

GESTIÓN DEL TALENTO Y COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA



Dr. Daniel Valenzuela

Dr. Carlos González

Mtr. Jorge Alarcón

Dr. Ider Alor

Ms. Tania Tafur



OMNISCENS
PUBLISHING

Año 2025

**Gestión del talento y competencias en la Educación Superior
Latinoamericana**

Daniel Alberto Oswaldo Valenzuela Narváez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8967-1684>

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Perú

Carlos Máximo González Añorga

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9196-2093>

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Perú

Alarcón Alva Jorge Alberto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0115-0380>

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Perú

Ider Walter Alor Bellon

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8355-7960>

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Perú

Tania Luz Tafur Pittman

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4370-090X>

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Perú

Gestión del talento y competencias en la Educación Superior Latinoamericana

© 2025 Autores. Reservados todos los derechos.

Autores: Daniel Alberto Oswaldo Valenzuela Narváez, Carlos Máximo González Añorga,

Jorge Alberto Alarcón Alva, Ider Walter Alor Bellon, Tania Luz Tafur Pittman

Editora de contenidos: Ana Luisa Mendoza Vela

Edición: Omniscens

Diseño de cubierta: Omniscens

Diseño interior: Omniscens

Primera edición: 2025

ISBN: 978-970-96928-7-7

DOI: <https://doi.org/10.71112/20z4c275>

Sello editorial: Omniscens Publishing (97897096928)

Categoría: Educación Superior

Tipo de Contenido: Libros Universitarios

Lugar de publicación: Mérida, Yucatán, México

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Dedicatoria

A nuestras familias.

Agradecimiento

A las universidades, investigadores y profesionales que contribuyen al fortalecimiento del talento humano y la calidad educativa en América Latina, impulsando una educación superior ética, innovadora y sostenible.

ÍNDICE

Título	Página de Inicio
Dedicatoria	3
Agradecimiento	4
Prólogo	6
Introducción	7
CAPÍTULO 1. Gestión del talento humano y aprendizaje organizacional en la educación superior: una aproximación teórico-reflexiva DOI: https://doi.org/10.71112/mkex5h59	9
CAPÍTULO 2. Evolución metodológica en la investigación de competencias docentes y digitales en la educación superior DOI: https://doi.org/10.71112/8aafcj71	24
CAPÍTULO 3. Competencias laborales y desempeño docente en la educación superior: una revisión sistemática de la evidencia científica DOI: https://doi.org/10.71112/q95b0114	39
CAPÍTULO 4. Competencias transversales y su incidencia en la gestión y profesionalización del docente universitario DOI: https://doi.org/10.71112/48kr6129	61
CAPÍTULO 5. Competencias laborales en directivos y profesionales de una universidad pública de Perú DOI: https://doi.org/10.71112/no7xpm37	84
CAPÍTULO 6. Competencias laborales y transversales en la gestión universitaria pública peruana: análisis relacional para el fortalecimiento del servicio civil DOI: https://doi.org/10.71112/899ozk56	106

Prólogo

En un contexto marcado por la transformación digital, la aceleración del conocimiento y la creciente exigencia de calidad en los servicios públicos, la gestión del talento humano y el desarrollo de competencias profesionales se han convertido en ejes fundamentales para repensar el rol de la educación superior en América Latina. Lejos de concebirse como simples procesos de capacitación técnica, estas dimensiones constituyen pilares estratégicos que articulan la innovación institucional, la mejora del desempeño y la construcción de una cultura organizacional orientada al aprendizaje continuo.

Este libro —resultado de una investigación rigurosa y multidisciplinaria desarrollada entre 2018 y 2025— ofrece una mirada crítica y propositiva sobre el papel de las competencias laborales, docentes y digitales en la consolidación de universidades más resilientes, inclusivas y adaptativas. A través de seis capítulos, se exploran los fundamentos teóricos, las metodologías de evaluación y las experiencias empíricas que revelan tanto los avances como las brechas existentes en la profesionalización del capital humano universitario.

La obra no se limita a describir el estado actual de la formación docente; lo interpreta como un proceso complejo en el que convergen factores cognitivos, organizativos, éticos y tecnológicos. En ese marco, se reivindica la necesidad de promover entornos institucionales que valoren la reflexión pedagógica, la cooperación interprofesional y el liderazgo transformador como condiciones indispensables para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Las experiencias analizadas, especialmente en el caso peruano, reflejan la urgencia de consolidar políticas sostenibles de formación, cerrar brechas digitales y alinear el desarrollo profesional con los objetivos estratégicos de cada institución.

El valor de este libro radica en su enfoque integrador y prospectivo. Cada capítulo articula los aportes de la psicología del aprendizaje, la economía del conocimiento, la teoría organizacional y la pedagogía crítica, en una síntesis que invita a repensar el sentido de la excelencia académica. En un escenario global donde la inteligencia artificial, la transición ecológica y la equidad social redefinen los estándares educativos, la gestión por competencias emerge como una plataforma para construir universidades éticas, colaborativas y centradas en el estudiante.

En suma, esta obra constituye una contribución sustantiva al debate sobre el futuro de la educación superior en América Latina. Su lectura invita a comprender que la calidad universitaria no puede desligarse de la calidad humana de sus actores, y que solo una gestión del talento articulada con el aprendizaje organizacional podrá garantizar instituciones más justas, innovadoras y sostenibles.

Introducción

La transformación del talento humano en la educación superior se ha convertido en una prioridad estratégica en América Latina ante los acelerados cambios tecnológicos, sociales y pedagógicos del siglo XXI. En un escenario marcado por la digitalización, la inteligencia artificial y la exigencia de servicios educativos de calidad, las universidades enfrentan el desafío de profesionalizar a sus docentes, fortalecer su cultura organizacional y construir entornos de aprendizaje sostenibles, inclusivos y éticos. Este libro nace precisamente de ese contexto: de la necesidad de repensar la formación, evaluación y gestión de las competencias laborales y docentes como eje articulador del cambio institucional en la educación superior pública.

Durante décadas, la discusión sobre la calidad educativa se centró en indicadores de cobertura, infraestructura o currículo. Sin embargo, hoy resulta ineludible abordar el factor humano como el verdadero motor de transformación. Las competencias —concebidas como la articulación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores— ya no pueden entenderse únicamente desde una perspectiva técnica. Su desarrollo responde también a factores organizacionales, tecnológicos, éticos y culturales que inciden directamente en la innovación pedagógica, la eficiencia administrativa y la equidad en el acceso al conocimiento. En este sentido, el presente libro propone un enfoque integral e interdisciplinario que analiza las competencias laborales no solo como requisitos de desempeño, sino como expresiones complejas del aprendizaje organizacional, la responsabilidad pública y la adaptabilidad profesional.

La obra se estructura en seis capítulos que recorren los principales debates teóricos, metodológicos y aplicados en torno a la gestión del talento en la universidad pública. En el primer capítulo, se examinan las bases conceptuales que sustentan el desarrollo de competencias desde los aportes de McClelland, Becker, Argyris y Schön, y Vygotsky, estableciendo un marco teórico robusto que integra economía del conocimiento, aprendizaje organizacional y pedagogía crítica. En los capítulos siguientes, se profundiza en el análisis metodológico de los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos empleados en la investigación sobre competencias docentes y digitales, destacando su potencial para articular la medición empírica con la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica.

Asimismo, la obra incorpora estudios sistemáticos sobre competencias laborales y transversales en directivos, profesionales y docentes universitarios, destacando la importancia de la ética, la formación continua y la innovación institucional como pilares de una educación superior moderna. Cada capítulo recoge evidencias empíricas de investigaciones recientes en universidades peruanas y latinoamericanas, lo que permite identificar patrones comunes, desafíos estructurales y oportunidades de mejora en la gestión de capital humano.

En un contexto postpandemia y de transición hacia entornos híbridos, la reflexión sobre el desarrollo de competencias adquiere una urgencia especial. La docencia virtual, la irrupción de la inteligencia artificial generativa y la creciente demanda de formación centrada en el estudiante obligan a las instituciones a rediseñar sus estrategias de formación docente y sus modelos de evaluación. Este libro ofrece propuestas concretas para afrontar dicho reto, proponiendo modelos híbridos que integren lo técnico con lo ético, lo digital con lo colaborativo, y lo institucional con lo humano.

En la era postpandemia, la educación superior enfrenta el reto urgente de fortalecer competencias docentes ante la virtualidad, la inteligencia artificial y la formación centrada en el estudiante. Este libro propone modelos híbridos que integran lo técnico, ético y colaborativo, reafirmando que la mejora institucional depende del talento humano. Desde una mirada científica y ética, se concibe la universidad como un ecosistema vivo de aprendizaje, donde la innovación, la formación continua y la transformación social se articulan integralmente.

CAPÍTULO 1

Gestión del talento humano y aprendizaje organizacional en la educación superior: una aproximación teórico-reflexiva

Human talent management and organizational learning in higher education: a theoretical–reflective approach

Autores: Daniel Alberto Oswaldo Valenzuela Narváez; Carlos Máximo González Añorga; Jorge Alberto Alarcón Alva; Ider Walter Alor Bellon; Tania Luz Tafur Pittman

DOI: <https://doi.org/10.71112/mkex5h59>

Resumen

El estudio analiza el desarrollo de competencias laborales en la educación superior desde una perspectiva teórica integradora, sustentada en los aportes de McClelland, Becker, Argyris y Schön, y Vygotsky. A partir de este marco, se examina cómo las competencias —entendidas como una articulación de conocimientos, habilidades y actitudes— constituyen el eje de la profesionalización, la eficiencia institucional y la innovación educativa. En este sentido, se revisan investigaciones recientes que evidencian avances y tensiones en la implementación de modelos de gestión por competencias, aprendizaje organizacional y formación continua en contextos universitarios latinoamericanos. De manera convergente, los hallazgos muestran que la ética profesional, la capacitación sostenida y la mediación tecnológica son factores decisivos para el fortalecimiento de las capacidades docentes y la consolidación de una cultura institucional de mejora permanente. No obstante, persisten brechas estructurales asociadas a la falta de políticas sostenibles, desigualdades digitales y escasa articulación entre teoría y práctica. Por consiguiente, el artículo propone una lectura reflexiva que concibe el desarrollo de competencias como un proceso evolutivo y colaborativo, en el cual la inversión en capital humano, el aprendizaje colectivo y la interacción sociotecnológica convergen en la construcción de instituciones más innovadoras, éticas y resilientes. Así pues, se plantea la necesidad de enfoques híbridos que integren las dimensiones cognitivas, digitales y organizativas del desempeño profesional en la educación superior.

Palabras clave: competencias laborales, capital humano, aprendizaje organizacional, educación superior, innovación institucional.

Abstract

This study analyzes the development of labor competencies in higher education from an integrative theoretical perspective, grounded in the contributions of McClelland, Becker, Argyris and Schön, and Vygotsky. Drawing upon this framework, it examines how competencies—understood as the articulation of knowledge, skills, and attitudes—constitute the cornerstone of professionalization, institutional efficiency, and educational innovation. In this regard, recent studies are reviewed to reveal both advances and tensions in the implementation of competency-based management models, organizational learning, and continuous training within Latin American universities. Convergently, the findings demonstrate that professional ethics, sustained capacity-building, and technological mediation are decisive factors in strengthening teaching capabilities and consolidating a culture of continuous improvement. Nevertheless, persistent structural gaps—related to the lack of sustainable policies, digital inequalities, and the weak articulation between theory and practice—remain evident. Accordingly, this article proposes a reflective interpretation that conceives competency development as an evolutionary and collaborative process in which investment in human capital, collective learning, and socio-technological interaction converge to build more innovative, ethical, and resilient institutions. Ultimately, it calls for hybrid approaches that integrate the cognitive, digital, and organizational dimensions of professional performance in higher education.

Keywords: labor competencies, human capital, organizational learning, higher education, institutional innovation.

Introducción teórica

El estudio de las competencias laborales en la educación superior y la administración pública ha evolucionado notablemente durante las últimas décadas, en respuesta a las transformaciones estructurales, tecnológicas y culturales que redefinen el trabajo docente y la gestión institucional. En este contexto, las competencias se conciben como una síntesis dinámica de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los individuos responder de manera eficaz, ética y creativa a los desafíos de su entorno profesional. Así pues, la noción de competencia trasciende el plano operativo para convertirse en un eje articulador entre la formación académica, el desempeño laboral y el desarrollo humano sostenible.

La fundamentación teórica de este enfoque se apoya en marcos conceptuales que, aunque diversos en su origen, convergen en un propósito común: comprender cómo las capacidades individuales y colectivas inciden en la productividad, la calidad institucional y la innovación. Entre los aportes más influyentes, destacan el enfoque de competencias laborales propuesto por McClelland en el año 1973, la teoría del capital humano desarrollado por Becker en el año 1964, la teoría del aprendizaje organizacional formulada por Argyris y Schön en el año 1978 y la teoría socioconstructivista de Vygotsky en el año 1978. Cada una de ellas aporta una perspectiva complementaria que permite explicar el desarrollo de las competencias desde distintos niveles de análisis: individual, organizativo y social.

El enfoque de McClelland reformuló el paradigma de la eficacia laboral al afirmar que el rendimiento no depende de los títulos académicos, sino de la movilización integrada de saberes, destrezas y valores. Su propuesta ha influido en múltiples investigaciones contemporáneas que destacan la formación continua, la ética profesional y la rendición de cuentas como condiciones para el fortalecimiento institucional. De modo convergente, la teoría del capital humano de Becker introduce una visión económica de la educación y el trabajo, al sostener que la inversión en capacitación y desarrollo profesional genera beneficios tangibles en productividad, competitividad y calidad del servicio. Ambas teorías, de naturaleza pragmática, enfatizan la necesidad de articular la formación con la eficiencia organizacional, sentando las bases para modelos de gestión por competencias aplicables al sector público y universitario.

Por su parte, la teoría del aprendizaje organizacional formulada por Argyris y Schön amplía el análisis hacia la dimensión institucional, al reconocer que las organizaciones no solo acumulan conocimiento, sino que aprenden de la experiencia mediante procesos de reflexión, retroalimentación y cambio adaptativo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso colectivo que transforma la cultura institucional y fortalece la innovación. Esta visión resulta especialmente pertinente en los contextos de transformación digital, donde la adquisición de competencias tecnológicas y la gestión del conocimiento se vuelven indispensables para garantizar la sostenibilidad organizativa.

Complementariamente, la teoría socioconstructivista del aprendizaje de Vygotsky aporta la base psicológica y pedagógica que conecta la competencia con la interacción social. El autor sostiene que el aprendizaje surge del diálogo, la mediación y la cooperación entre individuos, donde el conocimiento se construye socialmente a través de la

comunicación y la participación activa. En consecuencia, la formación de competencias —especialmente las digitales y comunicativas— requiere entornos colaborativos, estrategias participativas y mediaciones tecnológicas que favorezcan el aprendizaje situado y el desarrollo ético-profesional.

En síntesis, estas teorías conforman un entramado conceptual que permite comprender el desarrollo de competencias como un proceso simultáneamente personal y colectivo, económico y social, técnico y ético. Por consiguiente, el presente estudio se sustenta en la convergencia de estos enfoques para analizar cómo la educación superior y la gestión pública pueden fortalecer la calidad institucional a través de la formación continua, la innovación pedagógica y el aprendizaje organizacional. De esta manera, se establece un marco teórico integral que orienta la reflexión hacia un modelo de competencias capaz de responder a las demandas de un entorno laboral cambiante, inclusivo y digitalizado, donde el capital humano se redefine como motor de transformación y sostenibilidad.

Teorías- fundamento teórico

1) Enfoque de Competencias Laborales – McClelland (1973)

Salazar et al. (2016) y Jurado Ronquillo et al. (2022) fundamentan su análisis en el enfoque clásico de McClelland en el año 1973, quien planteó que las competencias —más que los títulos académicos— determinan el rendimiento laboral. Desde esta perspectiva, las competencias se entienden como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que impulsan la eficiencia y la transparencia en la función pública.

De modo concordante, Argota Pérez et al. (2020) sostienen que la gestión pública debe estructurarse sobre una gestión por competencias, promoviendo la ética, la profesionalización y la atención eficiente al ciudadano. En la misma línea, Benítez-Abarca et al. (2025) refuerzan que la formación continua y la evaluación sistemática son pilares para fortalecer el desempeño, fomentar la innovación institucional y garantizar la rendición de cuentas.

2) Teoría del Capital Humano – Becker (1964)

Inspirados en Becker en el año 1964, Ponce Ruiz et al. (2021) y González-Fernández et al. (2024) conciben las competencias laborales como inversión en capital humano que incrementa la productividad y el desempeño organizacional. Su fundamento teórico sostiene que el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes fortalece la gobernanza, la satisfacción ciudadana y la eficiencia institucional.

González-Fernández et al. (2024) amplían este marco al enfatizar que la formación y evaluación de competencias contribuye al desarrollo profesional y a la mejora continua del servicio público, consolidando una cultura de calidad, inclusión y responsabilidad ética.

3) Teoría del Aprendizaje Organizacional – Argyris y Schön (1978)

Desde la perspectiva del aprendizaje organizacional, van Dijk et al. (2020) destacan que el desarrollo de la experiencia docente se construye mediante la reflexión continua, la innovación y la adaptación institucional. Este enfoque —formulado por Argyris y Schön en el año 1978— asocia la competencia laboral con la capacidad de aprender colectivamente y de incorporar la retroalimentación para mejorar procesos.

Complementariamente, Dang et al. (2022) vinculan esta teoría con la transformación digital educativa, resaltando que la adquisición de nuevas competencias tecnológicas y de gestión requiere aprendizaje constante y dinámico, garantizando sostenibilidad y modernización en la administración pública.

4) Teoría Socioconstructivista del Aprendizaje – Vygotsky (1978)

Ambos autores se apoyan en la teoría socioconstructivista de Vygotsky en el año 1978, al considerar que el desarrollo de competencias, especialmente las digitales, surge de la interacción social, la colaboración y la mediación tecnológica. Ocaña-Fernández et al. (2020) subrayan que la competencia digital docente se consolida mediante procesos participativos de aprendizaje que fortalecen la ética, la adaptación tecnológica y la eficiencia institucional.

Por su parte, De las Mercedes et al. (2023) destacan que la percepción y apropiación de estas competencias dependen de la comunicación, la formación continua y la interacción con entornos digitales cambiantes, donde el aprendizaje socialmente mediado impulsa la innovación y la mejora del servicio público.

Tabla1

Agrupación de autores según teorías o fundamentos teóricos sobre competencias laborales y docentes en el sector público

Teoría / Fundamento teórico	Autor(es) principales	Aporte principal	Aplicación en la gestión pública y educativa	Limitaciones
Enfoque de Competencias	Salazar et al. (2016); Jurado	Define las competencias	Fortalece la gestión por	Tiende a centrarse en la

Laborales – McClelland (1973)	Ronquillo et al. (2022); Benítez-Abarca et al. (2025); Argota Pérez et al. (2020)	como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que determinan el desempeño eficaz en el trabajo.	competencias en el sector público, promoviendo la profesionalización, la ética, la transparencia y la atención eficiente al ciudadano.	medición individual del desempeño, dejando de lado factores organizacionales y contextuales.
Teoría del Capital Humano – Becker (1964)	Ponce Ruiz et al. (2021); González-Fernández et al. (2024)	Postula que la formación y el desarrollo de competencias constituyen una inversión en capital humano que incrementa productividad y calidad institucional.	Sustenta programas de formación continua, evaluación docente y desarrollo profesional para elevar el rendimiento y la satisfacción ciudadana.	Supone una relación lineal entre inversión y productividad, sin considerar factores estructurales o culturales que afectan el aprendizaje.
Teoría del Aprendizaje Organizacional – Argyris y Schön (1978)	van Dijk et al. (2020); Dang et al. (2022)	Explica que las instituciones aprenden a través de la reflexión colectiva, la innovación y la retroalimentación sistemática.	Promueve el aprendizaje continuo y la transformación digital como mecanismos de mejora de la eficiencia y la innovación pública.	Su aplicación requiere una cultura organizacional abierta al cambio, lo que limita su efectividad en entornos burocráticos rígidos.
Teoría Socioconstructivista del Aprendizaje – Vygotsky (1978)	Ocaña-Fernández et al. (2020); De las Mercedes de	Sostiene que el aprendizaje y las competencias se construyen	Favorece el desarrollo de competencias digitales y comunicativas en	Puede resultar insuficiente para explicar los procesos de competencia individual en

Obesso et al. (2023)	socialmente mediante la interacción, la colaboración y la mediación tecnológica.	docentes y servidores públicos a través de entornos colaborativos.	contextos de escasa infraestructura tecnológica.
-------------------------	---	--	--

Estado del arte

Ugarte y Naval (2010) analizaron el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior a través de metodologías cualitativas centradas en la participación activa del estudiante. Su estudio evidenció que la interacción en el aula y la evaluación cualitativa fortalecen competencias intelectuales, comunicativas y de liderazgo. Estas prácticas fomentan el pensamiento crítico y la implicación social, consolidando una formación integral y ética que prepara a los futuros profesionales para los retos del entorno laboral.

Sartor-Harada, Azevedo-Gomes, Pueyo-Villa y Tejedor (2020) examinaron las competencias docentes adquiridas mediante proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior. Concluyeron que dichas experiencias promueven habilidades socioemocionales, organizativas y técnicas, aunque limitadas por la falta de apoyo institucional y capacitación formal. Destacan la importancia de políticas educativas que fortalezcan la formación docente y garanticen la sostenibilidad de estos proyectos innovadores en el ámbito universitario.

Melgarejo Valverde, Puma Chombo y Cadenillas Albornoz (2024) realizaron una revisión sistemática sobre las competencias digitales en docentes universitarios, identificando un bajo dominio en el uso e integración de las TIC. Las brechas tecnológicas y metodológicas obstaculizan la innovación pedagógica, por lo que los autores subrayan la necesidad de programas de formación continua, sostenibles y contextualizados que impulsen una enseñanza universitaria adaptada a las exigencias del entorno digital.

Zamora Loor, Arteaga Loor, Morejón López y Moreira Vera (2023) evaluaron la incorporación de la gamificación en la enseñanza universitaria de Optometría. Sus resultados revelaron que, aunque pocos docentes aplicaban estas estrategias, la capacitación mejoró su disposición y competencias básicas en el área. Los autores concluyen que la gamificación incrementa la motivación, la autoevaluación y la

participación estudiantil, convirtiéndose en una herramienta eficaz para fortalecer el aprendizaje significativo en contextos virtuales.

Rodríguez Amaya y Serrano Cruz (2021) estudiaron las competencias laborales de docentes en modalidad de teletrabajo, identificando fortalezas en comunicación y planificación, pero debilidades en innovación y trabajo colaborativo. Determinaron que las competencias docentes se distribuyen homogéneamente, aunque existen diferencias individuales que exigen atención. En consecuencia, enfatizan la necesidad de fortalecer habilidades específicas para optimizar la enseñanza remota y mejorar la calidad del proceso educativo.

Vázquez González y Zenea Montejo (2017) propusieron un enfoque estratégico para la gestión del capital humano universitario basado en competencias laborales. Su estudio evidenció deficiencias normativas y falta de perfiles claros, lo que limita la eficacia institucional. Mediante el diseño de perfiles básicos, genéricos y específicos, demostraron que la gestión por competencias puede potenciar la creatividad, el desempeño y la alineación con los objetivos estratégicos de las universidades.

Adams, Thomas, Moens y Valcke (2023) evaluaron un programa de desarrollo profesional orientado a la enseñanza centrada en el estudiante. Los resultados mostraron mejoras significativas en diseño instruccional, gestión de aula y evaluación. Además, los docentes manifestaron mayor convicción sobre la relevancia de las competencias adquiridas. Los autores concluyen que la efectividad del programa depende del respaldo institucional, siendo este esencial para consolidar una cultura pedagógica innovadora en la educación superior.

Cha, Dai, Lin, Liu y Lim (2024) propusieron un marco de competencias para educadores universitarios ante el auge del aprendizaje apoyado por inteligencia artificial generativa. Su estudio subraya la necesidad de desarrollar competencias pedagógicas, tecnológicas y autorreflexivas que permitan la adaptación docente a nuevos escenarios educativos. Recomendan la implementación de políticas institucionales que respalden la capacitación integral y promuevan la innovación pedagógica en contextos digitales.

Zhao, Llorente y Sánchez Gómez (2021) realizaron una revisión sistemática sobre la competencia digital en la educación superior, evidenciando que tanto docentes como estudiantes presentan niveles básicos. Resaltan la dependencia de políticas europeas como el marco DigComp y la necesidad de instrumentos validados para evaluar el progreso. Los autores enfatizan la urgencia de fortalecer la formación digital universitaria mediante estrategias colaborativas internacionales y evaluaciones prácticas diversificadas.

Rubeba (2025) investigó las percepciones estudiantiles sobre las competencias docentes en universidades de Tanzania, identificando que las más valoradas son el conocimiento disciplinar, las habilidades pedagógicas y el uso de tecnologías educativas. Sus hallazgos revelan que la formación y evaluación continua del profesorado resulta esencial para mejorar la calidad de la enseñanza. En este sentido, la integración tecnológica y la capacitación sostenida fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva centrada en el estudiante.

Discusión teórica

La literatura contemporánea sobre el desarrollo de competencias laborales en la educación superior y la administración pública muestra una amplia convergencia teórica en torno a la profesionalización, la innovación y la eficiencia institucional. Sin embargo, esta convergencia no implica homogeneidad, pues los enfoques varían desde perspectivas conductuales y económicas hasta modelos organizacionales y sociocognitivos. Entre los marcos conceptuales más influyentes destacan el enfoque de competencias laborales de McClelland, la teoría del capital humano de Becker, la teoría del aprendizaje organizacional de Argyris y Schön, y la teoría socioconstructivista de Vygotsky. Estas corrientes, aunque surgidas en contextos distintos, comparten una premisa común: el desempeño profesional depende de la interacción entre conocimiento, habilidades, actitudes y aprendizaje continuo. Con todo, la evidencia empírica reciente revela que la aplicación de estos modelos enfrenta tensiones estructurales y vacíos prácticos, especialmente en los contextos universitarios latinoamericanos, donde la transformación digital y la formación docente se ven condicionadas por limitaciones institucionales y brechas tecnológicas persistentes.

El enfoque de competencias laborales formulado por McClelland en el año 1973 se mantiene como uno de los pilares más robustos para comprender la relación entre desempeño y formación profesional. Su énfasis en las capacidades reales —más allá de los títulos académicos— ha sido ampliamente validado por investigaciones como las de Ugarte y Naval (2010), quienes demostraron que la participación activa del estudiante y la evaluación cualitativa promueven habilidades comunicativas, de liderazgo y pensamiento crítico. Asimismo, Rubeba (2025) confirma que las competencias más valoradas por los estudiantes universitarios no se limitan al conocimiento disciplinar, sino que abarcan la pedagogía, la gestión tecnológica y la innovación didáctica. Estos hallazgos coinciden con los postulados de Salazar et al. (2016) y Argota Pérez et al. (2020), quienes sostienen que la gestión pública y educativa debe estructurarse bajo modelos de gestión por

competencias que promuevan la ética, la rendición de cuentas y la eficiencia. Sin embargo, la evidencia empírica también revela contrastes significativos. Rodríguez Amaya y Serrano Cruz (2021) identifican que las competencias docentes en entornos de teletrabajo presentan fortalezas en comunicación y planificación, pero debilidades en innovación y colaboración, lo que evidencia una distancia entre la teoría ideal del desempeño y la práctica cotidiana. De este modo, el enfoque de McClelland conserva su capacidad explicativa, pero requiere ser reinterpretado bajo dinámicas institucionales donde los recursos, las condiciones de trabajo y la cultura organizacional modulan el desarrollo de competencias.

La teoría del capital humano de Becker en el año 1964 ha adquirido una renovada vigencia como fundamento económico del fortalecimiento de competencias laborales. Desde esta perspectiva, la inversión en educación, capacitación y desarrollo profesional genera retornos tangibles en productividad, calidad del servicio y competitividad institucional. Investigaciones como las de Vázquez González y Zenea Montejo (2017) evidencian que la definición de perfiles laborales claros y la formación basada en competencias permiten alinear los objetivos personales con los estratégicos de la organización. De manera complementaria, Adams et al. (2023) demuestran que los programas de desarrollo profesional centrados en la enseñanza innovadora producen mejoras sostenibles en la gestión de aula, el diseño instruccional y la motivación docente. A la luz de estos hallazgos, la relación entre inversión formativa y desempeño institucional se reafirma como un eje estructural del capital humano. No obstante, estudios como los de Sartor-Harada et al. (2020) revelan una paradoja: aunque los proyectos de aprendizaje-servicio fomentan competencias socioemocionales y organizativas, su sostenibilidad depende del apoyo institucional, un factor ausente en muchos contextos latinoamericanos. Esta brecha entre el modelo teórico de Becker —que asume entornos meritocráticos y racionales— y la realidad burocrática universitaria evidencia un vacío teórico relevante: la teoría explica la lógica económica de la inversión, pero no las condiciones políticas y culturales que determinan su eficacia. Por consiguiente, el capital humano continúa siendo un marco explicativo sólido, aunque requiere integración con variables institucionales y de gobernanza educativa para reflejar la complejidad de los contextos actuales.

En paralelo, la teoría del aprendizaje organizacional de Argyris y Schön en el año 1978 se consolida como un marco interpretativo clave para entender cómo las instituciones aprenden, se adaptan y transforman frente a los cambios tecnológicos y

pedagógicos. Estudios recientes como los de van Dijk et al. (2020) muestran que la experiencia docente se construye a través de procesos reflexivos y colaborativos que promueven la innovación y el aprendizaje colectivo. En esa misma dirección, Dang et al. (2022) vinculan esta teoría con la digitalización educativa, argumentando que las organizaciones capaces de aprender colectivamente incorporan nuevas competencias tecnológicas y de gestión con mayor eficacia. A este respecto, investigaciones como las de Rodríguez Amaya y Serrano Cruz (2021) confirman que la autorreflexión y la comunicación son esenciales para mejorar la enseñanza remota, mientras que Melgarejo Valverde et al. (2024) identifican brechas críticas en el dominio y uso pedagógico de las TIC. Por tanto, la teoría de Argyris y Schön mantiene su validez conceptual al asociar aprendizaje y mejora institucional, aunque los datos empíricos revelan que el aprendizaje organizacional se ve restringido por factores como la escasez de recursos digitales, la rigidez normativa y la falta de liderazgo adaptativo. En consecuencia, la capacidad de una organización para aprender no depende solo de la disposición de sus miembros, sino también de la existencia de estructuras flexibles y de una cultura institucional que valore la retroalimentación y el error como fuentes legítimas de innovación.

