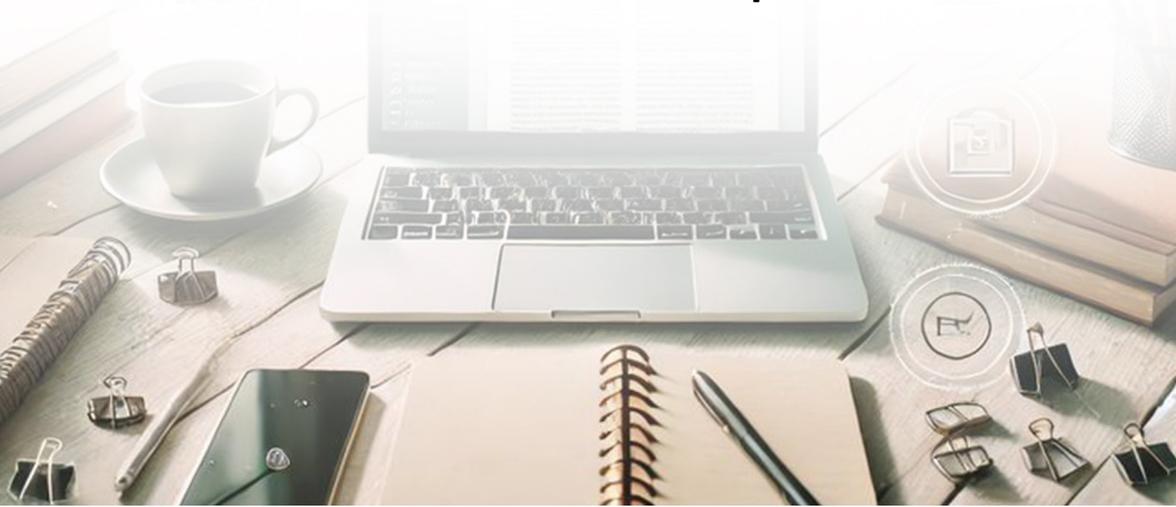




# Gestión **EDUCATIVA** en la Educación Superior



**Norma Graciela Soria León**



# Gestión **EDUCATIVA** en la Educación Superior

**Norma Graciela Soria León**

Dirección Editorial: PhD. Jorge Luis León-González  
Diseño de portada y edición: DI. Yunisley Bruno-Díaz

ISBN: 978-1-968794-04-0

DOI: <https://doi.org/10.64092/IBGA9354>

© Norma Graciela Soria León, 2025. All rights reserved

La evaluación científica y metodológica de la obra se realizó a partir del método de Revisión por Pares Abierta (Open Peer Review).

Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License, que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá tener permiso directamente del titular de los derechos de autor.



## **SOPHIA EDITIONS**

8404 N Rome Ave, Tampa,  
Florida, USA

Email: [contact@sophiaeditions.com](mailto:contact@sophiaeditions.com)

Phone: +1 (813) 699-2557

<https://sophiaeditions.com/>

# Gestión **EDUCATIVA** en la Educación Superior

Norma Graciela Soria León

# COMITÉ

## EDITORIAL

**PhD. Adalia Liset Rojas-Valladares**, Universidad Metropolitana, Ecuador

**PhD. Adrian Abreus-González**, Universidad de Cienfuegos, Cuba

**PhD. Adrian Ludet Arévalo-Salazar**, Western University, Canadá

**PhD. Alejandro Rafael Socorro-Castro**, Universidad Metropolitana, Ecuador

**PhD. Alina Rodríguez-Morales**, Universidad de Guayaquil, Ecuador

**PhD. Farshid Hadi**, Islamic Azad University, Irán

**PhD. Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate**, Centro Regional Universitario Oriente- Universidad Autónoma Chapingo, México

**PhD. Esther Vega-Gea**, Universidad de Córdoba, España

**PhD. Hugo Freddy Torres-Maya**, Universidad de Cienfuegos, Cuba

**PhD. Juan G. Rivera-Ortiz**, Ana G. Mendez University, USA

**Dr. C. Ngo Hong Diep**, Thudaumot University, Vietnam

**PhD. Lázaro Salomón Dibut-Toledo**, Universidad del Golfo de California, México

**PhD. Luis Lizasoain-Hernández**, Universidad del País Vasco, España

**PhD. José Gervasio Partida-Seda**, Centro Regional Universitario Oriente- Universidad Autónoma Chapingo, México

**PhD. Luisa Morales-Maure**, Universidad de Panamá, Panamá

**PhD. Marily Rafaela Fuentes-Águila**, Universidad Metropolitana, Ecuador

**PhD. Maritza Librada Cáceres-Mesa**, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

**PhD. Marta Linares-Manrique**, Universidad de Granada, España

**Dr. C. Seyyed Nasser Mousavi**, Islamic Azad University, Irán

**PhD. Mikhail Benet-Rodríguez**, Fundación Universitaria Cafam, Colombia

**PhD. Julio Cabero-Almenara**, Universidad de Sevilla, España

**PhD. Raúl Rodríguez-Muñoz**, Universidad de Cienfuegos, Cuba

**PhD. Rolando Medina-Peña**, Universidad Metropolitana, Ecuador

**PhD. Samuel Sánchez-Gálvez**, Universidad de Guayaquil, Ecuador

**PhD. Yadir Torres Hernández**, Universidad de Sevilla, España

Prólogo ..... 9

Introducción .....12

## **01.** La gestión educativa en la Educación Superior

1.1. Modelos y enfoques de gestión educativa ..... 17

1.2. Principales desafíos y tendencias en la Educación Superior .....28

1.3. El papel de las políticas educativas en la gestión universitaria ..... 35

1.4. Autonomía institucional y gobernanza universitaria .....38

1.5. Políticas de calidad y aseguramiento institucional ..... 41

1.6. Equidad, inclusión y políticas de acceso y permanencia .....43

1.7. Evaluación y mejora de la calidad educativa en las instituciones de Educación Superior .....45



## **02.** Formación de valores y habilidades blandas en el proceso formativo de la educación superior

2.1. La formación en valores en la educación superior ..... 51

2.2. Desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes universitarios .....60

2.3. Modelos de competencias profesionales ..... 64

2.4. Habilidades blandas esenciales para el éxito profesional ..... 67

2.5. Estrategias para la enseñanza y evaluación de habilidades blandas en la educación superior ..... 72



## 03. Liderazgo y organización institucional

- 3.1. Consideraciones en torno al liderazgo en la educación superior .....79
- 3.2. El papel de los líderes en la gestión universitaria ..... 89
- 3.3. Cultura organizacional y su impacto en el desempeño institucional .....96
- 3.4. Modelos de organización y gestión en universidades ..... 102
- 3.5. Estrategias para fomentar el liderazgo y la toma de decisiones efectivas .....108



## 04. Bienestar estudiantil

- 4.1. Bienestar estudiantil en el entorno universitario ..... 110
- 4.2. Concepto y dimensiones del bienestar estudiantil ..... 113
- 4.3. Programas de apoyo psicológico, académico y social .....119
- 4.4. Estrategias para la inclusión y equidad en la educación superior .....128
- 4.5. Promoción de la salud mental y el bienestar emocional en los estudiantes .....133
- 4.6. Incidencia del bienestar en el rendimiento académico y la permanencia estudiantil ....137
- 4.7. Buenas prácticas de las políticas de bienestar estudiantil .....143



## 05. Desarrollo profesional del personal académico y administrativo

- 5.1. El desarrollo profesional continuo en la educación superior .....153
- 5.2. Estrategias de formación y capacitación para docentes y administrativos .....165
- 5.3. Impacto del desarrollo profesional en la calidad educativa ..... 177



## Prólogo

La lectura del texto *Gestión educativa en la educación superior* es una suerte de recorrido integral y holístico sobre varios de los elementos que deben concebirse en el fortalecimiento de la calidad en este nivel educativo. Sobre todo, porque en las manos de las instituciones de educación superior está la formación de los profesionales, que, a su vez, tributan al desarrollo económico, político y social de los países, regiones y comunidades en todo el mundo y particularmente en el contexto ecuatoriano.

La visión enfocada al saber, saber ser, saber hacer y saber conocer se erigen como ejes esenciales de la educación superior, en donde no solo se enarbolan criterios de capacitación y formación técnica especializada, sino que se exacerban los criterios de construcción de un ser humano integral tanto en el ejercicio de su profesión como en sus propias relaciones sociales. Ese constituye un cimiento esencial de este texto, que traza un camino coherente desde los modelos de gestión, marcos normativos y aseguramiento de la calidad, hasta la formación en valores, el liderazgo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el bienestar estudiantil y el impacto del desarrollo profesional.

Sobre esta base, resulta fundamental destacar que la gestión educativa en la universidad actual es mucho más que un proceso administrativo; esta se conjuga como una tarea estratégica, ya que entrelaza aspectos pedagógicos, organizativos y éticos, siempre visto desde una perspectiva integral y contextualizada. El presente libro ha puesto en evidencia que la gestión educativa debe buscar cambios reales dentro de las instituciones, a partir del trabajo colaborativo, el pensamiento reflexivo y una clara responsabilidad social.

Los modelos contemporáneos tienden a dejar atrás enfoques centrados solo en el control y la eficiencia, para dar paso a propuestas que impulsan la innovación, la autonomía académica, la responsabilidad social y la mejora continua. Esta evolución responde a los retos que enfrenta la educación superior: garantizar la inclusión, adaptarse a la transformación digital, avanzar en la internacionalización, asegurar un financiamiento justo y actualizar la formación docente y curricular.

Las políticas educativas, en este contexto, requieren marcos flexibles y sensibles a la realidad de cada territorio, articulando esfuerzos institucionales y públicos hacia metas comunes de calidad y equidad. La evaluación, por su parte, no puede limitarse a medir resultados, sino que debe servir como herramienta para generar aprendizajes institucionales y fortalecer una cultura de mejora con sentido humano.

La esencia de la formación del profesional sobreviene precisamente de ese enfoque de imbricación entre la potenciación de habilidades y conocimientos sobre la profesión con el fomento de los valores humanos. A partir del constructo teórico de la Educación Basada en Valores se fundamenta la inclusión del respeto, la compasión, la humildad, la confianza y la integridad, lo cual tributa al éxito del aprendizaje con el enfoque afectivo como eje transversal.

Por ello, el texto dedica un apartado también a las políticas y finalidades del bienestar estudiantil y ello constituye un punto medular, original y novedoso en la manera de tratar la gestión en la educación superior. Así, para que el bienestar universitario sea efectivo, es imprescindible reconocer y adaptarse a la diversidad de realidades, contextos y necesidades de los estudiantes.

El valor de la inclusión es clave y requiere una transformación institucional que promueva la equidad, eliminando las barreras existentes y garantizando condiciones para que todos puedan participar plenamente y sentirse parte activa de la comunidad académica. Solo así será posible construir un espacio universitario en el cual el bienestar estudiantil permee cada uno de aquellos entornos en los que se desenvuelven los estudiantes. Estos elementos se materializan a partir de las experiencias y vivencias en la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET).

Además, cada uno de los pilares que sustentan la gestión en la educación superior, representados en la estructura capitular del texto, cuenta con un riguroso sustento teórico a partir de una sistematización que contrasta la visión de autores y teorías clásicas con los criterios más actualizados sobre los temas tratados. Asimismo, se tienen en cuenta las normativas institucionales y nacionales que rigen a la educación superior en Ecuador.

Este texto es muy claro en que gestionar la universidad hoy implica liderar procesos de cambio con visión crítica, vocación transformadora

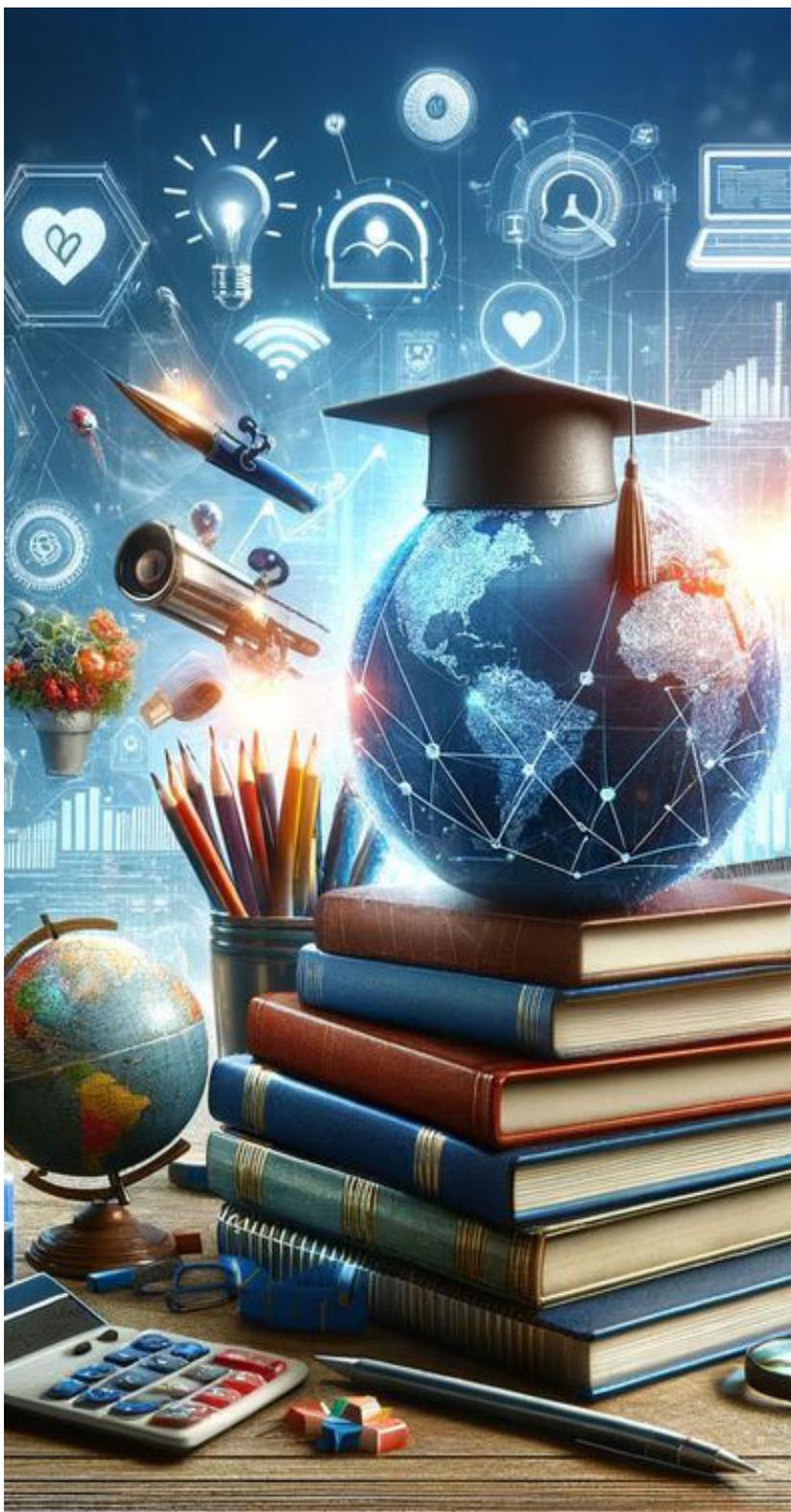
y responsabilidad social. Solo así será posible que las instituciones de educación superior cumplan con su compromiso de formar ciudadanos conscientes, generar conocimiento útil y contribuir activamente al desarrollo justo y sostenible de nuestras sociedades.

Alexis Pire Rojas

Licenciado en Periodismo

PhD. Ciencias de la Educación

# INTRODUCCIÓN



La transformación de las instituciones de educación superior en las últimas décadas ha estado marcada por cambios estructurales profundos, tanto en el plano interno como en el contexto externo en el que operan. Las universidades han tenido la necesidad de cambiar algunas de sus esencias en la sociedad contemporánea, por lo que han enfrentado desafíos derivados de la globalización del conocimiento, el avance acelerado de las tecnologías digitales, la diversificación de sus funciones y la creciente demanda por mayor calidad, transparencia e inclusión. Bajo este escenario, la gestión educativa considerada como una de las dimensiones principales para el fortalecimiento institucional, al brindar herramientas que orientan los procesos hacia el logro de metas comunes.

El presente capítulo ofrece una aproximación integral a la gestión educativa en el ámbito universitario, abordando su conceptualización y fundamentos, al igual que los principales enfoques y modelos que sustentan su aplicación en contextos reales. Para ello, se parte del reconocimiento de que gestionar la educación superior parte de la integración de varias dimensiones, entre las cuales se encuentran las académicas, administrativas, tecnológicas, sociales y éticas; bajo principios de mejora continua y pertinencia contextual.

A lo largo de este libro se analizan las principales corrientes que han influido en la evolución de la gestión educativa, los modelos vigentes y los desafíos que enfrentan actualmente las universidades en su afán por garantizar calidad, sostenibilidad y compromiso social. De igual manera, se analizan las políticas públicas que inciden en el gobierno universitario y los mecanismos de evaluación institucional como pilares esenciales para que la organización tenga una orientación hacia el aprendizaje, la inclusión y la innovación.

El presente texto se consolida como un espacio de sistematización teórica que enfatiza en las particularidades de la gestión educativa en las instituciones de educación superior. Además, es importante recalcar que brinda herramientas que pueden ser aplicadas en varios escenarios que incluyan una gestión transformadora y que guarde relación con los desafíos del presente y las aspiraciones de un futuro más justo y equitativo en el entorno de la educación superior.

En la universidad actual, la gestión educativa no está limitada solamente a tareas administrativas; sino que se ha convertido en una herramienta clave para impulsar cambios internos y responder de forma eficaz y responsable a los desafíos del entorno. En un entorno cambiante, gestionar con responsabilidad los recursos es clave para

que la universidad cumpla con su papel formativo, investigativo y social.

Según Jiménez (2019), la gestión educativa debe asumirse como un proceso integral y reflexivo, basado en la planificación estratégica, el liderazgo pedagógico y el aprendizaje organizacional. Esta concepción permite que las instituciones transiten de modelos jerárquicos y fragmentados hacia estructuras colaborativas que promueven el trabajo en equipo, la participación y la innovación permanente. En esta misma línea, Barbón y Fernández (2018), subrayan que la gestión en educación superior no solo articula las decisiones técnicas y académicas, sino que también es necesario que la cúpula de gobierno de la institución pueda representar y responder a las necesidades de calidad en los servicios.

La gestión educativa es clave para garantizar una enseñanza de calidad en contextos cada vez más exigentes. De acuerdo con Kevans Espinoza (2020), cuando la gestión educativa incluye lo pedagógico, institucional y comunitario, mejora el funcionamiento de las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes. Barrios Barraza (2018), sostiene que promover una cultura institucional es fundamental para impulsar cambios sostenidos en las universidades.

Por su parte, Barbón y Fernández (2018), afirman que la gestión educativa en las universidades debe estar fuertemente vinculada con la gestión del conocimiento, la ciencia y la innovación. Para estos autores, el valor estratégico de la gestión se expresa en su capacidad lograr relaciones entre la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. Además, es un medidor de la transformación institucional. Esta visión la comparten Portocarrero et al. (2021), ya que mediante un análisis empírico en universidades públicas, concluyen que la inversión adecuada en infraestructura, talento humano e innovación tiene una incidencia directa en la sostenibilidad académica y en la percepción de calidad por parte de la comunidad universitaria.

Desde un enfoque sistémico, Chacón (2017), propone que la gestión educativa debe construirse bajo el paradigma de la complejidad. Esto implica comprender a la universidad como un sistema abierto e interrelacionado, capaz de adaptarse a entornos inciertos mediante procesos de gobernanza horizontal, decisiones colaborativas y dinámicas interdisciplinarias. En esta misma dirección, Corrales y González (2023), enfatizan la necesidad de consolidar sistemas de gestión apoyados en tecnologías digitales y procesos de evaluación

basados en indicadores confiables, orientados al logro de resultados pertinentes y sostenibles.

En cuanto a los programas en línea o virtuales, Barrientos Briceño et al. (2021), plantean que la gestión educativa debe contemplar aspectos como el diseño instruccional, el soporte tecnológico, la tutoría académica y la evaluación integral, con el fin de garantizar la calidad del aprendizaje. A su vez, Hernández & Zamora (2020), advierten que la incorporación de sistemas de gestión de calidad basados en normas internacionales, como la ISO 21001: 2018, permite mejorar la gobernabilidad institucional y la eficiencia operativa en las universidades de América Latina.

Desde una perspectiva territorial y contextualizada, estudios como los de García et al. (2018); y Arjona et al. (2022), destacan que una gestión educativa eficaz no puede desligarse de las condiciones sociales, culturales y económicas de los entornos en los que se insertan las instituciones. Por ello, es imprescindible que la gestión involucre elementos de la equidad, a partir de la promoción de la inclusión y de la mano con los estándares de educación de calidad también para sectores que han sido históricamente excluidos.

