

CAPÍTULO 4

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



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



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

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

Jorge Alberto Alarcón Alva

jalarcona@unjfsc.edu.pe

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

Universidad Nacional José Faustino Sánchez

Carrión

Perú

Tania Luz Tafur Pittman

ttafur@unjfsc.edu.pe

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

Universidad Nacional José Faustino

Sánchez Carrión

Perú

Daniel Alberto Oswaldo Valenzuela Narváez

dvalenzuela@unjfsc.edu.pe

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

Universidad Nacional José Faustino Sánchez

Carrión

Perú

Carlos Máximo Gonzáles Añorga

cgonzales@unjfsc.edu.pe

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

Universidad Nacional José Faustino

Sánchez Carrión

Perú

Ider Walter Alor Bellon

ialorb@unjfsc.edu.pe

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

Universidad Nacional José Faustino Sánchez

Carrión

Perú

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 Púnlica 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.

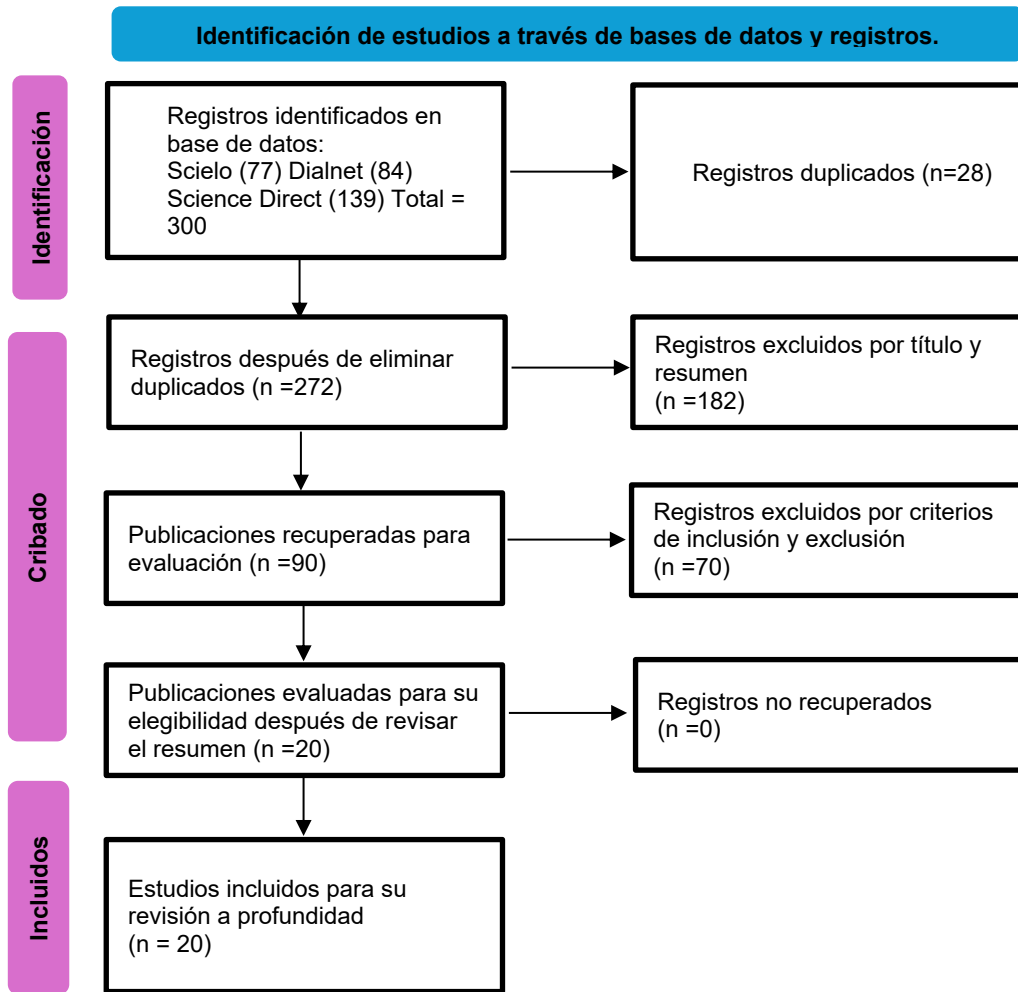
Extracción, análisis y evaluación metodológica

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

N ^o	Autor	Título del artículo	Metodología	País	Año	Base de datos
1	Huayhua y Huayhua (2024)	Competencia docente y formación investigativa en un instituto tecnológico	Cualitativa	Perú	2024	SciELO

		público, Huanta-Perú, 2023				
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	Cuantitativa	Venezuela	2020	Dialnet

		en el docente universitario				
	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
0	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 better learning profession	Mixta	India	2019	Science Direct
2	Narmaditya et al. (2024)	The linkage between lecturer competencies and students' economic behavior: the mediating role of digital and economic literacy	Cuantitativa	Indonesia y Malasia	2024	Science Direct
3	Núñez-Canal et al. (2022)	New challenges in higher education: a	Cuantitativa	España	2022	Science Direct

		study of the digital competence of educators in Covid times				
4	Lan et al. (2024)	Digital competence and factors affecting Chinese university teachers: a systematic review	Revisión sistemática	China	2024	Science Direct
5	Miranda et al. (2021)	The core components of education 4.0 in higher education: three case studies in engineering education	Cualitativa	México	2021	Science Direct
6	Blömeke et al. (2022)	Modeling and measuring teacher competencies: an integrative approach	Cuantitativa	Alemania	2022	Science Direct
7	Badiozaman et al. (2021)	Examining faculty's online teaching competence during crisis: one semester on	Cuantitativa	Malasia (Sarawak)	2021	Science Direct
8	Jarrah 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
9	Kärkkäinen et al. (2023)	How does university teachers' pedagogical training meet topical challenges raised by educational research?	Cualitativa	Finlandia	2023	Science Direct

		A case study from Finland				
		Assessing writing practices in higher education: characterizing self-reported practices and identifying their determinants	Cuantitativa	Colombia y México	2025	Science Direct
o	Escorcía et al. (2025)					

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

Aporte clave	Autores representativos	Contribución destacada
1. Formación profesional y liderazgo pedagógico	Huayhua y Huayhua (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	Chuchuca et al. (2025); Luzardo (2023)	La incorporación de IA, neurociencia y liderazgo digital

tecnología avanzada		impulsa reformas curriculares orientadas a la empleabilidad.
5. Evaluación de competencias y mejora continua	Cristi-González et al. (2023); Blömeke et al. (2022); Escorcía 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 neuliderazgo 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 (Escorcía 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 (Escorcía 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, Máryuri, & 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&tlng=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&tlng=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>
- Jarrah, 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>
- Escorcía, 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=So185-26982009000300006&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/eof016c369ef94f87dec9bcb22a80dc7-0330212023/original/Annual-Report-2023.pdf>