En el ámbito del aprendizaje social, la teoría socioconstructivista de Vygotsky en el año 1978 ofrece un marco epistemológico decisivo para comprender cómo la interacción y la mediación tecnológica fortalecen las competencias digitales y pedagógicas. Estudios como los de Ocaña-Fernández et al. (2020) y De las Mercedes et al. (2023) sostienen que las competencias digitales no se adquieren de manera aislada, sino mediante la colaboración, la comunicación y la co-construcción del conocimiento en entornos mediados por tecnología. De igual modo, Zamora Loor et al. (2023) evidencian que la gamificación incrementa la motivación y la autoevaluación, mientras que Zhao, Llorente y Sánchez Gómez (2021) confirman que la competencia digital universitaria sigue siendo básica tanto en docentes como en estudiantes, lo que sugiere un desfase entre las exigencias del entorno digital y las capacidades reales del profesorado. Así pues, el principio vygotskiano de la zona de desarrollo próximo se reinterpreta hoy como un proceso donde la tecnología actúa como mediador del aprendizaje, pero la desigualdad en el acceso a recursos, la falta de capacitación y la resistencia cultural dificultan la apropiación plena de estas competencias. En suma, la teoría conserva su vigencia epistemológica, aunque su aplicabilidad práctica exige la incorporación de dimensiones estructurales y políticas vinculadas al acceso equitativo a la tecnología.

En definitiva, el contraste entre las teorías clásicas y los hallazgos contemporáneos muestra un campo teórico dinámico, donde convergen la psicología del desempeño, la economía del conocimiento, la pedagogía del aprendizaje continuo y la sociología de la innovación. Las concordancias se observan en la validación empírica de que las competencias laborales, el aprendizaje organizacional y la inversión en capital humano son pilares de la eficiencia institucional y la sostenibilidad educativa. Sin embargo, persisten divergencias notorias: los modelos de McClelland y Becker, concebidos en contextos industriales y meritocráticos, encuentran dificultades al aplicarse en instituciones públicas con estructuras rígidas y recursos limitados; mientras que los enfoques de Argyris, Schön y Vygotsky, centrados en la colaboración y la mediación social, enfrentan desafíos vinculados a la infraestructura tecnológica y al liderazgo organizativo. Por consiguiente, el panorama actual exige la construcción de enfoques híbridos que integren la racionalidad económica de Becker con la adaptabilidad organizacional de Argyris y la interacción sociotecnológica de Vygotsky. Solo así, el desarrollo de competencias podrá concebirse como un proceso sistémico y sostenible, capaz de articular la formación, la innovación y la ética institucional en un entorno universitario que transita hacia la excelencia y la transformación digital.

Conclusiones

El análisis integral de las teorías y evidencias empíricas revisadas permite concluir que el desarrollo de competencias laborales en la educación superior y en la administración pública no constituye un proceso aislado ni estrictamente técnico, sino una construcción multidimensional que articula factores cognitivos, éticos, institucionales y tecnológicos. En este sentido, los resultados confirman que las competencias profesionales no se limitan al dominio de contenidos o a la ejecución de tareas, sino que implican una forma de pensamiento reflexivo que conecta el saber con el hacer y el ser. Así pues, el desempeño efectivo emerge de la interacción entre la capacidad individual y el aprendizaje colectivo, elementos que en conjunto configuran la base de una cultura de mejora continua.

Desde una perspectiva epistemológica, las teorías de McClelland, Becker, Argyris y Schön, y Vygotsky se complementan al ofrecer una visión sistémica del desarrollo humano y organizacional. Mientras McClelland y Becker destacan la dimensión instrumental del rendimiento y la inversión en talento humano, Argyris y Vygotsky amplían la mirada hacia los procesos sociales de aprendizaje y construcción del

conocimiento. De este modo, las competencias laborales se comprenden no solo como un conjunto de atributos individuales, sino como una manifestación colectiva de aprendizaje adaptativo, donde la experiencia, la colaboración y la innovación convergen en la generación de valor público. Por consiguiente, las instituciones que promueven entornos de aprendizaje organizacional y formación permanente logran mayor resiliencia y capacidad de respuesta frente a los desafíos del entorno global y digital.

Sin embargo, la reflexión sobre las brechas detectadas invita a reconocer los límites estructurales que condicionan la materialización de estos postulados. En efecto, los estudios analizados evidencian que la falta de políticas sostenibles de capacitación, la desigualdad en el acceso a tecnologías y la escasa cultura de evaluación formativa impiden consolidar un modelo de competencias plenamente operativo. A este respecto, se hace necesario transitar de marcos teóricos normativos hacia modelos de gestión flexibles, sensibles al contexto y alineados con las transformaciones digitales contemporáneas. Solo así podrá alcanzarse una verdadera profesionalización docente e institucional que trascienda la certificación formal y promueva la ética, la innovación y la responsabilidad social como componentes inseparables del desempeño profesional.

En consecuencia, la construcción de competencias debe entenderse como un proceso de naturaleza evolutiva y dialógica. Las organizaciones que aprenden, los individuos que reflexionan y las comunidades que cooperan constituyen el núcleo de un modelo educativo sostenible. Por tanto, el reto futuro no radica únicamente en diseñar programas de formación o instrumentos de evaluación, sino en consolidar ecosistemas institucionales que incentiven la creatividad, el pensamiento crítico y la transformación colectiva. En definitiva, la integración de los aportes teóricos revisados permite afirmar que el desarrollo de competencias en la educación superior no es solo un medio para la eficiencia administrativa, sino una vía para fortalecer la ciudadanía, la justicia organizacional y la innovación ética en la sociedad del conocimiento.

Referencias

- Adams, B., Thomas, L., Moens, M., & Valcke, M. (2023). University teachers as versatile masters: Evaluating the effectiveness of a professional development programme on student-centred teaching competencies. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101260. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101260>
- Argota, G., Campos, R., Yallico, R., Quispe, M., Revatta, M., & Celi, L. (2020). Habilidades metodológicas para la comunicación científica y competencias laborales en docentes universitarios. *Revista Campus*, 25(29), 103-110. <https://doi.org/10.24265/campus.2020.v25n29.07>
- Cha, Y., Dai, Y., Lin, Z., Liu, A., & Lim, C. P. (2024). Empowering university educators to support generative AI-enabled learning: Proposing a competency framework. *Procedia CIRP*, 128, 256–261. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2024.06.021>
- Dang, T., et al. (2022). Digital transformation in higher education institutions: a systematic literature review. *Sensors*, 20(11), 12391. <https://doi.org/10.3390/s20113291>
- De las Mercedes, M., Núñez-Canal, M., & Pérez-Rivero, C. (2023). How do students perceive educators' digital competence in higher education? *Technological Forecasting and Social Change*, 188, 122284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122284>
- González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Medina Domínguez, M. C., Subía-Alava, A. B., & Delgado Salazar, J. L. (2024). Teachers' teaching and professional competences assessment. *Evaluation and Program Planning*, 103, 102396. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102396>
- Jurado, M., Vaccaro, G., Gonzabay, E., & Baquerizo, M. (2022). Las competencias docentes de los profesores universitarios. *RECIMUNDO*, 6(2), 242-249. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/1565>
- Melgarejo, J., Puma, J., & Cadenillas, V. (2024). Competencias digitales en docentes universitarios. Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 4(2), eo40272. Epub 23 de agosto de 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10783474>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L., & Morillo-Flores, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e455. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>
- Ponce, D., Jalón, E., Triviño, K., & Moreno, P. (2021). Desarrollo de competencias curriculares en docentes universitarios. Talleres experimentales metodológicos. *Conrado*, 17(80), 117-121. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300117&lng=es&tlang=es.

Rodríguez, C., & Serrano, D. (2021). Competencias laborales en docentes: tutores modalidad de teletrabajo en la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 23(2), 73-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8796583>

Rubeba, A. (2025). Lecturers' teaching competencies towards improving teaching and learning process in universities in Tanzania: Students' perspectives. *Heliyon*, 11, e41683. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e41683>

Salazar, C. M., Chiang, M. M., & Muñoz, Y. A. (2016). Competencias docentes en la educación superior: Un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 253–281. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>

Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S., & Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>

Ugarte, C., & Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: Un caso docente concreto. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(spe), 1-14.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300003&lng=es&tlang=es.

van Dijk, E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>

Vázquez, O., & Zenea, M. L. (2017). La gestión de capital humano por competencias laborales de los profesores universitarios con un enfoque estratégico. *Cofin Habana*, 11(1), 1–11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612017000100003

Zamora, G., Arteaga, G., Morejón, R., & Moreira, M. (2023). Gamificación y adquisición de competencias en docentes universitarios de Optometría. *Anatomía Digital*, 6(2), 50-63. <https://doi.org/10.33262/anatomiadigital.v6i2.2521>

Zhao, Y., Llorente, M., & Sánchez, M. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

CAPÍTULO 2

Evolución metodológica en la investigación de competencias docentes y digitales en la educación superior

Methodological evolution in the research on teaching and digital competences in higher education

Autores: Carlos Máximo González Añorga; Daniel Alberto Oswaldo Valenzuela Narváez; Jorge Alberto Alarcón Alva; Tania Luz Tafur Pittman; Ider Walter Alor Bellon

DOI: <https://doi.org/10.71112/8aafcj71>

Resumen

El presente artículo examina la evolución metodológica en la investigación sobre competencias docentes y digitales en la educación superior, enfatizando la transición de modelos cuantitativos tradicionales hacia enfoques mixtos y cualitativos de mayor alcance interpretativo. A través de un análisis comparativo de diversos autores y marcos epistemológicos, se identifican las fortalezas, limitaciones y posibilidades integradoras de cada enfoque, destacando la necesidad de articular la medición empírica con la comprensión reflexiva del desempeño docente. De este modo, se propone un paradigma metodológico sinérgico que combine rigor estadístico, validez interpretativa y contextualización institucional, orientado a la mejora continua de la práctica pedagógica y la consolidación de una cultura universitaria innovadora y sostenible.

Palabras clave: Competencias docentes, educación superior, metodología mixta, innovación pedagógica, formación profesional.

Abstract

This article examines the methodological evolution in research on teaching and digital competences in higher education, emphasizing the transition from traditional quantitative models to mixed and qualitative approaches with greater interpretative scope. Through a comparative analysis of various authors and epistemological frameworks, it identifies the strengths, limitations, and integrative potential of each approach, highlighting the need to articulate empirical measurement with the reflective understanding of teaching performance. Accordingly, it proposes a synergistic

methodological paradigm that combines statistical rigor, interpretative validity, and institutional contextualization, aimed at the continuous improvement of pedagogical practice and the consolidation of an innovative and sustainable university culture.

Keywords: Teaching competences, higher education, mixed methodology, pedagogical innovation, professional training.

Introducción

El estudio de las competencias docentes y digitales en la educación superior exige un enfoque metodológico riguroso, flexible y contextualizado que permita articular la evidencia empírica con la comprensión crítica de los procesos formativos. En este sentido, las investigaciones recientes han mostrado una progresiva diversificación de estrategias de análisis, en las que convergen enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, orientados a capturar tanto los niveles de dominio técnico como las dimensiones reflexivas y actitudinales que configuran la práctica docente contemporánea. Esta pluralidad metodológica responde a la complejidad inherente al fenómeno educativo y a la necesidad de superar visiones reduccionistas que lo conciben únicamente desde la medición objetiva o la descripción anecdótica.

Desde esta perspectiva, la metodología no solo cumple una función instrumental, sino también epistemológica y transformadora, al definir los modos en que se observa, interpreta y explica el desarrollo de las competencias profesionales. Los enfoques cuantitativos —como los aplicados por Cejas (2020), Núñez-Canal et al. (2022) y Vázquez González y Zenea Montejo (2017)— permiten obtener datos verificables y comparables mediante instrumentos estandarizados, escalas de valoración y análisis estadísticos, lo que contribuye a establecer correlaciones entre variables y a sustentar decisiones basadas en evidencia. Sin embargo, su carácter descriptivo limita la comprensión de los factores humanos, institucionales y contextuales que inciden en la formación docente, por lo que su integración con enfoques mixtos y cualitativos resulta indispensable.

De manera complementaria, las metodologías mixtas —desarrolladas por autores como Huayhua Aguirre y Huayhua Lévano (2024), Chuchuca Basantes et al. (2025) y Miranda et al. (2021)— combinan técnicas cuantitativas y cualitativas para alcanzar una comprensión integral de las competencias. A través de la triangulación de cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis de desempeño, estos enfoques permiten vincular la objetividad estadística con la profundidad interpretativa, garantizando la validez y fiabilidad de los resultados. Así, la investigación educativa avanza hacia una concepción

más holística, donde la medición de competencias se complementa con la exploración de percepciones, experiencias y significados pedagógicos.

Por su parte, la metodología cualitativa adoptada por Lan et al. (2024) y las revisiones sistemáticas contemporáneas representan un aporte crucial para la consolidación teórica del campo, ya que posibilitan la identificación de patrones conceptuales, brechas metodológicas y tendencias emergentes. Este tipo de estudios prioriza la comprensión sobre la cuantificación, aportando una visión interpretativa que orienta la construcción de modelos de evaluación y políticas formativas más coherentes con las necesidades institucionales.

En consecuencia, la presente investigación adopta un marco metodológico sustentado en la integración de enfoques y la complementariedad de técnicas, reconociendo que la comprensión de las competencias docentes requiere un abordaje múltiple que combine medición, interpretación y contextualización. De este modo, el análisis trasciende la mera aplicación de instrumentos para convertirse en un proceso reflexivo que vincula la evidencia empírica con la mejora continua del desempeño docente y con la transformación de las prácticas educativas en el ámbito universitario.

Metodologías para evaluación de competencias en docentes universitarios

1) Metodología cuantitativa

Cejas (2020) plantea un método cuantitativo centrado en cuestionarios estandarizados y análisis estadístico, particularmente el escalograma de Guttman, que permite ordenar competencias según su relevancia percibida por los docentes. Este enfoque busca medir de manera objetiva los niveles de dominio profesional mediante instrumentos estructurados y validados.

De forma similar, Núñez-Canal et al. (2022) emplean encuestas y cuestionarios estructurados para evaluar competencias digitales, apoyándose en análisis descriptivos y comparativos que determinan brechas y fortalezas en contextos de educación superior. La fiabilidad se asegura mediante validación estadística y observación directa complementaria.

Asimismo, Vázquez González y Zenea Montej (2017) aplican escalas de valoración y evaluaciones 360°, integrando análisis de perfiles laborales y entrevistas estructuradas. Este método cuantitativo permite identificar con precisión el nivel de ajuste entre

atributos individuales y requerimientos estratégicos del cargo, garantizando medición objetiva y comparabilidad de resultados.

2) Metodología mixta

Huayhua Aguirre y Huayhua Lévano (2024) desarrollan un enfoque mixto que combina cuestionarios cuantitativos con entrevistas, observaciones y análisis de casos cualitativos. Este método busca articular medición objetiva y comprensión interpretativa, permitiendo captar tanto habilidades técnicas como percepciones de desempeño profesional.

Por su parte, Chuchuca Basantes et al. (2025) integran encuestas, entrevistas y análisis de portfolios para medir competencias tecnológicas y de inteligencia artificial, destacando la triangulación de datos como estrategia para validar hallazgos.

De modo convergente, Miranda et al. (2021) aplican métodos mixtos mediante autoinformes, rúbricas y observaciones directas, complementadas con matrices de evaluación y portafolios de evidencias, logrando una valoración integral de las competencias docentes y transversales.

Finalmente, Luzardo (2023) adopta un diseño mixto con encuestas, entrevistas y análisis de desempeño, validando los resultados por triangulación metodológica y criterio experto, lo que permite diseñar planes de mejora basados en brechas detectadas.

3) Metodología cualitativa

Lan et al. (2024) aplican una metodología cualitativa de revisión sistemática, mediante la recopilación, análisis e interpretación de estudios previos sobre competencias digitales de docentes universitarios. A través del examen comparado de instrumentos como cuestionarios, autoevaluaciones y entrevistas, identifican modelos recurrentes de evaluación y factores contextuales determinantes. Este método permite reconocer patrones conceptuales y tendencias metodológicas sin recurrir a recolección directa de datos primarios, consolidando una base empírica para la formulación de políticas y estrategias de desarrollo docente.

4) Metodología estadística panel data

Reyes Narváez y Oyola Canto (2024) emplean un enfoque cuantitativo con análisis estadísticos no paramétricos, combinando encuestas y pruebas de desempeño que miden competencias técnicas, transversales y actitudinales. La metodología se orienta a identificar correlaciones entre variables de desempeño y niveles de dominio, optimizando la toma de decisiones en gestión del talento humano.

De manera complementaria, Blömeke et al. (2022) proponen un diseño cuantitativo con pruebas estandarizadas, escalas de autoevaluación y análisis multivariable. Este enfoque busca modelar las competencias docentes mediante estructuras factoriales y modelos de medición integrativos, garantizando la validez y confiabilidad de los instrumentos empleados.

Tabla 1.

Síntesis comparativa de las metodologías aplicadas en la evaluación de competencias laborales y docentes en la educación superior

Metodología	Autor(es) principales	Aporte principal	Aplicación al estudio de competencias laborales y docentes	Limitaciones
Cuantitativa	Cejas (2020); Núñez-Canal et al. (2022); Vázquez González & Zenea Montejo (2017)	Utilizan cuestionarios, escalas de valoración y evaluaciones 360° para medir objetivamente las competencias laborales y docentes.	Permite cuantificar niveles de dominio, identificar brechas y correlacionar resultados con desempeño institucional.	Puede reducir la comprensión de factores contextuales o subjetivos que influyen en el desarrollo de competencias.
Mixta	Huayhua Aguirre & Huayhua Lévano (2024); Chuchuca Basantes et al. (2025); Miranda et al. (2021);	Combin a datos cuantitativos (cuestionarios, pruebas de desempeño) con cualitativos (entrevistas, observaciones, portfolios).	Proporcion a una visión integral al integrar medición estadística y análisis interpretativo, facilitando diagnósticos completos.	Requier e mayor tiempo, recursos y experiencia para integrar y triangular adequadamente los datos.

	Luzardo (2023)	Emplea revisión sistemática y análisis cualitativo de literatura para identificar modelos, patrones y factores asociados a las competencias docentes.	Favorece la comprensión profunda y comparativa de tendencias, sin necesidad de recolección directa de datos primarios.	No permite medición empírica directa ni verificación estadística de resultados.
Cualitativa	Lan et al. (2024)	Aplican pruebas standarizadas, escalas de autoevaluación y análisis multivariante o no paramétrico para modelar competencias.	Ofrecen alta precisión, fiabilidad y capacidad predictiva, útil para gestión del talento y políticas educativas.	Exigen conocimientos estadísticos complejos y muestras amplias para garantizar validez de los modelos.

Estado del arte

Aguiar Santiago y Rodríguez Pérez (2018) analizaron la formación de competencias pedagógicas en los docentes universitarios, identificando dimensiones clave como las pedagógico-didácticas, interactivas, investigativas y productivas. Su estudio resaltó la importancia de diseñar estrategias metodológicas y utilizar tecnologías de información para fortalecer la práctica educativa. Los autores concluyen que un enfoque integral en la formación docente contribuye al mejor desempeño y a la mejora sostenida de la calidad educativa en las universidades.

Barrón Tirado (2009) examinó las competencias didácticas en la docencia universitaria, destacando la necesidad de habilidades comunicativas, manejo tecnológico y reflexión crítica sobre la práctica educativa. Los resultados mostraron que la incorporación de las TIC y la capacidad de adaptación a contextos cambiantes son esenciales para la enseñanza moderna. En consecuencia, la autora propone la formación continua y la autocritica como pilares para el desarrollo de un perfil docente flexible, reflexivo y acorde con las demandas contemporáneas de la educación superior.

Pozos Pérez y Tejada Fernández (2018) abordaron las competencias digitales en docentes de educación superior, identificando niveles de dominio entre bajos y medios en seis áreas principales. Sus hallazgos revelaron una brecha entre el uso instrumental de las TIC y su aprovechamiento pedagógico. Los autores enfatizan la urgencia de programas de capacitación sistemática que promuevan el uso estratégico de las tecnologías, fortaleciendo así la efectividad docente en entornos presenciales, mixtos y virtuales.

Olaya Guerrero, Contreras y Salinas Ponce (2025) realizaron una revisión sistemática sobre las competencias digitales en docentes universitarios en Perú y otras regiones, constatando que el interés académico sobre el tema ha crecido de forma sostenida. El estudio destaca que la competencia digital es indispensable para la innovación educativa, aunque persisten limitaciones institucionales en su implementación. Los autores recomiendan consolidar políticas formativas y recursos institucionales que impulsen la integración efectiva de las TIC en la práctica universitaria.

Mosquera Gende (2021) analizó la competencia digital docente desde una perspectiva epistemológica y práctica, subrayando la importancia de comprender los procesos y la praxis educativa que emergen del uso de herramientas digitales. El autor propone una formación que trascienda la adquisición técnica para incluir la reflexión sobre el impacto pedagógico y ético del uso tecnológico. Así, se plantea un modelo integral de competencia digital orientado a fortalecer la profesionalización docente y la calidad del proceso formativo.

González Maura y González Tirados (2008) examinaron la relación entre competencias genéricas y formación profesional desde la docencia universitaria, evidenciando que las competencias asociadas al aprendizaje son las más desarrolladas. Sin embargo, otras, como las motivacionales y disciplinares, presentan debilidades estructurales. Los autores recomiendan un currículo flexible e integrado que articule competencias genéricas y específicas, promoviendo un aprendizaje activo centrado en el estudiante y alineado con las exigencias profesionales.

Martínez-Clares, Pérez-Cusó, González-Morga y González-Lorente (2024) investigaron el impacto del aula invertida en el desarrollo de competencias transversales en la educación superior. Los resultados mostraron un aumento significativo en habilidades comunicativas, pensamiento crítico y autonomía estudiantil, con diferencias según género y nivel académico. Los autores concluyen que las metodologías activas, como el aula invertida, fortalecen las competencias socioemocionales y laborales, potenciando una formación más integral y contextualizada.

Postareff, Nevgi y Lindblom-Yläne (2015) exploraron las trayectorias de desarrollo pedagógico de docentes universitarios durante cursos de formación profesional. Su estudio reveló que el crecimiento docente depende de factores personales e institucionales, como la reflexión crítica, la colaboración y el apoyo organizacional. Los autores sostienen que el cambio pedagógico requiere tiempo y acompañamiento, siendo la formación continua una condición esencial para consolidar enfoques centrados en el estudiante.

Jarrah, Alhourani y Al-Srehan (2021) evaluaron las competencias profesionales de los docentes en entornos de aprendizaje mixto, desde la perspectiva estudiantil. Los resultados indicaron que el aprendizaje híbrido mejora las habilidades tecnológicas, el pensamiento crítico y la autogestión, siendo altamente valorado por los estudiantes. Los autores concluyen que el aprendizaje combinado constituye una estrategia eficaz para fortalecer las competencias docentes y estudiantiles, especialmente en contextos de emergencia o transformación educativa.

Kärkkäinen, Jääskeläinen y Tynjälä (2023) examinaron la formación pedagógica universitaria y evidenciaron la ausencia de liderazgo sistemático en su implementación. El estudio destacó la necesidad de estructurar programas con enfoque interdisciplinario y retroalimentación constante para mejorar la calidad educativa. Los autores concluyen que fortalecer el liderazgo pedagógico y la coordinación institucional es clave para desarrollar competencias docentes alineadas con las demandas laborales y sociales actuales.

Discusión teórica

El conjunto de metodologías revisadas evidencia un proceso de maduración científica en el estudio de las competencias docentes y digitales, caracterizado por la transición de modelos instrumentales centrados en la medición hacia diseños integradores que buscan comprender la complejidad del desempeño profesional en la educación superior. En este sentido, los enfoques cuantitativos clásicos de Cejas (2020), Núñez-Canal et al. (2022) y Vázquez González y Zenea Montejo (2017) consolidan la base

empírica del campo, al emplear cuestionarios estructurados, escalas estandarizadas y análisis estadísticos que permiten establecer niveles de dominio y brechas formativas con un alto grado de fiabilidad. Estos métodos se alinean con las contribuciones de Aguiar Santiago y Rodríguez Pérez (2018) y Barrón Tirado (2009), quienes sostienen que la objetivación de las competencias resulta esencial para diseñar estrategias de desarrollo docente que respondan a los estándares de calidad universitaria. No obstante, la preeminencia de este paradigma cuantitativo conlleva el riesgo de fragmentar el fenómeno educativo, reduciéndolo a indicadores numéricos que no captan los matices interpretativos, motivacionales y éticos que configuran la práctica pedagógica.

A partir de ello, los estudios con estadística avanzada de Reyes Narváez y Oyola Canto (2024) y Blömeke et al. (2022) representan un avance metodológico sustantivo, al introducir análisis no paramétricos, estructuras factoriales y modelos multivariables que permiten inferir relaciones complejas entre variables técnicas, actitudinales y transversales. Este refinamiento metodológico no solo incrementa la precisión de la medición, sino que además contribuye a la elaboración de marcos interpretativos sobre la correlación entre desempeño docente, liderazgo académico y competencias digitales. Dichas aportaciones dialogan con los hallazgos de Pozos Pérez y Tejada Fernández (2018), quienes demostraron la necesidad de superar el uso meramente instrumental de las TIC y fomentar una integración pedagógica estratégica, así como con las evidencias de Jarrah, Alhourani y Al-Srehan (2021) y Martínez-Clares et al. (2024), que muestran cómo metodologías activas como el aula invertida o el aprendizaje híbrido fortalecen competencias transversales, socioemocionales y de autonomía estudiantil. Sin embargo, aun con su sofisticación estadística, estos enfoques suelen privilegiar la cuantificación de resultados sobre la comprensión profunda de los procesos formativos que los generan.

En consecuencia, los métodos mixtos de Huayhua Aguirre y Huayhua Lévano (2024), Chuchuca Basantes et al. (2025), Miranda et al. (2021) y Luzardo (2023) surgen como una propuesta de integración epistemológica, capaz de vincular la solidez empírica con la riqueza interpretativa. La combinación de encuestas, entrevistas, observaciones directas, portafolios y rúbricas constituye una estrategia de triangulación que potencia la validez de los resultados y, al mismo tiempo, capta dimensiones subjetivas como la percepción del desempeño o las actitudes hacia la innovación educativa. Esta complementariedad metodológica responde a las críticas planteadas por Mosquera Gende (2021), quien insiste en que la competencia digital no puede limitarse a la adquisición técnica, sino que debe incluir la reflexión sobre los impactos pedagógicos, éticos y sociales

del uso tecnológico. De igual modo, estas aproximaciones mixtas se alinean con las ideas de González Maura y González Tirados (2008), quienes postulan la necesidad de integrar competencias genéricas y específicas en un currículo flexible y activo, promoviendo la adaptabilidad profesional frente a las demandas contemporáneas de la educación universitaria.

Por otro lado, los aportes cualitativos de Lan et al. (2024) enriquecen el panorama metodológico al proponer una revisión sistemática centrada en el análisis de evidencias previas sobre las competencias digitales docentes. Este enfoque, orientado a la identificación de patrones conceptuales y vacíos metodológicos, se corresponde con las conclusiones de Olaya Guerrero, Contreras y Salinas Ponce (2025), quienes verifican el crecimiento sostenido del interés académico por la digitalización educativa en contextos latinoamericanos, aunque reconocen persistentes limitaciones institucionales. Asimismo, la reflexión de Kärkkäinen, Jääskeläinen y Tynjälä (2023) acerca de la falta de liderazgo pedagógico sistemático reafirma la urgencia de consolidar políticas universitarias que fortalezcan la formación continua y el acompañamiento docente. De esta forma, la metodología cualitativa se erige como un medio de interpretación y síntesis crítica que posibilita no solo mapear tendencias, sino también proponer directrices estratégicas para la innovación y la mejora educativa.

Si se analizan conjuntamente, las metodologías descritas y el estado del arte de la literatura convergen hacia una visión más integradora del desarrollo docente. Los hallazgos de Aguiar Santiago y Rodríguez Pérez (2018), Barrón Tirado (2009) y Pozos Pérez y Tejada Fernández (2018) revelan la urgencia de modelos formativos que articulen dimensiones pedagógicas, tecnológicas y comunicativas, mientras que las investigaciones recientes de Martínez-Clares et al. (2024) y Jarrah et al. (2021) confirman que las metodologías activas fomentan la autonomía, el pensamiento crítico y la resiliencia profesional. Por consiguiente, los enfoques mixtos y cuantitativos avanzados aparecen como alternativas idóneas para medir y comprender los efectos reales de las estrategias formativas sobre el desempeño docente. Sin embargo, el análisis también muestra carencias estructurales: escasa articulación entre investigación empírica y políticas educativas, insuficiente liderazgo institucional, y una limitada contextualización de los resultados en regiones latinoamericanas, donde las brechas tecnológicas y de infraestructura siguen condicionando la innovación pedagógica.

De este modo, se evidencia que la consolidación de la investigación en competencias docentes exige superar la fragmentación metodológica y avanzar hacia un

paradigma integrador, reflexivo y situado. Los estudios actuales tienden a reconocer que la evaluación de competencias no puede restringirse a la medición de resultados, sino que debe incluir la comprensión de los procesos formativos, los factores institucionales y las condiciones culturales que los sustentan. En consecuencia, se hace necesario un modelo de investigación sustentado en la sinergia epistemológica entre métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos, capaz de combinar la rigurosidad estadística con la profundidad interpretativa. Esta convergencia no solo permite una representación más realista del desarrollo profesional docente, sino que además constituye la base para diseñar políticas formativas sostenibles, planes institucionales de liderazgo pedagógico y estrategias de capacitación digital adaptadas a las demandas del siglo XXI.