De esta forma, la gestión educativa en la educación superior es un indicador esencial en el desarrollo de las universidades y demás instituciones de este nivel. Esta gestión debe basarse en su carácter estratégico, lo cual posibilita las instituciones puedan responder a los retos que se les presente tanto en el presente como en el futuro, siempre mirando la calidad, la capacidad de transformación, la innovación y la equidad en cada uno de sus procesos.





# 01.

## **LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **1.1. Modelos y enfoques de gestión educativa**

La comprensión de la gestión educativa en la educación superior requiere no solo un análisis funcional de sus dimensiones operativas, sino también una mirada crítica a los modelos y enfoques que la fundamentan y orientan. Estos modelos ofrecen marcos conceptuales que permiten organizar, interpretar y mejorar los procesos institucionales, considerando tanto los objetivos académicos como los contextos socioculturales en los que se insertan las universidades. En este sentido, los modelos de gestión no constituyen estructuras cerradas ni recetas universales, sino orientaciones flexibles que deben adaptarse a las realidades particulares de cada institución.

Durante las últimas décadas, la gestión educativa ha transitado desde modelos jerárquicos y centralizados hacia propuestas

más participativas, integradoras y estratégicas, que colocan al estudiante en el centro del proceso y promueven el liderazgo pedagógico, la innovación, la evaluación continua y el uso intensivo de tecnologías. Paralelamente, han surgido enfoques que subrayan la importancia del trabajo en red, la articulación con el entorno, la gestión del conocimiento, y la sostenibilidad institucional como dimensiones clave.

En este apartado se presentan los principales modelos y enfoques de gestión educativa aplicables a la educación superior, destacando sus fundamentos, características, ventajas y límites. La revisión se organiza en torno a los siguientes ejes: modelos estratégicos, integrales, pedagógicos, virtuales, emergentes y territoriales, cada uno de los cuales será analizado a la luz de investigaciones recientes y experiencias aplicadas.

### ***Modelo de gestión educativa estratégica***

El modelo de gestión educativa estratégica se ha consolidado como una de las aproximaciones más influyentes en la administración universitaria contemporánea. Este modelo se fundamenta en la idea de que las instituciones de educación superior deben actuar con una visión clara del futuro, estructurar planes orientados al logro de objetivos y tomar decisiones basadas en datos y análisis del entorno. A diferencia de los métodos operativos convencionales, la gestión estratégica se perfila a través de una planificación con mayor mirada al futuro y se alinea con los propósitos institucionales, tales como la misión y la visión.

La gestión educativa no es solo organizar recursos; sino que es un proceso dinámico y anticipatorio, capaz de adelantarse a los retos que puedan darse. A través de esta mirada estratégica, es posible identificar con claridad las áreas que necesitan fortalecerse para impulsar el crecimiento de la institución. Investigaciones recientes han demostrado que este enfoque contribuye a ordenar de manera más efectiva los objetivos educativos teniendo en cuenta las acciones que se llevan a cabo, lo cual se refleja en los niveles de calidad.

Según Pedrozo Conedo et al. (2018), el modelo estratégico en la gestión educativa tiene su basamento en la innovación, la evaluación constante y el trabajo colaborativo. Desde esta visión, es importante tener en cuenta que innovar no solo



significa incorporar tecnología, sino también transformar las prácticas pedagógicas, así como adoptar nuevas formas de liderazgo académico. La evaluación continua, por su parte, permite monitorear el cumplimiento de metas, retroalimentar la toma de decisiones y consolidar una cultura institucional basada en la mejora permanente. Finalmente, el trabajo colaborativo se plantea como un mecanismo para integrar a los diferentes actores de la comunidad universitaria en los procesos de planificación y ejecución.

Estudios recientes como Gorozabel et al. (2020); y el de Flores (2021), resaltan que una gestión estratégica efectiva en educación superior debe considerar variables internas, como la formación docente, el desarrollo curricular y los sistemas de información; y también factores externos como la relación con el entorno socio productivo, las políticas públicas y los estándares internacionales de calidad. En ese sentido, la implementación de este modelo requiere de equipos directivos con alta capacidad de análisis, liderazgo transformacional y habilidades para gestionar el cambio institucional.

Otro aspecto distintivo del modelo estratégico es su énfasis en el alineamiento entre los recursos disponibles y los resultados esperados. Esto implica diseñar indicadores de gestión, definir metas medibles y establecer mecanismos de seguimiento y control. Esta lógica permite mejorar la eficiencia organizacional, incrementar la transparencia y la rendición de cuentas hacia los distintos grupos de interés, tales como estudiantes, docentes, organismos reguladores y la sociedad en general.

De esta forma, el modelo de gestión educativa estratégica representa una respuesta integral a las exigencias de planificación y sostenibilidad en la educación superior. Este enfoque se convierte en una herramienta clave para enfrentar los desafíos del presente y proyectar el desarrollo universitario de manera consistente y contextualizada, que promueve una visión de futuro, fomenta la innovación institucional y fortalece los mecanismos de evaluación.

### ***Modelo integral de gestión educativa***

El modelo integral de gestión educativa surge como una forma de abordar los procesos institucionales de manera



más completa. Otros enfoques separan lo académico, lo administrativo y lo organizativo; sin embargo, este modelo propone una visión unificada, en la que todas las áreas se vinculan entre sí y trabajan de forma coordinada. Así, se busca mantener una coherencia en el funcionamiento de la institución y su respectiva mejora. Se sustenta en la convicción de que solo una visión totalizadora puede enfrentar adecuadamente la complejidad de los sistemas educativos contemporáneos.

Este enfoque propone integrar las funciones sustantivas de la educación superior, docencia, investigación y vinculación con la sociedad; con los procesos administrativos, de evaluación, planificación y desarrollo institucional, bajo una lógica de corresponsabilidad y participación activa de todos los actores. La calidad educativa se mide a través de los resultados académicos, pero también debe entenderse como el fruto de una interacción efectiva entre diversos factores, tanto internos como externos.

Según Andrade (2019), una gestión educativa integral debe considerar, de forma complementaria, tres dimensiones clave: la pedagógica, la administrativa y la comunitaria. En cuanto al ámbito pedagógico, se refiere a la organización del currículo, e implica renovar las metodologías de enseñanza, aplicar evaluaciones que sirvan para mejorar el aprendizaje y brindar apoyo constante al trabajo docente. La dimensión administrativa, por su parte, se relaciona con la distribución eficiente de los recursos, así como la tarea de diseñar estructuras flexibles que sean capaces de responder a las necesidades de la institución. Con respecto a la dimensión comunitaria, es menester afirmar que busca el fortalecimiento de la conexión entre la institución y su entorno. Con ello se promueve una cultura de responsabilidad social y de participación de actores sociales en la vida académica.

Para Gorozabel et al. (2020), este enfoque rompe con esa separación que tradicionalmente ha existido entre las áreas académicas y administrativas. Con esto se promueve una gestión con estructura más horizontal, basada en la cooperación. Para que esto sea posible, es necesario establecer canales de comunicación efectivos, incluyendo los espacios de diálogo y las correctas herramientas de evaluación de los procesos. Dicho así, la gestión institucional



se entiende como un proceso de aprendizaje constante, que posibilita reajustar las estrategias a partir de los objetivos trazados y empleando una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos.

Una de las aportaciones más relevantes de este modelo es la integración de un enfoque sistémico. De acuerdo con Flores (2021), la gestión educativa integral tiene entre sus pilares el hecho de ser participativa y flexible. Por ello, la universidad se concibe como un sistema abierto en constante relación con su entorno. Su permanencia en el tiempo depende de su capacidad para adaptarse a los nuevos retos. Esta capacidad de adaptación posibilita consolidar una cultura institucional comprometida con la mejora continua de la calidad.

El modelo integral también se ha tratado en la modalidad de educación a distancia, con su respectiva adaptación a los entornos virtuales. Barrientos Briceño et al. (2021), proponen una versión del modelo que se adapta a estos contextos digitales, y en la que se incorporan elementos como el diseño de materiales educativos a partir de los propios soportes tecnológicos, lo cual hace que esta propuesta haga ver la flexibilidad del modelo en tanto su capacidad de adaptarse a varias modalidades de enseñanza.

En este sentido, el modelo integral de gestión educativa permite comprender de forma más amplia y coherente el funcionamiento de la universidad. Al reunir distintas dimensiones bajo un enfoque interconectado y orientado a la mejora continua, brinda a las instituciones una herramienta eficaz para alinear sus recursos, procesos y objetivos con su misión educativa y con las exigencias del entorno. Además, este enfoque promueve una gestión más inclusiva y eficiente, al tiempo que refuerza la identidad institucional y su potencial transformador.

### ***Modelo de gestión pedagógica integradora (MGPI)***

El Modelo de Gestión Pedagógica Integradora (MGPI) propone una forma de organización educativa que sitúa a la pedagogía como eje central del trabajo institucional. Su enfoque busca articular la enseñanza, la investigación y la formación ética en un solo marco, promoviendo el desarrollo



integral de estudiantes y docentes. Más que transmitir contenidos, este modelo impulsa una cultura académica crítica, basada en la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento, mediante tres componentes esenciales: el académico, el investigativo y el profesional.

Según Flores (2021), el Modelo de Gestión Pedagógica Integradora se basa en el liderazgo docente, el trabajo colaborativo y una enseñanza adaptada a las necesidades reales del estudiante. Este enfoque promueve una gestión educativa centrada en el aprendizaje significativo, lo que impulsa entornos inclusivos y participativos. Además, destaca la importancia de evaluar los resultados, así como los procesos pedagógicos, a través de herramientas diagnósticas y formativas.

Una de las fortalezas del modelo es su apertura al trabajo interdisciplinario y su capacidad de adaptarse a las realidades de cada institución. Juárez et al. (2024), afirman que el MGPI integra ámbitos organizativos, pedagógicos y comunitarios para atender la diversidad sociocultural. Esto exige una gestión flexible, sensible a las condiciones del estudiantado y al contexto normativo en constante cambio.

El modelo promueve una cultura de evaluación orientada a mejorar las prácticas pedagógicas a través de procesos participativos y reflexivos. Esto implica cuestionar críticamente la enseñanza, aprovechar la información disponible para tomar decisiones acertadas y construir planes de mejora de manera colaborativa. Desde esta perspectiva, el MGPI propone una gestión arraigada en la realidad de cada institución, donde la comunidad educativa asume un papel activo en el cambio.

Para Cueva y Ortega (2024), el Modelo de Gestión Pedagógica Integradora se relaciona directamente con los enfoques de calidad educativa, al definir estándares claros y promover una planificación construida de forma colaborativa. Este modelo integra lo pedagógico con lo organizativo para impulsar una gestión cercana a las personas, que valore las particularidades de cada actor dentro de la comunidad educativa.

De esta manera, el Modelo de Gestión Pedagógica Integradora ofrece una alternativa sólida y coherente frente a los modelos fragmentados o excesivamente tecnocráticos.



Su énfasis en lo pedagógico como eje articulador, su orientación al desarrollo profesional y su apertura al diálogo con el contexto convierten a este enfoque en una vía pertinente para consolidar una gestión educativa con sentido, equidad y calidad.

### ***Modelo de gestión para programas virtuales***

Los avances en tecnología digital han transformado profundamente la enseñanza en la educación superior, especialmente en los programas a distancia. En este contexto, contar con un modelo de gestión adaptado a la virtualidad resulta fundamental para garantizar propuestas académicas de calidad, que respondan con eficacia a las demandas del entorno actual. Dicho modelo debe contemplar la naturaleza particular del aprendizaje en línea y basarse en una estructura organizativa flexible, una planificación clara y recursos tecnológicos adecuados.

A diferencia de los modelos tradicionales, el modelo de gestión para programas virtuales requiere integrar elementos propios del entorno digital, como el diseño instruccional orientado a la autonomía del estudiante, el uso de plataformas tecnológicas para el seguimiento del aprendizaje, y el acompañamiento docente mediante tutorías virtuales sincrónicas y asincrónicas. Según Barrientos Briceño et al. (2021), el modelo debe estar sustentado en cuatro áreas clave: el diseño pedagógico, la gestión académica, el apoyo tecnológico y una evaluación que contemple todos los aspectos del proceso. Estos elementos permiten construir entornos virtuales que favorecen la participación activa del estudiante y la coherencia del aprendizaje.

Para Sánchez y Delgado (2020), este modelo requiere repensar los roles dentro de la institución. Por mencionar algunos aspectos, los docentes dejan de ser simples transmisores de contenidos para convertirse en mediadores del aprendizaje, mientras que los estudiantes adoptan una participación más activa. A su vez, los equipos de gestión deben encargarse de que los aspectos técnicos y organizativos funcionen correctamente, garantizando así la calidad educativa en entornos cambiantes. En este sentido, la gestión virtual requiere habilidades específicas en planificación curricular digital, gestión del tiempo,



administración de recursos virtuales y seguimiento de la participación estudiantil.

Otro elemento clave es la evaluación continua de los programas. Flores et al. (2021), plantean que los entornos virtuales deben incluir mecanismos de monitoreo y retroalimentación que permitan identificar a tiempo las dificultades del proceso, así como oportunidades de mejora. Esto incluye tanto evaluaciones del aprendizaje como evaluaciones institucionales del funcionamiento de la plataforma, el nivel de satisfacción de los usuarios y la eficacia de las estrategias pedagógicas aplicadas.

El modelo también exige que la gestión administrativa se adapte a las características del entorno virtual. Esto implica el desarrollo de sistemas de matrícula y seguimiento académico automatizados, servicios de biblioteca digital, atención al estudiante mediante canales virtuales, y políticas claras sobre propiedad intelectual, uso ético de la tecnología y ciberseguridad. Según Barrientos Briceño et al. (2021), la dimensión administrativa es tan decisiva como la académica, ya que de una gestión eficiente depende la continuidad y buen desarrollo del programa a lo largo del tiempo.

Por tanto, un modelo de gestión para programas virtuales necesita alinearse con estándares de calidad reconocidos, tanto nacionales como internacionales. Esto requiere adoptar marcos de referencia que promuevan principios éticos en todas las etapas del proceso formativo. Además, se busca fomentar una cultura de mejora continua. La reciente experiencia con la educación remota de emergencia puso en evidencia la urgencia de contar con modelos bien estructurados, pensados desde la planificación y orientados a lograr resultados sostenibles en el entorno virtual.

En definitiva, el modelo de gestión para programas virtuales va más allá de resolver aspectos operativos; se convierte en una herramienta estratégica para repensar el rol de la universidad en entornos digitales. Al combinar de manera coherente elementos pedagógicos, tecnológicos, administrativos y de evaluación, este modelo contribuye a ofrecer experiencias educativas que sean realmente significativas, equitativas y capaces de adaptarse a las demandas y transformaciones del siglo XXI.



## **Modelos emergentes multidimensionales**

Los modelos emergentes de gestión educativa con enfoque multidimensional surgen como respuesta a la necesidad de transformar las prácticas institucionales frente a escenarios complejos, dinámicos y culturalmente diversos. A diferencia de los enfoques tradicionales, los modelos contemporáneos reconocen que las distintas áreas del sistema están estrechamente conectadas. Por ello, promueven una gestión adaptativa, basada en el contexto institucional y orientada al fortalecimiento integral de sus procesos.

De esta manera, la gestión se concibe como un esfuerzo compartido, estrechamente relacionado con las realidades del entorno. En ella se integran dimensiones pedagógicas, organizativas y comunitarias, así como aspectos tecnológicos, éticos y de evaluación que influyen directamente en la vida institucional. Juárez et al. (2024), destacan que la mayor fortaleza de este enfoque está en su capacidad para articular distintos saberes y prácticas, permitiendo dar respuestas ajustadas a las realidades locales sin perder de vista los desafíos globales en términos de calidad, equidad e innovación en la educación.

Uno de los elementos distintivos de estos modelos es la centralidad del enfoque pedagógico como motor de la gestión. En este sentido, se reconoce que las decisiones organizativas y administrativas deben estar subordinadas a las necesidades formativas de los estudiantes y a los objetivos educativos de la institución. Esto implica, por ejemplo, gestionar el currículo con base en la diversidad de los aprendizajes, promover espacios de participación docente-estudiantil en la toma de decisiones, y diseñar mecanismos de evaluación centrados en procesos más que en resultados exclusivamente cuantitativos.

Por tanto, los modelos emergentes multidimensionales incorporan la dimensión comunitaria como parte sustancial de la gestión institucional. Según Flores (2021), esto supone abrir la universidad a su entorno, establecer vínculos significativos con actores locales y regionales, y promover una responsabilidad social compartida. La comunidad educativa deja de ser un conjunto cerrado y pasa a convertirse en un



sistema abierto, dinámico y corresponsable con el desarrollo del territorio.

Otra característica de estos modelos es la integración activa de la tecnología, no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para el trabajo colaborativo, la toma de decisiones informada y el desarrollo de procesos formativos innovadores. Ortiz Quenama et al. (2025), señalan que el uso estratégico de tecnologías emergentes permite ampliar la cobertura, optimizar la gestión institucional y favorecer la interacción permanente entre los actores educativos, aun en contextos de alta dispersión geográfica o recursos limitados. Estos modelos proponen una evaluación centrada en el aprendizaje institucional, entendida como un proceso reflexivo y compartido, que incorpora prácticas como la autoevaluación y la rendición de cuentas con enfoque ético y pedagógico.

En consecuencia, los modelos multidimensionales emergentes impulsan una forma de gestión más centrada en las personas, abierta a la diversidad y orientada a generar cambios significativos dentro de las instituciones educativas. Su riqueza radica en su capacidad para adaptarse a las realidades específicas de cada institución, respetando su identidad, su cultura organizacional y su entorno, sin perder de vista los marcos normativos ni los estándares de calidad. Así, se configuran como alternativas viables para una gestión educativa con enfoque sistémico, democrático y orientado al cambio.

### ***Modelos con enfoque territorial y comunitario***

Los modelos de gestión educativa con enfoque territorial y comunitario surgen como respuesta a las limitaciones de los estandarizados, excesivamente centrados en indicadores cuantitativos y descontextualizados de la realidad social. Este enfoque parte de la comprensión de que las universidades forman parte activa de contextos concretos marcados por su geografía, historia y cultura. Por ello, la gestión institucional debe orientarse desde criterios de pertinencia territorial, promoviendo el diálogo entre culturas y asumiendo un compromiso compartido con las comunidades en las que está inmersa.



La planificación se hace tomando en cuenta las particularidades del entorno. Esto implica reconocer y valorar aspectos como la diversidad étnica, las dinámicas sociales propias del territorio, los recursos naturales disponibles y las capacidades productivas locales. Según Flores et al. (2021), una gestión educativa territorialmente situada permite diseñar estrategias más eficaces para el desarrollo humano, ya que articula el conocimiento académico con los saberes locales y promueve la formación de profesionales comprometidos con las necesidades de su comunidad.

Este enfoque también propone un cambio profundo en la relación entre universidad y sociedad. Para Pérez y Herrera (2023), ya no se trata de que la universidad imparta conocimiento desde una posición vertical, sino de generar procesos de construcción, donde los actores sociales participen activamente en la definición de prioridades educativas, el diseño curricular, la investigación aplicada y los mecanismos de evaluación. De esta manera, se fomenta una gobernanza colaborativa, que fortalece el tejido social y legitima el rol de la universidad como agente de transformación territorial.

Por otro lado, este modelo incorpora una dimensión ética fundamental: la justicia territorial. En contextos donde históricamente han existido desigualdades profundas en el acceso a servicios educativos, el enfoque comunitario plantea la gestión como una herramienta de equidad. Según Ortiz Quenama et al. (2025), este modelo de gestión busca acercar la educación superior a contextos rurales e indígenas, a través de políticas inclusivas, programas descentralizados y acciones que fortalezcan las capacidades locales.

Una gestión territorial requiere que las universidades colaboren con actores locales como gobiernos, organizaciones y comunidades. Estos vínculos fortalecen el impacto educativo y permiten construir políticas públicas más cercanas a las realidades sociales. Según Díaz y Torres (2021), este enfoque integra la sostenibilidad territorial como eje central de la gestión universitaria, impulsando una mirada a largo plazo que combine el cuidado del ambiente con la responsabilidad social. Formar profesionales conscientes de su entorno se vuelve, así, un objetivo clave ante los retos actuales.



Por tanto, el enfoque territorial y comunitario propone una gestión educativa más cercana a las realidades locales. Al fortalecer la participación y los vínculos con los actores del territorio, este modelo permite a las universidades asumir un rol activo en los procesos de desarrollo regional.

