

# CAPÍTULO 1

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



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



# 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 Gonzáles Añorga; Jorge Alberto Alarcón Alva; Ider Walter Alor Bellon; Tania Luz Tafur Pittman

**DOI:** <https://doi.org/10.7112/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

<b>Laborales – McClelland (1973)</b>	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.
<b>Teoría del Capital Humano – Becker (1964)</b>	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.
<b>Teoría del Aprendizaje Organizacional – Argyris y Schön (1978)</b>	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.
<b>Teoría Socioconstructivista del Aprendizaje – Vygotsky (1978)</b>	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 Montejó (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. Recomiendan 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 Montejó (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 Llor 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), e040272. 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&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300117&lng=es&tlng=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&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300003&lng=es&tlng=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](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>