En síntesis, la literatura analizada refleja un cambio paradigmático: de la evaluación fragmentaria a la comprensión sistémica del quehacer docente. La articulación entre técnicas de medición, análisis multivariable, triangulación metodológica y revisión crítica configura un marco de investigación más robusto y pertinente, capaz de orientar transformaciones sustantivas en la práctica universitaria. Así, el campo avanza hacia un horizonte donde la evidencia empírica se equilibra con la interpretación contextual, la innovación tecnológica con la ética educativa, y la formación docente con la sostenibilidad institucional, consolidando un nuevo modelo investigativo que redefine las bases del conocimiento pedagógico en la era digital.

Conclusiones

El análisis comparativo de las metodologías y del estado del arte permite reconocer que la investigación sobre competencias docentes y digitales ha transitado hacia una etapa de madurez epistemológica, en la cual convergen la precisión estadística y la comprensión interpretativa. A la luz de ello, los enfoques cuantitativos han demostrado su eficacia para generar datos objetivos y comparables, pero su capacidad explicativa resulta limitada cuando se enfrentan a la naturaleza dinámica, contextual y reflexiva del proceso educativo. De ahí que los métodos mixtos y cualitativos emergen como alternativas integradoras, capaces de capturar la dimensión humana, ética y situacional del desarrollo profesional docente.

En consecuencia, la literatura revisada muestra un movimiento progresivo hacia la complementariedad metodológica: los estudios que combinan cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis estadístico no solo validan empíricamente los resultados, sino que también favorecen una comprensión holística del fenómeno. Esta tendencia confirma que el conocimiento educativo requiere un abordaje plural y transdisciplinario, donde la

cuantificación y la interpretación no se oponen, sino que se retroalimentan recíprocamente para fortalecer la validez científica y la pertinencia social de los hallazgos.

Asimismo, la revisión del estado del arte evidencia que la consolidación de las competencias docentes está estrechamente vinculada con la transformación digital y la cultura institucional de cada universidad. Los estudios de los últimos años coinciden en que la formación docente no puede limitarse al desarrollo técnico, sino que debe incorporar dimensiones comunicativas, socioemocionales y de liderazgo pedagógico. De hecho, la ausencia de políticas formativas integrales y de liderazgo institucional sigue siendo uno de los principales obstáculos para la innovación educativa en América Latina, particularmente en contextos donde las brechas tecnológicas y estructurales persisten.

Por otra parte, el contraste entre metodologías revela que la verdadera innovación investigativa no radica únicamente en el uso de herramientas estadísticas avanzadas o modelos factoriales, sino en la capacidad de conectar la evidencia empírica con la transformación educativa real. En este sentido, las metodologías mixtas y las revisiones sistemáticas constituyen un punto de inflexión hacia un paradigma más reflexivo y situado, en el que la investigación se concibe no como un fin en sí mismo, sino como un medio para orientar políticas, rediseñar currículos y fortalecer el aprendizaje significativo.

De manera convergente, el diálogo entre las distintas corrientes metodológicas y los estudios analizados confirma que la calidad docente no depende exclusivamente del dominio de competencias técnicas, sino del equilibrio entre conocimiento, praxis y autoconciencia profesional. Por consiguiente, el futuro de la investigación en este campo deberá apostar por enfoques que integren niveles de análisis micro (competencia individual), meso (organización institucional) y macro (política educativa), articulando los resultados empíricos con la acción transformadora.

En síntesis, las metodologías revisadas y los aportes del estado del arte confluyen en un mismo horizonte: la necesidad de un modelo de investigación educativa que supere la fragmentación y promueva una visión ecosistémica, crítica y sostenible del desarrollo docente. Así, el desafío no consiste únicamente en medir competencias, sino en comprender los procesos formativos que las generan y en construir una cultura universitaria que valore la reflexión, la innovación y la mejora continua como ejes fundamentales del ejercicio profesional y académico.

Referencias

- Aguiar, X., & Rodríguez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *EDUMECENTRO*, 10(2), 141-159.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000200011&lng=es&tlang=es
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006&lng=es&tlang=es.
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Modeling and measuring teacher competencies: an integrative approach. *Learning and Instruction*, 79, 101600. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- Cejas, M., Mendoza, D., Alban, C., & Frías, É. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. Orbis: Revista de Ciencias Humanas, 15(45), 23–37.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407376>
- Chuchuca, I., Muñoz, D., & Vera, L. (2025). Hacia un currículo universitario en competencias tecnológicas e inteligencia artificial para la formación de docentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 3365–3379. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4200>
- González, V., & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. <https://doi.org/10.35362/rie470710>
- Huayhua, F., & Huayhua, F. (2024). Competencia docente y formación investigativa en un instituto tecnológico público, Huanta-Perú, 2023. *Revista Aula Virtual*, 5(12), 729-747. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12806294>
- Jarra, Y., Alhourani, I., & Al-Srehan, S. (2021). Blended learning: the amount of requisite professional competencies in faculty members of Al Ain University from viewpoint of students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(4), 1433–1448. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2021-0206>

- Kärkkäinen, K., Jääskelä, P., & Tynjälä, P. (2023). How does university teachers' pedagogical training meet topical challenges raised by educational research? A case study from Finland. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104088. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104088>
- Lan, H., Bailey, R., et al. (2024). Digital competence and factors affecting Chinese university teachers: A systematic review. *Heliyon*, 10, e35675. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35675>
- Luzardo, C. (2023). Competencias administrativas del docente universitario. Una teoría fundamentada. *Experior*, 2(2), 102-112. <https://doi.org/10.56880/experior22.2>
- Martínez-Clares, P., Pérez-Cusó, J., González-Morga, N., & González-Lorente, C. (2024). Competencias transversales y aula invertida en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 28(1), 169-182. <https://doi.org/10.6018/reifop.622951>
- Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Molina-Espinosa, J., Ramírez-Montoya, M.-S., Navarro-Tuch, S., Bustamante-Bello, M.-R., Rosas-Fernández, J.-B., & Molina, A. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers and Electrical Engineering*, 93, 107278. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107278>
- Mosquera, I. (2021). Poder llegar a conclusiones globales sobre la competencia digital docente, considerando también los procesos, la praxis y la epistemología derivada del uso concreto de las herramientas. *Bordón*, 73(4), 121-143. <https://doi.org/10.24215/18537863eo46>
- Núñez-Canal, M., de las Mercedes de Obeso, M., & Pérez-Rivero, C. A. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121270. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121270>
- Olaya, J. C., Contreras, F., & Bernabe, Á. F. (2025). Competencias digitales en los docentes universitarios: Una revisión sistemática. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12659838>
- Postareff, L., & Nevgi, A. (2015). Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar*, 51(1), 37–52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5045772>
- Pozos, K., & Tejada, J. (2018). Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>

- Reyes, S., & Oyola, M. (2024). Competencias de investigación en docentes de ciencias de la salud. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(3), 236-247. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.3.1162>
- Vázquez, O., & Zenea, M. (2017). La gestión de capital humano por competencias laborales de los profesores universitarios con un enfoque estratégico. *Cofín Habana*, 11(1), 1-11.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612017000100003&lng=es&tlang=es

CAPÍTULO 3

Competencias laborales y desempeño docente en la educación superior: una revisión sistemática de la evidencia científica

Work competencies and teaching performance in higher education: a systematic review of scientific evidence

Autores: Daniel Alberto Oswaldo Valenzuela Narváez; Jorge Alberto Alarcón Alva; Carlos Máximo González Añorga; Ider Walter Alor Bellon; Tania Luz Tafur Pittman

DOI: <https://doi.org/10.71112/q95bo114>

Resumen

El presente estudio analiza las competencias laborales de los docentes universitarios y su influencia en el desempeño académico, mediante una revisión sistemática de literatura científica publicada entre 2010 y 2025. Se seleccionaron 20 artículos de las bases de datos SciELO, Dialnet y ScienceDirect, abordando enfoques cuantitativos, cualitativos, mixtos y de revisión. Los resultados evidencian que la gestión por competencias fortalece la calidad educativa, al integrar formación continua, liderazgo pedagógico, innovación digital y evaluación del desempeño docente. Asimismo, se identifican cuatro ejes temáticos centrales: desarrollo profesional y formación continua, competencias digitales e innovación pedagógica, evaluación del desempeño y liderazgo colaborativo. Los hallazgos muestran que la actualización docente, la alfabetización tecnológica y la autoevaluación institucional son factores clave para la mejora de la enseñanza universitaria. Se concluye que las competencias laborales constituyen un elemento esencial en la gestión del talento humano, impulsando la profesionalización, la ética institucional y la sostenibilidad educativa en la educación superior.

Palabras clave: competencias laborales, desempeño docente, educación superior, formación continua, innovación pedagógica

Abstract

The present study analyzes university teachers' job competencies and their influence on academic performance through a systematic review of scientific literature published between 2010 and 2025. Twenty articles were selected from the SciELO,

Dialnet, and ScienceDirect databases, encompassing quantitative, qualitative, mixed, and review approaches. The results show that competency-based management strengthens educational quality by integrating continuous training, pedagogical leadership, digital innovation, and teacher performance evaluation. Moreover, four central thematic axes were identified: professional development and continuous training, digital competencies and pedagogical innovation, performance evaluation, and collaborative leadership. The findings indicate that teacher updating, technological literacy, and institutional self-evaluation are key factors for improving university teaching. It is concluded that job competencies constitute an essential element in human talent management, fostering professionalization, institutional ethics, and educational sustainability in higher education.

Keywords: work competencies, teaching performance, higher education, continuous training, pedagogical innovation

Introducción

El desarrollo de un país depende en gran medida de la solidez y profesionalización de su función pública, entendida como el conjunto de procesos que garantizan una gestión eficiente de los recursos humanos del Estado. De acuerdo con la Carta Iberoamericana de la Función Pública (2003), su propósito es asegurar una administración orientada al interés general, en la que las competencias laborales de directivos y profesionales se fortalezcan para lograr resultados que respondan a las expectativas de la sociedad. Este principio ha guiado a los Estados hacia modelos administrativos basados en la meritocracia, la eficiencia y la transparencia como fundamentos de la buena gobernanza.

A nivel mundial, la administración pública universitaria enfrenta desafíos estructurales asociados con la gestión estratégica del talento humano, la burocracia institucional y la limitada preparación de sus directivos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024a). En este contexto, diversas universidades mantienen procesos de selección y promoción que carecen de criterios meritocráticos y de programas sostenidos de formación en liderazgo académico, lo cual repercute directamente en la eficiencia organizacional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2024a; 2024b). Asimismo, la centralización en la toma de decisiones restringe la autonomía de las facultades, limita la innovación institucional y debilita los mecanismos de rendición de cuentas. Esta situación revela la necesidad de rediseñar los sistemas de gobernanza universitaria para vincular las

competencias laborales con los objetivos estratégicos de sostenibilidad, transparencia y calidad educativa. Por ello, fortalecer la dirección universitaria constituye una condición esencial para garantizar eficiencia, equidad y desarrollo sostenible en el ámbito académico global.

En Latinoamérica, las universidades públicas enfrentan tensiones estructurales que obstaculizan la modernización administrativa y la eficiencia institucional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2024). La persistencia de modelos jerárquicos y burocráticos limita la autonomía de las facultades, restringiendo su capacidad para innovar y responder a las demandas sociales y tecnológicas del siglo XXI. A ello se suma la designación de directivos sin formación especializada en gestión universitaria, lo que debilita la planificación estratégica y la evaluación del desempeño. De igual manera, los docentes enfrentan escasas oportunidades de actualización profesional y estructuras organizativas poco flexibles, que restringen la creatividad pedagógica y dificultan la incorporación de tecnologías educativas. Tales condiciones, según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO [UNESCO IESALC] (2024a; 2024b), reflejan la necesidad urgente de promover sistemas de gobernanza participativos, fortalecer el liderazgo académico y consolidar políticas de desarrollo docente orientadas a la innovación y la sostenibilidad educativa regional.

En el caso de Perú, la creación de la Autoridad Nacional del Servicio Civil (SERVIR) mediante el Decreto Legislativo N.^o 1023 representó un avance institucional hacia la profesionalización del empleo público. Con la promulgación de la Ley N.^o 30057, Ley del Servicio Civil (El Peruano, 2013), se estableció un nuevo régimen destinado a lograr una administración más eficiente y orientada al ciudadano. Posteriormente, el Diccionario de Competencias Transversales del Servicio Civil (2016) precisó los comportamientos y capacidades comunes que deben poseer todos los servidores del Estado, agrupándolos en tres dimensiones esenciales: orientación a resultados, vocación de servicio y trabajo en equipo. No obstante, este instrumento normativo aún presenta inconsistencias respecto a su correspondencia con las competencias laborales específicas de los puestos directivos y profesionales, lo que podría afectar la consecución de los objetivos de la Ley del Servicio Civil y limitar su aplicación efectiva.

Dicha situación se manifiesta con claridad en entidades públicas, donde persisten deficiencias en liderazgo, planificación estratégica, comunicación assertiva y compromiso ético. Estas falencias revelan la falta de articulación entre las competencias laborales y las

competencias transversales exigidas por SERVIR, generando resultados organizacionales limitados. Entre las causas más relevantes destacan la ausencia de programas de formación en gestión por competencias y la inadecuada actualización de los perfiles laborales, lo que deriva en un bajo rendimiento institucional y una débil calidad de los servicios públicos ofrecidos a la ciudadanía.

El objetivo de esta investigación es analizar las competencias laborales de los docentes universitarios y su influencia en el desempeño académico, a través de una revisión sistemática de la literatura científica, con el propósito de identificar los principales enfoques, avances y brechas en torno al desarrollo profesional, la innovación pedagógica, la evaluación del desempeño y el liderazgo docente en la educación superior.

Marco teórico

Las competencias laborales se consolidan como un componente esencial en la gestión moderna de los recursos humanos, al representar la integración armónica de saberes, destrezas, actitudes y valores que permiten al trabajador desenvolverse con eficiencia en su entorno profesional. En una visión, Chiavenato (2015) plantea que constituyen la unión dinámica de conocimientos y habilidades aplicadas con efectividad para lograr resultados en el trabajo. Además, Ríos (2015) amplía la noción al considerarlas la capacidad de integrar de forma coherente saberes, valores y actitudes tanto en el ámbito personal como en el laboral, fortaleciendo así el desempeño integral del individuo. Igualmente, Huertas (2014) las define como una habilidad productiva que posibilita ejecutar con éxito tareas específicas en el entorno profesional.

Louffat (2012) considera que la competencia laboral constituye parte fundamental del capital humano, al encontrarse estrechamente ligada al conocimiento y a las habilidades que conforman el capital intelectual de una organización. En coherencia con ello, Ríos (2015) explica que la gestión por competencias se sustenta en tres dimensiones: el saber, que abarca los conocimientos técnicos; el hacer, que refleja la capacidad de ejecución; y el ser, que engloba los valores y actitudes personales que orientan la conducta laboral. Por su parte, Chiavenato (2015) afirma que la administración por competencias supone diseñar perfiles profesionales alineados con la adaptabilidad, la innovación y el liderazgo, generando un entorno organizativo flexible y competitivo. Asimismo, Alles (2012) indica que las competencias sirven como herramienta de diagnóstico para identificar brechas en el desarrollo humano y orientar programas de formación y evaluación más precisos.

A partir de esta perspectiva, Becker et al. (2001) sostienen que los profesionales de recursos humanos deben asumir un rol estratégico orientado a la gestión del cambio, al fortalecimiento del liderazgo y a la construcción de culturas organizativas sostenibles. De esta forma, la gestión por competencias se convierte en una herramienta de desarrollo institucional que mejora la productividad, la cohesión interna y la calidad del servicio. Finalmente, la Ley N° 30057 del Servicio Civil y las directrices de SERVIR en el Perú establecen un marco normativo que promueve la profesionalización y la evaluación meritocrática del personal, consolidando a las competencias laborales como el fundamento para alcanzar un servicio público eficiente, transparente y orientado a los ciudadanos.

Metodología

El presente estudio se llevó a cabo mediante una **revisión sistemática de la literatura**, una metodología que permite analizar de forma rigurosa el comportamiento de un fenómeno educativo en un periodo determinado. En este caso, se examinó la producción científica relacionada con las **competencias laborales en docentes universitarios**, considerando su evolución conceptual, metodológica y aplicada en distintos contextos académicos.

Búsqueda de información

Las búsquedas se realizaron en las bases de datos **SciELO**, **Dialnet** y **ScienceDirect**, seleccionadas por su reconocimiento internacional y disponibilidad de artículos revisados por pares. Para la identificación de los estudios se emplearon las palabras clave: “*competencias laborales*”, “*docentes universitarios*”, “*gestión del talento humano*”, “*formación profesional*” y “*educación superior*”. Estas combinaciones se diseñaron para abarcar investigaciones empíricas y teóricas que abordaran el desarrollo, la evaluación y la gestión de competencias en el ámbito universitario.

Criterios de inclusión y exclusión

Para la selección de los estudios se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- a) publicaciones comprendidas entre los años 2010 y 2025;
- b) artículos científicos arbitrados y de acceso completo;
- c) investigaciones con enfoques cuantitativo, cualitativo, mixto o de revisión sistemática;
- d) estudios que analizaran la relación entre las competencias laborales, el desempeño docente y la formación universitaria.

Se excluyeron:

- a) documentos no arbitrados, reseñas, capítulos de libros y actas de congresos;
- b) publicaciones que no presentaran resultados aplicados en el contexto educativo superior;
- c) estudios duplicados o sin disponibilidad de texto completo.

Cadenas de búsqueda utilizadas

Se aplicaron operadores booleanos AND y OR para optimizar la precisión de las búsquedas:

- “competencias laborales” AND “docentes universitarios” AND “educación superior”;
- “competencias laborales” OR “competencias profesionales” OR “competencias docentes”;
- “gestión del talento humano” AND “educación universitaria”;
- “formación profesional” AND (“educación superior” OR “docencia universitaria”).

Estas combinaciones permitieron identificar un total de **45 artículos** potencialmente relevantes, de los cuales **20 cumplieron los criterios de inclusión** establecidos para el análisis final.

Selección y organización de los estudios

El proceso de selección se efectuó en tres fases sucesivas:

1. Búsqueda inicial, que incluyó la identificación y eliminación de duplicados.
2. Depuración, donde se revisaron títulos, resúmenes y palabras clave para verificar su pertinencia.
3. Revisión a texto completo, mediante la cual se confirmó la adecuación temática y metodológica de los artículos seleccionados.

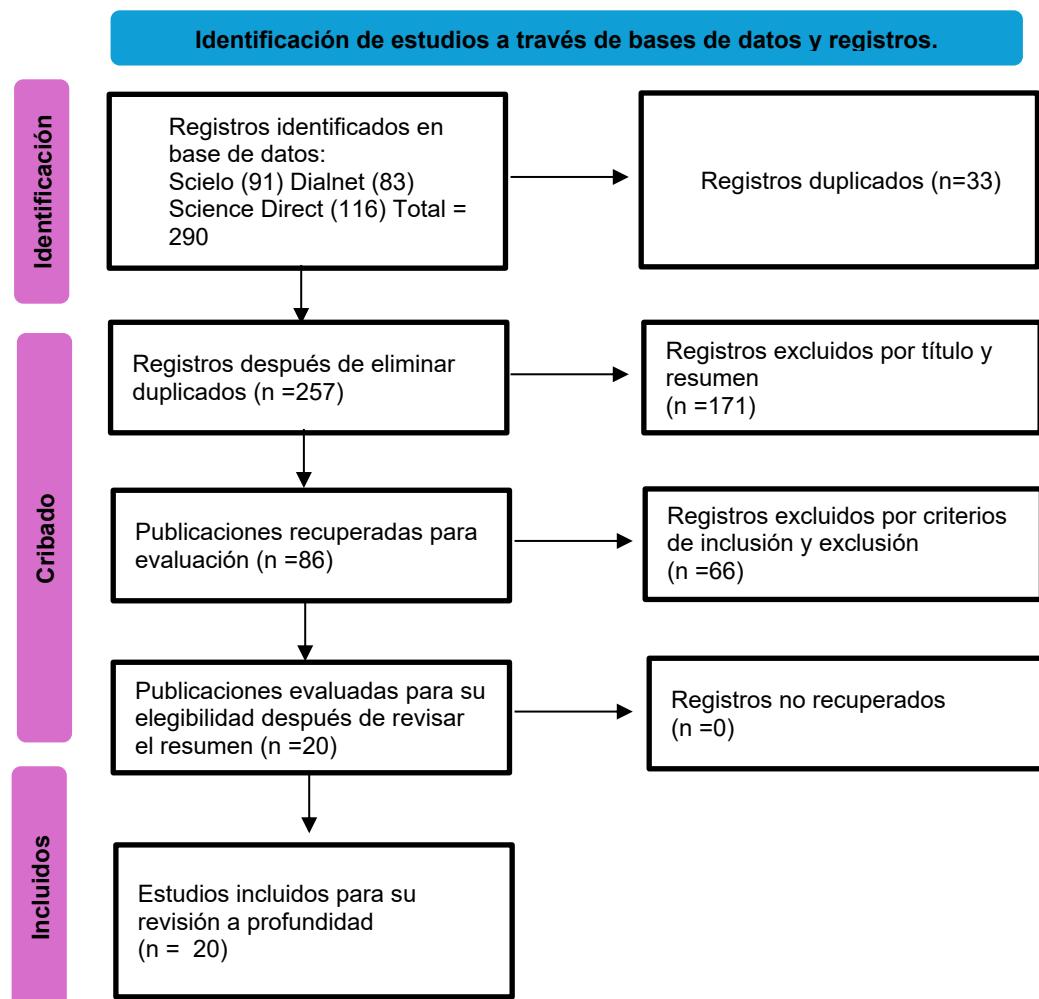
Se priorizaron los estudios que aportaran resultados empíricos o revisiones teóricas significativas sobre la gestión y el desarrollo de competencias laborales en el ámbito universitario.

Extracción, análisis y evaluación metodológica

Cada artículo fue analizado mediante una ficha estructurada que consideró autoría, año, país, tipo de diseño, población, objetivos, hallazgos, limitaciones y conclusiones. Asimismo, se aplicaron los criterios de calidad metodológica propuestos por el Joanna Briggs Institute (JBI), garantizando la fiabilidad, validez y coherencia de los resultados sintetizados.

Figura 1

Diagrama de flujo de la selección de artículos con el método Prisma



Resultados y discusión

Tabla 1

Resultados del análisis de los artículos seleccionados

Nº	Autor	Título del artículo	Metodología	País	Año	Base de datos
1	Ocaña et al. (2020)	La competencia digital en el docente universitario	Revisión sistemática	Perú.	2020	Scielo

2	Ponce et al. (2021)	Desarrollo de competencias curriculares en docentes universitarios. Talleres experimentales metodológicos	Mixta	Ecuador.	2021	Scielo
3	Ugarte y Naval (2010)	Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: un caso docente concreto	Cualitativa	España.	2010	Scielo
4	Sartor et al. (2020)	Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: la percepción del profesorado	Mixta	Internacional	2020	Scielo
5	Melgarejo et al. (2024)	Competencias digitales en docentes universitarios. Una revisión sistemática	Revisión sistemática	Perú	2024	Scielo
6	Vázquez y Zenea (2017)	La gestión de capital humano por	Mixta	Cuba	2017	Scielo

		competencias laborales de los profesores universitarios con un enfoque estratégico				
7	Reyes y Oyola (2024)	Competencias de investigación en docentes de ciencias de la salud	Cuantitativa	Perú	2024	Scielo
8	Argota et al. (2020)	Habilidades metodológicas para la comunicación científica y competencias laborales en docentes universitarios	Cuantitativa	Perú	2020	Dialnet
9	Jurado et al. (2022)	Las competencias docentes de los profesores universitarios	Revisión sistemática	México	2022	Dialnet
10	Benítez et al. (2025)	Influencia del estrés laboral en el desempeño docente por competencias en docentes universitarios	Cuantitativa	Ecuador	2025	Dialnet
11	Zamora et al. (2023)	Gamificación y adquisición de	Cualitativa	Ecuador	2023	Dialnet

		competencias en docentes universitarios de Optometría				
12	Rodríguez y Serrano (2021)	Competencias laborales en docentes: tutores modalidad de teletrabajo en la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano	Cuantitativa	Colombia	2021	Dialnet
13	van Dijk et al. (2020)	What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education	Revisión sistemática	Países Bajos	2020	Science Direct
14	Dang et al. (2022)	Digital transformation in higher education institutions: a systematic literature review	Revisión sistemática	Alcance global (editorial europea)	2020	Science Direct

15	González-Fernández et al. (2024)	Teachers' teaching and professional competences assessment	Mixta	Ecuador y España	2024	Science Direct
16	De las Mercedes et al. (2023)	How do students perceive educators' digital competence in higher education?	Cuantitativa	España	2023	Science Direct
17	Adams et al. (2023)	University teachers as versatile masters: evaluating the effectiveness of a professional development programme on student-centred teaching competencies	Cuantitativa	Bélgica (Ghent University)	2023	Science Direct
18	Cha et al. (2024)	Empowering university educators to support generative AI-enabled learning: proposing a	Revisión sistemática	Hong Kong y Australia	2024	Science Direct

competency framework						
19	Zhao et al. (2021)	Digital competence in higher education research: a systematic literature review	Revisión sistemática	España	2021	Science Direct
20	Rubeba (2025)	Lecturers' teaching competencies towards improving teaching and learning process in universities in Tanzania: students' perspectives	Cuantitativa	Tanzania	2025	Science Direct

Tabla 2

Síntesis de artículos por ejes temáticos sobre competencias laborales en docentes universitarios

Aporte clave	Autores representativos	Síntesis de hallazgos
1. La formación continua fortalece el desarrollo profesional docente	Ponce et al. (2021); Ugarte y Naval (2010); Adams et al. (2023); Rubeba (2025)	Los programas de capacitación, reflexión pedagógica y enseñanza centrada en el estudiante incrementan la calidad educativa, consolidando un perfil docente ético, actualizado y con liderazgo.
2. Las competencias	Ocaña et al. (2020); Melgarejo et al.	El dominio tecnológico mejora la autonomía estudiantil y

digitales son esenciales para la innovación educativa	(2024); Cha et al. (2024); Zhao et al. (2021)	la interacción docente-estudiante. Se requieren estrategias formativas sostenibles, evaluación continua y políticas institucionales de inclusión digital.
3. La evaluación de competencias permite mejorar el desempeño docente	Reyes y Oyola (2024); Benítez et al. (2025); Jurado et al. (2022); Rodríguez y Serrano (2021)	El uso de instrumentos mixtos permite identificar brechas, promover la retroalimentación y articular docencia, investigación y gestión con una lógica de mejora continua.
4. El liderazgo docente impulsa la gestión colaborativa e institucional	Sartor et al. (2020); Dang et al. (2022); Vázquez y Zenea (2017)	El liderazgo participativo potencia la innovación, la cohesión organizacional y la ética institucional, claves para afrontar los desafíos del entorno educativo híbrido.
5. Las competencias laborales son clave para una universidad sostenible y resiliente	González-Fernández et al. (2024); van Dijk et al. (2020); De las Mercedes et al. (2023)	La articulación entre capacidades técnicas, digitales y socioemocionales permite construir instituciones adaptativas, innovadoras y alineadas con los retos del siglo XXI.

Desarrollo profesional docente y formación continua

Ponce et al. (2021) sostienen que los talleres metodológicos potencian la planificación y gestión curricular mediante procesos colaborativos que mejoran la práctica docente. Esta evidencia demuestra que la formación continua genera un compromiso reflexivo con la innovación educativa y la calidad institucional (Ugarte y Naval, 2010). Asimismo, Sartor et al. (2020) indican que los proyectos de aprendizaje-servicio fortalecen competencias socioemocionales y organizativas, vinculando el desarrollo profesional con

la responsabilidad social universitaria. Esta tendencia confirma que la capacitación estructurada promueve la actualización docente y la cohesión institucional (Vázquez y Zenea, 2017).

De igual manera, Adams et al. (2023) plantean que los programas de desarrollo profesional centrados en el aprendizaje activo transforman las percepciones pedagógicas y consolidan metodologías participativas. El fortalecimiento de estas competencias permite al profesorado adaptarse a escenarios académicos dinámicos y tecnologizados (Rubeba, 2025). A su vez, Ponce et al. (2021) argumentan que la mejora sostenida del desempeño requiere articulación entre formación y gestión universitaria, evitando que la capacitación quede en iniciativas aisladas. Esta interpretación demuestra que los procesos institucionalizados de actualización docente impulsan cambios tangibles en la calidad educativa (Ugarte y Naval, 2010).

En la misma línea, Sartor et al. (2020) destacan que el acompañamiento institucional es determinante para que las competencias adquiridas se traduzcan en prácticas efectivas dentro del aula. Este enfoque se refuerza con la idea de que la continuidad formativa incrementa la identidad profesional y el compromiso pedagógico (Vázquez y Zenea, 2017). Además, Adams et al. (2023) evidencian que la formación reflexiva mejora la capacidad de adaptación a nuevos paradigmas y estimula el aprendizaje colaborativo. La relación entre autoevaluación, liderazgo y participación en redes de aprendizaje consolida entornos académicos sostenibles (Rubeba, 2025).

De este modo, Ponce et al. (2021) afirman que el desarrollo profesional requiere marcos normativos y mecanismos de evaluación coherentes con los objetivos institucionales. Esta apreciación sugiere que la inversión en programas de actualización continua mejora la motivación docente y optimiza la gestión académica (Ugarte y Naval, 2010). Igualmente, Sartor et al. (2020) sostienen que los procesos de formación deben orientarse a la innovación pedagógica y a la práctica reflexiva como ejes de transformación educativa. En consecuencia, la integración del aprendizaje permanente con la gestión universitaria fortalece la sostenibilidad del desarrollo profesional docente (Vázquez y Zenea, 2017).

Competencias digitales e innovación pedagógica universitaria

Ocaña et al. (2020) explican que el fortalecimiento de las competencias digitales en docentes universitarios representa un eje estratégico para la innovación pedagógica y la mejora de la enseñanza. La integración de tecnologías en los procesos educativos optimiza la interacción y favorece el aprendizaje autónomo en entornos virtuales

(Melgarejo et al., 2024). Igualmente, Zamora et al. (2023) resaltan que la gamificación constituye una vía efectiva para desarrollar habilidades tecnológicas y didácticas, aumentando la motivación y el compromiso académico. Esta coincidencia evidencia que la actualización digital continua contribuye al perfeccionamiento profesional y a la creación de prácticas docentes más inclusivas y sostenibles (De las Mercedes et al., 2023).