## **1.2. Principales desafíos y tendencias en la Educación Superior**

La educación superior, hoy en día, vive un proceso de transformación acelerada, presionada por cambios sociales, avances tecnológicos y nuevas exigencias del entorno. En este escenario, las universidades deben repensar su papel para seguir siendo sostenibles, responder a las necesidades actuales y mantenerse relevantes en un mundo desigual y en constante cambio.

La ampliación del acceso a la universidad y la mayor diversidad del estudiantado han planteado nuevos desafíos para las instituciones, que ahora deben garantizar una educación más equitativa, de calidad, y con una formación orientada al pensamiento crítico y al compromiso con la realidad social. Según Brunner et al. (2020), el sistema universitario en América Latina vive una tensión constante entre el crecimiento en número de estudiantes y la urgente necesidad de llevar a cabo reformas de fondo que aseguren una educación con sentido, impacto social y pertinencia.

Uno de los desafíos más importantes para la educación superior es seguir siendo relevante frente a los cambios en el mundo laboral y en la producción del conocimiento. Para ello, es imprescindible replantear los planes de estudio, modernizar las estrategias pedagógicas y fomentar el desarrollo de habilidades transversales que preparen a los estudiantes para entornos cada vez más complejos y cambiantes. A la par, las universidades deben enfrentar las limitaciones financieras, las desigualdades internas y las brechas digitales que afectan el acceso, la permanencia y la calidad del aprendizaje. Para Morales y Rodríguez (2022), las instituciones están llamadas a reconfigurar sus estructuras y procesos para adaptarse a contextos cambiantes sin perder su identidad ni sus principios fundamentales.

Por otro lado, las tendencias actuales señalan una creciente digitalización de la educación, la consolidación de alianzas



internacionales, la expansión del aprendizaje híbrido, y la necesidad de reforzar el compromiso social universitario. En este contexto, las universidades deben asumir un rol activo en la construcción de sociedades más justas, resilientes e innovadoras. Tal como afirma López Segre (2023), la universidad del siglo XXI debe ser inclusiva, flexible, abierta al diálogo intercultural y capaz de contribuir a la solución de problemas globales y locales.

Este apartado presenta, por tanto, un análisis de los principales desafíos que enfrenta la educación superior en América Latina; así como las tendencias que están configurando su futuro. El objetivo es reconocer cuáles son los factores clave que deben tener en cuenta las autoridades y actores universitarios para lograr una gestión estratégica, relevante y orientada al cambio social.

En la actualidad, la educación superior enfrenta una serie de desafíos complejos que ponen en juego su sostenibilidad, calidad, relevancia e impacto en la sociedad. Estos retos no se presentan de la misma forma en todos los contextos; varían según la región, el tipo de universidad, su nivel de desarrollo institucional y los marcos legales y económicos en los que se insertan. No obstante, más allá de estas particularidades, es posible identificar problemáticas comunes que afectan al conjunto del sistema universitario a nivel global y que requieren respuestas profundas, innovadoras y ajustadas a cada realidad.

Uno de los retos más significativos está relacionado con la digitalización y los avances tecnológicos. Las universidades han tenido que adaptarse, en tiempo récord, a entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, especialmente a raíz de la pandemia de COVID-19, lo que ha acelerado procesos de transformación que ya venían gestándose. Si bien este proceso ha acelerado la incorporación de tecnologías en la educación, también ha evidenciado fuertes desigualdades en el acceso a la conectividad, los dispositivos y las competencias digitales, tanto de estudiantes como de docentes.

Para Bernate y Vargas (2020), la brecha digital se ha convertido en una barrera significativa para el acceso educativo, sobre todo en zonas rurales y en contextos vulnerables. Ante esta



realidad, las instituciones deben repensar sus políticas de inclusión tecnológica y fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de herramientas digitales.

El aumento de la matrícula universitaria, aunque es un avance en términos de acceso, también genera desafíos importantes: desde la sobrecarga en la gestión académica hasta la necesidad de garantizar la calidad educativa y brindar un acompañamiento adecuado a los estudiantes. El aumento sostenido de la demanda ha tensionado la infraestructura, el cuerpo docente y los recursos disponibles, dificultando en muchos casos la atención personalizada, el seguimiento académico y la retención estudiantil. Según Cordero et al. (2021), este fenómeno, acompañado de políticas públicas insuficientes de financiamiento, tiende a generar un efecto de universalización precaria, donde el acceso formal no se traduce necesariamente en trayectorias exitosas ni en aprendizajes significativos.

La educación superior aún enfrenta desigualdades profundas. Si bien ha habido avances en el acceso de grupos excluidos, muchas de estas personas siguen enfrentando barreras que limitan su permanencia y su desarrollo académico. El informe regional de la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana (2020), indica la falta de políticas específicas en América Latina y el Caribe dificulta avanzar hacia una educación superior más equitativa. Además, la baja representación de grupos históricamente excluidos en los espacios de decisión universitaria limita su participación en la construcción de políticas institucionales.

En el ámbito de la gobernanza universitaria, uno de los desafíos clave es fortalecer las estructuras de gestión, haciéndolas más participativas y transparentes. Para ello, es fundamental revisar los mecanismos de toma de decisiones y fomentar una cultura institucional que realmente incorpore a la comunidad universitaria en los procesos clave. Según el informe de Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, 2020), existe una demanda creciente por modernizar los sistemas administrativos, simplificar los trámites burocráticos y adoptar modelos de gestión más horizontales, participativos



y fundamentados en el análisis de datos y evidencias. A esto se suma la presión externa por demostrar resultados a través de mecanismos de evaluación institucional y rendición de cuentas, lo que requiere capacidades técnicas y organizativas que no siempre están desarrolladas.

La sostenibilidad financiera es otro de los grandes desafíos. Muchas instituciones, especialmente públicas, operan con presupuestos limitados, alta dependencia del Estado y restricciones normativas que impiden una gestión eficiente de los recursos. La debilidad financiera que enfrentan muchas universidades afecta de manera directa su capacidad para innovar, desarrollar investigaciones y mantener una relación activa con la sociedad. Canaza (2022), indica que los recortes presupuestarios, sumados a la presión por ampliar la cobertura y elevar los estándares de calidad, amenazan la continuidad y sostenibilidad de muchos proyectos institucionales.

En el ámbito académico, las universidades enfrentan el desafío de revisar sus programas de estudio a la luz de los cambios en el mercado laboral, el auge de la economía del conocimiento y las nuevas expectativas sociales. Adaptarse a estas transformaciones es clave para mantener la vigencia de la formación que ofrecen. Para Fairlie et al. (2021), el mundo actual exige profesionales con compromiso ético, capacidad de comunicación, sensibilidad intercultural y manejo de herramientas digitales. Frente a este escenario, las universidades deben revisar sus planes de estudio y adaptar sus metodologías para responder de manera coherente a estos desafíos.

La formación del profesorado universitario sigue siendo un tema clave. En muchas instituciones, los docentes asumen tareas pedagógicas sin haber recibido preparación específica en didáctica, herramientas digitales o evaluación por competencias, lo que limita el impacto de las reformas académicas. Canaza (2022), indica que es necesario desarrollar programas institucionales de formación docente continua, acompañados de incentivos y espacios reales para innovar en el aula.

Morales y Rodríguez (2022), explican que el impacto psicosocial derivado de las crisis recientes; como la



pandemia, la precarización laboral y la incertidumbre global; ha generado nuevos desafíos en términos de salud mental estudiantil, bienestar emocional y sentido de pertenencia institucional. Las universidades están llamadas a ampliar su enfoque de gestión, incorporando de manera decidida aspectos como el bienestar emocional y el acompañamiento integral del estudiantado. Para lograrlo, es clave fortalecer servicios de acompañamiento como la atención psicológica, las tutorías con un enfoque más humano y espacios donde los estudiantes puedan expresarse y sentirse escuchados.

Finalmente, se debe afirmar que los desafíos actuales exigen repensar a fondo el modelo institucional universitario, con estrategias que prioricen al estudiante y se construyan desde la participación y la ética. Para lograrlo, se necesita compromiso político, capacidad de innovación y una mirada a largo plazo que vincule el trabajo universitario con las urgencias del desarrollo humano y la equidad social.

La educación superior enfrenta nuevas dinámicas que están transformando el modo en que las universidades se organizan y funcionan. Estas transformaciones, influenciadas por factores globales, tecnológicos y sociales, no siguen un patrón único, pero reflejan un cambio profundo en el rol de las instituciones en el siglo XXI. Aunque muchas de estas corrientes se aceleraron como consecuencia de la pandemia por COVID-19, su origen y consolidación responden a dinámicas previas vinculadas a la globalización, la revolución digital y las nuevas exigencias sociales y laborales.

Según Fuenmayor (2024), una de las tendencias más visibles es la consolidación del aprendizaje híbrido o blended learning, entendido como la combinación estructurada de componentes presenciales y virtuales. Esta modalidad ha demostrado ser eficaz para ampliar la cobertura, flexibilizar los procesos formativos y atender diferentes estilos de aprendizaje. Para Semanate et al. (2022), el blended learning se ha fortalecido como una alternativa pedagógica sostenible, que permite adaptar los contenidos a contextos cambiantes y aprovechar las ventajas tecnológicas para el desarrollo de competencias digitales, colaborativas y autorreguladas.



En relación con esto, también se observa un fortalecimiento de la innovación educativa, especialmente en el uso de tecnologías emergentes como plataformas de gestión del aprendizaje, inteligencia artificial, simuladores virtuales, realidad aumentada y analítica de datos para la mejora de procesos formativos. Canaza (2022), señala que innovar en educación implica repensar las prácticas pedagógicas y los contenidos curriculares, con propuestas que fomenten el aprendizaje activo, el uso de dinámicas lúdicas y el trabajo colaborativo en proyectos reales.

La internacionalización académica ha comenzado a transformarse, hoy se exploran alternativas más inclusivas, como los programas colaborativos en línea, los intercambios virtuales o las iniciativas de internacionalización desde las propias instituciones, lo que amplía las oportunidades para estudiantes que antes quedaban fuera de estos procesos. El estudio de Fairlie et al. (2021), indica que la pandemia impulsó una reconfiguración de este proceso, evidenciando que no se trata solo de viajar, sino de la capacidad de las instituciones para construir redes académicas, fomentar el diálogo intercultural y ofrecer experiencias educativas con proyección internacional a través de medios digitales.

En esta misma línea, la formación por competencias gana terreno, sobre todo en lo que respecta a habilidades transversales como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías. Estas capacidades son cada vez más necesarias para que los egresados puedan adaptarse a un mercado laboral en constante cambio. De acuerdo con Bernate y Guativa (2020), los programas de formación incluyan trayectorias más flexibles, donde teoría, práctica y evaluación se articulen con experiencias reales que resulten significativas para los estudiantes.

A nivel institucional, muchas universidades están adoptando formas de gobernanza más participativas, apoyadas en el uso sistemático de datos. En respuesta a las crecientes exigencias de transparencia y rendición de cuentas, se han fortalecido prácticas como la evaluación interna, la apertura en la toma de decisiones y la inclusión de diversos actores, entre ellos estudiantes, egresados y representantes comunitarios. El Instituto Superior de Formación Docente



Salome Ureña (Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, 2020), establece que este enfoque busca dar mayor legitimidad a las decisiones, mejorar el uso de los recursos disponibles y asegurar que la planificación estratégica esté alineada con las acciones que se llevan a cabo en el día a día.

La inclusión se ha consolidado como un eje fundamental en las políticas universitarias, adoptado cada vez más como un principio transversal. Las instituciones de educación superior están desarrollando estrategias concretas para asegurar tanto el acceso como la permanencia de grupos que han sido históricamente marginados, entre ellos estudiantes indígenas, mujeres en áreas de ciencia y tecnología, personas con discapacidad y jóvenes provenientes de zonas rurales. Cordero et al. (2021), subrayan que la inclusión debe entenderse como un principio central en el quehacer universitario. Esto implica integrarla desde la planificación curricular hasta los servicios institucionales, como parte esencial de la cultura y la gestión de las universidades.

Entonces, se destaca la sostenibilidad institucional y ambiental como tendencia consolidada. Esta no solo se refiere a la estabilidad financiera o administrativa, sino también al compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la responsabilidad ambiental, la ética profesional y la promoción de una ciudadanía global crítica. De acuerdo con el informe del Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, 2020), las universidades están llamadas a desempeñar un rol protagónico en la formación de líderes sociales y ambientales, en la producción de conocimiento para la transición ecológica y en la implementación de políticas de campus sustentable.

Estas tendencias reconfiguran el sistema universitario, por lo que adaptarse a este cambio requiere transformar las maneras de enseñar, investigar, relacionarse con la sociedad y tomar decisiones institucionales. Más allá de los métodos, esto obliga a repensar el propósito mismo de la educación superior, desde una perspectiva de equidad, sostenibilidad y compromiso con lo público.



### 1.3. El papel de las políticas educativas en la gestión universitaria

En la actualidad, las políticas educativas constituyen un eje estructurante de la gestión universitaria, al establecer los marcos normativos, financieros y estratégicos que orientan el funcionamiento de las instituciones de educación superior. Estas políticas trascienden el plano administrativo para incidir de forma decisiva en el diseño de planes institucionales, en la organización académica y en la asignación de recursos. Como sostiene Castro (2022), la política educativa no puede entenderse como un instrumento neutral, sino como una manifestación concreta del modelo de desarrollo y del proyecto de sociedad que se busca construir a través de la educación superior. Su implementación, por tanto, refleja las tensiones entre autonomía institucional, regulación estatal y demandas sociales emergentes.

En este sentido, los sistemas de educación superior se enfrentan al desafío de armonizar la libertad académica con los requerimientos de rendición de cuentas, evaluación institucional y acreditación. Castro y Guzmán (2021), advierten que, especialmente en América Latina, la intervención estatal a través de políticas educativas ha tenido como objetivo garantizar estándares mínimos de calidad, sin dejar de responder a las crecientes exigencias de equidad, pertinencia y sostenibilidad en el sistema educativo. Esto ha derivado en marcos regulatorios complejos y nuevas formas de gobernanza que condicionan la planificación estratégica y operativa de las universidades, exigiendo modelos de gestión más eficaces, participativos y orientados a resultados.

Las políticas públicas han impulsado procesos de mejora de la calidad a través del fortalecimiento de mecanismos de evaluación y aseguramiento institucional. Investigaciones como la de Jaramillo et al. (2024), afirman que aplicar políticas universitarias de forma uniforme, sin considerar las particularidades de cada institución, puede generar efectos no deseados, como un exceso de burocracia, pérdida de identidad o modelos demasiado estandarizados. Frente a estos riesgos, la gestión universitaria debe actuar como un nexo crítico entre las demandas externas y la realidad interna, dando respuestas contextualizadas, coherentes con su misión y comprometidas con principios éticos.



Este apartado aborda cuatro áreas clave en las que las políticas educativas inciden directamente sobre la gestión universitaria: el marco legal que regula la actividad institucional; la autonomía y la gobernanza como pilares de una gestión moderna; los sistemas de aseguramiento de la calidad; y las estrategias orientadas a promover la equidad y la permanencia estudiantil. Cada una de estas dimensiones será analizada desde una perspectiva crítica, apoyada en estudios recientes y en experiencias relevantes del contexto latinoamericano.

### **Marco normativo y políticas públicas en educación superior**

La gestión universitaria se encuentra profundamente condicionada por el marco normativo que regula el sistema de educación superior en cada país. Las políticas públicas, expresadas en leyes, reglamentos, lineamientos técnicos y planes estratégicos nacionales, constituyen no solo un conjunto de normas de cumplimiento obligatorio, sino también un campo de orientación estratégica que guía las decisiones institucionales en materia de planificación, financiamiento, calidad, equidad y modalidades educativas.

En los últimos años, las modalidades educativas no presenciales han generado importantes cambios en el marco normativo. Ante su rápido crecimiento, los gobiernos y las instituciones se han visto obligados a adaptar sus políticas para no solo facilitar su expansión, sino también garantizar que se implementen con criterios de calidad. Para Zabala (2022), estos marcos normativos actuales han empezado a incorporar criterios específicos para regular la educación a distancia, incluyendo estándares vinculados con la evaluación, la acreditación y la certificación. Entre los aspectos más relevantes destaca la atención al diseño pedagógico, la preparación del cuerpo docente, la infraestructura tecnológica y el seguimiento efectivo del aprendizaje.

Bajo este escenario, muchas universidades han tenido que revisar su normativa interna, ajustar sus planes estratégicos según las nuevas regulaciones estatales y fortalecer sus capacidades para gestionar entornos digitales de forma efectiva. Pacheco y Tejeira (2022), informan que estos



cambios normativos no ocurren de forma aislada, sino que forman parte de una tendencia más amplia: la creciente complejidad del marco legal que regula a las universidades. Este entramado se ha ido ampliando para responder a los retos sociales, tecnológicos y de calidad educativa. Ante esta realidad, las instituciones deben fortalecer su capacidad para interpretar y aplicar estas normas, procurando que se ajusten no solo a lo legal, sino también a los objetivos de la política educativa nacional.

Del mismo modo, Bermúdez et al. (2021), en países como Colombia se ha evidenciado una evolución en las políticas públicas hacia una mayor regulación del aseguramiento de la calidad y la evaluación institucional. Las universidades están llamadas a cumplir con lineamientos definidos por organismos como el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación, que establecen criterios en aspectos tan diversos como el currículo, la empleabilidad de los egresados, la participación de los estudiantes y la estructura de gobierno institucional. Estas exigencias han influido de forma significativa en cómo las universidades planifican, gestionan sus recursos y toman decisiones estratégicas en el ámbito académico y administrativo.

Según Pacheco y Tejeira (2022), recientemente las políticas públicas relacionadas con la educación superior han buscado integrar criterios de calidad, equidad y pertinencia. Esta orientación ha impulsado la creación de normativas que, además de establecer requisitos técnicos, abren paso a estrategias de inclusión para grupos históricamente marginados y al fortalecimiento del vínculo entre las universidades y los contextos donde operan.

Como parte de esta transformación, muchas universidades han comenzado a elaborar planes de desarrollo institucional con mayor respaldo normativo. Estos documentos incluyen objetivos orientados a asegurar su sostenibilidad, formar estudiantes socialmente comprometidos, producir conocimiento vinculado con la realidad de sus entornos y fomentar un uso ético y reflexivo de las tecnologías. Una de las dificultades más notorias es la distancia entre lo que exigen las políticas públicas y lo que realmente pueden cumplir muchas universidades. Este desfase se vuelve más evidente en instituciones pequeñas, rurales o con



presupuestos ajustados, que encuentran obstáculos para adaptar su funcionamiento a las nuevas reglas. En muchos casos, esto ha llevado a una gestión más burocrática, a procesos centralizados y, lamentablemente, a un aumento de las desigualdades dentro del sistema universitario.

Por eso, uno de los desafíos clave es lograr marcos normativos más flexibles y sensibles al contexto, que respeten la autonomía de cada universidad, sin dejar de garantizar la calidad y la transparencia en su gestión. Las leyes y políticas públicas juegan un papel decisivo en cómo se organiza y se proyecta la universidad: definen sus márgenes de acción, establecen los requisitos para validar sus programas académicos y orientan el desarrollo de capacidades internas en línea con los objetivos educativos del país. La calidad de la gestión universitaria dependerá, en gran medida, de la capacidad de las instituciones para apropiarse críticamente de este marco, identificar sus márgenes de acción y construir estrategias de implementación que sean coherentes, participativas y sostenibles.

#### **1.4. Autonomía institucional y gobernanza universitaria**

La autonomía institucional ha sido históricamente uno de los pilares fundamentales de la universidad, concebida como una garantía para el desarrollo libre de la docencia, la investigación y la extensión. En la actualidad, sin embargo, este principio se encuentra atravesado por múltiples tensiones derivadas de los procesos de regulación estatal, el control de calidad, la rendición de cuentas y los nuevos modelos de gobernanza. La autonomía universitaria deja de ser una noción rígida o absoluta, y pasa a entenderse como una condición dinámica, que se ajusta y se reconfigura continuamente en respuesta a los desafíos que plantean los cambios políticos, económicos y sociales del entorno.

Desde una perspectiva histórica y jurídica, la autonomía universitaria se entiende como un derecho propio de las instituciones de educación superior, que les permite decidir sobre su organización interna, el gobierno de sus órganos, la definición de sus planes de estudio, la gestión de sus recursos y la contratación de su personal. Según Acosta (2022), la autonomía universitaria ha sido entendida de



formas diversas a lo largo del tiempo. En América Latina, varios estudios muestran que esta autonomía se encuentra en constante tensión con las regulaciones del Estado, que introducen mecanismos de control como la supervisión, el financiamiento y los procesos de acreditación. Castillo y Ganga (2021), proponen el concepto de autonomía condicionada, donde las universidades mantienen cierta capacidad de decisión, pero deben ajustarse a exigencias externas si quieren sostener su legitimidad ante la sociedad.

Actualmente, la autonomía universitaria está estrechamente relacionada con los modelos de gobernanza, es decir, con las formas en que se toman decisiones dentro de las instituciones de educación superior. Esto incluye tanto las normas que las regulan como los actores que participan, los procesos que siguen y las relaciones de poder que se establecen entre ellos.

Según Coronel Barros et al. (2024), la gobernanza universitaria ha ido dejando atrás los esquemas tradicionales centrados exclusivamente en órganos internos de decisión. En su lugar, han surgido formas más abiertas y participativas, donde también intervienen actores externos como agencias estatales, organismos de acreditación, estudiantes, organizaciones sociales e incluso el sector privado. Este cambio ha enriquecido la toma de decisiones, pero también ha traído nuevos desafíos en cuanto a coordinación y responsabilidad institucional.

Uno de los cambios más significativos en la gobernanza universitaria ha sido la incorporación del enfoque interpretativo, que pone el foco en el valor de los discursos, los símbolos y los sentidos que construyen las normas dentro de las universidades. Pérez et al. (2024), plantean que gobernar no significa solo aplicar reglas o estructuras formales; también implica comprender las tensiones, las negociaciones internas y los distintos significados que las comunidades académicas atribuyen al papel de la universidad.

En contextos como el cubano, Turruelles et al. (2024), muestran cómo la autonomía universitaria se ejerce dentro de un marco estatal centralizado. En ese modelo, aunque el Estado define orientaciones generales a través de la



planificación nacional, las universidades tienen un cierto margen para decidir sobre su estructura organizativa, el diseño curricular y la administración de sus recursos. A pesar de sus limitaciones, este espacio de autonomía es valorado como una oportunidad estratégica para impulsar la innovación pedagógica y asumir una gestión institucional con responsabilidad y sentido propio.

Por su parte, Coronel Barros et al. (2024), indican que en México o Ecuador, donde las universidades públicas gozan de autonomía constitucional, las políticas públicas y los sistemas de evaluación han introducido mecanismos que limitan o condicionan su ejercicio, particularmente en lo relacionado con el uso de recursos públicos, la contratación docente y la definición de indicadores de desempeño.

De acuerdo con Acosta (2022), uno de los temas más debatidos en torno a la gobernanza universitaria es la tensión entre la autonomía institucional y la obligación de rendir cuentas. Si bien las universidades tienen el derecho de tomar decisiones con independencia, también deben justificar esas decisiones ante la sociedad, evaluarlas y garantizar su coherencia con el interés público. Esta dualidad ha llevado a repensar los modelos de gestión, promoviendo enfoques más participativos y orientados a resultados, pero sin perder de vista la importancia de la libertad académica y de una gestión democrática.

Uno de los retos más importantes es fortalecer formas de gobierno universitario que no solo funcionen bien, sino que reflejen de verdad la diversidad y las voces de toda la comunidad académica. Estas deben ser capaces de vincular de manera coherente las funciones esenciales de la universidad con las expectativas sociales y las políticas públicas. La gobernanza universitaria, por tanto, no puede reducirse a una administración eficiente de recursos: debe constituirse en un espacio para la construcción colectiva del sentido institucional, basado en la participación activa de la comunidad académica, con criterios de equidad, inclusión y principios éticos bien definidos.

De esta manera, la autonomía y la gobernanza son dos pilares que deben caminar juntos para fortalecer la gestión universitaria. Una universidad autónoma, pero



sin mecanismos claros de gobernanza, corre el riesgo de volverse cerrada o arbitraria; mientras que una gobernanza sin verdadera autonomía puede caer en la rigidez o en la dependencia. Encontrar ese equilibrio es clave para responder, de forma responsable y con sentido, a los desafíos que hoy enfrenta la educación superior. Por ello, resulta fundamental avanzar hacia modelos de gestión universitaria que reconozcan la autonomía como un derecho, pero también como una responsabilidad pública, en un marco de equidad, participación y compromiso social.

### **1.5. Políticas de calidad y aseguramiento institucional**

El aseguramiento de la calidad en la educación superior se ha consolidado como una política pública clave para garantizar la legitimidad, pertinencia y eficiencia de las instituciones universitarias. Las políticas de calidad en la educación superior forman parte esencial de toda la vida institucional: influyen en cómo se organizan los programas, se evalúan los aprendizajes y se proyecta la mejora. Hoy, la calidad se percibe como un proceso compartido y dinámico, que responde al contexto y a las personas que lo hacen posible.

El aseguramiento de la calidad en la educación superior requiere contar con marcos normativos claros y sistemas de evaluación sólidos, generalmente supervisados por agencias nacionales o regionales. Estas entidades establecen referentes comunes que permiten comparar procesos entre universidades. En muchos países de América Latina, estos mecanismos nacieron por iniciativa estatal con el objetivo de dar mayor legitimidad a las instituciones, fomentar la transparencia y facilitar la evaluación comparativa a nivel internacional.

En países como Colombia, García y Piovani (2022), destacan que el Consejo Nacional de Acreditación ha desarrollado un modelo de evaluación más amplio, que no se limita a los resultados académicos. También toma en cuenta la gestión interna de la universidad, su vínculo con la sociedad y su sostenibilidad financiera, reconociendo así la complejidad del quehacer universitario.



En el caso chileno, Alarcón y Dzimińska (2023), afirman que el país cuenta con un marco legal bien establecido para regular tanto la acreditación institucional como la de programas académicos. Estas disposiciones exigen a las universidades demostrar que tienen capacidad para autorregularse, planificar estratégicamente y operar con criterios de sostenibilidad. Aunque este sistema ha fortalecido una cultura de evaluación orientada a mejorar continuamente, también ha generado tensiones por el aumento de la burocracia y la imposición de modelos uniformes.

Un pilar fundamental para garantizar la calidad es fortalecer la capacidad de las propias instituciones para evaluarse de forma crítica y participativa. Este ejercicio les permite reconocer aciertos, detectar fallos y orientar mejoras reales desde dentro. De acuerdo con Vilca et al. (2024), las políticas de calidad más efectivas son aquellas que combinan evaluaciones externas con procesos internos constantes, donde toda la comunidad universitaria participa activamente. Así, la calidad se construye desde dentro, con compromiso y visión institucional, y no solo como una exigencia externa.

Las políticas de calidad en la educación superior deben ir más allá del cumplimiento técnico y enfocarse también en la equidad, la inclusión y la pertinencia social. Esto implica evaluar no solo los logros académicos, sino también aspectos como la accesibilidad, la permanencia estudiantil y la respuesta a las realidades del entorno. Para Rangel (2025), una gestión enfocada en la calidad debe ir más allá de los indicadores numéricos, integrando también enfoques éticos, pedagógicos y sociales acordes con el rol público de la universidad.

En el caso argentino, algunos procesos de acreditación han adoptado un enfoque institucional sensible al contexto. Estas experiencias reconocen la diversidad de las trayectorias universitarias y valoran las particularidades de cada institución, en función de su misión, entorno y compromiso social. Para Moscoso & Castro (2022), las políticas de calidad más efectivas son las que integran la evaluación a la gestión institucional. Este enfoque fortalece la docencia, la investigación y la extensión, al articularla con la planificación estratégica y con estructuras internas como comités académicos y órganos de gobierno.



En la literatura iberoamericana se reconoce que el desafío actual de las políticas de calidad es dejar atrás los enfoques centrados únicamente en la rendición de cuentas, para avanzar hacia modelos que promuevan el desarrollo institucional mediante evaluaciones formativas y orientadas al aprendizaje colectivo. Para García y Piovani (2022), los sistemas de calidad no deben entenderse solo como controles técnicos o punitivos, sino como medios para fortalecer la identidad institucional, promover la innovación y afianzar el compromiso social de las universidades.

De esta manera, las políticas de calidad y los sistemas de evaluación se han consolidado como un eje estratégico dentro de la gestión universitaria contemporánea. Este campo requiere de un delicado equilibrio: entre la supervisión externa y la capacidad de autorregulación, entre la aplicación de criterios comunes y el reconocimiento de la diversidad institucional, entre la exigencia en los estándares y el compromiso con la mejora continua.

## **1.6. Equidad, inclusión y políticas de acceso y permanencia**

La equidad y la inclusión en la educación superior han pasado de ser valores deseables a constituirse en compromisos ineludibles dentro de las agendas educativas de los países latinoamericanos. En este marco, el acceso y la permanencia no pueden considerarse procesos meramente administrativos o cuantitativos, sino que implican una profunda revisión estructural de las condiciones sociales, económicas y culturales que dificultan la trayectoria educativa de amplios sectores poblacionales. Duk y Murillo (2024), establecen que las políticas institucionales deben abordar estas dimensiones desde una perspectiva de justicia educativa, reconociendo que no basta con abrir las puertas de las universidades, sino que es imprescindible garantizar que los estudiantes puedan permanecer, desarrollarse y egresar con éxito.

El ingreso a la universidad sigue estando profundamente marcado por factores socioeconómicos, étnicos y territoriales. En este sentido, Mendonça (2021), indica las políticas de expansión han mejorado el acceso, sin embargo aún persisten desigualdades en las condiciones de estudio,



el rendimiento y la finalización de las carreras. Estas brechas responden a factores estructurales previos al ingreso como a limitaciones en las estrategias institucionales para apoyar trayectorias diversas.

La inclusión, en consecuencia, exige algo más que políticas de admisión abierta. Requiere construir universidades capaces de acoger la diversidad y de generar entornos pedagógicos, administrativos y culturales que favorezcan la integración de todos los estudiantes. Un estudio de Córdoba et al. (2022), desarrollado en universidades panameñas muestra que los jóvenes provenientes de zonas rurales, pueblos originarios o contextos de pobreza extrema enfrentan barreras significativas relacionadas con el idioma, el choque cultural, la falta de familiaridad con los entornos universitarios y la carencia de redes de apoyo. Frente a esto, se han impulsado programas de tutorías, acompañamiento psicosocial y becas, con resultados variados según el nivel de institucionalización y seguimiento.

Desde México, se ha advertido que la permanencia estudiantil debe ser considerada como un proceso continuo que atraviesa todos los niveles del ciclo formativo, desde el ingreso hasta el egreso. Para González et al. (2019), las políticas de retención más exitosas han sido aquellas que combinan acciones académicas, económicas y socioemocionales, diseñadas de forma contextualizada y sostenida en el tiempo. La deserción estudiantil está ligada a condiciones estructurales y a la ausencia de políticas institucionales que respalden adecuadamente la trayectoria del estudiante.

Un desafío clave es contar con sistemas de información que ayuden a detectar a tiempo factores de riesgo y permitan implementar apoyos que favorezcan la permanencia y el rendimiento académico. Álvarez (2023), destaca la necesidad de abordar la deserción estudiantil de forma preventiva, reforzando la relación entre docentes y estudiantes como elemento clave para la permanencia. Espinosa et al. (2021), proponen ampliar el enfoque de equidad incorporando perspectivas interseccionales que consideren género, etnicidad, discapacidad y otras formas de vulnerabilidad.



Por otro lado, para Córdoba et al. (2022), la inclusión educativa requiere más que apoyos económicos o accesibilidad física; es indispensable transformar los enfoques pedagógicos y curriculares. Además señalan que, si persiste un modelo homogéneo, los cambios serán superficiales. Por ello, proponen avanzar hacia una enseñanza flexible, centrada en el estudiante, que reconozca y valore la diversidad como un recurso enriquecedor, no como una excepción a gestionar.

De esta manera, las políticas de equidad, inclusión, acceso y permanencia en la educación superior requieren un enfoque sistémico, sostenido y comprometido con el derecho a la educación de todas las personas, sin distinción de origen ni condición. Las universidades están llamadas a desempeñar un papel protagónico en los procesos de transformación social. Deben convertirse en entornos comprometidos con la justicia educativa, donde se generen condiciones reales para la movilidad social, el desarrollo integral y el ejercicio pleno de la ciudadanía, especialmente para aquellos grupos que han sido históricamente marginados.

### **1.7. Evaluación y mejora de la calidad educativa en las instituciones de Educación Superior**

En el contexto actual, la calidad educativa se ha convertido en un eje fundamental para asegurar la legitimidad y sostenibilidad de las universidades. Frente a las crecientes exigencias sociales, científicas y tecnológicas, las instituciones de educación superior deben replantear sus prácticas formativas y de gestión, apostando por la mejora continua y la rendición de cuentas. En este marco, la evaluación institucional deja de ser un trámite formal para convertirse en una herramienta clave de aprendizaje colectivo y transformación pedagógica.

Evaluar la calidad educativa va más allá de verificar el cumplimiento de estándares; implica cuestionar el sentido social de la formación universitaria, revisar la pertinencia de las metodologías empleadas y valorar la capacidad de adaptación institucional ante los desafíos del entorno.

Por su parte, Cambours y Gorostiaga (2019), advierten que las políticas de aseguramiento de la calidad deben evitar convertirse en ejercicios meramente formales o tecnocráticos. En cambio, plantean que las políticas de calidad deben



guiarse por los principios de inclusión, equidad y pertinencia territorial, alineando el quehacer universitario con las realidades y aspiraciones de las comunidades.

Este apartado profundiza en el concepto de calidad educativa, los marcos institucionales que la sustentan, los procesos de evaluación aplicados en la educación superior, y los principales desafíos y estrategias para avanzar hacia una mejora continua. Todo ello con el fin de proporcionar una visión crítica y propositiva del papel que juega la evaluación como motor del cambio institucional y como garantía del derecho a una educación superior de excelencia, equitativa y socialmente comprometida.

### ***Fundamentos y enfoques de la calidad educativa en el ámbito universitario***

La calidad educativa en el contexto universitario es un concepto complejo, dinámico y en constante evolución, que ha sido objeto de diversas interpretaciones en función de los contextos históricos, sociales y políticos en los que se desarrolla. En términos generales, la calidad educativa se refiere al grado en que una institución cumple con su misión, responde a las demandas de su entorno y promueve aprendizajes significativos y pertinentes. La calidad en la educación superior integra aspectos éticos, pedagógicos y sociales que influyen directamente en la formación integral del estudiantado.

Uno de los enfoques más utilizados para evaluar la calidad es el sistémico, que concibe a la universidad como un conjunto articulado de áreas interrelacionadas. Este enfoque valora tanto los resultados alcanzados como la consistencia entre los procesos institucionales y sus objetivos. La calidad en educación superior es un proceso que se construye colectivamente y requiere planificación estratégica, compromiso con la mejora constante, así como una orientación firme hacia la equidad y la inclusión.

Otro enfoque importante se centra en el desarrollo de competencias, promovido por proyectos internacionales como Tuning. Este pone el énfasis en los logros del estudiante y considera que la calidad se mide por lo que aprende y es capaz de hacer, más allá de lo que se enseña en el aula. Al decir de Gómez y Molina (2019), este enfoque redefine



el rol del docente, quien pasa de ser un simple transmisor de conocimientos a convertirse en guía de procesos de aprendizaje activos y atemperados al contexto. Por tanto, evaluar la calidad educativa implica considerar el desarrollo de competencias esenciales en la formación universitaria.

Para Escríbano (2018), la habilidad del profesorado para crear ambientes de aprendizaje inclusivos y con motivación influye directamente en la manera en que los estudiantes perciben la calidad. Por ello, es fundamental que las instituciones impulsen la formación permanente, la innovación didáctica y la evaluación participativa del desempeño docente como pilares del aseguramiento de la calidad. Así, es importante resaltar que la calidad educativa se refiere a la capacidad de una institución para cumplir con su misión, así como responder a las demandas del entorno para generar aprendizajes significativos.

La calidad educativa en la universidad implica que la institución forme personas con sentido crítico, capaces de aportar a su entorno y de adaptarse a los cambios del mundo actual. Para lograrlo, es necesario que las universidades revisen sus prácticas, escuchen a sus comunidades y den verdadero valor a la enseñanza como un proceso compartido. La calidad se construye en lo cotidiano, en las aulas, en el vínculo con el territorio, y sobre todo, en el compromiso de cada actor con una educación que tenga impacto real en la vida de los estudiantes.

## ***Instrumentos y procesos de evaluación institucional***

La evaluación del funcionamiento de una universidad es una oportunidad para mirar hacia adentro y reconocer lo que se está haciendo bien y lo que aún falta por mejorar. Los procesos de evaluación institucional ayudan a identificar con claridad dónde están los desafíos, y a partir de ello, tomar decisiones que apunten al crecimiento real de la institución. Se trata de una herramienta clave para avanzar hacia una educación superior de mayor calidad, con sentido y compromiso. Navarro (2022), destaca que la evaluación institucional debe entenderse como una práctica sistemática y articulada, que integra diferentes niveles de análisis y



promueve la autorregulación dentro de las instituciones de educación superior.

La matriz diagnóstica multidimensional es una herramienta clave para evaluar integralmente el desempeño universitario, al considerar áreas como gestión académica, investigación, vinculación social e infraestructura. Esta herramienta ha permitido consolidar una mirada más integral del desempeño universitario, su aplicación ha fortalecido una cultura institucional enfocada en la calidad y en la toma de decisiones informadas.

En el contexto ecuatoriano, Terán y Tituaña (2020), indican que la evaluación institucional combina procedimientos internos y externos, donde la autoevaluación cumple un papel clave en la mejora constante desde el interior de las universidades. Este proceso debe estar articulado con estándares tanto nacionales como internacionales, y complementarse con mecanismos de acreditación que promuevan la transparencia, la participación y el fortalecimiento institucional. De este modo, la evaluación contribuye a orientar la gestión universitaria en función de los objetivos institucionales y las demandas sociales.

Por su parte, Cuadrado (2020), señala que las metodologías participativas fortalecen los procesos evaluativos, ya que integran la voz de estudiantes, docentes y egresados en la revisión de los programas académicos. Estas prácticas refuerzan el sentido de pertenencia dentro de la comunidad universitaria y promueven un compromiso compartido con la calidad educativa. Además, aportan información cualitativa que enriquece los datos estadísticos, permitiendo una comprensión más amplia y matizada del funcionamiento institucional.

Un elemento fundamental en este proceso es lograr que los resultados de las evaluaciones se traduzcan en decisiones concretas dentro de la planificación institucional, permitiendo que realmente impulsen acciones de mejora continua. Para Almuiñas y Galarza (2021), los resultados de los procesos de evaluación solo cobran sentido cuando se convierten en planes de mejora con responsables definidos, plazos concretos y recursos asignados. Sin esta articulación, las



evaluaciones tienden a quedarse en lo formal, sin generar cambios reales en la vida institucional.

Por tanto, resulta fundamental entender que los procesos de evaluación institucional no deben limitarse a cumplir con requisitos formales o administrativos. Su verdadero valor está en promover una cultura de revisión constante, pensamiento crítico y trabajo colaborativo. Cuando se desarrollan de manera coherente con la identidad y los propósitos de la universidad, estos procesos permiten tomar decisiones más acertadas y fortalecer la capacidad de respuesta ante las demandas sociales y académicas.

### ***Desafíos y estrategias para la mejora continua de la calidad educativa***

La mejora continua en la educación superior requiere un compromiso real por parte de las universidades y la implicación activa de quienes forman parte de ellas. No se trata solo de cumplir con requisitos externos, sino de construir una verdadera cultura de calidad centrada en el aprendizaje, la equidad y la responsabilidad social. Sin embargo, avanzar en esa dirección supone enfrentar obstáculos estructurales y desafíos de gestión que influyen directamente en el quehacer académico diario.

La desconexión que persiste entre los ejercicios de autoevaluación y la implementación real de los planes de mejora. Aunque muchas universidades elaboran diagnósticos completos y técnicamente bien estructurados, estos esfuerzos no siempre se convierten en acciones efectivas. A menudo, esto se debe a la falta de liderazgo comprometido o a la ausencia de una cultura institucional orientada al cambio y a la mejora constante.

Una de las limitaciones más significativas en muchas universidades es la escasa preparación del profesorado en temas clave como la innovación pedagógica, el uso de entornos virtuales de aprendizaje y las estrategias de evaluación centradas en el proceso formativo. Esta carencia afecta directamente la capacidad institucional de responder a los nuevos desafíos educativos, especialmente en contextos donde la digitalización y el cambio en las metodologías de enseñanza se han vuelto imprescindibles.



Además, Medina et al. (2022), explican que la limitada participación de quienes conforman la comunidad educativa: docentes, estudiantes y personal administrativo es una barrera. Cuando estos actores no se comprometen activamente, las acciones orientadas a la mejora pierden fuerza y continuidad. Por ello, la evaluación es un proceso compartido que impulsa transformaciones reales desde el interior de la institución, con base en la responsabilidad y colaboración de todos sus miembros.