Por su parte, Dang et al. (2022) argumentan que la transformación digital en la educación superior exige una preparación docente que combine conocimiento técnico, creatividad y pensamiento crítico. La adopción de tecnologías emergentes plantea retos de equidad, infraestructura y formación continua (Zhao et al., 2021). Asimismo, Ocaña et al. (2020) sostienen que la alfabetización tecnológica debe estar integrada a la práctica pedagógica, permitiendo que las herramientas digitales se conviertan en medios de aprendizaje significativo. Este razonamiento coincide con la evidencia de que el dominio de las TIC fortalece la capacidad docente para diseñar experiencias innovadoras y adaptadas al contexto educativo actual (Melgarejo et al., 2024).

A continuación, Zamora et al. (2023) afirman que la inclusión de metodologías activas basadas en gamificación impulsa la autonomía profesional y promueve la creatividad en la práctica docente. Esta orientación refuerza la idea de que las competencias digitales implican también habilidades comunicativas y de gestión educativa (De las Mercedes et al., 2023). Además, Dang et al. (2022) observan que los programas de transformación digital deben acompañarse de estrategias institucionales que garanticen formación continua y evaluación efectiva. La aplicación sistemática de políticas digitales en la enseñanza genera sostenibilidad e incrementa la calidad en la educación universitaria (Zhao et al., 2021).

De este modo, Ocaña et al. (2020) señalan que el fortalecimiento digital docente no solo responde a la innovación tecnológica, sino que redefine la práctica educativa desde la colaboración y la creatividad. Esta proyección impulsa la profesionalización y la interacción pedagógica orientada al aprendizaje significativo (Melgarejo et al., 2024). Del mismo modo, Zamora et al. (2023) consideran que las estrategias formativas con enfoque digital consolidan una cultura de cambio institucional que fomenta la calidad y la equidad educativa. En consecuencia, la articulación entre formación tecnológica, innovación metodológica y gestión universitaria configura un modelo de educación superior dinámico y acorde con las exigencias contemporáneas (De las Mercedes et al., 2023).

Evaluación y fortalecimiento del desempeño laboral

Reyes y Oyola (2024) sostienen que la evaluación del desempeño docente permite identificar brechas en la formación y fortalecer la práctica académica. Los resultados de medición revelan que la autoevaluación y la observación estructurada contribuyen a mejorar la calidad del proceso educativo (Argota et al., 2020). Asimismo, Benítez et al. (2025) destacan que la gestión del desempeño basada en competencias impulsa la motivación profesional y optimiza la toma de decisiones institucionales. Este enfoque evidencia que la medición constante del rendimiento fomenta una cultura de mejora continua y aprendizaje permanente (Rodríguez y Serrano, 2021).

Del mismo modo, Jurado et al. (2022) plantean que la retroalimentación sistemática orientada al fortalecimiento de las competencias laborales refuerza la eficacia de la enseñanza universitaria. La aplicación de instrumentos de evaluación válidos y confiables permite monitorear el progreso docente y asegurar coherencia entre desempeño y calidad educativa (van Dijk et al., 2020). Además, Reyes y Oyola (2024) afirman que la identificación de niveles de competencia promueve la planificación de programas de formación más pertinentes y sostenibles. Esta evidencia refuerza la importancia de integrar la evaluación al ciclo de desarrollo profesional docente (Argota et al., 2020).

A continuación, Benítez et al. (2025) consideran que los procesos evaluativos que combinan métodos cualitativos y cuantitativos ofrecen una visión integral del desempeño. La participación activa de los docentes en su propia valoración favorece la apropiación del aprendizaje y la mejora de las prácticas pedagógicas (Rodríguez y Serrano, 2021). Igualmente, Jurado et al. (2022) argumentan que la evaluación continua impulsa la rendición de cuentas académica y eleva la eficiencia institucional. Este enfoque permite vincular resultados de desempeño con políticas de reconocimiento y promoción profesional (van Dijk et al., 2020).

En consecuencia, Reyes y Oyola (2024) afirman que el fortalecimiento del desempeño docente requiere articular la evaluación con estrategias de capacitación permanentes. La revisión periódica de las competencias promueve la equidad y la transparencia en la gestión universitaria (Argota et al., 2020). Asimismo, Benítez et al. (2025) sostienen que la cultura de evaluación debe orientarse a la innovación y al aprendizaje colaborativo. Así, la incorporación de sistemas evaluativos integrales consolida un modelo educativo basado en evidencia y mejora continua (Rodríguez y Serrano, 2021).

Liderazgo, comunicación y trabajo en equipo docente

Ponce et al. (2021) sostienen que el liderazgo docente y la comunicación efectiva son elementos esenciales para fortalecer la coordinación académica y fomentar el trabajo colaborativo en las instituciones universitarias. El desarrollo de competencias interpersonales favorece la cohesión de los equipos y la calidad de los procesos pedagógicos (Ugarte y Naval, 2010). Asimismo, Sartor et al. (2020) plantean que las prácticas participativas, como el aprendizaje-servicio, impulsan la empatía y la cooperación entre docentes y estudiantes, integrando la formación técnica con valores sociales. Esta perspectiva demuestra que las relaciones colaborativas constituyen una base para la innovación y la sostenibilidad educativa (Argota et al., 2020).

Benítez et al. (2025) explican que la gestión emocional y el liderazgo participativo incrementan la motivación institucional y optimizan la resolución de conflictos en los equipos docentes. La comunicación horizontal y la confianza interpersonal refuerzan el sentido de pertenencia y la eficacia del trabajo conjunto (González-Fernández et al., 2024). De igual modo, Ponce et al. (2021) afirman que la colaboración estructurada permite articular la docencia con la investigación y la extensión, generando entornos académicos más integrales. Esta evidencia confirma que el liderazgo compartido potencia el desempeño colectivo y eleva la calidad institucional (Ugarte y Naval, 2010).

Sartor et al. (2020) argumentan que los proyectos cooperativos promueven el desarrollo de habilidades comunicativas y de liderazgo orientadas a resultados tangibles en la práctica docente. Estas dinámicas fortalecen la confianza profesional y la toma de decisiones conjunta dentro de los equipos académicos (Argota et al., 2020). Además, Benítez et al. (2025) sostienen que la formación en liderazgo debe incluir competencias sociales, éticas y organizativas para consolidar una cultura universitaria colaborativa. La articulación entre liderazgo pedagógico, comunicación asertiva y responsabilidad compartida genera un ambiente propicio para la innovación educativa (González-Fernández et al., 2024).

En consecuencia, Ponce et al. (2021) señalan que la cooperación docente impulsa el aprendizaje institucional y la mejora continua de las prácticas académicas. El liderazgo distribuido promueve una participación más equitativa en la toma de decisiones y fortalece la identidad profesional (Ugarte y Naval, 2010). A su vez, Sartor et al. (2020) reconocen que los espacios de diálogo y reflexión conjunta potencian la creatividad colectiva y la cohesión universitaria. Así, la integración entre liderazgo, comunicación y trabajo

colaborativo consolida una gestión académica más participativa y orientada a la excelencia (Argota et al., 2020).

Conclusiones

El análisis conjunto de los cuatro ejes temáticos evidencia que el desarrollo profesional docente se encuentra estrechamente vinculado con la formación continua, la innovación pedagógica, la evaluación del desempeño y las competencias interpersonales. Los estudios revisados coinciden en que la actualización permanente impulsa la calidad educativa y refuerza la capacidad de adaptación de los docentes frente a los cambios tecnológicos y sociales. Asimismo, la integración entre formación institucional, liderazgo y evaluación constante consolida una cultura académica basada en la mejora continua y la cooperación profesional, elementos que determinan la efectividad de la enseñanza universitaria.

La revisión también revela que la digitalización y la evaluación del desempeño son procesos interdependientes que requieren estrategias sostenibles y acompañamiento institucional. Las evidencias muestran que la alfabetización tecnológica, combinada con mecanismos de retroalimentación estructurada, promueve la innovación y fortalece la autonomía docente. Además, el liderazgo participativo y el trabajo colaborativo se configuran como catalizadores del cambio educativo, favoreciendo entornos de aprendizaje más inclusivos, éticos y participativos. La articulación de estas dimensiones permite comprender que la excelencia académica depende tanto del dominio técnico como del desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

En síntesis, los hallazgos convergen en la necesidad de que las universidades implementen políticas de desarrollo docente basadas en evaluación, capacitación digital, liderazgo y colaboración. La evidencia señala que los contextos formativos deben reestructurarse para responder a los desafíos de la transformación tecnológica y la demanda social de calidad. La profesionalización docente emerge, así, como un proceso sistémico que integra formación, reflexión y acción pedagógica, configurando un modelo educativo dinámico y sustentable que potencia la innovación y la eficacia institucional.

Las limitaciones de la revisión se relacionan con la diversidad metodológica de los estudios, que dificulta establecer comparaciones directas entre contextos nacionales y enfoques disciplinares. Además, algunos artículos presentan información descriptiva sin mediciones empíricas consistentes, lo cual restringe la generalización de los resultados y la construcción de indicadores comunes de desempeño docente.

Se recomienda ampliar futuras investigaciones mediante diseños longitudinales que analicen la evolución de las competencias docentes en contextos híbridos y digitales. Igualmente, se sugiere fortalecer el vínculo entre la formación inicial y la capacitación permanente, incorporando herramientas de evaluación integradas y colaborativas que permitan monitorear el impacto real de la innovación educativa y el liderazgo pedagógico.

Referencias

- Alles, M. (2012). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Becker, B.; Huselid, M.; y Ulrich, D. (2001). *El cuadro de mando de RR.HH., vinculando las personas, la estrategia y el rendimiento de la empresa*. España: Gestión 2000.
- Carta Iberoamericana de la Función Pública. (2003). *XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*. Colombia.
- Chiavenato, I. (2015). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones* (3^a ed.). México D.F., México: Mc Graw Hill.
- El Peruano. (2013). *Ley N° 30057, Ley del Servicio Civil*. Normas Legales, Ley del Servicio Civil, 4 de julio del 2013.
- Huerta, M. (2014). Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico. Lima, Perú: Editorial San Marcos. <https://revistas.ulcb.edu.pe/index.php/REVISTAULCB/article/view/70>
- Louffat, E. (2012). *Administración del potencial humano*. Argentina: Cengage Learning.
- Ríos, R. (2015). *El Talento Humano en los Sistemas de Gestión*. Colombia: Icontec internacional.
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L., & Morillo-Flores, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. Propósitos y Representaciones, 8(1), e455. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>
- Ponce Ruiz, Dionisio Vitalio, Jalón Arias, Edmundo José, Triviño Vera, Karen Clemencia, & Moreno Arvelo, Pamilys Milagros. (2021). Desarrollo de competencias curriculares en docentes universitarios. Talleres experimentales metodológicos. Conrado, 17(80), 117-121. Epub 02 de junio de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300117&lng=es&tlang=es.
- Ugarte, Carolina, & Naval, Concepción. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: Un caso docente concreto. Revista electrónica de

- investigación educativa, 12(spe), 1-14.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300003&lng=es&tlang=es.
- Sartor-Harada, Andresa, Azevedo-Gomes, Juliana, Pueyo-Villa, Silvia, & Tejedor, Santiago. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Reyes, S. E., & Oyola, M. S. (2024). Competencias de investigación en docentes de ciencias de la salud. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(3), 236-247. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.3.1162>
- Argota, G., Campos, R., Yallico, R. M., Quispe, M. H., Revatta, M. R., & Celi Saavedra, L. (2020). Habilidades metodológicas para la comunicación científica y competencias laborales en docentes universitarios. *Revista Campus*, 25(29), 103-110. <https://doi.org/10.24265/campus.2020.v25n29.07>
- Jurado, M., Vaccaro Witt, G. F., Gonzabay, E. M., & Baquerizo, M. B. (2022). Las competencias docentes de los profesores universitarios. *RECIMUNDO*, 6(2), 242-249. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/1565>
- Benítez-Abarca, G. M., Nájera-Lara, J. F., Benítez-Abarca, A. B., & Jacho-Guanoluisa, N. P. (2025). Influencia del estrés laboral en el desempeño docente por competencias en docentes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 10(1), 19-31. <https://doi.org/10.33890/innova.v10.n1.2025.2612>
- Zamora, G. S., Arteaga, G. del C., Morejón, R. G., & Moreira, M. G. (2023). Gamificación y adquisición de competencias en docentes universitarios de Optometría. *Anatomía Digital*, 6(2), 50-63. <https://doi.org/10.33262/anatomiadigital.v6i2.2521>
- Rodríguez, C., & Cruz, D. (2021). Competencias laborales en docentes: tutores modalidad de teletrabajo en la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 23(2), 73-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8796583>
- van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>

- Dang, T. D., et al. (2022). Digital transformation in higher education institutions: a systematic literature review. *Sensors*, 20(11), 12391. <https://doi.org/10.3390/s20113291>
- González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Medina Domínguez, M. C., Subía-Alava, A. B., & Delgado Salazar, J. L. (2024). Teachers' teaching and professional competences assessment. *Evaluation and Program Planning*, 103, 102396. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102396>
- De las Mercedes de Obesso, M., Núñez-Canal, M., & Pérez-Rivero, C. A. (2023). How do students perceive educators' digital competence in higher education? *Technological Forecasting and Social Change*, 188, 122284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122284>
- Adams, B., Thomas, L., Moens, M., & Valcke, M. (2023). University teachers as versatile masters: Evaluating the effectiveness of a professional development programme on student-centred teaching competencies. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101260. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101260>
- Cha, Y., Dai, Y., Lin, Z., Liu, A., & Lim, C. P. (2024). Empowering university educators to support generative AI-enabled learning: Proposing a competency framework. *Procedia CIRP*, 128, 256–261. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2024.06.021>
- Zhao, Y., Llorente, A. M. P., & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
- Rubeba, A. M. (2025). Lecturers' teaching competencies towards improving teaching and learning process in universities in Tanzania: Students' perspectives. *Heliyon*, 11, e41683. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e41683>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (UNESCO IESALC). (2024b). Annual report 2024 (acciones y líneas de política regional en gobernanza de la educación superior). <https://www.iesalc.unesco.org/en/annual-report-2024>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (UNESCO IESALC). (2024a). Transforming the digital landscape of higher education in Latin America and the Caribbean: Policy guidance & recommendations (orientaciones de gestión institucional). <https://ichei.org/Uploads/Download/2024-04-08/661389b30ae3e.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024a).

Education at a glance 2024 (indicadores comparados de educación terciaria: gobernanza, financiación y organización).

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/09/education-at-a-glance-2024_5ea68448/coocad36-en.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024b).

Education policy outlook 2024 (hoja de ruta de política y gobernanza del sector educativo, con foco transversal aplicable a educación superior).

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/11/education-policy-outlook-2024_0411aoc4/dd5140e4-en.pdf

CAPÍTULO 4

Competencias transversales y su incidencia en la gestión y profesionalización del docente universitario

Transversal competencies and their impact on the management and professionalization of university teaching staff

Autores: Jorge Alberto Alarcón Alva; Tania Luz Tafur Pittman; Daniel Alberto Osvaldo Valenzuela Narváez; Carlos Máximo González Añorga; Ider Walter Alor Bellon

DOI: <https://doi.org/10.71112/48kr6129>

Resumen

El presente estudio examina las competencias transversales en docentes universitarios mediante una revisión sistemática de literatura científica publicada entre 2019 y 2025. Se analizaron 20 artículos seleccionados de las bases de datos SciELO, Dialnet y ScienceDirect, abordando enfoques cualitativos, cuantitativos, mixtos y de revisión. Los resultados muestran que la innovación pedagógica, el liderazgo educativo y la formación digital continua son factores determinantes para el fortalecimiento de las competencias docentes. Asimismo, se identifican ejes transversales como la ética profesional, la autorregulación y la colaboración interdisciplinaria, que favorecen la calidad educativa y la sostenibilidad institucional. Los hallazgos confirman que las metodologías activas, la alfabetización digital y la evaluación formativa promueven una docencia reflexiva y adaptativa. Se concluye que el desarrollo de competencias transversales en la educación superior requiere integrar tecnología, liderazgo y formación ética en un modelo pedagógico basado en la mejora continua y la excelencia universitaria.

Palabras clave: competencias transversales, docentes universitarios, educación superior, innovación pedagógica, formación digital

Abstract

This study examines transversal competencies in university teachers through a systematic review of scientific literature published between 2019 and 2025. Twenty articles were analyzed from the SciELO, Dialnet, and ScienceDirect databases, encompassing qualitative, quantitative, mixed, and review approaches. The results show that pedagogical innovation, educational leadership, and continuous digital training are

key factors in strengthening teaching competencies. Likewise, transversal axes such as professional ethics, self-regulation, and interdisciplinary collaboration enhance educational quality and institutional sustainability. Findings confirm that active methodologies, digital literacy, and formative assessment foster reflective and adaptive teaching. It is concluded that developing transversal competencies in higher education requires integrating technology, leadership, and ethical training within a pedagogical model focused on continuous improvement and academic excellence.

Keywords: transversal competencies, university teachers, higher education, pedagogical innovation, digital training

Introducción

La función pública constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo institucional de los Estados, al garantizar una administración eficiente y orientada al interés general. Según la Carta Iberoamericana de la Función Pública (2003), su propósito es asegurar un manejo adecuado de los recursos humanos bajo un marco de profesionalismo y eficacia, de modo que las competencias laborales de los servidores públicos se traduzcan en resultados tangibles para la sociedad. En este sentido, el fortalecimiento de las competencias laborales, tanto en el nivel directivo como en el profesional, se ha convertido en una prioridad para alcanzar una gestión pública moderna, transparente y comprometida con el bienestar colectivo.

A escala mundial, los sistemas universitarios enfrentan retos estructurales vinculados con la gestión estratégica del talento humano, la profesionalización docente y la adaptación a las transformaciones tecnológicas. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2024), el fortalecimiento del liderazgo educativo constituye un eje prioritario para garantizar la calidad institucional, la equidad y la sostenibilidad en la educación superior. Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2024) subraya que la gobernanza universitaria requiere modelos de formación docente más flexibles, basados en competencias transversales, innovación pedagógica y evaluación continua del desempeño. Estos enfoques globales evidencian que la competitividad universitaria depende, en gran medida, del desarrollo profesional docente y de la capacidad institucional para integrar la tecnología, la ética y el liderazgo académico como pilares del cambio educativo.

En el contexto latinoamericano, las universidades públicas enfrentan desafíos estructurales asociados con la gestión de la calidad educativa, la transformación digital y la profesionalización del cuerpo docente. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO [UNESCO IESALC] (2024a) advierte que la brecha tecnológica y la insuficiente formación en competencias digitales limitan la innovación universitaria y la integración de modelos de enseñanza híbridos. De manera complementaria, el UNESCO IESALC (2024b) enfatiza que la consolidación de políticas de gobernanza en educación superior exige liderazgo académico, evaluación del desempeño y estrategias de desarrollo docente que promuevan la equidad y la sostenibilidad institucional. En este sentido, fortalecer las competencias transversales se convierte en una condición indispensable para garantizar una educación universitaria inclusiva, ética y competitiva en la región.

En el ámbito peruano, la creación de la Autoridad Nacional del Servicio Civil (SERVIR) mediante el Decreto Legislativo N.^o 1023 significó un avance hacia la profesionalización del empleo público. Posteriormente, la promulgación de la Ley N.^o 30057, Ley del Servicio Civil (El Peruano, 2013), estableció un marco regulatorio destinado a elevar la eficacia y la calidad del servicio en las entidades estatales. El Diccionario de Competencias Transversales del Servicio Civil (2016) complementó este proceso al definir tres competencias comunes —orientación a resultados, vocación de servicio y trabajo en equipo— aplicables a todos los servidores públicos. Sin embargo, el modelo aún presenta inconsistencias conceptuales entre las competencias laborales específicas de los cargos directivos y profesionales y las competencias transversales establecidas, lo que debilita la aplicación efectiva de la Ley del Servicio Civil.

Este problema se refleja en entidades como en una Universidad Pública del Perú, donde las deficiencias en liderazgo, planificación, comunicación y ética profesional evidencian la falta de coherencia entre los distintos tipos de competencias. Entre las causas que explican esta situación destacan la insuficiente capacitación en gestión por competencias, la desactualización de los perfiles laborales y la escasa evaluación del desempeño, lo que repercute en la eficiencia institucional y en la calidad de los servicios públicos. Estas carencias generan consecuencias directas en la productividad y en la percepción social del valor del servicio civil.

A partir de este contexto, el objetivo de la investigación es establecer la relación entre las competencias laborales y las competencias transversales del Servicio Civil en una Universidad Pública del Perú. Este propósito pretende determinar el grado de

correspondencia entre las capacidades de los servidores públicos y las exigencias del modelo de gestión establecido por el Estado, con miras a fortalecer la profesionalización del servicio civil y elevar los estándares de desempeño institucional.

La justificación de este estudio radica en su relevancia para el fortalecimiento de la administración pública, al identificar brechas que obstaculizan la eficiencia y la calidad del servicio. Analizar la relación entre ambos tipos de competencias permitirá formular propuestas de mejora orientadas a la capacitación, la evaluación y el desarrollo del personal, contribuyendo a consolidar una cultura organizacional ética y orientada a resultados. Asimismo, los aportes de Mertens (1996), Hoffman (1999) y Horton (2000) proporcionan un marco teórico robusto para comprender cómo las competencias determinan el rendimiento laboral y la efectividad institucional, ofreciendo bases conceptuales para la gestión moderna del talento humano en el sector público.

La investigación se llevará a cabo en una Universidad Pública del Perú, ubicada en la ciudad de Huacho, con la participación de personal directivo y profesional administrativo. El periodo de ejecución, de octubre de 2019 a marzo de 2020, asegura la recolección suficiente de información. Además, la disponibilidad de recursos humanos, materiales y financieros garantiza su. En conjunto, el estudio busca aportar evidencias empíricas que contribuyan a un servicio civil más coherente, competitivo y comprometido con el desarrollo del país.

Marco teórico

Las competencias transversales representan un pilar fundamental en el desarrollo personal y profesional, pues integran actitudes, valores y conductas que pueden aplicarse en cualquier cargo o nivel dentro de una institución. De acuerdo con el Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD, 2016), estas competencias comprenden un conjunto de comportamientos que deben distinguir a todos los servidores públicos, independientemente de su posición o tipo de contrato. Asimismo, este organismo señala que dichas competencias fortalecen la cultura organizacional, impulsan el compromiso con la ciudadanía y refuerzan la legitimidad del servicio público. De manera complementaria, Martínez y Cegarra, citados por Sepúlveda (2015), sostienen que se trata de un conjunto de conocimientos y habilidades que toda persona debe desarrollar antes de incorporarse al ámbito laboral, pues garantizan un desempeño ético, responsable y alineado con los valores de la sociedad.

De acuerdo con Bolívar (2011), las competencias transversales, también denominadas genéricas, representan un conjunto de cualidades personales que facilitan

tanto el logro profesional como el desarrollo integral del individuo, al reflejar su formación ética y social. Estas competencias orientan la conducta hacia los valores y las normas que rigen la convivencia institucional, promoviendo un desempeño responsable y coherente en diversos contextos laborales. En esta línea, el CLAD (2016) señala que el término “transversal” proviene del prefijo latino trans, que significa “de un lado a otro”, para destacar su carácter integrador dentro del trabajo humano. Dichas competencias, al atravesar todas las dimensiones del quehacer profesional, fortalecen las capacidades técnicas, éticas y de liderazgo, consolidando una cultura organizacional basada en la excelencia, la cooperación y el compromiso institucional.

En primer término, la orientación a resultados implica dirigir las acciones hacia la consecución de metas institucionales, garantizando estándares de calidad y el uso responsable de los recursos disponibles (CLAD, 2016). Asimismo, la vocación de servicio supone atender las necesidades de los usuarios internos y externos, mostrando empatía, compromiso y disposición constante (SERVIR, 2016). Ambas competencias fortalecen la eficiencia institucional, promueven la cooperación entre los equipos de trabajo y consolidan una cultura organizacional orientada al logro y al servicio público de calidad.

De forma paralela, el aprendizaje continuo demanda actualizar conocimientos, comprender nuevas normativas y adaptarse a los cambios tecnológicos, lo que, según Bolívar (2011), fortalece la autonomía y la capacidad de mejora constante. Por otra parte, el compromiso con el servicio público se expresa en la actuación alineada con los valores y la misión institucional, asegurando la responsabilidad en el uso de los recursos (SERVIR, 2016). También la integridad institucional implica conducirse con honestidad y justicia, evitando el uso indebido de bienes públicos, mientras que el comportamiento ético orienta la conducta hacia la transparencia, la imparcialidad y la incorruptibilidad.

Desde una perspectiva formativa, Bolívar (2011) sostiene que las competencias transversales deben desarrollarse desde las etapas iniciales de la educación, ya que constituyen la base del aprendizaje permanente y la adaptación a contextos cambiantes. Estas competencias permiten al individuo enfrentar los desafíos laborales con pensamiento crítico, compromiso social y capacidad de innovación. En la misma línea, el CLAD (2016) considera que su integración en los sistemas de gestión pública fortalece la confianza ciudadana y la legitimidad institucional, al promover valores éticos, participación social y calidad en el servicio. En conjunto, ambas visiones destacan que el desarrollo de competencias transversales impulsa una formación integral que vincula la

dimensión técnica con la moral, generando profesionales comprometidos con la excelencia y el bienestar colectivo.

A diferencia de las competencias técnicas o específicas, las transversales poseen un carácter universal que las hace aplicables a cualquier área o cargo. De acuerdo con Bolívar (2011), su desarrollo permite que las personas enfrenten la complejidad del trabajo contemporáneo y contribuyan activamente a la construcción de comunidades organizacionales sostenibles. En esta línea, Sepúlveda (2015) destaca que fomentar la empatía, la autorregulación emocional y el trabajo cooperativo favorece el clima institucional y la eficacia en el desempeño. Por su parte, el CLAD (2016) enfatiza que estas competencias actúan como un eje que articula la ética, la innovación y la eficiencia dentro de la gestión pública.

En consecuencia, las competencias transversales representan la columna vertebral de la profesionalización del servicio civil moderno. Su aplicación fortalece los valores institucionales, mejora la interacción entre los servidores y orienta las políticas públicas hacia la equidad y la transparencia. Tanto el CLAD (2016) como SERVIR (2016) coinciden en que un Estado ético y eficiente se sustenta en trabajadores comprometidos con la integridad, la vocación de servicio y la orientación a resultados. De este modo, el desarrollo de competencias transversales garantiza la coherencia entre los objetivos personales y los institucionales, asegurando que el comportamiento de cada servidor refleje los principios del bien común y la responsabilidad pública.

Metodología

El presente estudio se desarrolló mediante una **revisión sistemática de la literatura**, orientada a analizar las tendencias investigativas y los enfoques metodológicos relacionados con las **competencias transversales en docentes universitarios**. Esta metodología permitió examinar de forma rigurosa los avances conceptuales y empíricos en torno al fortalecimiento de habilidades, actitudes y valores en la educación superior, considerando su impacto en la formación profesional y la gestión del conocimiento.

Búsqueda de información

Las búsquedas bibliográficas se realizaron en las bases de datos **SciELO, Dialnet** y **ScienceDirect**, elegidas por su alto nivel de indexación y pertinencia en el campo educativo. Para localizar los estudios se emplearon las palabras clave “*competencias transversales*”, “*docentes universitarios*”, “*educación superior*”, “*competencias digitales*” y “*formación docente*”. Estas combinaciones facilitaron la recuperación de investigaciones

relevantes sobre el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales en el ámbito universitario.

Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- a) artículos publicados entre los años 2019 y 2025;
- b) investigaciones con enfoques cuantitativo, cualitativo, mixto o de revisión sistemática;
- c) estudios que abordaran la formación, desarrollo o evaluación de las competencias transversales en docentes universitarios;
- d) publicaciones con acceso completo y revisión por pares.

Se excluyeron:

- a) documentos no científicos, reseñas, capítulos de libros o actas de congresos;
- b) investigaciones centradas en niveles educativos distintos a la educación superior;
- c) artículos sin disponibilidad total del texto o sin resultados aplicados.

Cadenas de búsqueda utilizadas

Para optimizar la precisión de las búsquedas se aplicaron operadores booleanos **AND** y **OR**, combinando los descriptores de la siguiente manera:

- “competencias transversales” AND “docentes universitarios” AND “educación superior”;
- “competencias transversales” OR “competencias docentes” OR “competencias genéricas”;
- “formación docente” AND (“educación superior” OR “competencias profesionales”);
- “competencias digitales” AND “enseñanza universitaria”.

Estas combinaciones permitieron identificar **artículos potencialmente relevantes**, de los cuales **20 cumplieron los criterios de inclusión** y conformaron la muestra final de análisis.

Selección y organización de los estudios

El proceso de selección se realizó en tres fases consecutivas:

1. **Búsqueda inicial**, que incluyó la identificación de documentos y la eliminación de duplicados.
2. **Revisión preliminar**, donde se analizaron títulos, resúmenes y palabras clave para verificar la pertinencia temática.

3. **Revisión a texto completo**, enfocada en la evaluación metodológica y conceptual de los estudios seleccionados.

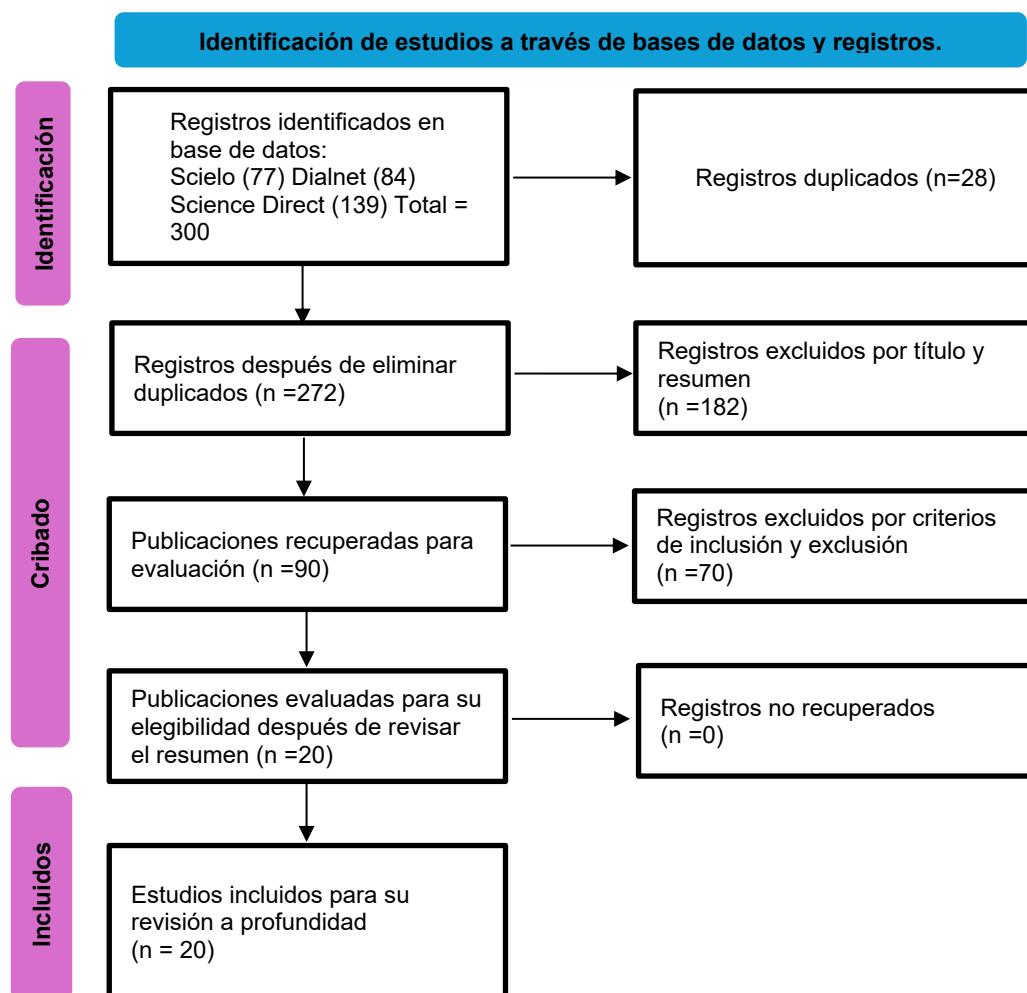
Se priorizaron los artículos que aportaran evidencias empíricas o revisiones teóricas sustantivas sobre la formación, evaluación y desarrollo de competencias transversales en docentes universitarios, asegurando la coherencia y validez de los hallazgos.

Extracción, análisis y evaluación metodológica

Cada artículo fue examinado mediante una matriz estructurada que incluyó **autoría, año, país, enfoque metodológico, objetivos, hallazgos, conclusiones y base de datos**. Para garantizar la calidad y consistencia de la información se aplicaron los criterios de evaluación metodológica del **Joanna Briggs Institute (JBI)**, que permiten validar la rigurosidad y transparencia del proceso de revisión.

Figura 1

Diagrama de flujo de la selección de artículos con el método Prisma



Resultados y discusión

Tabla 1

Resultados del análisis de los artículos seleccionados

Nº	Autor	Título del artículo	Metodología	País	Año	Base de datos
1	Huayhua y Huayhua (2024)	Competencia docente y formación investigativa en un instituto tecnológico público, Huanta-Perú, 2023	Cualitativa	Perú	2024	Scielo
2	Olaya et al. (2025)	Competencias digitales en los docentes universitarios: una revisión sistemática	Revisión sistemática	Perú	2025	Scielo
3	Cristi- González et al. (2023)	Competencias docentes para el aprendizaje profundo en estudiantes universitarios: una revisión sistemática	Revisión sistemática	Chile	2023	Scielo
4	García- González y García- Rodríguez (2023)	Formación de competencias docentes en la universidad	Revisión sistemática	Cuba	2023	Scielo
5	Casimiro et al. (2020)	Competencias laborales y formación profesional de profesoras de educación inicial, en el distrito de Lurigancho en Perú	Cuantitativa	Perú	2020	Scielo

6	Chuchuca et al. (2025)	Hacia un currículo universitario en competencias tecnológicas e inteligencia artificial para la formación de docentes	Revisión sistemática	Ecuador	2025	Dialnet
Cejas et al. (2020)	Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario	Cuantitativa	Venezuela	2020	Dialnet	
Luzardo (2023)	Competencias administrativas del docente universitario. Una teoría fundamentada	Cualitativa	Venezuela	2023	Dialnet	
Mosquera (2021)	Poder llegar a conclusiones globales sobre la competencia digital docente, considerando también los procesos, la praxis y la epistemología derivada del uso concreto de las herramientas	Cualitativa	España	2021	Dialnet	
o Martínez-Clares et al. (2024)	Competencias transversales y aula invertida en Educación Superior	Cuantitativa	España	2024	Dialnet	
1	Shobha et al. (2019)	Faculty competency framework: towards a	Mixta	India	2019	Science Direct

	better learning profession					
2	The linkage between lecturer competencies and students' economic behavior: the mediating role of digital and economic literacy	Cuantitativa	Indonesia y Malasia	2024	Science Direct	Narmaditya et al. (2024)
3	New challenges in higher education: a study of the digital competence of educators in Covid times	Cuantitativa	España	2022	Science Direct	Núñez-Canal et al. (2022)
4	Digital competence and factors affecting Chinese university teachers: a systematic review	Revisión sistemática	China	2024	Science Direct	Lan et al. (2024)
5	The core components of education 4.0 in higher education: three case studies in engineering education	Cualitativa	México	2021	Science Direct	Miranda et al. (2021)
6	Modeling and measuring teacher competencies: an integrative approach	Cuantitativa	Alemania	2022	Science Direct	Blömeke et al. (2022)
7	Examining faculty's online teaching competence during crisis: one semester on	Cuantitativa	Malasia (Sarawak)	2021	Science Direct	Badiozaman et al. (2021)

		Blended learning: the amount of requisite professional competencies in faculty members of Al Ain University from viewpoint of students	Cuantitativa	Emiratos Árabes Unidos (UAE)	2021	Science Direct
8	Jarrah et al. (2021)	How does university teachers' pedagogical training meet topical challenges raised by educational research? A case study from Finland	Cualitativa	Finlandia	2023	Science Direct
9	Kärkkäinen et al. (2023)	Assessing writing practices in higher education: characterizing self-reported practices and identifying their determinants	Cuantitativa	Colombia y México	2025	Science Direct
o	Escorcia et al. (2025)					

Tabla 2
Síntesis de estudios sobre competencias docentes, digitales y profesionales en la educación superior

Aporte clave	Autores representativos	Contribución destacada
	Huayhua y Huayhua	
1. Formación profesional y liderazgo pedagógico	(2024); García-González y García-Rodríguez (2023); Cejas et al. (2020); Shobha et al. (2019); Kärkkäinen et al. (2023)	La formación continua, la planificación y el liderazgo ético fortalecen el desempeño docente y la calidad educativa.

2. Alfabetización digital y educación 4.0	Olaya et al. (2025); Mosquera (2021); Núñez-Canal et al. (2022); Lan et al. (2024); Miranda et al. (2021); Badiozaman et al. (2021)	Las competencias digitales permiten innovar la enseñanza, aunque persisten brechas en infraestructura y formación tecnológica docente.
3. Metodologías activas y competencias transversales	Martínez-Clares et al. (2024); Jarrah et al. (2021)	El aula invertida y el aprendizaje híbrido fortalecen habilidades blandas y aumentan la motivación académica.
4. Innovación curricular y tecnología avanzada	Chuchuca et al. (2025); Luzardo (2023)	La incorporación de IA, neurociencia y liderazgo digital impulsa reformas curriculares orientadas a la empleabilidad.
5. Evaluación de competencias y mejora continua	Cristi-González et al. (2023); Blömeke et al. (2022); Escorcia et al. (2025)	Se consolidan modelos integradores para evaluar competencias, promover calidad docente e innovación institucional.
6. Competencias y ciudadanía digital responsable	Casimiro et al. (2020); Narmaditya et al. (2024)	Las competencias docentes impactan en la formación integral, económica y digital de los estudiantes.

Innovación pedagógica y metodologías activas

Cristi-González et al. (2023) señalan que la innovación pedagógica representa un proceso de transformación que redefine las prácticas docentes y promueve aprendizajes más reflexivos y autónomos. Este enfoque se refuerza mediante la aplicación de metodologías activas que impulsan la participación estudiantil y la construcción colaborativa del conocimiento (Martínez-Clares et al., 2024). Además, con Miranda et al. (2021), se evidencia que la integración de la tecnología y la interdisciplinariedad favorece la adquisición de competencias transversales y el pensamiento crítico. La consolidación de estos cambios requiere que las instituciones fomenten entornos formativos que vinculen

la innovación metodológica con la práctica reflexiva y la calidad educativa (Luzardo, 2023).

Asimismo, Kärkkäinen et al. (2023) plantean que la formación pedagógica del profesorado universitario debe responder a las transformaciones del contexto contemporáneo, integrando teoría y práctica de manera dinámica. Este planteamiento se refuerza con el reconocimiento de la necesidad de programas sostenidos que promuevan la actualización docente y la adaptación a nuevos escenarios educativos (García-González y García-Rodríguez, 2023). De igual manera, con Luzardo (2023), se observa que el desarrollo del neuroliderazgo fortalece la toma de decisiones inteligentes y empáticas, potenciando la gestión educativa. La convergencia de estos enfoques evidencia que la innovación metodológica está estrechamente relacionada con la profesionalización docente y el fortalecimiento institucional (Escoria et al., 2025).

A continuación, Cristi-González et al. (2023) sostienen que la innovación pedagógica no debe entenderse como una acción aislada, sino como un componente sistémico del proceso educativo. Este enfoque se amplía con los resultados de Martínez-Clares et al. (2024), quienes demostraron que la metodología de aula invertida mejora las habilidades analíticas y comunicativas del alumnado. Además, con Miranda et al. (2021), se confirma que los principios de la Educación 4.0 estimulan la cooperación interdisciplinaria y el aprendizaje por proyectos en entornos flexibles. La articulación entre innovación, práctica docente y desarrollo institucional constituye una base para generar transformaciones sostenibles en la enseñanza universitaria (Luzardo, 2023).

Del mismo modo, Kärkkäinen et al. (2023) evidencian que las metodologías activas incrementan la autorregulación del aprendizaje y la motivación académica del estudiante. Este efecto se profundiza cuando la innovación metodológica se contextualiza en las necesidades locales y cuenta con respaldo organizacional (Escoria et al., 2025). Asimismo, con García-González y García-Rodríguez (2023), se demuestra que la formación continua y la reflexión crítica fortalecen la capacidad del docente para aplicar enfoques pedagógicos innovadores. La interacción entre actualización profesional, liderazgo académico e innovación didáctica reafirma la importancia de integrar la creatividad y la evidencia en la práctica universitaria (Miranda et al., 2021).

Competencias digitales y formación docente continua

Olaya et al. (2025) destacan que el desarrollo de competencias digitales en los docentes universitarios se ha convertido en un requisito esencial para fortalecer la calidad educativa en entornos tecnológicos y globalizados. Estas competencias, además de

implicar dominio técnico, se relacionan con la capacidad de diseñar experiencias pedagógicas que integren herramientas digitales de manera crítica y contextualizada (Mosquera, 2021). Asimismo, con Núñez-Canal et al. (2022), se observa que la pandemia aceleró la transformación digital del profesorado, generando una mayor conciencia sobre la necesidad de incorporar estrategias híbridas de enseñanza. La convergencia entre innovación tecnológica y desarrollo docente permite construir ecosistemas educativos más adaptativos y orientados al aprendizaje permanente (Lan et al., 2024).

Además, Chuchuca et al. (2025) sostienen que la formación en competencias tecnológicas e inteligencia artificial favorece la empleabilidad y la innovación pedagógica en la educación superior. Este planteamiento se complementa con el análisis de Olaya et al. (2025), quienes identifican barreras persistentes como la falta de tiempo y recursos que limitan la consolidación de dichas competencias. Igualmente, con Mosquera (2021), se identifica que el fortalecimiento de habilidades digitales está directamente vinculado al compromiso institucional y a la motivación docente. La formación continua en entornos digitales constituye, por tanto, un factor determinante para la sostenibilidad y actualización del modelo universitario (Núñez-Canal et al., 2022).

De igual forma, Lan et al. (2024) indican que los factores institucionales, como la infraestructura tecnológica y las políticas de capacitación, influyen significativamente en el desarrollo de competencias digitales docentes. Este hallazgo coincide con la evidencia de Badiozaman et al. (2021), quienes resaltan la necesidad de promover modelos pedagógicos que integren la alfabetización digital con la pedagogía reflexiva. Asimismo, con Chuchuca et al. (2025), se reconoce que la innovación curricular basada en tecnologías emergentes fomenta la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico en la enseñanza universitaria. La relación entre digitalización y formación docente se convierte así en un eje transversal para la mejora continua del aprendizaje en la era del conocimiento (Olaya et al., 2025).

Del mismo modo, Mosquera (2021) argumenta que las instituciones deben garantizar programas de desarrollo profesional que incluyan tanto la capacitación técnica como la formación en competencias éticas vinculadas al uso responsable de las tecnologías. Este proceso se fortalece al implementar políticas que promuevan la actualización digital y la evaluación sistemática del desempeño (Núñez-Canal et al., 2022). Además, con Lan et al. (2024), se evidencia que la formación docente digital debe orientarse hacia la innovación pedagógica y la autonomía profesional en entornos tecnológicos cambiantes. La integración equilibrada entre tecnología, pedagogía y ética

académica constituye la base para consolidar una docencia universitaria moderna, inclusiva y sostenible (Badiozaman et al., 2021).

Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente

Cejas et al. (2020) sostienen que el liderazgo educativo constituye una competencia esencial para orientar el desarrollo profesional docente y promover instituciones más eficaces y colaborativas. Este liderazgo se expresa en la capacidad de planificar, guiar y gestionar procesos de enseñanza que articulen valores éticos con innovación pedagógica (Luzardo, 2023). Asimismo, con Huayhua y Huayhua (2024), se confirma que las competencias docentes vinculadas con la investigación y la formación continua fortalecen el desempeño profesional y la calidad educativa. La combinación entre liderazgo, actualización y compromiso institucional genera un entorno propicio para la mejora constante de la práctica universitaria (Casimiro et al., 2020).

Shobha et al. (2019) identifican que las universidades que invierten en programas de desarrollo profesional basados en competencias logran mayores niveles de rendimiento docente y satisfacción estudiantil. Este planteamiento se complementa con el análisis de Cejas et al. (2020), quienes señalan que el liderazgo docente requiere habilidades de comunicación, dirección y trabajo en equipo para sostener una educación de excelencia. Igualmente, con Luzardo (2023), se resalta que el neuroliderazgo potencia la empatía, la creatividad y la toma de decisiones inteligentes en la gestión académica. En conjunto, estas evidencias demuestran que el liderazgo educativo no es solo un atributo personal, sino un factor estructural del desempeño institucional (Narmaditya et al., 2024).

Huayhua y Huayhua (2024) plantean que la profesionalización docente implica desarrollar competencias éticas, investigativas y pedagógicas que fortalezcan la cultura de innovación universitaria. Este argumento se vincula con los hallazgos de Casimiro et al. (2020), quienes subrayan la importancia de la formación continua para lograr un equilibrio entre conocimiento teórico y aplicabilidad práctica. Además, con Shobha et al. (2019), se reconoce que la capacitación en liderazgo y gestión educativa incrementa la productividad académica y la capacidad institucional de respuesta. El fortalecimiento del liderazgo universitario, por tanto, depende de estructuras que promuevan la autonomía y la responsabilidad compartida en la gestión docente (Luzardo, 2023).

Asimismo, Cejas et al. (2020) argumentan que el liderazgo educativo debe sustentarse en valores éticos y compromiso social, garantizando la transparencia y la efectividad en los procesos de enseñanza. Este principio se refuerza con las conclusiones de Narmaditya et al. (2024), quienes demuestran que las competencias profesionales y

sociales del docente influyen directamente en la motivación y el rendimiento estudiantil. Además, con Casimiro et al. (2020), se evidencia que el fortalecimiento de las habilidades de dirección y planificación genera un impacto positivo en la gestión institucional. La interacción entre liderazgo, ética y desarrollo profesional configura un modelo de docencia orientado a la innovación y a la excelencia educativa (Huayhua y Huayhua, 2024).

Evaluación y fortalecimiento de competencias laborales

Cejas et al. (2020) explican que la evaluación de las competencias laborales permite identificar fortalezas y brechas en el desempeño docente, favoreciendo la creación de estrategias de mejora institucional. Este proceso se relaciona con la necesidad de establecer marcos de referencia que garanticen una medición objetiva y coherente de las habilidades profesionales (Huayhua y Huayhua, 2024). Además, con Olaya et al. (2025), se resalta que la valoración de competencias debe incluir tanto dimensiones técnicas como éticas y comunicativas, vinculadas con la innovación y la responsabilidad social. La integración de metodologías de evaluación sistemáticas contribuye al fortalecimiento de una cultura universitaria basada en la evidencia y la mejora continua (Casimiro et al., 2020).

Asimismo, Lan et al. (2024) sostienen que los procesos de evaluación docente resultan más efectivos cuando combinan enfoques cuantitativos y cualitativos, permitiendo capturar no solo el rendimiento observable, sino también las percepciones y actitudes del profesorado. Este planteamiento se complementa con el análisis de Cejas et al. (2020), quienes defienden el uso de instrumentos estructurados que jerarquicen las competencias según su relevancia profesional. De igual manera, con Huayhua y Huayhua (2024), se reconoce que la evaluación debe contemplar la formación continua como un eje transversal que garantice la actualización del conocimiento. En consecuencia, la evaluación de competencias no se limita al diagnóstico, sino que orienta el diseño de programas de desarrollo profesional sostenibles (Olaya et al., 2025).

Además, Casimiro et al. (2020) señalan que la retroalimentación derivada de la evaluación constituye un componente esencial para optimizar el desempeño y fortalecer el compromiso institucional. Este proceso adquiere relevancia cuando las universidades integran la evaluación con políticas de reconocimiento y mejora del entorno laboral (Blömeke et al., 2022). Asimismo, con Lan et al. (2024), se observa que los métodos basados en autoevaluaciones, rúbricas y modelos 360° proporcionan una visión más completa del desarrollo docente. La evaluación, entendida como un proceso formativo,

impulsa la autorreflexión y la construcción de prácticas más eficientes en el ámbito académico (Cejas et al., 2020).

De igual forma, Huayhua y Huayhua (2024) enfatizan que el fortalecimiento de competencias laborales requiere coherencia entre los resultados evaluativos y las acciones de capacitación implementadas. Este enfoque se amplía con las evidencias de Casimiro et al. (2020), quienes destacan que la profesionalización docente depende de una evaluación continua vinculada con la calidad educativa. Además, con Olaya et al. (2025), se confirma que la evaluación sistemática contribuye a la identificación de buenas prácticas y a la consolidación de estándares institucionales. La articulación entre evaluación, formación y desempeño docente permite consolidar un modelo de gestión basado en la mejora integral y la excelencia académica (Blömeke et al., 2022).

Conclusiones

Los hallazgos de la revisión evidencian que la innovación pedagógica y las metodologías activas constituyen pilares esenciales para la transformación de la educación superior, al promover aprendizajes más autónomos, colaborativos y contextualizados. Los estudios coinciden en que la integración de la tecnología y la reflexión docente genera entornos educativos más dinámicos y coherentes con las exigencias actuales. Asimismo, la convergencia entre liderazgo, formación docente y digitalización impulsa un modelo educativo basado en la adaptabilidad, la creatividad y la mejora continua. Estas coincidencias reflejan que las competencias docentes no solo responden a un enfoque técnico, sino también a una dimensión ética y social que redefine la enseñanza universitaria como un proceso integral de innovación y compromiso institucional.

Del mismo modo, el análisis conjunto revela que las competencias digitales y las capacidades de liderazgo actúan como factores transversales que fortalecen la calidad educativa y la sostenibilidad de las instituciones. Las investigaciones destacan la necesidad de vincular la formación continua con la evaluación sistemática del desempeño, garantizando coherencia entre el desarrollo profesional y los resultados académicos. En este marco, la digitalización no se limita al uso de herramientas, sino que representa un cambio cultural que favorece la autonomía docente y la actualización constante. La evidencia demuestra que los programas de capacitación basados en competencias generan impactos positivos en la motivación, la colaboración y la eficiencia institucional.

Asimismo, los resultados muestran que la evaluación de las competencias laborales debe considerarse un proceso formativo y no solo diagnóstico, orientado al fortalecimiento

de la docencia y la gestión universitaria. La articulación entre evaluación, innovación y liderazgo promueve instituciones más transparentes, éticas y eficientes. En conjunto, los veinte estudios analizados sustentan que la transformación educativa contemporánea requiere una visión integral que combine metodología, tecnología y desarrollo humano, posicionando al docente como agente estratégico del cambio.

Las principales limitaciones se relacionan con la heterogeneidad metodológica de los estudios revisados y la falta de evidencia empírica longitudinal que permita evaluar el impacto sostenido de la innovación pedagógica y digital. Además, algunos trabajos presentan enfoques predominantemente descriptivos, lo que dificulta establecer relaciones causales sólidas entre competencias docentes y resultados institucionales.

Futuras investigaciones deberían centrarse en estudios comparativos y experimentales que analicen el efecto de las metodologías activas y digitales sobre el aprendizaje y la gestión universitaria. Asimismo, se recomienda profundizar en modelos integrales de evaluación que articulen competencias pedagógicas, tecnológicas y éticas, promoviendo políticas de formación docente basadas en evidencia y orientadas al fortalecimiento sostenible de la educación superior.

Referencias

- Bolívar, A. (2011). *Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula*. Guatemala: UVG.
- Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo – CLAD (2016). *Guía Referencial Iberoamericana de Competencias Laborales en el Sector Público*. Aprobada por la XVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado. Bogotá, Colombia.
- Sepúlveda, M. (2015). *Las competencias transversales, base del aprendizaje para toda la vida*. Bogotá, Colombia: EAN.
- Carta Iberoamericana de la Función Pública. (2003). *XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*. Colombia.
- El Peruano. (2013). *Ley N° 30057, Ley del Servicio Civil*. Normas Legales, Ley del Servicio Civil, 4 de julio del 2013.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Uruguay: CINTEFOR.

- Hoffman, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275–285.
- Horton, S. (2000). Introduction – the competency movement: Its origins and impact on the public sector. *The International Journal of Public Sector Management*, 13(4), 306–318.
- Huayhua, F. F., & Huayhua, F. G. (2024). Competencia docente y formación investigativa en un instituto tecnológico público, Huanta-Perú, 2023. *Revista Aula Virtual*, 5(12), 729-747. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12806294>
- Olaya, J. C., Contreras, F., & Bernabe, Á. F. (2025). Competencias digitales en los docentes universitarios: Una revisión sistemática. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12659838>
- Cristi-González, R., Mella-Huenul, Y., Fuentealba-Ortiz, C., Soto-Salcedo, A., & García-Hormazábal, R. (2023). Competencias docentes para el aprendizaje profundo en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 28-46. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1686>
- García-González, Máruri, & García-Rodríguez, Alfredo. (2023). Formación de competencias docentes en la universidad. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322023000200004&lng=es&tlang=es
- Casimiro, C. N., Tobalino, D., Casimiro, W. H., & Fernández, B. J. (2020). Competencias laborales y formación profesional de profesoras de educación inicial, en el distrito de Lurigancho en Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 444-453. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400444&lng=es&tlang=es
- Chuchuca, I. R., Muñoz, D. M., & Vera, L. Y. (2025). Hacia un currículo universitario en competencias tecnológicas e inteligencia artificial para la formación de docentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 3365–3379. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4200>
- Cejas, M., Mendoza, D., Alban, C., & Frías, É. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 15(45), 23–37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407376>

- Luzardo, C. (2023). Competencias administrativas del docente universitario. Una teoría fundamentada. *Experior*, 2(2), 102-112. <https://doi.org/10.56880/experior22.2>
- Mosquera, I. (2021). Poder llegar a conclusiones globales sobre la competencia digital docente, considerando también los procesos, la praxis y la epistemología derivada del uso concreto de las herramientas. *Bordón*, 73(4), 121-143. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Martínez-Clares, P., Pérez-Cusó, J., González-Morga, N., & González-Lorente, C. (2024). Competencias transversales y aula invertida en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 28(1), 169-182. <https://doi.org/10.6018/reifop.622951>
- Shankar, S., Gowtham, N., & Surekha, T. P. (2020). *Faculty competency framework: Towards a better learning profession*. *Procedia Computer Science*, 172, 357-363. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.055>
- Narmaditya, B. S., Sahid, S., & Hussin, M. (2024). The linkage between lecturer competencies and students' economic behavior: The mediating role of digital and economic literacy. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100971. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100971>
- Núñez-Canal, M., de las Mercedes de Obesso, M., & Pérez-Rivero, C. A. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121270. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121270>
- Lan, H., Bailey, R., et al. (2024). Digital competence and factors affecting Chinese university teachers: A systematic review. *Heliyon*, 10, e35675. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35675>
- Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Molina-Espinosa, J., Ramírez-Montoya, M.-S., Navarro-Tuch, S. A., Bustamante-Bello, M.-R., Rosas-Fernández, J.-B., & Molina, A. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers and Electrical Engineering*, 93, 107278. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107278>
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Modeling and measuring teacher competencies: an integrative approach. *Learning and Instruction*, 79, 101600. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>

- Badiozaman, I. F. A., Segar, A. R., & Iah, D. (2021). Examining faculty's online teaching competence during crisis: one semester on. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(2), 541-555. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2020-0381>
- Jarra, H. Y., Alhourani, M. I., & Al-Srehan, H. S. (2021). Blended learning: the amount of requisite professional competencies in faculty members of Al Ain University from viewpoint of students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(4), 1433–1448. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2021-0206>
- Kärkkäinen, K., Jääskelä, P., & Tynjälä, P. (2023). How does university teachers' pedagogical training meet topical challenges raised by educational research? A case study from Finland. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104088. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104088>
- Escorcia, D., Campo, K., Navarro, G., & Ros, C. (2025). Assessing writing practices in higher education: Characterizing self-reported practices and identifying their determinants. *Assessing Writing*, 66, 100976. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2025.100976>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024a). Global education monitoring 2024/5: Leadership in education (Lead for Learning) (capítulos sobre liderazgo y gobernanza en sistemas y universidades). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024a). Education at a glance 2024 (indicadores comparados de educación terciaria: gobernanza, financiación y organización). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/09/education-at-a-glance-2024_5ea68448/coocad36-en.pdf
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (UNESCO IESALC). (2024a). *Transforming the digital landscape of higher education in Latin America and the Caribbean: Policy guidance & recommendations* (orientaciones de gestión institucional). <https://ichei.org/Uploads/Download/2024-04-08/661389b30ae3e.pdf>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (UNESCO IESALC). (2024b). *Annual report 2024 (acciones y líneas de política regional en gobernanza de la educación superior)*. <https://www.iesalc.unesco.org/en/annual-report-2024>

- Tirado, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006&lng=es&tlng=es
- González, V., & González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 185-209. <https://doi.org/10.35362/rie470710>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
- <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- World Bank. (2023). *Annual Report 2023*.
<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e0f016c369ef94f87dec9bcb22a80dc7-0330212023/original/Annual-Report-2023.pdf>

CAPÍTULO 5

Competencias laborales en directivos y profesionales de una universidad pública de Perú

Work competencies in managers and professionals of a public university in Peru

Autores: Ider Walter Alor Bellon; Daniel Alberto Oswaldo Valenzuela Narváez; Tania Luz Tafur Pittman; Carlos Máximo González Añorga; Jorge Alberto Alarcón Alva

DOI: <https://doi.org/10.71112/no7xpm37>

Resumen

La investigación analiza la relación entre las competencias laborales y las competencias transversales del Servicio Civil en una Universidad Pública del Perú. Con un diseño no experimental, transversal y correlacional, se aplicaron cuestionarios a 226 trabajadores, entre directivos y profesionales. Los resultados evidencian que las competencias laborales más valoradas por los directivos son el trabajo en equipo (89,5 %) y la toma de decisiones (84,2 %), mientras que entre los profesionales destacan la atención de problemas (76,8 %) y el aporte técnico (72 %). Se identificó coherencia entre los niveles jerárquicos respecto a liderazgo, planificación, innovación y manejo emocional, aunque persisten brechas en gestión digital y participación ciudadana. Estos hallazgos reflejan una cultura organizacional orientada a la eficiencia, cooperación y mejora continua. El estudio concluye que la gestión por competencias fortalece la profesionalización y legitimidad institucional, promoviendo un servicio público ético y competitivo. Asimismo, sus aportes teóricos y empíricos permiten consolidar políticas de desarrollo del talento humano que respondan a las demandas contemporáneas de la administración universitaria y del Estado peruano.

Palabras clave: gestión pública, competencias laborales, competencias transversales, directivos universitarios, servicio civil

Abstract

The research analyzes the relationship between job competencies and the transversal competencies of the Civil Service in a Public University of Peru. Using a non-experimental, cross-sectional, and correlational design, questionnaires were applied to 226 employees, including executives and professionals. The results show that the most valued competencies among executives are teamwork (89.5%) and decision-making (84.2%), while among professionals, problem-solving (76.8%) and technical contribution (72%) stand out. Consistency was identified across hierarchical levels regarding leadership, planning, innovation, and emotional management, although gaps persist in digital management and citizen participation. These findings reflect an organizational culture oriented toward efficiency, cooperation, and continuous improvement. The study concludes that competency-based management strengthens institutional professionalization and legitimacy, promoting an ethical and competitive public service. Likewise, its theoretical and empirical contributions help consolidate human talent development policies that address the contemporary demands of university administration and the Peruvian State.

Keywords: public management, job competencies, transversal competencies, university executives, civil service

Introducción

La función pública constituye un pilar esencial para el desarrollo de toda nación, al garantizar una administración eficiente orientada al interés general. Según la Carta Iberoamericana de la Función Pública (2003), su finalidad es asegurar una gestión adecuada de los recursos humanos dentro de una administración profesional, donde las competencias laborales, tanto de directivos como de profesionales, deben potenciarse para alcanzar resultados que respondan a las demandas de la sociedad. Este enfoque ha guiado a múltiples países en la búsqueda de modelos de gestión basados en el mérito, la eficiencia y la ética pública, que fortalezcan la legitimidad del Estado y la confianza ciudadana.