Frente a estos retos, se han identificado diversas estrategias efectivas. En primer lugar, es importante adoptar un enfoque sistémico de calidad, en el que todas las funciones institucionales estén interrelacionadas y alineadas con la misión universitaria. Esto requiere, además, indicadores integrados y procesos de seguimiento que incluyan tanto lo académico como lo administrativo.

Finalmente, la mejora continua debe estar anclada en el contexto territorial y social de cada institución. Para Flores Cueto et al. (2021), esto implica que las universidades definan qué significa calidad en función de su entorno, su historia y sus responsabilidades con las comunidades. No se trata de copiar modelos, sino de construir indicadores que reflejen pertinencia social, inclusión y compromiso con el desarrollo.

Por tanto, la mejora continua en la educación superior no es un punto de llegada, sino un proceso de construcción permanente. Para que la calidad educativa sea realmente efectiva, las universidades deben superar inercias institucionales, fortalecer la formación de sus actores y vincular la evaluación con su compromiso ético y social. Solo una calidad construida colectivamente, con participación y reflexión crítica, permitirá responder de forma pertinente a los desafíos del entorno actual.





# 02.

## **FORMACIÓN DE VALORES Y HABILIDADES BLANDAS EN EL PROCESO FORMATIVO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **2.1. La formación en valores en la educación superior**

Un valor es un principio que guía el pensamiento y comportamiento, sustentando todos los comportamientos, actitudes, personalidades, mentalidades y decisiones, y es universal. Se trata de un conjunto de creencias, comportamientos y actitudes fundamentales que la sociedad ha aprobado y aceptado como algo bueno durante mucho tiempo (Sagiv et al., 2017).

En general, se considera que los valores son las virtudes que una persona posee en su vida. Sin embargo, filósofos, investigadores, profesionales y muchos otros han definido y abordado los valores desde diferentes perspectivas, según la disciplina o contexto correspondiente. Generalmente,

se consideran realidades internas del individuo que se reflejan en hábitos, comportamientos, creencias, expectativas y relaciones.

Además, se han considerado entidades mentales inexistentes y resultados del desarrollo mental. En consecuencia, pueden considerarse como percepciones de expresiones psicológicas o estados de ánimo. Además, son cuestiones consecuentes que manifiestan la personalidad de un individuo. Por lo tanto, la comprensión de los valores personales por parte del yo es crucial y determina su desarrollo y existencia en cualquier situación (Sorensen et al., 2024).

Los valores sientan las bases del patrón de pensamiento y la forma de actuar de una persona. Desempeñan un papel vital en la toma de decisiones, las elecciones y la construcción de percepciones y actitudes. Además, guían la toma de decisiones en todos los aspectos de la vida, como la carrera profesional, la religión, los círculos sociales y la identidad personal. Otro aspecto de los valores personales es que pueden considerarse objetivos e intereses motivacionales deseables de una persona o principios rectores de la vida.

Los sistemas de valores de una sociedad siempre determinan la actividad humana en la vida social, educativa y profesional. Los valores se consideran un componente clave de la cultura organizacional y se definen reiteradamente como los principios responsables de la gestión exitosa de la organización.

Uno de los principales autores en el tema de los valores humanos, Schwartz (1992), se basó en las premisas de Rokeach (1973), para profundizar en sus reflexiones sobre los valores humanos. Según Schwartz, los valores corresponden a exigencias universales inherentes a la especie humana, incluyendo las necesidades biológicas, la necesidad de cooperación entre individuos y la necesidad de continuidad social.

Además, están entrelazados con la percepción individual de la verdad. También, se conoce que la importancia de los valores fluctúa a lo largo del tiempo. Como resultado, las diferentes generaciones tienden a priorizar valores distintos, moldeados por los contextos únicos que experimentan,



además, Schwartz (1994), sugiere que los valores importantes se reflejan en el lenguaje y los significados predominantes de las palabras. En la actualidad, se ha organizado el sistema de valores humanos en 4 valores de orden superior, 10 valores básicos, como se muestra en la tabla 2.1.

**Tabla 2.1. Valores humanos.**

<b>VALORES SUPERIORES</b>	<b>VALORES BÁSICOS</b>
Apertura al cambio	1. Autodirección: pensamiento y acción independientes, elección, creación y exploración.
	2. Estimulación: emoción, novedad y desafío en la vida.
	3. Hedonismo: placer y gratificación sensual para uno mismo.
Superación personal o autopromoción	4. Logro: éxito personal mediante la demostración de competencia según los estándares sociales.
	5. Poder: estatus social y prestigio, control o dominio sobre las personas y los recursos.
Conservación	6. Seguridad: Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, las relaciones y de uno mismo.
	7. Conformidad: Moderación de acciones, inclinaciones e impulsos que puedan molestar o dañar a otros o violar las expectativas o normas sociales.
	8. Tradición: respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que proporciona la cultura o religión tradicional.
Autotranscendencia	9. Benevolencia: preservación y mejora del bienestar de las personas con las que se mantiene un contacto personal frecuente.
	10. Universalismo: comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza.

Fuente: Adaptado de Sagiv y Schwartz (2022).

La Educación Basada en Valores (EBV) fundamenta los entornos educativos con valores humanos positivos universales como el respeto, la compasión, la humildad,



la confianza y la integridad, para generar un cambio transformador en la forma en que aprenden los alumnos. Sus alumnos se sumergen en la práctica de estos valores, sentando las bases para vivirlos a diario, tanto dentro como fuera del aula. La EBV ha tenido un gran éxito facilitando el aprendizaje afectivo.

Otros conceptos relacionados incluyen la educación en valores, la educación moral, así como la formación y el desarrollo del carácter. Sin embargo, la EBV es única por la profunda comprensión y práctica que fomenta en sus alumnos para vivir el conjunto de valores positivos integrados en su entorno educativo y, representa un cambio crucial para la educación y la generación futura en su conjunto.

La EBV ha ganado cada vez más reconocimiento como un enfoque pedagógico capaz de abordar complejos desafíos socioculturales y globales. Al enfatizar la integración de valores éticos y morales en los currículos educativos, se sienta las bases para el desarrollo del carácter, la responsabilidad cívica y una ciudadanía sostenible. Es por lo que, en respuesta a la creciente preocupación por la fragmentación social, las crisis ambientales y la desigualdad global, la tendencia internacional se enfoca en la urgencia de integrar valores en los sistemas de aprendizaje para cultivar la empatía, la cooperación y la resiliencia entre los estudiantes (Toomey, 2023).

Este creciente interés se evidencia en la investigación académica, las iniciativas políticas y las reformas educativas transnacionales que buscan reorientar la educación, de una iniciativa puramente cognitiva a una que fomente el desarrollo holístico. El panorama educativo actual refleja transformaciones significativas en la forma en que las sociedades perciben los propósitos de la educación, yendo más allá de la transmisión de conocimientos hacia el cultivo de disposiciones éticas.

A lo largo de la historia se ha demostrado el potencial de la EBV para fomentar el comportamiento prosocial, reducir la violencia en las escuelas y mejorar los resultados académicos cuando se implementa eficazmente. Además, la EBV suele considerarse una respuesta estratégica a los dilemas éticos que plantean los avances tecnológicos y



la globalización, que han alterado las estructuras sociales tradicionales y han exigido nuevos paradigmas educativos. A pesar de este creciente consenso, la implementación de la EVB sigue siendo desigual en los distintos contextos, lo que revela desafíos persistentes que merecen un análisis sistemático.

La formación de valores se asocia con ayudar a los estudiantes a desarrollar interconexiones auténticas en las vidas de diversos tipos de personas, basadas en la sabiduría (reconociendo la naturaleza interrelacionada de todas las vidas humanas), la valentía (reflexionando profundamente a nivel personal y reconociendo las propias debilidades y egoísmo) y la compasión (tener la capacidad de ver más allá del entorno inmediato o las situaciones culturales y empatizar con el sufrimiento ajeno) (Bosio, 2020).

Se basa en principios humanistas donde los educadores animan a los estudiantes a establecer la paz mundial, aunque sea en sociedades más pacíficas; por ejemplo, mediante acciones para la prohibición y abolición gradual de las armas nucleares, respondiendo éticamente a la crisis de refugiados y construyendo una cultura de derechos humanos. De esta manera, los educadores pueden fomentar en sus estudiantes un sentido de respeto por la santidad de la vida para que puedan reconocer la dignidad de cada ser humano (Bosio, 2020).

La formación de valores se centra más en la capacidad de los estudiantes para cooperar significativamente con sus respectivos roles dentro de la sociedad y asumir la responsabilidad por ellos, así como en su capacidad para generar valor en la política a nivel local, nacional y mundial.

La progresión de la identidad, la participación colectiva y la disposición glocal se centran más en cultivar las identidades inclusivas y amplias de los estudiantes (o identidades), así como la participación individual en actividades colectivas sostenibles. Esto se refiere a la capacidad para ver y abordar los problemas como miembro de una comunidad glocal, así como al deseo de comprender, reconocer y aceptar las variaciones culturales; el compromiso de cambiar el estilo de vida y los hábitos de consumo para proteger el medio ambiente; la inclinación a abordar los conflictos sin recurrir a la



violencia; y la capacidad de reflexionar de forma sistemática y crítica, para ser sensible a las divisiones (Bosio, 2022).

### ***Contribuciones de la formación de valores a los estudiantes universitarios***

La EBV es fundamental para la formación del carácter. Ayuda a los estudiantes a desarrollar un fuerte sentido del bien y del mal, promoviendo cualidades como la honestidad, la integridad y la empatía. Estas cualidades no solo son importantes para el crecimiento personal, sino también para construir una sociedad armoniosa y compasiva (Saripudin et al., 2021).

El desarrollo de los valores en los estudiantes universitarios también contribuye a la toma de decisiones éticas, en un contexto histórico en el que los dilemas éticos son comunes. La educación en valores proporciona a los estudiantes las habilidades para tomar decisiones éticas, incluso en situaciones difíciles; además, fomenta el pensamiento crítico y una profunda comprensión de las consecuencias de las propias acciones (Gamage et al., 2021).

También, fomenta el respeto por la diversidad. En la actualidad, es crucial fomentar el respeto por las personas de diferentes orígenes y culturas. La EBV promueve la tolerancia y la aceptación, enseñando a los estudiantes a apreciar la diversidad y a trabajar en colaboración con los demás. Además, fortalece habilidades como la empatía y compasión; enseña a los estudiantes a ser compasivos y empáticos con los demás. Estas cualidades son esenciales para construir relaciones interpersonales sólidas y abordar los problemas sociales con eficacia (Smith, 2020).

Por otra parte, fomenta el liderazgo y la responsabilidad. Esto es importante porque, los líderes con sólidos valores morales son muy necesarios en el contexto actual; así, la EBV fomenta cualidades de liderazgo basadas en la ética y la responsabilidad, garantizando que los futuros líderes prioricen el bien común sobre el beneficio personal. Adicionalmente, entrena a los estudiantes en la resolución de conflictos; que, aunque inevitables, contar con un sistema de valores robusto, aporta a los estudiantes habilidades para resolverlos, ya que aprenden a resolver disputas



pacíficamente, fomentando una sociedad más armoniosa y cooperativa (Adeoye et al., 2025).

Desde otra perspectiva, la formación de valores contribuye a la reducción del estrés, porque comprender y practicar la paciencia y la resiliencia, lo que puede reducir significativamente los niveles de estrés en los estudiantes. Esto, a su vez, conduce a una mejor salud mental y un mejor rendimiento académico (Liu et al., 2022).

La educación en valores ayuda a desarrollar el carácter, la buena conducta, la integridad moral, la autodisciplina, la compasión, el amor por todos los seres vivos, la responsabilidad y muchas otras cualidades positivas en los estudiantes. Y, sobre todo, les hace sentirse mejor consigo mismos. Su rendimiento académico mejora y pueden dedicar más tiempo al aprendizaje. Sin educación en valores no es posible reconocer la universalidad de las aspiraciones humanas. Existe un creciente consenso en que la educación en valores puede ayudar a reducir las violaciones de los derechos humanos y contribuir a la construcción de una sociedad pacífica. También promueve la comprensión y una mayor tolerancia; enseña el lenguaje común de la humanidad; ayudará a minimizar la corrupción en casi todos los ámbitos de la vida. Los valores proporcionan una base moral para una vida exitosa (Paul, 2017).

### ***Rol del docente en la formación de valores en la educación superior***

Mientras que la educación explícita en valores se refiere al currículo oficial que define qué y cómo enseñar valores y moralidad, incluyendo las intenciones y prácticas explícitas de los docentes en materia de educación en valores, la educación implícita en valores se asocia con un currículo oculto y la influencia de valores implícitos, arraigados en las prácticas institucionales y de aula. La docencia es, inevitablemente, una actividad moral en la que los docentes deben considerar la complejidad ética de la enseñanza y el impacto moral que tienen en sus estudiantes.

Estos valores incluyen la honestidad, el respeto, la empatía, la responsabilidad, la integridad, entre otros. El objetivo principal de la EBV es formar no solo individuos con conocimiento, sino también ciudadanos moralmente



íntegros que contribuyan positivamente a la sociedad. La preocupación por la educación en valores ha aumentado en los últimos años como resultado de la crisis de valores que nuestra sociedad está experimentando actualmente. Este tema se ha proyectado como una prioridad nacional en la educación nacional (Lakshmi, 2024).

Los valores, las actitudes y las cualidades personales de los jóvenes, así como el papel de la universidad en su desarrollo espiritual, moral, social y cultural, han recibido una renovada atención en los últimos años. Dado que la educación es un proceso de formación de la personalidad, la educación universitaria se ve desafiada por la preparación de los estudiantes para afrontar las complejidades de la vida futura.

La rápida evolución de las estructuras socioeconómicas y sus consecuencias en términos de patrones de trabajo, vida familiar y relaciones sociales requiere una respuesta educativa. En este contexto, los expertos han reconocido el currículo escolar como el modo más influyente para transmitir valores a las generaciones más jóvenes, más allá de la familia y otras unidades sociales inmediatas. De forma que, la educación en valores implícita o planificada en las escuelas desempeña un papel activo en la transferencia de valores de una sociedad a otra (Vandana, 2023).

Por definición, **la educación en valores** se refiere a las pedagogías que los educadores utilizan para crear experiencias de aprendizaje enriquecedoras para los estudiantes y aborda cuestiones relacionadas con la formación del carácter y el desarrollo moral. Los valores morales son los que permiten a las personas distinguir entre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, y, simplemente, proporcionan ideas sobre una buena vida personal y social (Gamage et al., 2021).

Los valores morales que la universidad debe promover son la sinceridad, cumplir las promesas, respetar los derechos y la propiedad ajena, actuar con consideración hacia los demás, ayudar a los menos afortunados y más débiles, asumir la responsabilidad personal de las propias acciones y la autodisciplina. Además, el sistema educativo rechaza el acoso, el engaño, la crueldad, la irresponsabilidad y la deshonestidad. En este contexto, se han identificado las



cuatro características principales de la educación en valores (Sahin, 2019):

- Concienciar a las personas sobre los valores culturales universales (éticos) y su importancia.
- Relacionar las actitudes democráticas y la tolerancia con el multiculturalismo.
- Evaluar todos los valores con el criterio de mejorar las condiciones de vida y los recursos de las personas.
- Convertir la vida en conocimiento y/o el conocimiento en vida, considerando problemas concretos relacionados con los valores éticos.

### ***Perspectivas pedagógicas para la formación de valores***

La formación de valores en educación superior adquiere una perspectiva holística, en la que se incluyen varias perspectivas, que se describen a continuación (Kunar, 2024):

**Entrenamiento de sensibilidad:** Esta técnica proviene de la gestión moderna y se utiliza ampliamente en diversos sectores, especialmente en la educación. Este entrenamiento puede sensibilizar al alumno sobre los sentimientos, emociones e intenciones de los demás. Le permite ser consciente de su propio comportamiento y de las consecuencias o el impacto de este en los demás. Si este entrenamiento se lleva a cabo en el aula, sin duda mejora valores como la integridad social y el compañerismo, lo que permite al alumno afrontar la dignidad del trabajo en equipo. El componente clave del entrenamiento de sensibilidad es la inteligencia emocional, que ayuda al alumno a desarrollarse desde una perspectiva cognitiva, afectiva y socioemocional.

**Enseñanza basada en modelos a seguir:** es un aspecto importante que los docentes deben comprender. Dado que los docentes son fuentes de inspiración para los estudiantes, esta es la principal vía para adquirir valor. Por lo tanto, es necesario que el comportamiento moralista de los docentes hacia los estudiantes tenga un impacto positivo en su mente.

**Entrenamiento basado en la auto regulación:** tiene dos componentes; la búsqueda de ayuda y, la autoevaluación



- **Búsqueda de ayuda:** El estudiante autorregulado puede buscar ayuda cuando se encuentra en un estado crítico sin dudar. La autorregulación es natural en algunos estudiantes, pero es necesario capacitar a cada uno en el proceso de autorregulación. Si se proporciona retroalimentación adecuada, inmediata y flexible, el profesor puede promover una conducta positiva de búsqueda de ayuda, lo que a su vez ayuda a cada estudiante a desarrollar valores como la ayuda, la amabilidad, la integridad con los compañeros y el sentido de compañerismo.
- **Autoevaluación:** Este es otro componente del entrenamiento de la autorregulación. Cuando un estudiante comienza a evaluarse a sí mismo y lo practica para adaptarse a situaciones similares, puede monitorear sus metas en la vida. El profesor también puede promover esto, y el estudiante puede desarrollar virtudes como comprender la perspectiva de los demás al ponerlo en una situación similar, lo cual es un signo de ciudadanía democrática y tolerancia.

## 2.2. Desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes universitarios

Las instituciones de educación superior han sido la cuna de la formación de los futuros tomadores de decisiones, académicos, emprendedores, líderes y profesionales. Su enfoque se ha centrado en el aprendizaje individual y el desarrollo de competencias, encapsulados en el mundo de cada disciplina académica. Por otra parte, las competencias se definen como un conjunto de conocimientos, características, actitudes y habilidades relacionadas que tienen un gran impacto en el trabajo de las personas, se correlacionan con su desempeño laboral, pueden evaluarse utilizando estándares aceptables y pueden mejorarse mediante la educación y el desarrollo (Lozano et al., 2022).

La competencia incluye características y comportamientos que conducen a la eficacia del individuo en el entorno laboral e incluye elementos de conocimiento, habilidades, actitudes, perspectivas y características personales y conductuales relacionadas con los objetivos organizacionales. Los objetivos desempeñan un papel fundamental. La competencia profesional se define como la capacidad para



alcanzar el éxito con base en habilidades, conocimientos y experiencia al realizar tareas y resolver problemas en actividades profesionales. En otras palabras, la competencia se refiere a una combinación de habilidades o capacidades del individuo, incluyendo la motivación, los rasgos, la autoimagen, el rol social o el conjunto de conocimientos relacionados con el trabajo (Astereki et al., 2021).

Se trata de un conjunto de habilidades, rasgos de personalidad, intereses, experiencias y competencias relacionadas con el trabajo que permiten al titular desempeñarse con un nivel de responsabilidad superior al promedio. La competencia proporciona un modelo. Esto indica una persona o un desempeño superior en el trabajo asignado (Salman et al., 2020).

Adicionalmente, la definición de competencia está vinculada a diferentes estándares y marcos que mejoran la evaluación de los resultados del aprendizaje. Según el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia es la capacidad comprobada para dar uso de los conocimientos, habilidades y capacidades en el ámbito personal, sociales o metodológico, en el ámbito profesional o académico; al igual que en el desarrollo profesional y personal y enfatiza la responsabilidad y la autonomía personal (European Union, 2008).

Los componentes estructurales de las competencias profesionales son indicadores provisionales del conocimiento obtenido mediante la aplicación de información científica, la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de prácticas adquiridas automáticamente. La adquisición de competencias es el resultado integral final que certifica la preparación personal para actividades sociales, profesionales y autodidactas independientes, así como para el desarrollo personal y la autorrealización. A lo largo de la vida y la carrera profesional, una persona actualiza, profundiza y mejora constantemente su sistema de competencias generales, profesionales y ocupacionales (Vitchenko et al., 2022).

Las competencias generales son resultados integrales de aprendizaje que se forman, desarrollan y profundizan a lo largo de la vida; socializan al individuo y tecnologizan su desarrollo profesional exitoso; estas pueden ser:



Competencias personales, que incluyen la cosmovisión, moral y valórica, funcional y conductual; Competencias sociales, que pueden ser públicas y de liderazgo; y, Competencias instrumentales: comunicativas, cognitivas, de autoaprendizaje e investigadoras. Por otra parte, las competencias profesionales son el resultado integral de la formación profesional en la especialidad y, reflejan el resultado integral de la formación profesional en un área de especialización específica (Brundiers et al., 2021).

Adicionalmente, el factor principal para la adquisición de competencias es la tecnologización del aprendizaje, asegurada por la lógica invariable de alcanzar los resultados integrales previstos: conocimientos; habilidades; capacidades; experiencia; formas de pensar; mentalidad y valores. El contenido de cada competencia depende del nivel de educación superior, los objetivos y las especializaciones del programa educativo, lo que, a su vez, predetermina su diseño tecnológico integral para la educación permanente (Zhao et al., 2021).

También puede considerarse el desarrollo de competencias en la educación superior como un principio organizador del currículo que conecta las experiencias auténticas de la vida laboral con el aprendizaje institucional. Un currículo estandarizado es un ideal curricular establecido con contenidos y habilidades específicas, creado para mejorar los resultados del aprendizaje y brindar oportunidades equitativas e igualitarias para el desarrollo personal. Los discursos curriculares son de naturaleza sectorial y vocacional, y requieren esfuerzos disciplinarios para determinar los niveles de logro y actualizar las evaluaciones (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016). Esto se esquematiza en la Figura 2.1.



## Componentes de la Excelencia en la Educación Superior



Figura 2.1. Valores y Competencias en la Educación Superior.

### ***Competencias básicas***

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas que resultan en los comportamientos esenciales esperados de quienes trabajan en la Organización.

- **Responsabilidad:** Demuestra confiabilidad en todos los aspectos de su trabajo, asume la responsabilidad de sus palabras y acciones y se puede confiar en él constantemente.
- **Comunicación:** Transmite y comparte información e ideas eficazmente con los demás, escuchando atentamente, aclarando la comprensión y considerando diferentes puntos de vista.
- **Trabajo en equipo:** Trabaja eficazmente con sus colegas y los apoya, fomentando un ambiente positivo y colaborativo.
- **Innovación:** Demuestra iniciativa y creatividad, desarrollando nuevas ideas y enfoques, y tomando la iniciativa cuando es necesario.



- **Enfoque en los resultados:** Se centra en la entrega de los resultados acordados y asume la responsabilidad por ellos, demostrando comprensión de cómo estos contribuyen a los objetivos de la Organización.
- **Planificación y organización:** Establece un plan de acción realista y sistemático para lograr los objetivos, determina prioridades y asigna recursos eficazmente.
- **Intercambio de conocimientos y mejora continua:** Se mantiene al tanto de los nuevos desarrollos en su área de competencia y promueve la gestión del conocimiento y una cultura de aprendizaje.

### **Competencias gerenciales**

Son un conjunto de habilidades y capacidades esenciales para el personal con responsabilidades de gestión a nivel P-4 y superior:

- **Impulsar y gestionar el cambio:** Impulsa el cambio necesario. Muestra una actitud positiva y receptiva al cambio.
- **Pensamiento estratégico:** Apoya, promueve y garantiza la alineación con la visión y los valores de la organización.
- **Toma de decisiones de calidad:** Forma juicios sólidos y basados en la evidencia, toma decisiones, evalúa los riesgos para la entrega y asume la responsabilidad de los resultados.
- **Forjar alianzas:** Crea y mantiene alianzas y redes efectivas a largo plazo para alcanzar los objetivos de la organización.
- **Liderazgo y capacidad de empoderar a otros:** Inspira a otros hacia una visión común y fomenta la confianza y el comportamiento ético.
- **Gestión del desempeño:** Crea un ambiente de trabajo positivo en el que las personas pueden rendir al máximo de sus capacidades.

### **2.3. Modelos de competencias profesionales**

Los modelos o enfoques basados en competencias representan una herramienta descriptiva que identifica las competencias necesarias en una organización. Conforman



un factor vital para integrar la educación y la formación con las necesidades del mercado laboral, promoviendo así la movilidad de las personas, especialmente de los trabajadores con precariedad laboral. Estos modelos surgieron en la segunda mitad del siglo XX, y recientemente han adquirido una importancia creciente para alinear las necesidades del mercado laboral con los currículos educativos y formativos.

Las bases del modelo basado en competencias en el contexto individual fueron establecidas por McClelland (1973), partiendo de la perspectiva de que las pruebas clásicas de inteligencia y capacidad solo predicen el éxito académico y no contemplan eventos y resultados vitales esenciales. En consecuencia, todas las correlaciones y causalidades basadas en dichas métricas adolecen de sesgos culturales y sociales. Teniendo en cuenta un contexto más amplio, sugirió comenzar a observar a los trabajadores exitosos y menos exitosos y determinar cómo se diferencian los primeros de los segundos.

En la actualidad, se conocen cuatro momentos importantes en el desarrollo de los enfoques basados en competencias. El primero fue reconocer que las pruebas clásicas de inteligencia y capacidad no pueden predecir el éxito o la eficiencia que alcanzará una persona a lo largo de su carrera, y que el éxito debe medirse en un contexto más amplio, comparando directamente a los trabajadores exitosos con los menos exitosos. Posteriormente, se asumió que la eficiencia de una organización depende de las características de sus gerentes y, las competencias de estos se dividieron en dos grupos: el primero, conformado por las competencias básicas, que incluyen el pensamiento lógico, autoestima, espontaneidad y, las competencias superiores, dentro de las que se encuentran la orientación a la eficiencia, gestión de procesos grupales, persistencia y adaptabilidad (Škrinjarčić, 2022).

En tercer lugar, se comprendió que las competencias también son importantes desde la perspectiva de las organizaciones, más allá del nivel individual. A nivel organizacional, las competencias clave son la capacidad de coordinar diversas habilidades de producción e integrar diversos flujos tecnológicos a través de las fronteras organizacionales. Estas competencias clave, desde la perspectiva de las organizaciones, son las que proporcionan



el acceso potencial a una amplia variedad de mercados, representar al cliente, y dar el sello distintivo a la empresa como organización (Škrinjarić, 2022).

Finalmente, se unificaron los contextos individual y organizacional de los modelos basados en competencias bajo un mismo concepto. El modelo contemporáneo distingue cuatro determinantes diferentes del desempeño laboral exitoso: en primer lugar, el potencial de competencia que abarca las características individuales necesarias para la consecución de ciertos resultados, que incluyen el potencial disposicional, con rasgos, motivos, valores y otros logros, como los conocimientos, habilidades, cualificaciones y experiencia; seguido de las competencias, el contexto y el resultado.

Este enfoque holístico del modelo basado en competencias fue representado por Hecklau et al. (2016), quienes se enfocaron en el rol de la gestión de recursos humanos en el contexto actual; conformado por tres pasos vitales: primero, la identificación de los desafíos emergentes, segundo, la deducción de competencias para enfrentar esos desafíos y tercero, la visualización de los niveles de desarrollo de las competencias requeridas.

Para Vitchenko et al. (2022), el enfoque basado en competencias, como innovación educativa paradigmática, se sustenta en lograr el enfoque en la consecución de un sistema de competencias con base científica, garantizando la preparación de los profesionales para la autoformación, el cumplimiento de sus deberes y el crecimiento profesionales; la renovación y enriquecimiento progresivos de las competencias, considerando el desarrollo profesional específico para el futuro previsible; además se sustenta en el sistema basado en competencias, condicionado por la formación superior, su profundización, expansión y enriquecimiento intencionada lo largo de la vida y la actividad profesional.

De forma que debe promoverse la movilidad, flexibilidad y las perspectivas de adquisición de cualidades personales integrales; además, es fundamental, en la actualidad, la adquisición integral de competencias en el contexto del sistema de triple aprendizaje en la educación superior, con el uso adecuado de las herramientas tecnológicas. Por otra parte, es fundamental realizar el diagnóstico de competencias



en el contexto de la educación permanente. La transición al paradigma del aprendizaje basado en competencias en la educación superior comienza con la creación de un profesional competente con un título académico, definiendo un sistema de competencias profesionales acorde con las necesidades actuales y el potencial de desarrollo en un campo específico (Vitchenko et al., 2022).

Para Crespí et al. (2022), una estrategia válida para el desarrollo de competencias en la educación superior es el aprendizaje basado en proyectos (ABP), ya que promueve la participación del estudiante, facilitando un entorno adecuado para el desarrollo de competencias sociales mediante equipos con perfiles diversos que realizan proyectos y aportan soluciones a problemas reales.

En general, este modelo de aprendizaje en el ámbito universitario se ha presentado como un método eficaz para desarrollar competencias específicas, pero, también se ha demostrado que es un método ideal para el desarrollo de competencias genéricas o transversales, comunes a diferentes campos y necesarias para la vida en general.

Esta metodología docente se empezó a utilizar en educación infantil, estudios de posgrado y formación profesional. El uso del ABP en programas universitarios de grado es más reciente y se ha aplicado generalmente en asignaturas técnicas. En estas experiencias, el ABP se utiliza como una metodología de aprendizaje activo que favorece principalmente el desarrollo de habilidades técnicas y, en segundo lugar, de competencias transversales. En relación con estas últimas, los docentes se centran especialmente en el desarrollo de habilidades comunicativas y trabajo en equipo, y los estudiantes experimentan un refuerzo de sus competencias en estas áreas; por lo que se considera al ABP como una herramienta pedagógica eficaz para el desarrollo de competencias básicas, especialmente habilidades de comunicación y trabajo en equipo (Finocchiaro, 2020).

## **2.4. Habilidades blandas esenciales para el éxito profesional**

Un aspecto clave de la educación superior es el desarrollo de habilidades blandas, que son el conjunto de competencias interpersonales e intrapersonales que complementan las





habilidades técnicas, también conocidas como habilidades duras. Engloban los comportamientos que una persona debe poner en práctica para alcanzar un objetivo determinado de forma competente. Este conjunto de habilidades incluye habilidades personales, interpersonales e intrapersonales, que son esenciales en el ámbito laboral; la comunicación efectiva, inteligencia emocional, creatividad, la capacidad de trabajar en equipo y resolver problemas, la empatía, la autorregulación, gestión del estrés, la motivación y la autoconciencia (Urkia et al., 2025).

A diferencia de las habilidades duras, las habilidades blandas no suelen adquirirse mediante la educación y la formación formales, y a menudo requieren dedicación, autorreflexión y superación personal. Esto no significa que las habilidades duras no requieran estas mismas cualidades; sin embargo, la probabilidad de adquisición sistemática parece menos predecible en el caso de las habilidades blandas y está más relacionada con las cualidades personales, ya que su uso será específico para cada persona. Además, las habilidades blandas suelen desarrollarse más a través de la experiencia social, por lo que a menudo se las denomina habilidades sociales (Lamri & Lubart, 2023).

Aunque estos dos tipos de habilidades suelen clasificarse por separado, es importante comprender su interdependencia, así como sus contribuciones a ciertas áreas de especialización. En la actualidad, se reconoce cada vez más la relevancia de las habilidades blandas en el ámbito estudiantil y profesional, lo que provocado un interés creciente. En el contexto educativo, estas habilidades han cobrado cada vez más importancia y se alinean con el concepto de aprendizaje holístico, que reconoce que los seres humanos están compuestos por varias dimensiones, dígame la dimensión cognitiva, emocional, social y física; y que la educación debe abordarlas todas de forma equilibrada (Sá & Serpa, 2022).

Además, la investigación en neurociencia y psicología educativa demuestra que las emociones y las relaciones desempeñan un papel crucial en el aprendizaje, afectando directamente la atención, la memoria y la capacidad de resolución de problemas. Dadas las alarmantes tasas de ansiedad, estrés y agotamiento entre los estudiantes

universitarios, promover las habilidades blandas puede contribuir al bienestar estudiantil y prepararlos para afrontar las presiones académicas y profesionales de forma sostenible (Soto, 2025).

Asimismo, en el mundo profesional, las habilidades blandas (Tabla 2.2, Figura 2.2) se valoran cada vez más. El Foro Económico Mundial destaca que competencias como la colaboración, la inteligencia emocional y la resolución de problemas complejos se encuentran entre las más cruciales en los mercados laborales actuales y futuros. Estas habilidades permiten a las personas gestionar la incertidumbre, aceptar la diversidad y afrontar los desafíos en entornos dinámicos y colaborativos.

Además, las habilidades interpersonales son cruciales para promover una cultura de paz y una sana convivencia. Por consiguiente, un enfoque educativo basado en habilidades interpersonales promueve el desarrollo individual y contribuye directamente a la creación de comunidades más cohesionadas y colaborativas (World Economic Forum, 2023).



Figura 2.2. Habilidades blandas presentadas en el Foro Económico Mundial.

Fuente: Adaptado de Pluzhnirova et al. (2021).



**Tabla 2.2. Habilidades blandas relacionadas con el éxito laboral.**

Habilidades blandas	Es obligatorio	Es recomendable
1. Habilidades de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para transmitir ideas con claridad, eficacia y confianza, tanto oralmente como por escrito.</li> <li>• Capacidad para practicar la escucha activa y responder.</li> <li>• Capacidad para presentar ideas con claridad y confianza ante el público.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para usar tecnología durante presentaciones.</li> <li>• Capacidad para debatir y llegar a un consenso.</li> <li>• Capacidad para comunicarse con personas de diferentes culturas.</li> <li>• Capacidad para ampliar las habilidades comunicativas.</li> <li>• Capacidad para usar habilidades no orales.</li> </ul>
2. Pensamiento crítico y resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para identificar y analizar problemas en situaciones difíciles y realizar evaluaciones justificables.</li> <li>• Capacidad para ampliar y mejorar habilidades de pensamiento, como la explicación, el análisis y la evaluación y el debate.</li> <li>• Capacidad para encontrar ideas y buscar soluciones alternativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de pensar con mayor profundidad.</li> <li>• Capacidad para sacar conclusiones basadas en pruebas válidas.</li> <li>• Capacidad para asumir plena responsabilidad.</li> <li>• Capacidad para comprender y adaptarse a la diversidad del entorno laboral.</li> </ul>



<p>3. Trabajo en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para establecer una buena relación, interactuar y trabajar eficazmente con los demás.</li> <li>• Capacidad para comprender y desempeñar el rol de líder y seguidor alternativamente. Capacidad para reconocer y respetar la actitud, el comportamiento y las creencias de los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para contribuir a la planificación y coordinación del trabajo en grupo.</li> <li>• Responsabilidad ante las decisiones del grupo.</li> </ul>
<p>4. Aprendizaje permanente y habilidades de gestión de la información</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para encontrar y gestionar información relevante de diversas fuentes.</li> <li>• Capacidad para recibir nuevas ideas, lo que permite un aprendizaje autónomo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para desarrollar una mente indagadora y buscar conocimiento.</li> </ul>
<p>5. Habilidad de emprendimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para identificar oportunidades laborales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para proponer oportunidades de negocio.</li> <li>• Capacidad para crear, explorar y buscar oportunidades de negocio y empleo.</li> <li>• Capacidad para trabajar por cuenta propia.</li> </ul>



6. Ética, moral y profesionalismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para comprender profesionalmente la crisis económica, el entorno y los aspectos socioculturales.</li> <li>• Capacidad para analizar y tomar decisiones para la resolución de problemas relacionados con la ética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para practicar actitudes éticas, además de tener responsabilidad hacia la sociedad.</li> </ul>
7. Habilidades de liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de las teorías básicas del liderazgo.</li> <li>• Capacidad para liderar un proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para comprender y turnarse como líder y seguidor alternativamente.</li> <li>• Capacidad para supervisar a los miembros de un grupo.</li> </ul>

Fuente: Adaptado de Samantray et al. (2021).

## 2.5. Estrategias para la enseñanza y evaluación de habilidades blandas en la educación superior

El desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes de las instituciones de educación superior es fundamental para que sean competentes, tengan mayor empleabilidad y tengan éxito en sus carreras profesionales. Algunas instituciones de educación superior (IES) han logrado este objetivo, mientras que otras no. En general, la capacidad de las instituciones de educación superior para ofrecer habilidades y competencias orientadas al mercado a sus estudiantes ha sido cuestionada durante años. Las partes interesadas se preocupan por lo que las instituciones de educación superior producen para el mercado laboral (Mwita et al., 2023).

Los planes de estudio desarrollados en las instituciones de educación superior no logran impartir de forma suficiente las habilidades blandas relevantes a los estudiantes. Para resolver este problema, se han sugerido diversos métodos y enfoques que desafían las formas tradicionales de enseñanza en las instituciones de educación superior. Algunos de los métodos más usados incluyen integrar la capacitación en habilidades blandas en el currículo, brindar a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades



blandas a través de actividades extracurriculares y crear un entorno de aprendizaje que fomente la colaboración y la resolución de problemas.

El desarrollo de habilidades blandas en la formación profesional está estrechamente relacionado con el aumento de la competitividad en el mercado laboral, de forma que, los estudiantes universitarios deben adquirir no solamente conocimientos técnicos, sino también, las habilidades blandas; especialmente las habilidades de comunicación, creatividad, trabajo en equipo y adaptabilidad al cambio (Margalit & Pincavage, 2022).

En la actualidad, las habilidades blandas son cada vez más importantes para una integración exitosa en la sociedad y la vida profesional. En los últimos años, se ha observado una tendencia a integrar el desarrollo de habilidades blandas en los programas educativos, debido al incremento de las demandas del mercado laboral, donde no solo los conocimientos técnicos, sino también la capacidad de sostener una comunicación efectiva, de realizar análisis crítico, y solucionar problemas, son más deseables; ya que los empleadores modernos prefieren candidatos con estas habilidades, ya que contribuyen a una mayor flexibilidad y a la capacidad de adaptarse rápidamente a un entorno empresarial cambiante (Sipii et al., 2024).

Desde la perspectiva de Zambrano y Bello (2025), la educación universitaria actual está experimentando un cambio de paradigma, transformando su rol como espacio educativo y cultural. Este proceso exige una actualización integral de estrategias, objetivos, contenidos y tecnologías educativas. Esta transición refleja la necesidad de adoptar un enfoque más actual, incorporando las nuevas tendencias sociales y tecnológicas; dejando atrás los modelos más rígidos, que se enfocan en la memorización y adoptar estrategias que promuevan el desarrollo integral del alumnado.

La incorporación de tecnologías educativas y metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, puede potenciar tanto el desarrollo de conocimientos técnicos como de habilidades blandas. Esto incluye el uso de plataformas digitales que permiten a los estudiantes colaborar en entornos virtuales, desarrollando habilidades como la



comunicación intercultural y la resolución de conflictos en un entorno globalizado.

Para Widad y Abdellah (2022), las habilidades blandas se pueden adquirir y desarrollar mediante la capacitación, que busca mejorar la calidad del desempeño de los recursos humanos, de modo que cada persona conozca y comprenda sus funciones y responsabilidades, minimice errores y mejore su productividad. Si bien educadores y empleadores han lamentado la falta de capacitación en habilidades blandas, se ha hecho necesario considerar enfoques que permitan a los estudiantes mejorar su aplicación. La capacitación en habilidades blandas está recibiendo considerable atención y se ha convertido en un nuevo tema de estudio en diversas disciplinas.

Por su parte, Zogopoulos et al. (2025), argumentan que las habilidades básicas para el desarrollo de estudiantes universitarios innovadores son el pensamiento crítico, la resolución de problemas, creatividad e innovación, colaboración, comunicación, y uso seguro de la Inteligencia Artificial (IA). El pensamiento crítico, que incluye el análisis de información y la toma de decisiones acertadas, se potencia mediante enfoques estratégicos.

La resolución de problemas, que combina el pensamiento crítico y creativo, se apoya en métodos como el aprendizaje basado en problemas (ABP). La creatividad se potencia mediante actividades como las *Design Jams* (actividad o evento de lluvia de ideas colaborativa, orientado a generar soluciones en un entorno divertido y creativo), que promueven el trabajo en equipo (Rysulová, 2025). La colaboración y la comunicación, basadas en la interacción efectiva, se cultivan mediante el aprendizaje colaborativo. Finalmente, el uso seguro de la IA, que implica el uso responsable de las herramientas y la comprensión de las cuestiones éticas, es una habilidad crucial para el futuro (Zogopoulos et al., 2025).

De forma que, la enseñanza de habilidades blandas implica fomentar la participación de los estudiantes y facilitar la comunicación de conocimientos técnicos entre compañeros. Este enfoque presenta desafíos: que implican crear un entorno de aprendizaje atractivo; garantizar que los estudiantes reciban retroalimentación oportuna; y encontrar un enfoque



que no requiera demasiado tiempo de preparación para los instructores (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Algunos de los métodos más usados para esto se describen a continuación.

## **Aprendizaje basado en proyectos**

**El modelo de aprendizaje basado en proyectos**, o aprendizaje basado en proyectos, es un modelo de aprendizaje basado en el constructivismo que promueve la participación del alumnado en la resolución de problemas mediante el trabajo en proyectos. Los alumnos resuelven directamente problemas de la vida real, lo que hace que el conocimiento adquirido sea más permanente. El aprendizaje basado en proyectos es un modelo que invita al alumnado a participar activamente en el desarrollo de sus habilidades. Este aprendizaje se centra en los problemas significativos de la vida estudiantil; el rol del profesor es plantear problemas, plantear preguntas y ayudar al alumnado a planificar un proyecto (Kubrikov et al., 2025).