A nivel mundial, la administración pública universitaria enfrenta desafíos estructurales asociados con la gestión estratégica del talento humano, la burocracia institucional y la limitada preparación de sus directivos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024a). En este contexto, numerosas universidades presentan procesos de selección y promoción que carecen de criterios meritocráticos y de programas sostenidos de formación en liderazgo académico (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2024a). Así, la

centralización en la toma de decisiones reduce la autonomía de las facultades, restringe la capacidad de innovación y limita la creación de entornos laborales colaborativos (OCDE, 2024b). De manera complementaria, la ausencia de incentivos al desarrollo profesional y la débil articulación entre gestión y desempeño obstaculizan la consolidación de competencias laborales orientadas a la calidad institucional. Por ello, fortalecer la dirección universitaria resulta esencial para garantizar eficiencia, equidad y sostenibilidad académica.

En Latinoamérica, las universidades públicas atraviesan profundas tensiones estructurales que dificultan su modernización y eficiencia institucional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2024). La persistencia de modelos administrativos rígidos y una burocracia centralizada limitan la autonomía de las facultades, reduciendo su capacidad para innovar y responder a los desafíos del entorno educativo. A ello se suma la designación de directivos sin formación especializada en gestión universitaria, lo que debilita la planificación estratégica y la evaluación del desempeño (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO IESALC], 2024a). Asimismo, los docentes enfrentan escasas oportunidades de actualización profesional y estructuras jerárquicas que restringen la creatividad pedagógica, afectando la calidad de la enseñanza y la adaptación a los cambios tecnológicos y sociales (UNESCO IESALC, 2024b).

En el caso peruano, la creación de la Autoridad Nacional del Servicio Civil (SERVIR) mediante el Decreto Legislativo N.º 1023 marcó un punto de inflexión en la modernización del servicio público. La promulgación de la Ley N.º 30057, Ley del Servicio Civil (El Peruano, 2013), estableció un nuevo régimen orientado a la eficacia, la eficiencia y la calidad en la atención estatal. Posteriormente, el Diccionario de Competencias Transversales del Servicio Civil (2016) definió los atributos comunes que deben poseer todos los servidores públicos, consolidando un modelo sustentado en la orientación a resultados, la vocación de servicio y el trabajo en equipo. Sin embargo, dicho marco presenta vacíos conceptuales respecto a la correspondencia entre las competencias laborales específicas de los cargos y las competencias transversales establecidas, lo cual podría limitar la finalidad de la Ley del Servicio Civil y la coherencia del sistema de gestión pública.

Este desfase se observa particularmente en instituciones como una Universidad Pública del Perú, donde la aplicación práctica del régimen del servicio civil revela

inconsistencias entre las competencias directivas y profesionales y las transversales exigidas por SERVIR. Las deficiencias en liderazgo, planificación, comunicación efectiva o compromiso ético reflejan brechas que dificultan la alineación entre desempeño individual y objetivos institucionales. Estas carencias responden a causas estructurales, como la escasa capacitación en gestión por competencias y la falta de actualización de los perfiles ocupacionales, generando consecuencias que afectan la eficiencia organizacional y la calidad de los servicios prestados a la comunidad.

El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre las competencias laborales y las competencias transversales del Servicio Civil en una Universidad Pública del Perú, con el propósito de identificar las principales capacidades valoradas por los directivos y profesionales, así como determinar las brechas y coherencias existentes entre ambos niveles jerárquicos. Asimismo, busca evaluar cómo dichas competencias contribuyen al fortalecimiento de la gestión institucional, la profesionalización del talento humano y la legitimidad del servicio público universitario, en el marco de las políticas impulsadas por la Autoridad Nacional del Servicio Civil (SERVIR).

Marco teórico

Teoría de la gestión pública

Asimismo, la teoría de la gestión pública, desarrollada principalmente por Woodrow Wilson, constituye un pilar fundamental en la evolución de la administración moderna del Estado, al establecer una clara distinción entre la esfera política y la gestión administrativa. Según Slomski (2022), la eficiencia gubernamental se sustenta en la profesionalización de los servidores públicos y en la incorporación de principios científicos que orienten la organización institucional. Desde esta perspectiva, la gestión pública adquiere un carácter técnico y racional, basado en la planificación, el control y la evaluación sistemática de los resultados. De igual modo, Agulhon y Mueller (2023) sostienen que la racionalización de los procesos y la definición de jerarquías funcionales son componentes esenciales para fortalecer la responsabilidad administrativa y la rendición de cuentas. En conjunto, ambos enfoques promueven una administración pública orientada a la eficacia, la transparencia y la mejora continua en la prestación de los servicios estatales.

Competencias laborales en la gestión pública

De igual forma, las competencias laborales en la gestión pública constituyen el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan el desempeño eficiente de los servidores dentro de las instituciones estatales. Según Kinsella y Waite (2020), este enfoque orienta la acción pública hacia la consecución de los objetivos estratégicos del Estado, promoviendo la ética, la vocación de servicio y la rendición de cuentas como pilares fundamentales del desempeño profesional. Asimismo, Krpálek et al. (2021) sostienen que el fortalecimiento de las competencias laborales incrementa la capacidad institucional mediante la eficiencia operativa y la responsabilidad compartida, generando entornos organizacionales más colaborativos y transparentes. En este sentido, la gestión por competencias impulsa una cultura administrativa orientada a la mejora continua, en la que la formación constante y la evaluación del desempeño se consolidan como herramientas esenciales para garantizar la excelencia, la integridad y la sostenibilidad del servicio público.

Por otro lado, las competencias laborales en la gestión pública comprenden un conjunto articulado de capacidades técnicas y transversales que permiten garantizar la eficiencia y la calidad en los procesos administrativos. Según Kinsella y Waite (2020), estas competencias integran la comunicación efectiva, la toma de decisiones, el liderazgo y la innovación como ejes esenciales del desempeño institucional orientado a resultados. De igual modo, Krpálek et al. (2021) destacan que su desarrollo contribuye a la profesionalización del personal, fortaleciendo la responsabilidad compartida y la coherencia entre los objetivos estratégicos y las acciones operativas. En este marco, la gestión pública basada en competencias impulsa una cultura organizacional centrada en la transparencia, la ética y la excelencia, donde el talento humano se consolida como un recurso estratégico para optimizar la gobernanza, promover la participación ciudadana y mejorar de manera sostenida la calidad de los servicios estatales.

Competencias laborales de docentes universitarios

A su vez, las competencias laborales de los docentes universitarios constituyen el conjunto de saberes, habilidades y actitudes que les permiten ejercer con excelencia su función académica en un contexto de alta exigencia profesional. Según Sirotová y Šeben (2022), estas competencias articulan dimensiones pedagógicas, investigativas y de gestión que orientan la práctica docente hacia el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo integral del estudiante. De igual manera, Jorge-Vázquez et al. (2021) destacan que implican la capacidad de planificar, enseñar, evaluar y producir conocimiento, fortaleciendo el compromiso ético y la responsabilidad institucional del profesorado. Este

enfoque promueve una docencia innovadora y reflexiva, centrada en la mejora continua, la calidad educativa y la contribución activa al avance científico y social, reafirmando el papel del docente universitario como agente transformador en la consolidación de una educación superior pertinente, inclusiva y de excelencia.

Por otro lado, Ibda et al. (2023) sostienen que las competencias docentes abarcan un conjunto de habilidades comunicativas, pensamiento crítico, liderazgo académico y dominio de las tecnologías educativas, esenciales para responder a las demandas de una educación superior dinámica y transformadora. Asimismo, Sirotová y Šeben (2022) explican que estas competencias se fortalecen mediante la actualización continua, la autoevaluación profesional y la reflexión constante sobre la práctica pedagógica, lo que favorece una enseñanza más contextualizada y significativa. En esta perspectiva, la integración de capacidades técnicas, éticas y socioemocionales impulsa la calidad educativa, la innovación metodológica y el fortalecimiento institucional. De este modo, el docente universitario se consolida como un actor estratégico en la transformación del conocimiento, capaz de generar ambientes académicos colaborativos, inclusivos y orientados al desarrollo humano y a la excelencia formativa en el ámbito universitario.

Las competencias laborales constituyen el eje articulador entre el rendimiento individual y los objetivos institucionales, integrando conocimientos, habilidades y actitudes que garantizan la eficacia organizativa y el cumplimiento de metas colectivas. Según el Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo – CLAD (2016), representan un desempeño observable orientado al logro de resultados en contextos organizacionales, generando valor público a través de la responsabilidad y el compromiso profesional. En complemento, Chiavenato (2015) sostiene que las competencias suponen la combinación efectiva de conocimientos técnicos y destrezas aplicadas con eficiencia para alcanzar resultados concretos. Por su parte, Ríos (2015) las concibe como la capacidad integral de movilizar saberes, valores y experiencias tanto en el ámbito personal como en el profesional, trascendiendo la visión puramente técnica. En conjunto, estas perspectivas refuerzan la importancia de las competencias como fundamento del desarrollo humano y de la productividad institucional en la gestión pública.

Por otra parte, Alles (2012) considera que las competencias laborales son características implícitas en la persona que explican su desempeño sobresaliente, mientras que Louffat (2012) enfatiza que reflejan la preparación del trabajador para actuar con eficacia frente a las tareas asignadas. En sintonía con esta postura, Coulter (2010) entiende las competencias como un conjunto de conocimientos técnicos e interpersonales que

facilitan la ejecución de funciones. De igual forma, Pereda et al. (2011) las conciben como secuencias de conductas observables que se vinculan con el éxito profesional y el rendimiento organizacional. Además, Alles (2007) sostiene que representan cualidades personales que se traducen en comportamientos que generan resultados superiores.

En consecuencia, Becker et al. (2001) destacan que los profesionales de recursos humanos deben redefinir su rol para convertirse en socios estratégicos, capaces de gestionar el cambio y fomentar culturas organizativas basadas en valores compartidos. De esta manera, la gestión por competencias no solo incrementa la eficiencia, sino que mejora la cohesión institucional y la calidad de vida laboral. Finalmente, la Ley N°30057 del Servicio Civil y los lineamientos de SERVIR en Perú reafirman la necesidad de una administración pública sustentada en el mérito, la transparencia y el desarrollo profesional, donde las competencias laborales constituyen un pilar fundamental para el fortalecimiento del capital humano y el logro de los objetivos del Estado (CLAD, 2016).

Estudios previos

El desarrollo de competencias laborales y transversales se configura como un componente esencial en la profesionalización docente y en la mejora de la calidad educativa universitaria. En concordancia con ello, se ha comprobado que la responsabilidad y la gestión del ambiente de aprendizaje son consideradas por más del 80 % de los docentes y estudiantes como las competencias más determinantes para un desempeño eficaz, destacándose la autoconciencia intrapersonal y la comunicación como factores clave para fortalecer las habilidades emocionales y organizativas (Salazar et al., 2016). Del mismo modo, se ha identificado que el 68 % del profesorado presenta un nivel intermedio de competencia digital, estrechamente vinculado con la innovación pedagógica y la gestión tecnológica, lo cual evidencia que la falta de formación continua limita la aplicación de metodologías efectivas en entornos digitales (Ocaña et al., 2020). Por otra parte, se ha demostrado que la capacitación metodológica incide positivamente en la planificación, la evaluación y la gestión curricular, reflejándose en un incremento del 25 % en la autopercepción de desempeño profesional y un 30 % en las habilidades de trabajo colaborativo, lo que confirma la eficacia de la formación continua como vía para fortalecer las competencias laborales en el ámbito universitario (Ponce et al., 2021).

El fortalecimiento de las competencias laborales docentes constituye un eje estratégico para elevar la calidad del desempeño académico y la eficiencia institucional en la educación superior. En este marco, se ha comprobado que los programas de capacitación generan incrementos significativos en liderazgo (40 %), comunicación

efectiva (35 %) y trabajo en equipo (28 %), evidenciando una correlación positiva entre la formación en competencias laborales y la satisfacción institucional, con efectos directos en el clima organizacional universitario (Ugarte y Naval, 2010). A su vez, se ha demostrado que la participación docente en proyectos de aprendizaje-servicio promueve la adquisición de nuevas competencias en gestión, comunicación y compromiso social —alcanzando un 72 % de efectividad—, aunque el 48 % de los participantes manifiesta limitaciones por falta de respaldo institucional, lo que destaca la relevancia de la formación integral en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y organizativas (Sartor-Harada et al., 2020). De manera complementaria, se ha identificado que solo el 32 % del profesorado universitario posee altos niveles de competencias digitales, una dimensión crucial de las competencias laborales contemporáneas, cuyas deficiencias tecnológicas inciden negativamente en la innovación pedagógica y en la eficiencia educativa, evidenciando la necesidad de programas sostenibles orientados al desarrollo profesional docente (Melgarejo et al., 2024).

La consolidación de competencias laborales docentes se ha convertido en un componente decisivo para la modernización y eficiencia de la educación superior. En primer término, se ha evidenciado que el 64 % de los docentes carece de perfiles de competencias claramente definidos, situación que limita la eficacia institucional; sin embargo, la aplicación de un modelo de gestión por competencias permitió una mejora del 37 % en el desempeño y en la planificación profesional, lo que subraya la importancia de este enfoque en los procesos de transformación universitaria (Vázquez y Zenea, 2017). De igual modo, se ha determinado que, aunque el 70 % del profesorado alcanza un nivel adecuado en competencias investigativas, solo el 27 % demuestra habilidades sólidas en divulgación científica, confirmándose que el entorno institucional y las políticas académicas influyen directamente en la productividad y la calidad profesional (Reyes y Oyola, 2024). Por otra parte, se ha comprobado que los docentes con formación investigativa activa incrementan su desempeño laboral en un 35 % y su eficacia didáctica en un 40 %, demostrando que la capacitación continua y el uso de recursos tecnológicos potencian la innovación y la productividad en el aula (Huayhua y Huayhua, 2024). Asimismo, se ha documentado que el fortalecimiento de las competencias pedagógicas incrementa en un 45 % la eficacia docente y en un 38 % la satisfacción laboral, revelando que las estrategias de enseñanza innovadoras y el uso de TIC tienen un impacto directo en el desarrollo de competencias laborales y en la mejora sostenida del desempeño universitario (Aguiar y Rodríguez, 2018).

Metodología

La investigación presentó un diseño no experimental, transversal y correlacional, con un enfoque cuantitativo orientado a analizar la relación entre las competencias laborales del personal administrativo directivo y profesional de una Universidad Pública del Perú. La población estuvo conformada por 545 trabajadores y la muestra, calculada mediante la fórmula de población finita, fue de 226 participantes. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, aplicada mediante dos cuestionarios, uno dirigido a 19 directivos y otro a 207 profesionales, ambos enfocados en medir competencias laborales a través de ítems relacionados con capacidades directivas y profesionales. La validez de los instrumentos se determinó mediante el método Delphi y la V de Aiken, alcanzando índices promedio de 0,95 en directivos y 0,94 en profesionales, lo que evidencia una alta coherencia, claridad y relevancia de los ítems. La confiabilidad se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose valores de 0,905 y 0,844, considerados de fuerte y excelente consistencia interna. El procesamiento de los datos se efectuó con el software SPSS v.26, utilizando estadísticos descriptivos, prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y el coeficiente Tau-b de Kendall, con un nivel de significancia de 0,05, para establecer el grado de asociación entre las variables analizadas.

Resultados

Análisis descriptivo de las competencias laborales desde la perspectiva del directivo.

Tabla 1

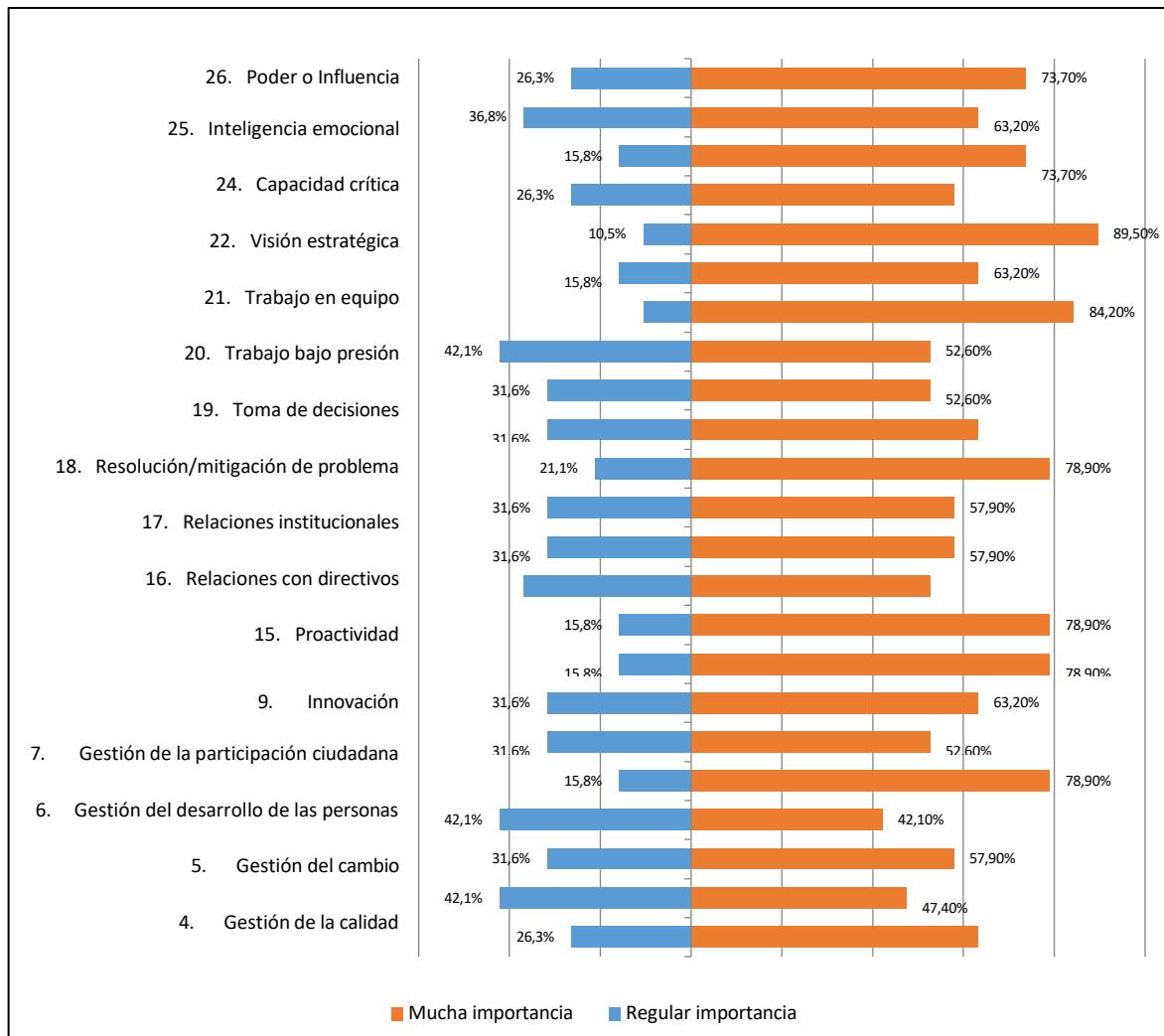
Nivel de Competencias laborales predominantes desde la perspectiva de los directivos según su nivel de importancia

Ítems	Poca importancia	Regular importan cia	Mucha importancia
	%	%	%
1. Administración de políticas	0,0	26,30%	3,0%
2. Comunicación interpersonal	0	42,10%	7,40%
3. Construcción de	0	36,80%	5,80%

redes

4. Gestión de la calidad	5,30%	31,60%	7,90%
5. Gestión del cambio	0	42,10%	2,10%
6. Gestión del desarrollo de las personas	0	15,80%	3,90%
7. Gestión de la participación ciudadana	0	31,60%	2,60%
8. Gestión Digital	5,30%	21,10%	7,40%
9. Innovación	0	31,60%	3,20%
10. Liderazgo efectivo	0	15,80%	3,90%
11. Manejo de Recursos	0	15,80%	3,90%
12. Negociación	0	36,80%	2,60%
13. Orientación al ciudadano	0	31,60%	7,90%
14. Planificación	0	31,60%	7,90%
15. Proactividad	0	21,10%	3,90%
16. Relaciones con directivos	0	31,60%	3,20%
17. Relaciones institucionales	5,30%	31,60%	2,60%
18. Resolución/mitigación de problema	0	42,10%	2,60%
19. Toma de decisiones	5,30%	10,50%	1,20%
20. Trabajo bajo presión	0	15,80%	3,20%
21. Trabajo en equipo	0	10,50%	1,50%
22. Visión estratégica	5,30%	26,30%	7,90%
23. Integración cultural	0	15,80%	2,60%
24. Capacidad crítica	0	15,80%	3,70%
25. Inteligencia emocional	0	36,80%	3,20%
26. Poder o Influencia	0	26,30%	3,70%

Figura 1. Nivel de competencias laborales predominantes desde la perspectiva de los directivos según su nivel de importancia.



Los resultados evidencian que, desde la perspectiva de los directivos, las competencias laborales con mayor nivel de importancia corresponden al trabajo en equipo (73,7 %) y la toma de decisiones (73,7 %), lo que refleja una fuerte orientación hacia la colaboración y el liderazgo estratégico en la gestión institucional. Asimismo, destacan la gestión de la calidad (71,1 %) y la resolución de conflictos (71,1 %), indicando el interés por mantener estándares de eficiencia y un clima organizacional armónico. La gestión del desarrollo de los procesos (68,4 %) y la gestión de la participación ciudadana (52,6 %) muestran la relevancia otorgada a la planificación operativa y la vinculación con la

comunidad. En menor proporción, la innovación (63,2 %), la planeación estratégica (63,2 %) y la negociación (60,5 %) evidencian un enfoque de mejora continua. En conjunto, los datos reflejan una visión gerencial centrada en la eficiencia, la cooperación y la toma de decisiones efectivas.

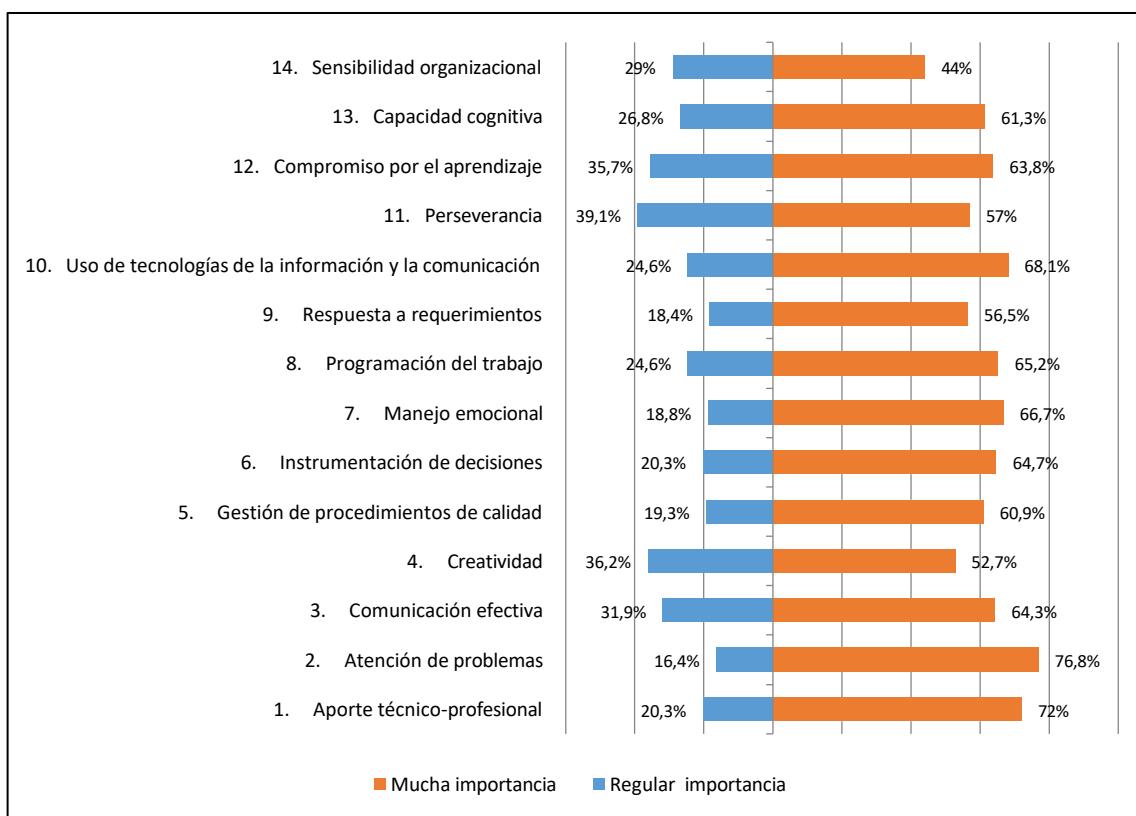
Análisis descriptivo de las competencias laborales desde la perspectiva del profesional.

Tabla 2

Nivel de las competencias laborales predominantes desde la perspectiva de los profesionales

Ítems	Poca	Media	Alta
1. Aporte técnico-profesional	5,80%	20,30%	72,00%
2. Atención de problemas	1,90%	16,40%	76,80%
3. Comunicación efectiva	3,90%	31,90%	64,30%
4. Creatividad	8,20%	36,20%	52,70%
5. Gestión de procedimientos de calidad	6,30%	19,30%	60,90%
6. Instrumentación de decisiones	11,10%	20,30%	64,70%
7. Manejo emocional	8,70%	18,80%	66,70%
8. Programación del trabajo	0,50%	24,60%	65,20%
9. Respuesta a requerimientos	8,20%	18,40%	56,50%
10. Uso de tecnologías de la información y la comunicación	1,90%	24,60%	68,10%
11. Perseverancia	3,90%	39,10%	57,00%
12. Compromiso por el aprendizaje	0,50%	35,70%	63,80%
13. Capacidad cognitiva	3,10%	26,80%	61,30%
14. Sensibilidad organizacional	12,60%	29,00%	44,00%

Figura 2. Nivel de las competencias laborales predominantes desde la perspectiva de los profesionales.



Los resultados muestran que, desde la perspectiva de los profesionales, las competencias laborales con mayor relevancia son la atención de problemas (76,8 %) y el aporte técnico-profesional (72,0 %), lo que evidencia una marcada orientación hacia la resolución efectiva de situaciones laborales y la aplicación del conocimiento especializado en la práctica. Asimismo, el manejo emocional (66,7 %) y la comunicación efectiva (64,3 %) destacan por su papel en la interacción interpersonal y la gestión de entornos colaborativos. La programación del trabajo (65,2 %) y el uso de tecnologías de la información y comunicación (68,1 %) reflejan la adaptación de los profesionales a entornos digitales y organizados. En tanto, la gestión de procedimientos de calidad (60,9 %) y la capacidad cognitiva (61,3 %) refuerzan la importancia de la precisión y el pensamiento analítico. En conjunto, los datos revelan un perfil profesional orientado a la eficiencia, la adaptación tecnológica y la mejora continua.

Discusión

La elevada valoración de las competencias laborales entre los directivos evidencia un perfil institucional enfocado en la cooperación, la planificación y la toma de decisiones

estratégicas. Con el 89,5 % en trabajo en equipo y el 84,2 % en decisiones efectivas, se configura una cultura organizacional que prioriza la coordinación y la eficiencia. Este enfoque se aproxima a los resultados de Salazar et al. (2016), donde el 82 % de docentes y 76 % de estudiantes destacaron la responsabilidad y la comunicación como elementos esenciales del desempeño. En ambos contextos, la capacidad de interacción y liderazgo determina el rendimiento, aunque en el presente estudio estas competencias se extienden más allá del ámbito educativo hacia la gestión institucional universitaria.

Por su parte, el 68,4 % de los directivos destacó la gestión del desarrollo de las personas y el 63,2 % la innovación como áreas críticas, lo que coincide parcialmente con Ocaña et al. (2020), quienes evidenciaron un 68 % de competencia digital en nivel intermedio entre docentes universitarios. Mientras aquel estudio asocia la innovación a la gestión tecnológica, los directivos de esta universidad la conciben como una estrategia de mejora continua en procesos administrativos. La comparación revela una convergencia en la búsqueda de modernización, pero con distinta naturaleza: los primeros centrados en lo pedagógico-digital, los segundos en la racionalización organizacional y la eficiencia institucional.

Asimismo, los resultados muestran que la gestión de la calidad alcanza un 71,1 % de importancia entre los directivos y un 60,9 % entre los profesionales, lo que guarda relación con Ponce et al. (2021), quienes reportaron un incremento del 25 % en desempeño profesional tras intervenciones metodológicas. En ambos casos, la mejora de procesos y la autoevaluación fortalecen la percepción de eficiencia. Sin embargo, mientras en aquel estudio la calidad se logra mediante formación pedagógica, en el presente análisis responde a prácticas de planificación y liderazgo, demostrando que los principios de control y evaluación son transversales a todos los niveles de gestión universitaria.

Del mismo modo, la presencia de un 78,9 % en liderazgo efectivo entre los directivos y un 66,7 % en manejo emocional entre los profesionales reafirma la centralidad del factor humano en la eficacia institucional. Estos resultados se alinean con Ugarte y Naval (2010), quienes observaron incrementos del 40 % en liderazgo, 35 % en comunicación y 28 % en trabajo en equipo tras programas de capacitación. En ambos contextos, la profesionalización sostenida permite traducir la formación en resultados tangibles. No obstante, los datos actuales muestran un avance mayor en integración jerárquica, lo que sugiere que la universidad estudiada ha institucionalizado más consistentemente el liderazgo participativo.

En cuanto a la comunicación interpersonal, valorada por el 47,4 % de los directivos y el 64,3 % de los profesionales, se observa un reconocimiento dual entre la transmisión de información y la empatía laboral. Esta tendencia es coherente con Sartor-Harada et al. (2020), quienes reportaron que el 72 % de los docentes desarrolló nuevas competencias comunicativas mediante aprendizaje-servicio. El presente estudio refuerza esta evidencia al confirmar que la comunicación sigue siendo un eje articulador del clima organizacional, aunque los profesionales la asocian más al trabajo colaborativo y los directivos a la gestión de conflictos, evidenciando un enfoque bidimensional en la interacción institucional.

Por otro lado, la gestión digital, con un 47,4 % de valoración entre directivos y un 68,1 % entre profesionales, sugiere una brecha entre la dirección estratégica y la ejecución técnica. Este contraste dialoga con los hallazgos de Melgarejo et al. (2024), quienes identificaron que solo el 32 % de los docentes posee un nivel alto de competencias digitales. En comparación, los profesionales analizados superan ampliamente ese umbral, lo que indica que el sector administrativo universitario peruano avanza con mayor rapidez en adopción tecnológica que el docente, aunque aún requiere fortalecer la capacitación digital en los niveles de dirección para consolidar la gobernanza electrónica institucional.

El énfasis de los directivos en la visión estratégica (57,9 %) y la proactividad (78,9 %) se vincula con la gestión por resultados, elemento que Vázquez y Zenea (2017) también identificaron al registrar una mejora del 37 % en desempeño tras aplicar un modelo de competencias laborales. Ambos estudios demuestran que la planificación y la orientación a metas contribuyen a la eficiencia organizativa. Sin embargo, mientras aquellos autores destacaron la falta inicial de perfiles definidos, los resultados actuales evidencian que las competencias estratégicas ya están consolidadas, aunque persiste el reto de homogeneizar criterios entre los distintos niveles jerárquicos.

En el ámbito profesional, la atención de problemas (76,8 %) y el aporte técnico-profesional (72,0 %) reflejan una orientación hacia la aplicabilidad práctica del conocimiento. Estos resultados se relacionan con Reyes y Oyola (2024), quienes hallaron que el 70 % de docentes posee competencias investigativas adecuadas, pero solo el 27 % domina la divulgación científica. En ambos casos se evidencia un perfil fuerte en resolución y análisis, pero limitado en comunicación y transferencia de conocimiento. La coincidencia muestra que las competencias técnicas no garantizan integralidad profesional, requiriéndose políticas de formación que articulen pensamiento analítico con competencias comunicativas y sociales.

Además, el manejo emocional, reconocido por el 66,7 % de los profesionales, se articula con el liderazgo y la capacidad crítica, generando resiliencia institucional. Esta tendencia converge con Huayhua y Huayhua (2024), quienes demostraron que la formación investigativa incrementó en 35 % el desempeño laboral y en 40 % la eficacia didáctica. En ambos contextos, el equilibrio entre competencias emocionales y cognitivas fortalece el desempeño. No obstante, los resultados actuales sugieren un énfasis más administrativo que pedagógico, indicando que el bienestar emocional en la gestión universitaria se traduce en productividad y adaptabilidad más que en creatividad académica.

Asimismo, la perseverancia (57 %) y el compromiso por el aprendizaje (63,8 %) se consolidan como atributos de estabilidad profesional. Esta evidencia se conecta con Aguiar y Rodríguez (2018), quienes reportaron incrementos del 45 % en eficacia docente y 38 % en satisfacción laboral tras fortalecer competencias pedagógicas mediante TIC. Ambos hallazgos confirman que la mejora continua y el aprendizaje permanente son pilares de desempeño sostenible. Sin embargo, los resultados de la presente investigación amplían el alcance hacia la gestión administrativa, donde el aprendizaje organizacional adquiere un sentido estratégico orientado a la eficiencia institucional y la responsabilidad pública.

La comparación entre perspectivas directiva y profesional revela complementariedad funcional. Los directivos priorizan la coordinación, el liderazgo y la toma de decisiones, mientras los profesionales destacan la ejecución técnica y la resolución de problemas. Esta dualidad coincide con los planteamientos teóricos del CLAD (2016) y con la lógica meritocrática de la Ley del Servicio Civil, que exige competencias diferenciadas según el nivel jerárquico. Los porcentajes superiores al 60 % en casi todas las dimensiones demuestran que ambos grupos internalizan los principios de eficiencia, cooperación y orientación al ciudadano, validando empíricamente la pertinencia del modelo competencial implementado en la universidad pública analizada.

Sin embargo, el contraste con los antecedentes internacionales evidencia que, aunque los valores obtenidos son altos, las brechas en innovación y gestión digital persisten como desafíos estructurales. Estudios como el de Ocaña et al. (2020) y Melgarejo et al. (2024) ya advertían el rezago tecnológico en la educación superior latinoamericana; la coincidencia de porcentajes intermedios en estas competencias dentro de la presente investigación confirma la necesidad de programas sostenibles de alfabetización digital y transformación organizacional. Ello permitiría equilibrar el peso de las competencias

técnicas con las estratégicas, potenciando un liderazgo más adaptativo a las exigencias contemporáneas de la gestión universitaria.

Asimismo, el hallazgo de un 52,6 % en gestión de la participación ciudadana y 73,7 % en inteligencia emocional entre los directivos evidencia la importancia de la dimensión ética y relacional en la función pública. Este enfoque amplía lo observado por Sartor-Harada et al. (2020), quienes vincularon la comunicación con compromiso social. La coincidencia sugiere que las competencias afectivas no solo mejoran el clima organizacional, sino que fortalecen la legitimidad institucional. En contextos donde la confianza ciudadana constituye un indicador clave de gobernanza, tales habilidades representan un capital simbólico indispensable para la sostenibilidad de la gestión universitaria pública.

En conjunto, la correspondencia entre las competencias más valoradas por los directivos —toma de decisiones, liderazgo y trabajo en equipo— y las más destacadas por los profesionales —resolución de problemas, comunicación y manejo emocional— confirma una coherencia estructural en el modelo competencial de la universidad. Este equilibrio respalda la tesis de que la efectividad organizativa depende de la integración entre niveles jerárquicos. Los antecedentes revisados coinciden en que la capacitación continua y la gestión por competencias incrementan el desempeño entre un 25 % y 45 %. Los datos actuales refuerzan dicha tendencia, consolidando un patrón de profesionalización sostenido y alineado con estándares internacionales de gestión pública.

Por último, la comparación longitudinal con estudios previos evidencia un tránsito desde modelos formativos centrados en la docencia hacia paradigmas integrales de gestión del talento humano. Mientras investigaciones anteriores priorizaban la innovación pedagógica, los resultados actuales destacan la planificación, la responsabilidad y la toma de decisiones como ejes de desempeño. Esta evolución responde a las políticas de modernización impulsadas por el Servicio Civil peruano y a la convergencia entre competencias técnicas y transversales. Así, la universidad analizada emerge como un caso de madurez institucional, donde el desarrollo de competencias laborales constituye el motor de la eficacia administrativa y la sostenibilidad organizacional.

Conclusiones

Las evidencias obtenidas permiten concluir que las competencias laborales en el ámbito universitario público peruano se configuran como un eje articulador entre la eficiencia administrativa y la calidad del servicio institucional. Tanto los directivos como los profesionales muestran un alto dominio de capacidades relacionadas con la

cooperación, la planificación y la toma de decisiones, reflejando una cultura organizacional basada en la confianza y la corresponsabilidad. La coincidencia en los niveles elevados de liderazgo, gestión de calidad y trabajo en equipo indica que la universidad ha logrado consolidar un modelo de gestión orientado a resultados y sostenido en principios de meritocracia y profesionalización.

De igual forma, la presencia destacada de competencias vinculadas a la innovación, la comunicación y el manejo emocional evidencia un tránsito hacia un perfil más flexible y adaptativo, capaz de responder a los desafíos tecnológicos y sociales contemporáneos. El equilibrio entre las dimensiones técnicas y relacionales fortalece la cohesión institucional y potencia la productividad. Los profesionales demuestran especial énfasis en la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento, mientras los directivos priorizan la visión estratégica y la capacidad de liderazgo, generando una sinergia funcional entre gestión y ejecución.

Finalmente, los resultados permiten afirmar que la universidad estudiada presenta una madurez competencial que sustenta su desarrollo organizacional y su capacidad de respuesta frente a las demandas del entorno público. La integración de competencias laborales en los distintos niveles jerárquicos contribuye a la sostenibilidad institucional y al cumplimiento de los objetivos del servicio civil moderno. Este panorama confirma que la consolidación de una gestión por competencias no solo mejora el desempeño individual, sino que fortalece la legitimidad y la eficiencia del sistema universitario público, convirtiéndose en un referente de calidad y transformación para el sector educativo nacional.

Referencias

- Alles, M. (2006b). *Desarrollo del talento humano: Basado en competencias* (2^a ed.). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Alles, M. (2007). *Selección por competencias*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Alles, M. (2012). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Becker, B. E., Huselid, M. A., & Ulrich, D. (2001). Cuadro de mando de recursos humanos en la empresa. Grupo Planeta (GBS).
https://books.google.com.pe/books/about/Cuadro_de_Mando_de_Recursos_Humanos_en_la_empresa?id=QBoE2--nvjQC&redir_esc=y

- Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo – CLAD (2016). *Guía Referencial Iberoamericana de Competencias Laborales en el Sector Público*. Aprobada por la XVII Conferencia Iberoamericana de ministras y ministros de Administración Pública y Reforma del Estado. Bogotá, Colombia.
- Chiavenato, I. (2015). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones* (3^a ed.). México D.F., México: Mc Graw Hill.
- Coulter, R. (2010). *Administración*. Juárez: Pearson education.
- El Peruano. (2013). *Ley N° 30057, Ley del Servicio Civil*. Normas Legales, Ley del Servicio Civil, 4 de julio del 2013.
- Louffat, E. (2012). *Administración del potencial humano*. Argentina: Cengage Learning.
- Pereda, S.; Berrocal, F.; y García, M. (2011). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencia* (3^a ed.). Madrid, España: Centro de Estudio Ramón Areces S.A.
- Resolución de Presidencia Ejecutiva N° 093-2016-SERVIR-PE. (2016). *Diccionario de Competencias Transversales del Servicio Civil*. 22 de junio del año 2016.
- Ríos, R. (2015). *El Talento Humano en los Sistemas de Gestión*. Colombia: Icontec internacional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024a). *Global education monitoring 2024/5: Leadership in education (Lead for Learning) (capítulos sobre liderazgo y gobernanza en sistemas y universidades)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024a). *Education at a glance 2024 (indicadores comparados de educación terciaria: gobernanza, financiación y organización)*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/09/education-at-a-glance-2024_5ea68448/coocad36-en.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024b). *Education policy outlook 2024 (hoja de ruta de política y gobernanza del sector educativo, con foco transversal aplicable a educación superior)*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/11/education-policy-outlook-2024_0411aoc4/dd5140e4-en.pdf
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (UNESCO IESALC). (2024a). *Transforming the digital landscape of higher education in Latin America and the Caribbean: Policy guidance &*

recommendations (orientaciones de gestión institucional).

<https://ichei.org/Uploads/Download/2024-04-08/661389b30ae3e.pdf>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (UNESCO IESALC). (2024b). *Annual report 2024 (acciones y líneas de política regional en gobernanza de la educación superior)*.
<https://www.iesalc.unesco.org/en/annual-report-2024>

Salazar, C. M., Chiang, M. M., & Muñoz, Y. A. (2016). Competencias docentes en la educación superior: Un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. Actualidades Investigativas en Educación, 16(1), 253–281.
<https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>

Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L., & Morillo-Flores, J. (2020). *La competencia digital en el docente universitario. Propósitos y Representaciones*, 8(1), e455. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>

Ponce, D. V., Jalón, E. J., Triviño, K. C., & Moreno, P. M. (2021). *Desarrollo de competencias curriculares en docentes universitarios. Talleres experimentales metodológicos*. Conrado, 17(80), 117–121.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300117

Ugarte, C., & Naval, C. (2010). *Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: Un caso docente concreto*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12(spe), 1–14.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300003

Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S., & Tejedor, S. (2020). *Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado*. Formación Universitaria, 13(3), 31–42.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>

Melgarejo, J. A., Puma, J. E., & Albornoz, V. (2024). *Competencias digitales en docentes universitarios. Una revisión sistemática*. Revista InveCom, 4(2), eo40272.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10783474>

Vázquez González, O., & Zenea Montejo, M. L. (2017). *La gestión de capital humano por competencias laborales de los profesores universitarios con un enfoque estratégico*. Cofin Habana, 11(1), 1–11.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612017000100003

- Reyes, S. E., & Oyola, M. S. (2024). *Competencias de investigación en docentes de ciencias de la salud*. Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 15(3), 236–247. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.3.1162>
- Huayhua, F. F., & Huayhua, F. G. (2024). *Competencia docente y formación investigativa en un instituto tecnológico público, Huanta-Perú, 2023*. Revista Aula Virtual, 5(12), 729–747. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12806294>
- Aguiar, X. M., & Rodríguez, L. (2018). *La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios*. EDUMECENTRO, 10(2), 141–159. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000200011
- Slomski, B. (2022). *Darwin and American public administration: Woodrow Wilson's Darwinian argument for administration*. *Politics and the Life Sciences*, 41(1), 105–113. <https://doi.org/10.1017/pls.2021.24>
- Agulhon, S., & Mueller, T. M. (2023). *Between fairness and efficiency: Testing Wilson's theory of public administration*. *Journal of the History of Economic Thought*, 45(1), 94–116. <https://doi.org/10.1017/S1053837222000050>
- Kinsella, C., & Waite, B. (2020). *Identifying and developing desirable soft skills for public service*. *Teaching Public Administration*, 39(3). <https://doi.org/10.1177/0144739420931552>
- Krpálek, P., Berková, K., Kubišová, A., Krpálková Krelová, K., Frendlovska, D., & Spiesová, D. (2021). *Formation of professional competences and soft skills of public administration employees for sustainable professional development*. *Sustainability*, 13(10), 5533. <https://doi.org/10.3390/su13105533>
- Sirotová, M., & Šeben Zařková, T. (2022). *Development of university teachers' professional competencies*. In *EDULEARN22 Proceedings* (pp. 5011–5019). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.1197>
- Jorge-Vázquez, J., Náñez Alonso, S. L., Fierro Saltos, W. R., & Pacheco Mendoza, S. (2021). *Assessment of digital competencies of university faculty and their conditioning factors: Case study in a technological adoption context*. *Education Sciences*, 11(10), 637. <https://doi.org/10.3390/educsci11100637>
- Ibda, H., Syamsi, I., & Rukiyati, R. (2023). *Professional elementary teachers in the digital era: A systematic literature review*. *International Journal of Evaluation and*

Research in Education (IJERE), 12(1), 459–467.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v12i1.23565>

CAPÍTULO 6

Competencias laborales y transversales en la gestión universitaria pública peruana: análisis relacional para el fortalecimiento del servicio civil

Labor and transversal competencies in peruvian public university management: a relational analysis for the strengthening of the civil service

Autores: Tania Luz Tafur Pittman; Carlos Máximo González Añorga; Daniel Alberto Oswaldo Valenzuela Narváez; Ider Walter Alor Bellon; Jorge Alberto Alarcón Alva

DOI: <https://doi.org/10.71112/899ozk56>

Resumen

La investigación analiza la relación entre las competencias laborales y las competencias transversales del Servicio Civil en una Universidad Pública del Perú. Con un diseño no experimental, transversal y correlacional, se aplicaron encuestas a 226 trabajadores, entre directivos y profesionales. Los resultados muestran que, desde la perspectiva de los directivos, las competencias más valoradas son el desarrollo de las relaciones interpersonales (73,7 %) y el trabajo en equipo (68,4 %), mientras que entre los profesionales destacan la vocación de servicio (75,4 %) y el comportamiento ético (69,1 %). Ambas perspectivas evidencian una orientación hacia la cooperación, la integridad y el compromiso institucional, aunque persisten brechas en la orientación a resultados y la actualización continua. Estos hallazgos revelan un proceso de madurez organizacional centrado en la ética, la transparencia y la humanización de la gestión pública universitaria. Se concluye que las competencias transversales fortalecen la cultura institucional, fomentan la confianza y consolidan un modelo de servicio público eficiente y participativo, alineado con los principios del CLAD y SERVIR, contribuyendo al fortalecimiento del capital humano y a la legitimidad del Estado.

Palabras clave: competencias transversales, gestión pública, servicio civil, ética profesional, trabajo colaborativo

ABSTRACT

The research analyzes the relationship between job competencies and the transversal competencies of the Civil Service in a Public University of Peru. Using a non-

experimental, cross-sectional, and correlational design, surveys were administered to 226 employees, including executives and professionals. The results show that, from the executives' perspective, the most valued competencies are interpersonal relationship development (73.7%) and teamwork (68.4%), while among professionals, vocation for service (75.4%) and ethical behavior (69.1%) stand out. Both perspectives reveal an orientation toward cooperation, integrity, and institutional commitment, although gaps persist in result orientation and continuous updating. These findings indicate a process of organizational maturity centered on ethics, transparency, and the humanization of university public management. It is concluded that transversal competencies strengthen institutional culture, foster trust, and consolidate an efficient and participatory public service model aligned with the principles of CLAD and SERVIR, thereby contributing to the strengthening of human capital and the legitimacy of the State.

Keywords: transversal competencies, public management, civil service, professional ethics, collaborative work

Introducción

El progreso de las naciones depende de la capacidad de sus instituciones públicas para administrar de manera eficiente los recursos humanos y materiales que poseen. La Carta Iberoamericana de la Función Pública (2003) establece que la función pública debe garantizar un manejo adecuado del talento humano bajo criterios de eficacia, equidad y orientación al interés general. En este sentido, las competencias laborales de los servidores públicos, tanto en funciones directivas como profesionales, constituyen un factor esencial para alcanzar resultados sostenibles y mejorar la relación entre Estado y ciudadanía. A nivel mundial, los gobiernos han adoptado modelos de gestión basados en competencias que promueven el mérito, la transparencia y el compromiso ético como fundamentos de un servicio público de calidad.

A nivel mundial, las administraciones públicas enfrentan el desafío de fortalecer la gestión de su talento humano bajo principios de meritocracia, integridad y eficiencia. La UNESCO (2022b) destaca que las competencias transversales constituyen un eje estratégico para promover instituciones innovadoras, orientadas al aprendizaje continuo y al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estas competencias —que integran saberes, valores y actitudes— resultan esenciales para consolidar una función pública capaz de adaptarse a entornos cambiantes y responder con ética a las demandas ciudadanas. En la misma línea, el Banco Mundial (2023) subraya que la sostenibilidad

institucional depende de la capacidad del sector público para atraer, desarrollar y retener personal con competencias que vinculen conocimiento técnico y responsabilidad social. De este modo, el fortalecimiento del capital humano se erige como un pilar de la gobernanza democrática y la legitimidad estatal, configurando un modelo de servicio público basado en la confianza y la efectividad.

A nivel latinoamericano, las reformas administrativas y educativas han buscado modernizar la gestión pública mediante enfoques basados en competencias que promuevan la profesionalización y la rendición de cuentas. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2024) sostiene que la consolidación de un servicio civil efectivo en la región depende de la capacidad institucional para vincular la formación técnica con valores éticos y con la orientación a resultados, garantizando un desempeño público sostenible y transparente. No obstante, persisten brechas estructurales relacionadas con la rotación de personal, la escasa capacitación continua y la limitada meritocracia en los procesos de selección. Por su parte, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2024) advierte que las universidades públicas latinoamericanas enfrentan retos en la gestión del talento humano y en la articulación entre formación profesional y servicio público, lo que exige políticas integradas que fortalezcan la cultura de la ética, la innovación y la cooperación institucional.

En el contexto peruano, la creación de la Autoridad Nacional del Servicio Civil (SERVIR), a través del Decreto Legislativo N.º 1023, representó un punto de inflexión en la modernización del aparato administrativo del Estado. Posteriormente, la promulgación de la Ley N.º 30057, Ley del Servicio Civil (El Peruano, 2013), consolidó un modelo orientado a la eficiencia, la eficacia y la mejora continua del desempeño público. Este marco normativo se reforzó con la publicación del Diccionario de Competencias Transversales del Servicio Civil (2016), que estableció tres competencias clave —orientación a resultados, vocación de servicio y trabajo en equipo— aplicables a todos los servidores públicos. Sin embargo, pese a estos avances, persisten limitaciones conceptuales y operativas, ya que no se ha definido de manera precisa la relación entre las competencias laborales específicas y las competencias transversales, lo que afecta la coherencia del sistema y dificulta el cumplimiento pleno de los objetivos estratégicos propuestos por la Ley del Servicio Civil.

La problemática del estudio se centra en la limitada articulación entre las competencias laborales y las competencias transversales del Servicio Civil en las universidades públicas del Perú, lo que debilita la eficiencia institucional y la cultura ética

del servicio público. Aunque existe un marco normativo que promueve la meritocracia y la gestión por competencias, su aplicación práctica sigue siendo deficiente. Los procesos de selección, capacitación y evaluación del personal no se alinean adecuadamente con las competencias definidas por el Estado, generando brechas en liderazgo, comunicación y vocación de servicio. Esta situación afecta la productividad, la motivación y la calidad del desempeño universitario. Además, la escasa formación continua y la rigidez burocrática impiden la innovación y la mejora sostenida. En consecuencia, se requiere fortalecer la integración de estas competencias para consolidar una gestión pública universitaria más ética, eficiente y orientada al ciudadano.

En consecuencia, el propósito de la presente investigación es analizar la relación entre las competencias laborales y las competencias transversales del Servicio Civil en una Universidad Pública del Perú. Este análisis permitirá identificar si los servidores públicos poseen las capacidades necesarias para contribuir al logro de los objetivos institucionales y al fortalecimiento del régimen del servicio civil en el Perú.

La relevancia de este artículo radica en su contribución al fortalecimiento de la gestión del talento humano y al perfeccionamiento del servicio civil universitario en el Perú, al proponer una visión integral que vincula las competencias laborales con las competencias transversales como pilares del desempeño público. Analizar esta relación permite comprender cómo la ética, la cooperación y la orientación a resultados pueden integrarse en los procesos administrativos para alcanzar una gestión más eficiente y transparente. Asimismo, el estudio aporta evidencia empírica útil para la toma de decisiones en materia de políticas de capacitación, evaluación y desarrollo profesional, promoviendo una cultura institucional basada en la confianza, la responsabilidad y la excelencia. En este sentido, la investigación trasciende el ámbito académico, al ofrecer herramientas prácticas que contribuyen a consolidar un modelo de servicio público universitario moderno, participativo y éticamente sostenible.

El estudio se desarrolló en la una Universidad Pública del Perú, e involucrará al personal directivo y profesional administrativo. La disponibilidad de recursos humanos, financieros y materiales garantiza la viabilidad del trabajo. En conjunto, esta investigación aspira a fortalecer la comprensión sobre la gestión por competencias en el sector público y a contribuir con propuestas que impulsen un servicio civil más eficiente, ético y orientado a resultados en beneficio de la sociedad peruana.

El objetivo central del artículo es analizar la relación entre las competencias laborales y las competencias transversales del Servicio Civil en una universidad pública

del Perú. A través de este análisis, se busca determinar si los servidores públicos tanto directivos como profesionales cuentan con las capacidades necesarias para contribuir eficazmente al cumplimiento de los objetivos institucionales y al fortalecimiento del régimen del servicio civil peruano. En un sentido más amplio, el estudio pretende evaluar cómo la integración de ambas dimensiones competenciales puede optimizar el desempeño organizacional, promover una gestión universitaria basada en la ética, la cooperación y la transparencia, y consolidar un modelo de servicio público eficiente, participativo y alineado con los principios del CLAD y SERVIR, orientado al fortalecimiento del capital humano y a la legitimidad del Estado.

Marco teórico

Las competencias transversales representan el conjunto de comportamientos, valores y actitudes que orientan la actuación de todo trabajador, sin distinción jerárquica, en cualquier entorno organizativo. Según el Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo – CLAD (2016), constituyen el orden institucional que rige el comportamiento esperado de los funcionarios y son inherentes a todo servidor público, más allá de la función o modalidad laboral. Además, este organismo sostiene que dichas competencias refuerzan la efectividad institucional al promover estándares de desempeño ético, participativo y orientado al ciudadano. En el mismo sentido, Martínez y Cegarra citados por Sepúlveda (2015) definen las competencias transversales como el conjunto de saberes, actitudes y capacidades comunes que deben ser adquiridos por todo individuo antes de integrarse al mundo del trabajo, integrando el conocimiento con la acción.

Por otra parte, (Villa, 2016) señalan que estas competencias, también llamadas genéricas, son cualidades personales que impulsan tanto el éxito profesional como el desarrollo individual, reflejando una formación integral. De acuerdo con Gavidia et al. (2011), su impacto radica en fomentar posturas y valores que determinan las formas de comportarse en los distintos contextos sociales y laborales, fortaleciendo la autonomía moral y la responsabilidad colectiva. Además, Bolívar (2011) afirma que las competencias transversales favorecen el desarrollo de otras habilidades y destrezas, ya que promueven la reflexión, la capacidad crítica y el crecimiento integral del trabajador. Desde una perspectiva lingüística, el CLAD (2016) explica que el término “transversal” proviene del latín *trans*, que significa “de un lado a otro”, lo cual simboliza la capacidad de estas competencias para atravesar e integrar todas las dimensiones de la actividad humana y laboral.

De manera complementaria, el CLAD (2016) subraya que las competencias transversales son las que todo servidor público debe poseer para potenciar otras competencias laborales, como las directivas y profesionales. Estas garantizan que la actuación de los empleados públicos se fundamente en principios éticos y en un compromiso constante con la ciudadanía. Así, el Diccionario de Competencias Transversales del Servicio Civil del Perú, aprobado por la Resolución de Presidencia Ejecutiva N°093-2016-SERVIR-PE, identifica ocho competencias básicas que todo funcionario debe desarrollar. Entre ellas destacan la orientación a resultados, la vocación de servicio y el trabajo en equipo, además de otras vinculadas con la ética, la integridad y el aprendizaje continuo (SERVIR, 2016). Dichas competencias reflejan la alineación entre el desempeño individual y los valores institucionales que sustentan la gestión pública moderna.

En primer lugar, la orientación a resultados se define como la capacidad para dirigir las actividades hacia el cumplimiento de metas personales e institucionales, garantizando la calidad del trabajo y la optimización de recursos. De acuerdo con el CLAD (2016), esta competencia implica responder con eficacia dentro de los plazos establecidos y valorar el impacto de las acciones sobre los ciudadanos. Asimismo, la vocación de servicio se concibe como la habilidad para atender las necesidades de los usuarios internos y externos, mostrando empatía y disposición permanente. En esta línea, SERVIR (2016) precisa que el servidor debe ofrecer respuestas oportunas, amables y productivas, alineadas con la satisfacción ciudadana.

Del mismo modo, el trabajo en equipo representa la capacidad de construir relaciones de colaboración basadas en la confianza y la cooperación. Según Gavidia et al. (2011), este tipo de trabajo favorece la cohesión institucional al integrar esfuerzos colectivos y promover la sinergia entre áreas. A estas competencias se suman el aprendizaje continuo, el compromiso con el servicio público, el desarrollo de las relaciones interpersonales, la integridad institucional y el comportamiento ético, todas ellas consideradas indispensables por el CLAD (2016) y por SERVIR (2016). El aprendizaje continuo supone mantener actualizados los conocimientos técnicos y normativos; el compromiso con el servicio público exige actuar de forma proactiva y alineada con los valores institucionales; la integridad institucional implica comportarse con justicia y rectitud en el uso de los recursos; mientras que el comportamiento ético demanda transparencia e incorruptibilidad.

Bolívar (2011) enfatiza que estas competencias deben cultivarse desde la formación académica, ya que permiten al individuo desenvolverse en entornos cambiantes y asumir responsabilidades sociales. Asimismo, Sepúlveda (2015) plantea que las competencias transversales son la base del aprendizaje para toda la vida, porque desarrollan la adaptabilidad, la comunicación efectiva y la sensibilidad moral. De igual manera, Gavidia et al. (2011) consideran que actúan como un marco integrador que une la técnica con la ética, orientando el desempeño hacia la excelencia profesional. Por su parte, el CLAD (2016) resalta que su implementación en el sector público contribuye a mejorar la confianza ciudadana, a fortalecer la rendición de cuentas y a consolidar una cultura institucional transparente.

Desde una visión comparada, el enfoque transversal se diferencia del enfoque por competencias técnicas al centrarse en la formación de valores universales que guían la conducta en cualquier puesto. De acuerdo con Bolívar (2011), estas competencias no se limitan a un rol específico, sino que son aplicables a todas las profesiones y funciones, reforzando la identidad organizativa. En este sentido, el CLAD (2016) reconoce que la promoción de las competencias transversales es clave para consolidar un Estado moderno, meritocrático y eficiente, capaz de responder a las demandas sociales. Asimismo, Sepúlveda (2015) indica que fomentar la autorregulación emocional, la empatía y el trabajo colaborativo son elementos decisivos para elevar el desempeño público.

Por tanto, las competencias transversales se configuran como el pilar que conecta las dimensiones ética, cognitiva y social del empleo público. La articulación entre las guías del CLAD (2016) y los lineamientos de SERVIR (2016) permite concebir un modelo de desarrollo institucional que valora el aprendizaje permanente, la cooperación y la integridad como principios esenciales. Este marco orienta a las organizaciones hacia un servicio civil basado en la excelencia, donde el comportamiento ético, la responsabilidad y el compromiso ciudadano se integran en cada nivel de la gestión pública. En suma, dichas competencias garantizan la coherencia entre el desempeño individual y la misión institucional, asegurando la legitimidad del Estado frente a la sociedad.

Estudios previos

El fortalecimiento de las competencias comunicativas y didácticas constituye un desafío esencial para el desarrollo profesional docente, ya que su dominio impulsa aprendizajes significativos y mejora la interacción con los estudiantes, evidenciándose —según Barrón (2009)— que un alto porcentaje presenta dificultades en el manejo de tecnologías educativas. En consecuencia, la formación transversal orientada a la

comunicación, la planificación y la autorreflexión se convierte en un mecanismo decisivo para optimizar la calidad pedagógica y la adaptación institucional. Del mismo modo, Pozos y Tejada (2018) evidenciaron un nivel bajo-medio en competencias digitales transversales, con gran parte del profesorado requiriendo capacitación prioritaria en el uso estratégico de TIC y en la gestión de entornos mixtos, lo que denota una brecha entre el dominio técnico y su aplicación pedagógica. A su vez, Olaya et al. (2025) señalaron que la mayoría de los docentes enfrenta barreras de tiempo y recursos, junto con una escasa formación formal en TIC, lo que resalta la urgencia de implementar programas sostenidos que fortalezcan la integración digital y comunicativa en la práctica universitaria.