Para llevar a cabo este aprendizaje, el alumnado necesita sus habilidades interpersonales para que los pasos aprendidos se puedan aplicar de forma óptima en el aula. Se invita al alumnado a realizar actividades individuales y grupales para presentar un producto o resultado de trabajo. Esta actividad, centrada en el alumnado, puede animarle a aprender mejor, colaborar y desarrollar estas habilidades. En general, las habilidades interpersonales se entienden como la capacidad de una persona para relacionarse con los demás (habilidades interpersonales) y las habilidades de autorregulación (habilidades intrapersonales) que le permiten alcanzar su máximo rendimiento. Habilidades intrapersonales (Tejawiani et al., 2023).

Los criterios de implementación del **aprendizaje basado en proyectos** incluyen aprendizaje activo, participación estudiantil, tareas basadas en el currículo, preguntas o problemas desafiantes, pensamiento crítico y habilidades creativas, comunicación y colaboración, trabajo en equipo, gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones, autoevaluación y orientación al producto. El **aprendizaje basado en proyectos** es adecuado para grupos e individuos en proceso de aprendizaje. Se relacionan con



la personalidad del estudiante, mientras que las habilidades interpersonales se manifiestan mediante las relaciones sociales. El aprendizaje basado en proyectos es un aprendizaje centrado en el estudiante mediante actividades de investigación, que incluye procesos de toma de decisiones basados en el análisis de datos, la colaboración y la orientación al producto, e implica la elaboración de documentos.

Para Llorens et al. (2024), el **aprendizaje basado en proyectos** y el aprendizaje basado en problemas son las metodologías más eficaces para fomentar las habilidades blandas en educación superior, sin embargo; argumentan que implementarlas simultáneamente puede resultar redundante debido a la superposición de sus beneficios, pero, las habilidades de innovación, flexibilidad, creatividad y proactividad no se desarrollan adecuadamente en ambos métodos, por lo que, estos autores enfatizan en la necesidad de entrenar a la comunidad educativa en TIC, a partir del uso de metodologías de enseñanza adaptables para los programas de grado en TIC que desarrollan eficazmente las habilidades blandas necesarias para el éxito profesional.

### ***Modelo de aprendizaje híbrido***

Un enfoque prometedor para el desarrollo de habilidades interpersonales es el **aprendizaje híbrido**. Este método de aprendizaje combina la instrucción presencial con el aprendizaje en línea y permite impartir capacitación en habilidades interpersonales de forma flexible y atractiva. El aprendizaje híbrido, ofrece ventajas únicas como flexibilidad, accesibilidad y adaptabilidad. Las innovaciones en modelos de aprendizaje híbrido y combinado implican el uso de tecnologías avanzadas y estrategias de enseñanza modernas para mejorar la flexibilidad, la participación y el aprendizaje personalizado.

Avances tecnológicos clave como la inteligencia artificial (IA), las plataformas de aprendizaje adaptativo y la realidad virtual (RV) están transformando la educación al personalizar las experiencias de aprendizaje, automatizar las evaluaciones y ofrecer simulaciones inmersivas. Además, cambios pedagógicos como las aulas invertidas y la educación basada en competencias promueven el aprendizaje centrado



en el estudiante al fomentar la participación y permitir que los estudiantes progresen según su dominio (Mulenga & Shilongo, 2025).

Tanto el microaprendizaje como el diseño modular fomentan el aprendizaje autónomo, empoderando a los estudiantes para que tomen las riendas de su trayectoria educativa. Estos enfoques son particularmente eficaces para promover el aprendizaje permanente, ya que permiten a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos y habilidades de forma más flexible y autónoma. Al incorporar estas estrategias, los entornos de **aprendizaje híbridos** y combinados pueden atender a una gama más amplia de estudiantes, haciendo que la educación sea más accesible, personalizable y adaptada a las necesidades individuales. Esta adaptabilidad no solo beneficia a los estudiantes, sino que también permite a los educadores crear diseños de cursos más dinámicos y adaptables, que se pueden actualizar y modificar fácilmente (Alias & Razak, 2025).

En el estudio de El Messaoudi et al. (2025), se realizó una capacitación, impartida mediante un enfoque de aprendizaje híbrido, para proporcionar a los estudiantes habilidades interpersonales esenciales para el aprendizaje permanente, permitiéndoles asumir las riendas de su trayectoria educativa. Con esto, lograron fomentar un entorno que fomentara una mayor autonomía, confianza y competencia en diversas áreas como la autogestión, el pensamiento crítico, la comunicación, el debate académico, el trabajo en grupo y la interacción con los compañeros.

### ***Aprendizaje basado en juegos***

El aprendizaje basado en videojuegos es un enfoque relevante para la adquisición de habilidades blandas en los cursos de grado de ingeniería de software. El aprendizaje basado en juegos es un método pedagógico que aprovecha juegos digitales y no digitales para apoyar la adquisición de conocimientos y el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Mwita et al., 2023).

### ***Evaluación de habilidades blandas***

Por otra parte, la persistente desalineación del sistema educativo con las necesidades del mercado laboral plantea

dudas sobre la universidad y su papel en la formación de las competencias necesarias para una vida exitosa y responsable, y para que la sociedad afronte los retos presentes y futuros. En consecuencia, se han adoptado un conjunto de descriptores, que describen los resultados esperados no en términos de conocimientos adquiridos, sino en términos de niveles de competencia alcanzados. Incluyen los siguientes cinco componentes (Cornalli, 2018):

- Conocimiento y comprensión.
- Aplicación del conocimiento y la comprensión.
- Formulación de juicios.
- Comunicación.
- Habilidades de aprendizaje permanente.

En un intento por identificar la naturaleza de la cualificación en su conjunto, los descriptores no son específicos de cada materia ni se limitan a áreas académicas, profesionales o vocacionales, sino que se centran en la adquisición de competencias transferibles, incorporando eficazmente las directrices de investigación más recientes que enfatizan la importancia de las habilidades interpersonales para alcanzar los niveles de rendimiento esperados.





# 03.

## LIDERAZGO Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

### 3.1. Consideraciones en torno al liderazgo en la educación superior

El liderazgo y la organización institucional en la educación superior constituyen dos ejes interdependientes que inciden directamente en la calidad académica, la gestión del conocimiento, la gobernanza y la proyección social de las universidades. En un contexto global caracterizado por la digitalización, la internacionalización, las demandas de calidad y la presión por una gestión más eficiente, las instituciones de educación superior enfrentan desafíos que exigen repensar sus estructuras y modos de conducción. Para Zamiri et al. (2022), el liderazgo efectivo en el contexto universitario es hoy una pieza clave para promover cambios significativos, fortalecer la innovación educativa y asegurar la sostenibilidad de las instituciones.



A diferencia de los modelos jerárquicos tradicionales, hoy se priorizan enfoques de liderazgo participativo, transformacional y distribuido, capaces de abordar con mayor eficacia la complejidad y los desafíos del entorno universitario actual. De acuerdo con Saad (2021), el liderazgo en la educación superior va más allá de ejercer autoridad; se fundamenta en la capacidad de construir relaciones, interpretar el contexto y forjar una visión compartida. Implica movilizar el talento colectivo, favorecer el aprendizaje organizacional y consolidar una cultura de mejora continua, articulando personas, saberes y estructuras en función de los objetivos institucionales.

La estructura interna de las universidades debe concebirse como un sistema dinámico en el que interactúan relaciones, normas y prácticas culturales que afectan directamente la calidad de la formación, la investigación y la vinculación social. Pedraja et al. (2021), señalan que es fundamental que exista coherencia entre el modelo de liderazgo implementado y la organización institucional, ya que esta alineación influye decisivamente en el logro de las metas académicas y sociales de la universidad. En esa misma línea, investigaciones recientes como la de Ricardo y Morales (2024), evidencian que las universidades que han apostado por liderazgos distribuidos o transformacionales muestran mayores niveles de compromiso del cuerpo docente, mayor innovación curricular y mejores resultados en sus indicadores de calidad.

En el contexto latinoamericano, muchas universidades aún enfrentan tensiones entre estructuras burocráticas heredadas y nuevas exigencias que demandan mayor participación, transparencia y autonomía con responsabilidad. Silva e Imbert (2024), destacan que el liderazgo en las universidades no debe limitarse a tareas de planificación y dirección, sino que debe orientarse a la construcción de comunidades académicas sólidas, reflexivas y comprometidas con la transformación social. En contextos de crisis o incertidumbre, resulta clave que quienes lideran promuevan la participación, fortalezcan la colaboración y gestionen el cambio con una visión estratégica que garantice la sostenibilidad institucional.

Además, la literatura especializada ha empezado a destacar la importancia del liderazgo adaptativo como un enfoque

emergente en la educación superior. Según Agwoje y Okeleke (2023), este estilo pone énfasis en la capacidad de los líderes para generar aprendizajes colectivos, enfrentar entornos cambiantes y movilizar a sus comunidades hacia metas comunes en escenarios de alta complejidad. En un momento en que las universidades se enfrentan a desafíos como la transformación digital, la equidad, la inclusión y la sostenibilidad, este tipo de liderazgo adquiere particular relevancia para repensar la organización institucional desde una lógica sistémica y flexible.

Por tanto, analizar el liderazgo y la organización en la educación superior no solo ayuda a entender cómo se configuran las dinámicas internas que inciden en la calidad educativa, sino que también ofrece herramientas clave para orientar la formulación de políticas, apoyar la toma de decisiones y fortalecer la gestión estratégica. Este capítulo tiene como propósito explorar, desde una mirada crítica y actual, los modelos de liderazgo más significativos para el ámbito universitario, poniendo especial atención en su influencia sobre las estructuras, los procesos y las culturas institucionales que dan forma a la universidad del siglo XXI.

Abordar el liderazgo en el contexto de la educación superior exige trascender su concepción meramente funcional o instrumental. Es preciso reconocerlo como un fenómeno complejo, estrechamente vinculado a las transformaciones estructurales del sistema universitario, a las tensiones persistentes entre la autonomía institucional y los mecanismos de control externo, así como a los cambios en las formas contemporáneas de producción y gestión del conocimiento. El liderazgo universitario se desarrolla en estrecha relación con las condiciones históricas, culturales y organizativas de cada institución. Se expresa en decisiones y prácticas concretas que impactan directamente en la gobernanza y en las dinámicas cotidianas de la vida académica.

En el ámbito universitario, el liderazgo se trata de una práctica que se construye en función de las normativas vigentes, las relaciones de poder, la estructura interna de la institución y las presiones del entorno. Para Singun (2025), el liderazgo universitario más efectivo se basa en la capacidad de generar legitimidad, construir acuerdos y manejar los conflictos de forma constructiva, siempre alineado con los principios y



metas de la institución. Por otro lado, Cardenas et al. (2023), señalan que el liderazgo conlleva una responsabilidad tanto política como ética, ya que se desarrolla en escenarios donde confluyen diversos intereses, a menudo en tensión o conflicto.

El actual escenario de transformación de las universidades marcado por la hibridación de los modelos de enseñanza, las exigencias de calidad, la presión por la productividad académica y la búsqueda de una mayor pertinencia social obliga a revisar críticamente las concepciones tradicionales de liderazgo y a plantear nuevas preguntas sobre su sentido, sus formas y sus efectos. ¿Qué tipo de liderazgo necesita una universidad comprometida con la equidad y la inclusión? ¿Cómo se ejerce el liderazgo cuando las estructuras organizativas son rígidas o jerarquizadas? ¿Qué condiciones hacen posible una gestión realmente colegiada y participativa?

Estas preguntas orientan el presente apartado, que propone una reflexión analítica sobre el liderazgo en la educación superior desde distintas dimensiones: su configuración institucional, los estilos que predominan en el entorno universitario, las competencias requeridas, los desafíos estructurales y las tendencias emergentes. Al considerar estos aspectos de manera integrada, se busca aportar a la comprensión del liderazgo no como una técnica de gestión, sino como una práctica transformadora con capacidad de incidir en el proyecto universitario, en su cultura organizacional y en su función social.

### ***Transformaciones del liderazgo universitario en el siglo XXI***

El liderazgo universitario ha atravesado un proceso de profunda transformación durante el siglo XXI, impulsado por los cambios estructurales en la educación superior, las demandas de calidad y pertinencia social, y la incorporación acelerada de tecnologías en los procesos institucionales. Las universidades actuales se enfrentan al reto de dejar atrás las estructuras jerárquicas y rígidas que han caracterizado su funcionamiento. En su lugar, es necesario avanzar hacia formas de gestión más horizontales, participativas y dinámicas, que les permitan adaptarse con mayor agilidad a las exigencias cambiantes del entorno.



En este contexto, el liderazgo en la universidad se asume como una práctica compartida y situada, que busca reunir esfuerzos, saberes y recursos frente a los retos que hoy enfrenta la educación superior. Según Aquino (2022), las instituciones de educación superior están optando por modelos de liderazgo híbridos que combinan elementos del enfoque autoritario y que se orienten a orientar, motivar y guiar los procesos.

Uno de los factores más decisivos en esta transformación ha sido la presión externa por modernizar la gestión universitaria. Para Vargas et al. (2022), el liderazgo institucional en la educación superior ya no puede restringirse al cumplimiento de funciones meramente administrativas. Por el contrario, debe asumirse como un eje articulador de la visión y misión institucional, con la capacidad de coordinar de manera integral los procesos académicos. Esta ampliación del rol del líder universitario exige competencias comunicativas, éticas, tecnológicas y políticas.

En efecto, la digitalización ha ocupado un lugar central en las agendas de transformación institucional. Tal como muestra el estudio realizado por Cardenas et al. (2023), el liderazgo transformacional ha sido fundamental para facilitar la adopción de modelos híbridos de enseñanza, así como gestionar los impactos organizativos de la virtualización. Al mismo tiempo, ha ganado terreno el enfoque de liderazgo distribuido, que se presenta como una respuesta necesaria frente a las limitaciones de los modelos centralizados tradicionales.

Para Cardenas et al. (2023), este modelo de liderazgo dentro de la educación superior impulsa la participación activa de los distintos estamentos universitarios en los procesos de toma de decisiones. Esto favorece la construcción de espacios colaborativos que estimulan la innovación y refuerzan el sentido de compromiso compartido. La experiencia muestra que este enfoque puede fortalecer la gobernanza institucional, facilitar dinámicas de trabajo más horizontales y consolidar una cultura basada en la corresponsabilidad. Sin embargo, para que funcione adecuadamente, se requieren ciertas condiciones, como estructuras organizativas menos rígidas, relaciones basadas en la confianza y mecanismos efectivos de control y transparencia.



Según Parra (2021), muchas de ellas se encuentran atrapadas entre estructuras burocráticas heredadas del siglo XX y las nuevas exigencias de eficiencia, competitividad e innovación del siglo XXI. Este tipo de tensiones coloca al liderazgo universitario en una posición donde debe actuar con sensibilidad y estrategia, buscando equilibrar la tradición con las demandas de modernización, así como la autonomía institucional con los requerimientos externos de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

La legitimidad del liderazgo se construye a partir de la capacidad para generar consensos, fomentar el diálogo dentro de la comunidad universitaria y fortalecer vínculos con los diversos actores institucionales. Transformar el liderazgo implica revisar las culturas organizativas, los marcos normativos y los procesos de toma de decisiones que configuran la vida universitaria, con el fin de orientar la gestión hacia una participación activa, una conducción estratégica y una relación cercana con las realidades sociales y académicas.

Por tanto, el liderazgo universitario del siglo XXI se caracteriza por su versatilidad, su capacidad de adaptación y su orientación a la innovación. Lejos de desaparecer, el liderazgo se resignifica en función de contextos cambiantes, demandas múltiples y estructuras complejas. Las universidades que han logrado avanzar en procesos de transformación significativa coinciden en un elemento clave: el papel activo y estratégico de sus líderes como facilitadores del cambio, promotores del trabajo colaborativo y garantes de una institucionalidad sólida y con proyección social.

### ***Estilos de liderazgo predominantes en educación superior***

En las instituciones de educación superior, los estilos de liderazgo adoptados reflejan la diversidad de necesidades funcionales, organizativas y de desarrollo. Alegre y Kwan (2021), clasifican estos estilos en tres categorías: autoritario, democrático y esclavista. El primero se asocia con estructuras jerárquicas donde la eficiencia operativa suele primar, aunque limita la participación activa del personal académico. En contraste, el estilo democrático favorece procesos de gobernanza colaborativos y decisiones compartidas. El estilo



esclavista, por su parte, se manifiesta en contextos donde las exigencias laborales sobre los equipos se intensifican de forma desmedida, afectando negativamente el ambiente institucional y el compromiso de los colaboradores.

Según Izaguirre y Rangel (2024), ha aumentado el interés por los estilos de liderazgo transformacional y transaccional en la gestión universitaria. El primero se caracteriza por su capacidad para inspirar, motivar y construir una visión compartida, aspectos clave para promover la innovación pedagógica y fortalecer el compromiso académico. Por otro lado, el liderazgo transaccional se basa en la definición de objetivos claros, el seguimiento de su cumplimiento y la aplicación de recompensas o consecuencias según el desempeño, siendo particularmente eficaz en entornos con normativas estrictas y marcos regulatorios exigentes.

Ayudando estos hallazgos, el estudio de Mazurek Díaz & Canese (2024), sobre las competencias de liderazgo transformacional en coordinadores universitarios revela que este estilo correlaciona de manera sustancial con la efectividad organizacional, la satisfacción del profesorado y la motivación para realizar esfuerzos extra. Según Rodríguez et al. (2022), el liderazgo transformacional demuestra una mayor fuerza explicativa sobre estos resultados en comparación con el transaccional, pues amplifica los efectos del transaccional en cuanto a la motivación y el compromiso del equipo.

El liderazgo en universidades multiculturales se fortalece mediante valores compartidos y principios éticos. Destaca también el liderazgo situacional, que adapta el estilo de dirección según el contexto, el equipo y la complejidad de los proyectos, siendo clave para responder a la diversidad institucional.

Por otro lado, Mazurek Díaz & Canese (2024), destacan la importancia de la inteligencia emocional en el liderazgo universitario. Esta habilidad no solo contribuye a mantener un buen clima institucional, sino que permite a quienes lideran comprender mejor a sus equipos y acompañar su desarrollo profesional. En la actualidad, los estilos de liderazgo en educación superior tienden a ser mixtos y flexibles. Combinan rasgos del liderazgo transformacional



con capacidades emocionales, incorporan estrategias transaccionales orientadas a la gestión eficiente, y adoptan enfoques situacionales que se ajustan a las particularidades de cada contexto. Esta combinación favorece la creación de entornos académicos innovadores, éticamente comprometidos y con capacidad de adaptación frente a los desafíos contemporáneos.

### ***Desafíos estructurales y culturales del liderazgo en las universidades***

El liderazgo universitario actual enfrenta obstáculos como la rigidez burocrática, que limita la innovación y dificulta una gestión ágil frente a los desafíos institucionales y del entorno. Bravo et al. (2021), advierten que en los procesos de reforma educativa en Chile, los líderes escolares suelen enfrentar un desgaste considerable, ya que deben implementar cambios sin contar con los recursos o condiciones adecuadas, lo que genera una tensión persistente entre los objetivos de transformación y las posibilidades reales de acción institucional.

En segundo lugar, para Brunner y Alarcón (2021), la cultura organizacional universitaria suele estar permeada por valores tradicionalistas, donde prevalecen la autonomía disciplinar, la defensa de estructuras departamentales rígidas y la fragmentación institucional, lo que dificulta la consolidación de liderazgos con visión transversal y comunitaria.

En términos culturales, también persiste una tensión latente entre los valores académicos clásicos como libertad de cátedra, autonomía intelectual y colegialidad; y las nuevas exigencias de eficiencia, productividad, rendición de cuentas y gestión estratégica. Según Navarrete (2024), esta dualidad, propia de los modelos de gobernanza universitaria contemporánea, exige líderes capaces de articular ambas lógicas sin deslegitimar los principios fundacionales de la educación superior. Por otro lado, la resistencia al cambio en comunidades universitarias cerradas y conservadoras representa otro obstáculo frecuente. Como explican Cabana et al. (2022), la implementación de modelos de liderazgo más participativos, como el distribuido o el inclusivo, no solo requiere reformas estructurales, sino también la transformación de mentalidades institucionales que permitan



la horizontalidad, el trabajo colaborativo y la inclusión de nuevas voces.