El desarrollo de competencias transversales en la docencia universitaria se ha consolidado como un eje fundamental para garantizar la calidad educativa y la innovación institucional. En esta línea, se ha evidenciado que la comunicación, el trabajo en equipo y la innovación pedagógica representan las dimensiones más valoradas, dado que el 88 % de los estudios analizados resalta su impacto en el aprendizaje profundo y en la mejora del desempeño académico, aunque persisten limitaciones en la creatividad y en la gestión de la innovación educativa (Cristi-González et al., 2023). A su vez, la formación transversal docente se reconoce como un proceso que debe integrar conocimientos, habilidades y valores éticos, pues el 74 % de los participantes considera esenciales las competencias comunicativas, investigativas y de gestión académica, las cuales fortalecen la reflexión crítica y la pertinencia profesional (García y García, 2023). De igual forma, se ha demostrado que solo una minoría alcanza un dominio elevado de competencias transversales —26,3 % frente a un 56,1 % con buenas competencias específicas—, lo que reafirma la necesidad de implementar programas de capacitación continua orientados al fortalecimiento de la comunicación, el liderazgo y la resolución de problemas en la práctica educativa (Casimiro et al., 2020).

El fortalecimiento de las competencias transversales continúa siendo un componente decisivo para elevar la calidad y la pertinencia de la educación superior. En efecto, se ha demostrado que, aunque el 68 % de los docentes domina competencias técnicas, solo el 42 % alcanza niveles adecuados en liderazgo y trabajo colaborativo, lo que revela deficiencias en comunicación efectiva y resolución de conflictos, y subraya la urgencia de programas de formación integral orientados al desempeño ético y cooperativo (Torres et al., 2014). De manera complementaria, se ha identificado que los docentes universitarios requieren competencias transversales asociadas con la inclusión y la diversidad, pues el 63 % evidencia limitaciones en flexibilidad pedagógica y compromiso

institucional; en consecuencia, la capacitación en habilidades comunicativas e interculturales favorece la equidad educativa y la atención a la diversidad (Maldonado, 2018). Por otro lado, se ha constatado que los docentes en formación obtienen un puntaje promedio de 13,875 en comunicación científica y competencias laborales transversales, por debajo del estándar esperado, lo que pone de relieve debilidades en redacción y exposición académica, así como la necesidad de fortalecer la formación metodológica y comunicativa de manera continua (Argota et al., 2020). Asimismo, se reconoce que las competencias transversales más valoradas en el ámbito docente son la comunicación, la ética, la cultura general y el liderazgo, ya que el 80 % del profesorado considera que la actualización permanente en estas áreas potencia la calidad educativa y refuerza la práctica reflexiva y la pertinencia social de la educación superior (Jurado et al., 2022).

Metodología

El estudio adoptó un diseño no experimental, transversal y correlacional, sustentado en un enfoque cuantitativo orientado a determinar la relación entre las competencias transversales del personal administrativo directivo y profesional de una Universidad Pública del Perú. La población estuvo compuesta por 545 trabajadores y la muestra, calculada mediante la fórmula de población finita, fue de 226 personas. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, aplicándose dos cuestionarios: uno a 19 directivos y otro a 207 profesionales, centrados exclusivamente en medir las competencias transversales vinculadas con habilidades de comunicación, trabajo en equipo y liderazgo. La validez de los instrumentos se obtuvo mediante el método Delphi y la V de Aiken, alcanzando promedios de 0,95 para directivos y 0,93 para profesionales, lo que refleja una alta claridad, coherencia y pertinencia en los ítems evaluados. La confiabilidad se calculó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, arrojando valores de 0,875 en ambos grupos, considerados de fuerte consistencia interna. El análisis de la información se realizó con el programa SPSS v.26, utilizando estadísticos descriptivos, prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov y el coeficiente Tau-b de Kendall, con un nivel de significancia de 0,05, para determinar la relación existente entre las variables consideradas.

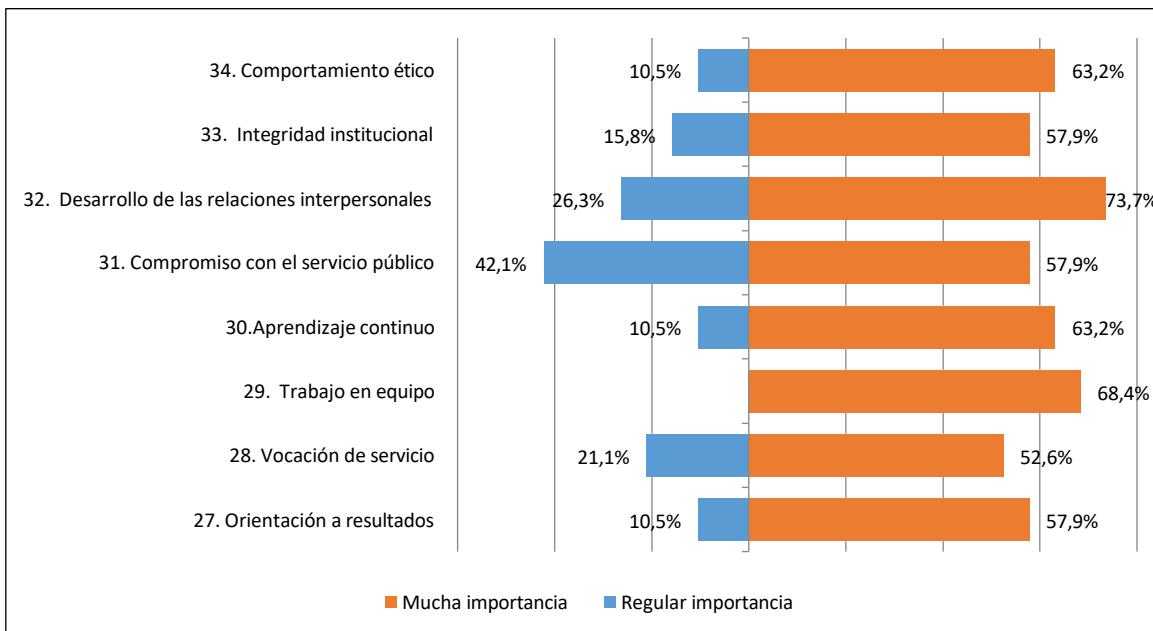
Resultados

Tabla 1

Nivel de las competencias transversales predominantes desde la perspectiva del directivo

Ítem	Poca importancia	Regular importancia	Alta importancia
27. Orientación a resultados	0,00%	10,50%	57,90%
28. Vocación de servicio	0,00%	21,10%	52,60%
29. Trabajo en equipo	0,00%		68,40%
30. Aprendizaje continuo	0,00%	10,50%	63,20%
31. Compromiso con el servicio público	0,00%	42,10%	57,90%
32. Desarrollo de las relaciones interpersonales	0,00%	26,30%	73,70%
33. Integridad institucional	0,00%	15,80%	57,90%
34. Comportamiento ético	0,00%	10,50%	63,20%

Figura 1. Nivel de las competencias transversales predominantes desde la perspectiva del directivo.



Los resultados evidencian que, desde la perspectiva de los directivos, las competencias transversales más valoradas se vinculan al desarrollo de las relaciones interpersonales, con un 73,7 % de alta importancia, lo cual refleja la relevancia de establecer vínculos colaborativos y mantener un clima laboral armónico. En segundo lugar, se destaca el trabajo en equipo con un 68,4 %, manifestando la necesidad de cooperación y cohesión en la consecución de metas institucionales. Asimismo, el aprendizaje continuo y el comportamiento ético alcanzan un 63,2 % cada uno, evidenciando la importancia atribuida a la actualización profesional permanente y a la práctica de principios éticos en la gestión pública. En contraste, la orientación a resultados (57,9 %), la vocación de servicio (52,6 %) y el compromiso con el servicio público (57,9 %) presentan porcentajes ligeramente menores, lo que sugiere que, aunque valoradas, estas competencias se subordinan a las relacionadas con la interacción social y la integridad profesional.

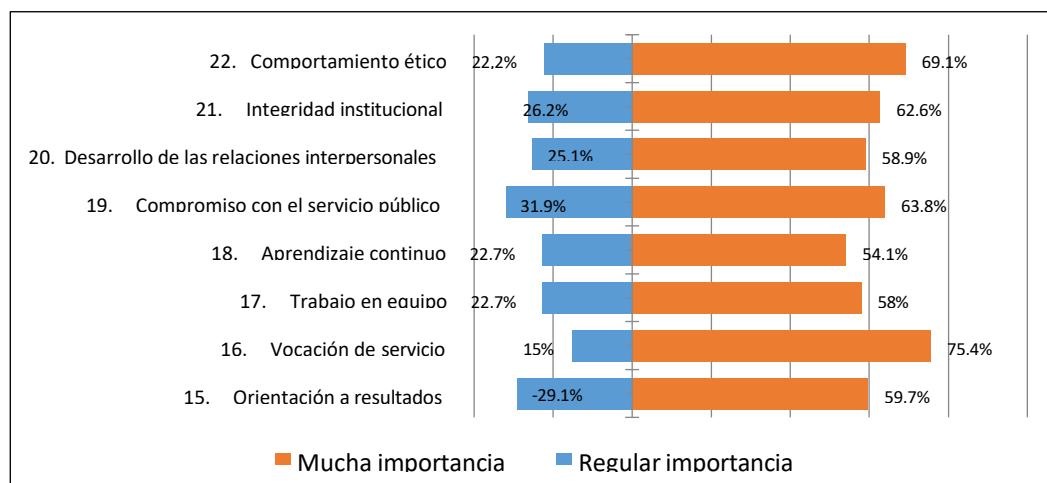
Análisis descriptivo de las competencias transversales desde la perspectiva del profesional

Tabla 2

Nivel de las competencias transversales predominantes desde la perspectiva de los profesionales

Ítem	Poca importancia	Regular importancia	Alta importancia
15. Orientación a resultados	3,90%	29,10%	59,70%
16. Vocación de servicio	4,80%	15,00%	75,40%
17. Trabajo en equipo	2,90%	22,70%	58,00%
18. Aprendizaje continuo	2,90%	22,70%	54,10%
19. Compromiso con el servicio público	4,30%	31,90%	63,80%
20. Desarrollo de las relaciones interpersonales	7,70%	25,10%	58,90%
21. Integridad institucional	3,90%	26,20%	62,60%
22. Comportamiento ético	3,40%	22,20%	69,10%

Figura 2. Nivel de las competencias transversales predominantes desde la perspectiva de los profesionales.



Los resultados permiten observar que, desde la perspectiva de los profesionales, las competencias transversales con mayor reconocimiento son la vocación de servicio (75,4 %) y el comportamiento ético (63,1 %), lo que evidencia una fuerte orientación hacia la responsabilidad social y la conducta profesional íntegra dentro de las instituciones. A continuación, el compromiso con el servicio público alcanza un 63,8 %, destacando la identificación del personal con los valores y objetivos organizacionales. Por su parte, la

integridad institucional (62,6 %) y el desarrollo de las relaciones interpersonales (61,8 %) reflejan la importancia de mantener un ambiente laboral basado en la confianza y la cooperación. El aprendizaje continuo (54,1 %) y el trabajo en equipo (58,0 %) muestran que los profesionales valoran la actualización constante y la colaboración, aunque en menor medida. Finalmente, la orientación a resultados (59,7 %) se mantiene como un componente relevante, pero no prioritario frente a las competencias de carácter ético y relacional.

Discusión

Los resultados muestran que los directivos priorizan el desarrollo de las relaciones interpersonales (73,7 %) y el trabajo en equipo (68,4 %), confirmando la relevancia del clima organizacional y la cooperación para la efectividad institucional. Este patrón se asocia con lo observado por Barrón (2009), quien reportó que el 78 % de los docentes enfrentaba limitaciones comunicativas que afectaban la interacción educativa. En ambos contextos, la comunicación emerge como un eje transversal que condiciona la productividad y la integración social del entorno laboral, aunque en el caso actual se consolida con un enfoque más gerencial y orientado a la gestión pública universitaria.

Asimismo, el aprendizaje continuo y el comportamiento ético alcanzan 63,2 % entre los directivos, reafirmando la importancia de la actualización profesional y la integridad como pilares de la función pública. Este hallazgo dialoga con Pozos y Tejada (2018), quienes detectaron que el 62 % de docentes requería capacitación en TIC para fortalecer la innovación colaborativa. Mientras aquellos enfatizaban la brecha digital, los resultados presentes amplían la noción de aprendizaje hacia la ética y la responsabilidad profesional, evidenciando que la formación transversal trasciende el ámbito técnico e involucra la construcción de valores institucionales sostenibles.

Por otro lado, la orientación a resultados (57,9 %) y la vocación de servicio (52,6 %) presentan niveles moderados, lo que sugiere que el cumplimiento de metas se subordina al fortalecimiento relacional. Esta tendencia coincide con Olaya et al. (2025), quienes señalaron que el 70 % de los docentes encontraba barreras de tiempo y recursos para desarrollar competencias digitales, limitando la proyección institucional. En ambos casos, las restricciones estructurales impiden que la productividad se traduzca en impacto sostenido, mostrando que la gestión universitaria peruana privilegia la cohesión social sobre la eficacia operativa.

A nivel profesional, la vocación de servicio (75,4 %) y el comportamiento ético (69,1 %) encabezan las competencias transversales. Este predominio ético encuentra

correspondencia con los resultados de Cristi-González et al. (2023), donde el 88 % de las investigaciones destacaron la comunicación y la innovación como dimensiones esenciales para el aprendizaje profundo. Ambos estudios coinciden en que la integridad y la interacción colaborativa configuran la base del desempeño educativo y administrativo. Sin embargo, el estudio actual amplía la mirada al incluir el compromiso social y la ética institucional como componentes que fortalecen la confianza pública en el ámbito universitario.

La coincidencia entre el compromiso con el servicio público (63,8 %) y la integridad institucional (62,6 %) entre los profesionales refuerza la tesis de que la cultura organizacional universitaria se fundamenta en la ética y la transparencia. Estos resultados se aproximan a los de García y García (2023), quienes identificaron que el 74 % de los docentes consideró esenciales las competencias comunicativas y éticas. En ambos escenarios, la conducta íntegra y la reflexión crítica sostienen la pertinencia institucional. La convergencia confirma que las universidades públicas peruanas están transitando hacia un modelo de servicio civil sustentado en valores éticos compartidos.

Del mismo modo, los resultados evidencian que la orientación a resultados (59,7 %) y el trabajo en equipo (58 %) mantienen relevancia en la estructura profesional, aunque por debajo de las competencias éticas. Esta jerarquía se asemeja a lo descrito por Casimiro et al. (2020), quienes hallaron que solo el 26,3 % de los docentes alcanzó dominio alto en competencias transversales, resaltando la necesidad de formación en liderazgo y resolución de problemas. La comparación sugiere que la institución analizada ha avanzado en la consolidación de capacidades colaborativas, pero aún requiere mecanismos de monitoreo que garanticen la aplicación práctica de las habilidades adquiridas.

En los directivos, el 63,2 % en comportamiento ético y el 57,9 % en integridad institucional evidencian un compromiso moral sostenido con la gestión universitaria. Esta tendencia se vincula con los hallazgos de Torres et al. (2014), quienes detectaron que solo el 42 % de los docentes presentaba competencias transversales adecuadas. La diferencia porcentual demuestra un progreso significativo en la gestión pública peruana, que ha incorporado la ética y el liderazgo colaborativo como ejes estructurales. No obstante, los porcentajes aún reflejan espacios de mejora en la evaluación de la integridad y la coherencia conductual dentro de los equipos de mando.

En el mismo sentido, el 54,1 % de los profesionales valoró el aprendizaje continuo, indicador que subraya la necesidad de fortalecer procesos de actualización permanente. Este resultado guarda relación con Maldonado (2018), quien reportó un 63 % de

limitaciones en flexibilidad pedagógica y compromiso institucional. Ambas evidencias demuestran que la formación continua es un requisito indispensable para adaptarse a entornos diversos y dinámicos. La universidad estudiada muestra avances en la incorporación de esta práctica, pero requiere consolidar programas institucionales que garanticen sostenibilidad en la capacitación de su personal.

De forma complementaria, el desarrollo de las relaciones interpersonales, con 73,7 % en directivos y 58,9 % en profesionales, confirma la prioridad de la cohesión humana sobre los logros cuantitativos. Este enfoque coincide parcialmente con Argota et al. (2020), quienes registraron un puntaje promedio de 13,875 en comunicación científica, por debajo del estándar esperado. La comparación revela que, mientras el ámbito académico enfrenta déficits comunicativos, la gestión administrativa ha consolidado una interacción funcional efectiva. No obstante, el reto persiste en traducir estas capacidades relacionales en competencias comunicativas orientadas a la innovación institucional.

Finalmente, la coincidencia entre la ética profesional y el compromiso con el servicio público se fortalece al comparar los resultados con los de Jurado et al. (2022), donde el 80 % de los docentes reconoció que la formación continua en ética y liderazgo mejora la calidad educativa. De manera similar, los datos actuales reflejan que el 69,1 % de los profesionales asocia la conducta ética con el desempeño eficiente. Esta convergencia confirma que la dimensión moral constituye el núcleo de las competencias transversales en la administración universitaria, estableciendo un vínculo directo entre valores personales, confianza institucional y excelencia del servicio civil.

El análisis conjunto evidencia una notable coherencia entre las percepciones de directivos y profesionales, ambos orientados hacia un modelo de gestión sustentado en la ética, la cooperación y la responsabilidad pública. Las competencias interpersonales y morales superan en relevancia a las orientadas a resultados, lo cual refleja una transformación cultural hacia la humanización de la gestión universitaria. Sin embargo, los porcentajes moderados en orientación a resultados (57,9 % y 59,7 %) sugieren la necesidad de integrar herramientas de gestión por desempeño que permitan equilibrar los valores éticos con la eficiencia institucional, fortaleciendo así la cultura de evaluación en el sector público.

Esta correspondencia entre grupos jerárquicos muestra una madurez institucional progresiva: los directivos priorizan el liderazgo interpersonal y los profesionales consolidan la ética del servicio. Tal convergencia refuerza la idea de que las competencias transversales no son accesorios de la gestión, sino la base del comportamiento público

moderno. Los datos evidencian una alineación con los principios del CLAD y de SERVIR, donde la integridad y la cooperación constituyen motores de legitimidad estatal. En este contexto, la universidad analizada representa un caso paradigmático de cómo las competencias transversales fortalecen la gobernanza, fomentan la confianza y consolidan una administración pública universitaria eficiente y ética.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir que las competencias transversales constituyen un eje estructural en la gestión universitaria pública, al integrar valores éticos, capacidades relacionales y compromiso institucional. Tanto los directivos como los profesionales evidencian un perfil orientado al fortalecimiento del trabajo colaborativo y la integridad, lo que confirma un cambio cultural hacia modelos de liderazgo más humanos y participativos. La elevada valoración del desarrollo de las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y el comportamiento ético demuestra que la universidad ha consolidado una gestión centrada en la cooperación, la transparencia y la confianza como pilares del desempeño organizacional.

La vocación de servicio y el compromiso con el servicio público reflejan una identidad profesional alineada con los principios del Estado moderno, donde la orientación al ciudadano y la responsabilidad social se integran en las prácticas cotidianas. La presencia sostenida del aprendizaje continuo confirma la adopción de una cultura de actualización que impulsa la innovación, aunque aún requiere mecanismos institucionales que garanticen su continuidad y evaluación. Los porcentajes obtenidos muestran un equilibrio entre las dimensiones morales, cognitivas y sociales, evidenciando una madurez institucional en la aplicación de las competencias transversales como herramienta de desarrollo humano y organizacional.

Finalmente, se concluye que la universidad estudiada ha logrado vincular de manera coherente la ética profesional, la cooperación y la mejora continua como fundamentos de su gestión pública. Este avance fortalece la legitimidad institucional y promueve una cultura organizativa basada en la transparencia, la responsabilidad y la orientación a resultados sostenibles. La consolidación de las competencias transversales no solo optimiza el desempeño individual, sino que potencia la capacidad colectiva para responder con eficacia y humanidad a las demandas del entorno educativo y social, consolidando un modelo de servicio público universitario ejemplar.

Referencias

- Argota, G., Campos, R., Yallico, R., Quispe, M., Revatta, M., & Celi, L. (2020). *Habilidades metodológicas para la comunicación científica y competencias laborales en docentes universitarios.* *Revista Campus*, 25(29), 103–110. <https://doi.org/10.24265/campus.2020.v25n29.07>
- Barrón, M. (2009). *Docencia universitaria y competencias didácticas.* Perfiles Educativos, 31(125), 76–87. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006
- Bolívar, A. (2011). *Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula.* Guatemala: UVG.
- Carta Iberoamericana de la Función Pública. (2003). *XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno.* Colombia.
- Casimiro, C., Tobalino, D., Casimiro, W., & Fernández, B. (2020). *Competencias laborales y formación profesional de profesoras de educación inicial, en el distrito de Lurigancho en Perú.* *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 444–453. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400444
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2024). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2024 (capítulos sobre gobernanza y gestión universitaria en la región).* <https://iac.cinda.cl/wp-content/uploads/2024/06/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2024-CINDA.pdf>
- Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo – CLAD (2016). *Guía Referencial Iberoamericana de Competencias Laborales en el Sector Público.* Aprobada por la XVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado. Bogotá, Colombia.
- Cristi-González, R., Mella-Huenul, Y., Fuentealba-Ortiz, C., Soto-Salcedo, A., & García-Hormazábal, R. (2023). *Competencias docentes para el aprendizaje profundo en estudiantes universitarios: una revisión sistemática.* *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 28–46. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1686>
- El Peruano. (2013). *Ley N° 30057, Ley del Servicio Civil.* Normas Legales, Ley del Servicio Civil, 4 de julio del 2013.

- Gavidia, V.; Aguilar, R.; y Carratalá, A. (2011). ¿Desaparecen las transversales con la aparición de las competencias? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 131–148.
- Jurado, M., Vaccaro, G., Gonzabay, E., & Baquerizo, M. (2022). *Las competencias docentes de los profesores universitarios*. RECIMUNDO, 6(2), 242–249. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/1565>
- Maldonado, E. (2018). *Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(2), 115–131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Olaya, J. C., Contreras, F., & Bernabe, Á. F. (2025). Competencias digitales en los docentes universitarios: Una revisión sistemática. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12659838>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022b). *Higher education global data report (working document) (panorama y datos globales para la toma de decisiones en educación superior)*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Higher%20Education%20Global%20Data%20Report_Wor king%20document_May2022_EN_o.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2024). *Government at a glance: Latin America and the Caribbean 2024 (indicadores y prácticas de gobernanza pública aplicables a la educación superior)*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/03/government-at-a-glance-latin-america-and-the-caribbean-2024_od6281fd/4abdba16-en.pdf
- Pozos, K., & Tejada, J. (2018). *Competencias digitales en docentes de educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(2), 59–87. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Resolución de Presidencia Ejecutiva N° 093-2016-SERVIR-PE. (2016). *Diccionario de Competencias Transversales del Servicio Civil*. 22 de junio del año 2016.
- Sepúlveda, M. (2015). *Las competencias transversales, base del aprendizaje para toda la vida*. Bogotá, Colombia: EAN.
- Torres, A., Badillo, M., Valentín, N., & Ramírez, E. (2014). *Las competencias docentes: el desafío de la educación superior*. Innovación Educativa, 14(66), 129–145.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008

Villa, M. (2016). *Competencias transversales del tripulante peruano que labora en el Crucero Costa Neoclásica Periodo 2015*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/3120/Thvihumr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Conclusiones generales:

La presente obra ha explorado, desde un enfoque crítico e interdisciplinario, la relevancia de las competencias docentes, digitales y profesionales como ejes estructurantes en la transformación de la educación superior en América Latina. En el escenario postpandemia y frente a los desafíos que plantea la transición digital, el fortalecimiento del talento humano se revela como condición imprescindible para consolidar modelos educativos más inclusivos, sostenibles y pertinentes.

A lo largo de los capítulos, se ha evidenciado que las competencias deben comprenderse como capacidades dinámicas que integran conocimientos, habilidades y actitudes en contextos educativos cada vez más complejos. La profesionalización docente, el liderazgo académico, la innovación pedagógica y la alfabetización digital no constituyen procesos aislados, sino dimensiones interdependientes que, articuladas de manera estratégica, impulsan la calidad educativa y el desarrollo institucional.

Asimismo, se reconoce que la formación continua, el uso de metodologías activas y la integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y la analítica del aprendizaje, permiten cerrar brechas formativas y adaptarse a entornos híbridos. Esta transformación requiere una visión ética y colaborativa, en la que el docente asuma un rol protagónico como agente de cambio, reflexivo y socialmente comprometido.

En este marco, el libro plantea la urgencia de reorientar las políticas institucionales universitarias hacia una cultura de gestión por competencias, donde converjan la formación profesional, la investigación aplicada y la proyección social. Tal reconfiguración demanda un compromiso conjunto entre universidades, gobiernos y sociedad civil para responder con pertinencia a los retos del siglo XXI.

En suma, el fortalecimiento de las competencias docentes aparece como una condición indispensable para construir universidades más resilientes, democráticas y comprometidas con el bienestar colectivo y la transformación social de América Latina.

Información de los autores:

Daniel Alberto Oswaldo Valenzuela Narváez

Doctor en Administración

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8967-1684>

Correo: dvalenzuela@unjfsc.edu.pe

Breve biografía:

El Doctor Daniel Alberto Oswaldo Valenzuela Narváez es Licenciado en Administración por la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, además obtuvo los grados de Maestro en Administración y Doctor en Administración. Es docente asociado a dedicación exclusiva en la Facultad de Ciencias Empresariales de la UNJFSC y Director de Investigación. Ha sido miembro del Comité de Evaluación para la Acreditación y Gestión Académica, secretario de la Comisión Evaluadora de Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica, miembro del Comité Editorial de la revista Ciencia y Tecnología Infinitum, así como integrante de la Comisión de Licenciamiento Institucional. Investigador RENACYT del CONCYTEC y, cuenta con publicaciones en Scopus, PubMed y Latindex. Es autor del libro Manual de Gestión Empresarial (2012). Su labor destaca por su aporte a la investigación, la formación profesional y la modernización de la educación superior en el Perú.

Carlos Máximo Gonzales Añorga

Doctor en Administración

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9196-2093>

Correo: cgonzales@unjfsc.edu.pe.

Breve Biografía:

El Doctor Carlos Máximo Gonzales Añorga es Licenciado en Administración y Abogado, con Maestría en Docencia Superior e Investigación Universitaria por la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, y Máster en Dirección de Personas y Gestión Estratégica del Talento por la Universidad de Salamanca (España). Obtuvo el grado de Doctor en Administración en 2018. Es docente principal a dedicación exclusiva en la Facultad de Ciencias Empresariales de la UNJFSC y ha desempeñado cargos como Director de la Escuela Profesional de Negocios Internacionales y Vicepresidente de Investigación de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. Investigador

RENACYT y autor de artículos indexados en Scopus, Web of Science y Scielo, ha publicado textos universitarios sobre gestión estratégica y alta dirección. Su labor académica destaca por el liderazgo en calidad universitaria, investigación aplicada y fortalecimiento institucional en la educación superior peruana.

Jorge Alberto Alarcón Alva

Maestro en Administración

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0115-0380>

Correo: jalarcona@unjfsc.edu.pe

Breve Biografía:

El Maestro Jorge Alberto Alarcón Alva es Licenciado en Administración y Magíster en Administración Estratégica por la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, donde también cursó estudios de Doctorado en Administración. Es docente nombrado en la Facultad de Ciencias Empresariales de la UNJFSC y contratado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha ocupado cargos directivos en la Beneficencia Pública de Huacho y en el Hospital Regional de Huacho, desempeñándose como Director y Jefe de Logística, Presupuesto y Personal. Posee especialización en gestión del talento, SAP HCM y MM, ISO 9001 y redacción científica. Ha sido ponente en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UNMSM y organizador de la Cumbre Nacional de Comercio Exterior APEC Perú 2024. Autor del libro Precisiones en torno a la ética y deontología de nuestros tiempos (2025), promueve la ética, la innovación y la gestión responsable en la administración pública peruana.

Ider Walter Alor Bellón

Doctor en Administración

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8355-7960>

Correo: ialorb@unjfsc.edu.pe

Breve biografía:

El Doctor Ider Walter Alor Bellón es Licenciado en Administración y Magíster en Administración Estratégica por la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, donde también obtuvo el grado de Doctor en Administración. Se desempeña como docente nombrado a tiempo completo en la Facultad de Ciencias Empresariales de la misma casa

de estudios, con amplia trayectoria en investigación y gestión académica. Ha sido integrante de comisiones de licenciamiento, evaluación y mejora de procesos educativos bajo estándares ISO 21001 e ISO 9001. Cuenta con especialización en metodologías de investigación científica, redacción y publicación académica, así como formación en inglés y portugués. Es autor del artículo “Influence of Strategic Management in the Insurance Sector: A Case Study in Huacho, Peru”, indexado en Web of Science (Q2). Su experiencia combina la docencia universitaria, la asesoría de tesis y la promoción de la calidad educativa, destacando por su compromiso con la innovación, la ética y el fortalecimiento institucional de la educación superior peruana.

Tania Luz Tafur Pittman

Magíster en Docencia Superior e Investigación Universitaria

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4370-090X>

Correo: ttafur@unjfsc.edu.pe

Breve biografía:

La Magíster Tania Luz Tafur Pittman es licenciada en Administración por la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, donde obtuvo también el grado de Maestra en Docencia Superior e Investigación Universitaria. Es egresada del Doctorado en Administración en la misma institución y posee un MBA en Dirección y Administración de Empresas por la Universidad Rey Juan Carlos de España. Cuenta con amplia trayectoria en docencia universitaria, gestión académica y formación en calidad educativa bajo los estándares ISO 9001 e ISO 21001. Ha sido directora del Departamento de Tutoría y miembro de comisiones de acreditación y convenios en la Facultad de Ciencias Empresariales. Es autora de publicaciones indexadas y del libro Metodología de la investigación: El método Arias para desarrollar un proyecto de tesis (INUDI, 2022). Su labor se orienta al fortalecimiento del talento humano, la innovación educativa y la mejora continua en la educación superior peruana.