Además, la inclusión y la diversidad se han convertido en componentes centrales de la gestión universitaria contemporánea, aunque muchas veces se abordan solo desde el discurso y no desde prácticas institucionales sostenidas. En este sentido, Brunner y Alarcón (2021), argumentan que el liderazgo inclusivo debe promover activamente la participación de actores históricamente marginados dentro de las comunidades educativas, reconociendo la diversidad generacional, disciplinar, territorial y cultural como una fuente de fortalecimiento institucional, y no como un problema a gestionar. Para ello, se requieren líderes con competencias éticas, comunicativas y relacionales, capaces de mediar entre intereses diversos y construir sentido colectivo en contextos fragmentados.

Por tanto, los principales desafíos estructurales y culturales del liderazgo universitario en el siglo XXI están marcados por la necesidad de superar la burocracia, flexibilizar estructuras organizativas, transformar culturas institucionales resistentes al cambio, y construir liderazgos inclusivos capaces de responder a la diversidad interna. Afrontar estos retos exige un enfoque integral en el que el liderazgo no sea entendido únicamente como capacidad de dirección, sino como práctica ética, política y cultural profundamente enraizada en la vida universitaria.

## ***Tendencias emergentes en el liderazgo universitario***

En el contexto de transformación constante que atraviesan las instituciones de educación superior, el liderazgo universitario ha comenzado a adoptar nuevas formas que responden a los desafíos de la gobernanza, la digitalización, la innovación y la sostenibilidad. Una de las tendencias más significativas es la consolidación del liderazgo transformacional como modelo prioritario, no solo en la gestión académica sino también en la proyección institucional.

Según Fernández (2024), este tipo de liderazgo ha cobrado fuerza en Sudamérica como respuesta a las tensiones entre la autonomía universitaria, la necesidad de legitimidad institucional y la búsqueda de una gobernabilidad más



democrática y participativa. Los líderes transformacionales, en este contexto, actúan como agentes de cambio que movilizan a la comunidad académica hacia objetivos comunes, apelando a una visión compartida, al estímulo intelectual y a la consideración individualizada de las capacidades de sus equipos. Este enfoque promueve una gobernanza universitaria que ya no se basa en la autoridad formal, sino en la capacidad de inspirar, generar confianza y alinear intereses diversos.

Otra tendencia emergente es la creciente integración entre liderazgo e innovación digital. Para Condeso Camizan et al. (2025), las universidades han acelerado la incorporación de tecnologías digitales no solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en los sistemas de gestión, evaluación y comunicación institucional. Este entorno digital exige líderes con competencias en gestión del cambio tecnológico, alfabetización digital estratégica y pensamiento crítico aplicado a entornos virtuales. El liderazgo universitario actual requiere habilidades digitales para gestionar equipos en entornos híbridos, impulsar la innovación y responder con eficacia a los desafíos de la educación superior contemporánea.

Por otra parte, Bravo y Herrera (2023), sostienen que el liderazgo transformacional ha evolucionado hacia un enfoque más integral, al incorporar principios de sostenibilidad, bienestar laboral e inteligencia emocional. Esta perspectiva, que denominan liderazgo transformacional consciente, promueve una gestión institucional más humana y comprometida con el entorno.

En consecuencia, los líderes universitarios están llamados a desempeñar un rol más holístico: guiar con propósito, promover culturas organizacionales saludables, facilitar la conciliación entre vida laboral y académica, y asegurar que los procesos institucionales respondan a criterios de inclusión y equidad. Estas tendencias anticipan una transformación profunda del rol del liderazgo en la educación superior, en la que la figura del líder se desdibuja como autoridad vertical para emerger como facilitador, mentor y constructor de sentido colectivo. De esta forma, el liderazgo universitario actual se transforma con tres enfoques clave: participación transformacional, gestión digital y un estilo ético y centrado



en las personas. Estas tendencias están renovando el modo en que se dirige y organiza la universidad para responder mejor a los desafíos sociales y de sostenibilidad.

### **3.2. El papel de los líderes en la gestión universitaria**

En el contexto actual de la educación superior, el liderazgo universitario cumple un papel estratégico. Quienes lo ejercen asumen responsabilidades que van más allá de la gestión administrativa, ya que participan activamente en el diseño y desarrollo de proyectos institucionales con enfoque inclusivo y de compromiso social. Su labor implica guiar procesos de transformación, fomentar la innovación académica y fortalecer la identidad institucional en coherencia con su misión.

La gestión universitaria exige liderazgos capaces de combinar saber técnico, habilidades humanas y una visión clara del rumbo institucional. Según Castro (2022), en el caso ecuatoriano, uno de los principales retos es construir modelos organizativos que sean participativos y sostenibles. Para ello, se requiere de líderes con la capacidad de unir a los diferentes sectores de la comunidad universitaria, tomar decisiones en contextos complejos y actuar con criterios éticos bien definidos. Para Rodríguez Torres et al. (2022), las teorías contemporáneas del liderazgo, como la transformacional, la situacional o la ética, permiten comprender mejor cómo influyen los estilos de conducción sobre el comportamiento organizacional y el desarrollo estudiantil, haciendo del liderazgo una variable decisiva en el desempeño institucional.

El liderazgo universitario en la actualidad debe integrar de forma activa los principios de sostenibilidad en sus procesos de toma de decisiones. Las políticas ambientales, sociales y de gobernanza han ganado un lugar destacado en la planificación estratégica de muchas universidades. Frente a ello, los equipos de gestión tienen el reto de adecuar sus acciones a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, asegurando que sus decisiones estén en sintonía con los compromisos asumidos tanto a nivel global como local. Guillén (2023), destaca que varias universidades en América Latina, al asumir un papel activo en temas de sostenibilidad,



han logrado avances concretos como la medición y reducción de su huella de carbono. Estos resultados han sido posibles gracias al impulso de autoridades con una preparación sólida y una visión de largo plazo. Esto muestra que liderar en el ámbito universitario no se limita a gestionar lo administrativo, sino que supone construir una identidad institucional coherente con su entorno y capaz de actuar con responsabilidad, estrategia y compromiso transformador.

Cabe reflexionar sobre el liderazgo en la gestión universitaria implica examinar la capacidad de quienes dirigen para tomar decisiones estratégicas, potenciar el desarrollo del talento humano, establecer alianzas dentro y fuera de la institución, y aplicar políticas que respondan con acierto a los desafíos actuales de la educación superior. Este apartado busca explorar cómo un liderazgo eficaz puede fortalecer la institucionalidad universitaria y potenciar el cumplimiento de sus funciones sustantivas, reconociendo al mismo tiempo las particularidades culturales, sociales y políticas de cada contexto.

### ***Liderazgo y toma de decisiones en la gestión universitaria***

La toma de decisiones en el contexto universitario requiere liderazgos que trasciendan la mera función ejecutiva y respondan con visión estratégica, ética y contextualizada a las múltiples dimensiones de la gestión institucional. En un entorno marcado por la incertidumbre, la presión por resultados y la necesidad de responder a nuevas demandas sociales, el liderazgo universitario se convierte en una herramienta clave para garantizar decisiones coherentes con la misión, sostenibles en el tiempo y legítimas frente a la comunidad académica. Tal como lo señala Castro (2022), la gestión universitaria en Ecuador ha debido evolucionar hacia esquemas más participativos y estratégicos, en los que el liderazgo se configura como un puente entre la planificación institucional y la acción operativa.

La gestión universitaria requiere que el liderazgo articule de forma coherente la visión estratégica con las decisiones institucionales, para asegurar el cumplimiento de la docencia, la investigación y la vinculación social. Para Durán et al. (2023), una adecuada alineación entre la visión institucional



y la gestión fortalece la eficacia y la cultura organizacional. Para lograrlo, el liderazgo debe ir más allá del conocimiento técnico del modelo de gestión: requiere promover el diálogo entre los distintos órganos de gobierno universitario, facilitar acuerdos y construir consensos que otorguen legitimidad a las decisiones adoptadas.

Por otro lado, ejercer un liderazgo eficaz en la toma de decisiones implica fomentar modelos de conducción más horizontales, en los que el poder no se concentre únicamente en las autoridades formales, sino que se comparta con los distintos actores de la comunidad universitaria: equipos académicos, administrativos y estudiantiles. Ramírez Echavarría et al. (2024), evidencia que este enfoque de liderazgo distribuido contribuye a que las decisiones institucionales sean más pertinentes, democráticas y sostenibles, al surgir del conocimiento compartido del contexto, del trabajo colaborativo y del compromiso activo de quienes forman parte de la institución.

Este tipo de liderazgo cobra especial sentido en universidades caracterizadas por su diversidad funcional y estructural, donde la complejidad de los procesos exige esquemas menos jerárquicos y más integradores. Para Rodríguez et al. (2022), la toma de decisiones acertadas depende también del desarrollo de capacidades dentro de los equipos de gestión. Formar liderazgos con competencias éticas, comunicativas y culturales permite no solo mejorar la calidad de las decisiones, sino también asegurar que estas estén en sintonía con la identidad institucional y con las realidades del entorno.

De esta manera, uno de los grandes desafíos del liderazgo universitario contemporáneo es conducir procesos decisionales que sean estratégicos, participativos y éticamente fundamentados. La gestión universitaria efectiva requiere que la toma de decisiones sea un proceso colectivo, alineado con la misión institucional. Para ello, es clave fortalecer el liderazgo distribuido y desarrollar capacidades compartidas que impulsen una acción coherente y con visión de futuro.



## **Articulación del liderazgo con los órganos de gobierno universitario**

Uno de los principales retos del liderazgo en la educación superior consiste en lograr una coordinación eficaz con los órganos de gobierno universitario. Esta articulación resulta esencial para asegurar coherencia institucional, equilibrar autonomía y responsabilidad, y garantizar decisiones estratégicas bien fundamentadas. En los modelos contemporáneos de gobernanza, los espacios colegiados desempeñan un rol decisivo en la formulación de políticas, el consenso en la toma de decisiones y el respaldo a la gestión del equipo rectoral. Por ello, el liderazgo no puede entenderse como una tarea individual ni desconectada, sino como una práctica colectiva que exige diálogo permanente, apertura al debate y trabajo conjunto con estas estructuras fundamentales para la vida institucional.

Según Castro (2022), en numerosas universidades latinoamericanas persiste una tensión constante entre las decisiones tomadas por los órganos colegiados y las estrategias impulsadas desde las autoridades ejecutivas. Las tensiones internas en la universidad exigen que el liderazgo institucional vaya más allá de lo técnico. Es clave que quienes dirigen desarrollen habilidades políticas y de mediación para unir distintas perspectivas, construir acuerdos sólidos y asegurar una gestión coherente.

Durán et al. (2023), destacan que alinear de forma real y no solo formal a los equipos directivos con los órganos de gobierno universitario es clave para construir una visión institucional compartida. Esto implica tomar decisiones basadas en información confiable y diagnósticos comunes, lo que fortalece la coherencia y sostenibilidad de la gestión. En este modelo, el liderazgo rectoral debe actuar como un eje de conexión entre los distintos niveles de gobierno, promoviendo espacios de participación efectiva, transparencia en la gestión y legitimidad institucional.

Por otro lado, Ramírez Echavarría et al. (2024), plantean que una articulación sólida entre el liderazgo y los órganos de gobierno se potencia cuando se adoptan enfoques de liderazgo distribuido, en los que los actores que forman



parte de los órganos colegiados no son considerados solo como consultores o validadores, sino como corresponsables del proceso de toma de decisiones. Esta corresponsabilidad fortalece la gobernabilidad interna, reduce las resistencias y contribuye a una gestión más democrática y compartida.

La formación de capacidades de liderazgo dentro de los órganos de gobierno también resulta indispensable. Rodríguez et al. (2023), argumentan que los representantes de estos cuerpos colegiados deben estar formados en competencias deliberativas, éticas y estratégicas, para contribuir de forma sustantiva a la conducción institucional. Una gobernanza universitaria sólida exige que el liderazgo y los órganos de gobierno trabajen de forma coordinada, evitando caer en dinámicas burocráticas o en instancias sin influencia real. Esto implica reemplazar estructuras jerárquicas por modelos participativos, capaces de generar consensos y responder de manera coherente y democrática a los desafíos contemporáneos de la educación superior.

### ***Gestión del talento humano y liderazgo organizacional***

La gestión del talento humano en las instituciones de educación superior se ha convertido en un componente estratégico de la gobernanza universitaria, especialmente en contextos de transformación institucional, innovación pedagógica y búsqueda de calidad académica. El liderazgo organizacional cumple una función esencial en la gestión universitaria, al impulsar el desarrollo profesional, fortalecer la motivación del equipo y consolidar el sentido de pertenencia. Al integrarse con la gestión del talento humano, promueve una visión integral que valora a las personas como protagonistas en la construcción del proyecto institucional, más allá de su rol operativo.

Durán et al. (2023), señalan que una gestión universitaria eficaz requiere decisiones organizativas que estén acompañadas por el desarrollo del talento humano. Esto implica contar con liderazgos que promuevan la formación continua, la participación activa y la evaluación constante. En esta línea, Díaz y Díaz (2021), resaltan el liderazgo transformacional por su capacidad de motivar, fortalecer el



compromiso institucional y crear entornos laborales donde se valoren tanto las competencias como las relaciones humanas.

Por otro lado, el enfoque del liderazgo distribuido aporta un elemento esencial en la gestión del talento humano: la corresponsabilidad. Según Ramírez Echavarría et al. (2024), introduce la corresponsabilidad como un componente clave en la gestión del talento humano. Al reconocer liderazgos intermedios y promover una participación activa, este enfoque favorece la toma de decisiones compartida, estimula el aprendizaje organizacional y fortalece el trabajo colaborativo. Con ello, se superan estructuras jerárquicas rígidas y se valoran la experiencia, el criterio profesional y la iniciativa de cada miembro de la comunidad universitaria.

Además, el desarrollo del talento humano no puede desligarse del compromiso con la sostenibilidad institucional. Bravo y Herrera (2023), resaltan el papel del liderazgo consciente como una tendencia creciente en universidades que buscan ser espacios cohesionados, saludables y sostenibles. Este enfoque promueve el bienestar de las personas, alinea valores institucionales con las prácticas cotidianas y fomenta una gestión educativa basada en la ética y la reflexión. Este tipo de liderazgo se orienta no solo a la productividad, sino a generar climas organizacionales positivos, resilientes y centrados en las personas, factores que inciden directamente en la retención de talento, la innovación y el logro de metas institucionales.

La conexión entre liderazgo organizacional y gestión del talento humano en el ámbito universitario debe entenderse como un proceso estratégico, no como una serie de acciones puntuales. El liderazgo efectivo es aquel que identifica fortalezas, impulsa el desarrollo profesional, promueve espacios colaborativos y consolida una cultura institucional centrada en la inclusión, el respeto y la participación activa. Esta visión integrada resulta esencial para fortalecer a las universidades frente a los desafíos actuales.



## **Perfil del líder universitario: competencias, formación y legitimidad**

El liderazgo universitario en el siglo XXI se caracteriza por un perfil versátil, con capacidad para responder a los desafíos complejos de la educación superior. El rector o directivo asume un rol estratégico que integra lo académico, lo organizativo y lo ético, con una visión clara del desarrollo institucional. Este tipo de liderazgo se articula con las demandas de la comunidad universitaria y se proyecta hacia retos globales como la sostenibilidad, la innovación tecnológica y el fortalecimiento de la legitimidad institucional.

Virgili et al. (2023), proponen un conjunto de cualidades clave para el perfil del rector en América Latina en el contexto actual. Este liderazgo impulsa transformaciones institucionales desde una mirada reflexiva y con continuidad. Junto con una formación académica y gerencial sólida, se valoran competencias como la comunicación efectiva, la integridad ética y el compromiso con el servicio público. El perfil del rector se define por su capacidad para combinar saber técnico con habilidades como la empatía, el pensamiento crítico, la toma de decisiones basadas en evidencia y la vocación para construir en colectivo. A esto se suma la necesidad de dominar herramientas de gobernanza universitaria, mantener una visión estratégica y sostener un diálogo fluido y respetuoso con los diversos actores que hacen parte de la vida universitaria.

Vizcaíno y Yanez (2024), a partir de un estudio de caso sobre liderazgo transformacional en una universidad ecuatoriana, sostienen que aquellos líderes que logran generar relaciones de confianza, predicán con el ejemplo y actúan de forma coherente con sus principios, son quienes alcanzan mayor reconocimiento y legitimidad dentro de la institución. En contextos marcados por una baja credibilidad institucional, contar con legitimidad representa un recurso clave para impulsar transformaciones, consolidar la cohesión interna y dar sostenibilidad a los proyectos universitarios.

El perfil del líder universitario actual requiere una actualización constante, tanto en el ámbito académico y de gestión como



en el desarrollo de competencias tecnológicas y digitales. La transformación digital que vive la educación superior demanda líderes con visión estratégica, capaces de comprender estos cambios, guiarlos con claridad y apoyar a sus equipos en la adopción de nuevas formas de enseñar, investigar y vincularse con la sociedad. Coronado et al. (2022), destacan que el liderazgo docente en la era digital requiere manejo tecnológico, trabajo colaborativo y apertura al cambio, cualidades clave para fortalecer la adaptación y la innovación educativa.

De esta manera, el liderazgo universitario actual demanda la integración de capacidades técnicas, habilidades sociales y compromiso ético. Su legitimidad se construye colectivamente, basada en la coherencia entre discurso y acción, y se refleja en la habilidad del líder para consolidar comunidades resilientes, innovadoras y orientadas al bien común.

### **3.3. Cultura organizacional y su impacto en el desempeño institucional**

La cultura organizacional ha adquirido un papel clave en el desarrollo y la calidad de las instituciones de educación superior. No se trata únicamente de sus estructuras formales o de sus procedimientos administrativos, sino del conjunto de valores, creencias, normas, símbolos y prácticas que comparten sus integrantes y que dan forma a su identidad institucional. Para Baltodano et al. (2024), dimensión cultural influye no solo en el clima laboral, la cohesión interna y el sentido de pertenencia, sino también en el modo en que se toman decisiones, se resuelven conflictos, se gestiona el cambio y se definen las prioridades estratégicas.

El interés por estudiar la cultura organizacional en universidades ha crecido en las últimas décadas, especialmente en contextos donde los procesos de reforma, acreditación y transformación digital exigen una mayor capacidad de adaptación y aprendizaje institucional. De la Rada et al. (2024), afirman que una cultura organizacional coherente y enfocada en la mejora continua es clave para lograr un desempeño institucional sostenible. Por el contrario, entornos marcados por la desarticulación, el control rígido



o la falta de apertura dificultan la innovación y limitan el desarrollo de las universidades.

Para comprender el papel de la cultura organizacional, es clave analizar cómo influye en la dinámica universitaria y en la forma en que se gestionan los procesos formativos, las relaciones humanas y la apertura al cambio dentro de la institución. Carrasco et al. (2023), evidencian que ciertas culturas institucionales están asociadas a niveles superiores de desempeño, mayor motivación del personal y mejores resultados en el cumplimiento de la misión universitaria.

Por tanto, el estudio de la cultura organizacional no debe limitarse a una mirada superficial o meramente simbólica. Más bien, debe asumirse como un componente estructural y estratégico de la gestión universitaria. Este apartado busca profundizar en el modo en que la cultura institucional incide en el desempeño de las universidades, tanto desde la perspectiva administrativa como en relación con la calidad académica y el compromiso social.

## **Cultura organizacional en el contexto universitario**

La cultura organizacional en el ámbito universitario constituye un componente estructural que trasciende lo normativo y administrativo, y se manifiesta en los valores, creencias, prácticas cotidianas y formas de interacción que caracterizan a una institución de educación superior. Para Virgili et al. (2023), esta cultura, lejos de ser homogénea o estática, se configura históricamente a partir de las experiencias institucionales y se adapta frente a los procesos de cambio organizacional. Según Coronado et al. (2022), la cultura organizacional en las universidades cumple un papel clave al proporcionar un marco simbólico que guía las decisiones, estructura las relaciones internas y fortalece el sentido de pertenencia entre los distintos actores institucionales.

La cultura universitaria puede comprenderse a partir de tres niveles que se conectan entre sí. En un plano más evidente, se refleja en elementos visibles como las normas formales, la organización interna y los símbolos que representan a la institución, incluyendo emblemas, lemas o ceremonias



tradicionales. En un segundo nivel, se expresa a través de las dinámicas diarias: los estilos de liderazgo, las formas de comunicación y las relaciones entre docentes, estudiantes y personal administrativo. En un plano más profundo, subyacen los valores, creencias y visiones compartidas sobre el conocimiento, la enseñanza y la función social de la universidad. Estos tres niveles forman un entramado que da coherencia a la vida institucional y orienta tanto las decisiones como las prácticas dentro de la comunidad académica.

Para Virgili et al. (2023), las transformaciones institucionales se deben entender como procesos que requieren un conocimiento profundo de las creencias y significados que configuran las dinámicas organizativas. La cultura organizacional en las universidades posee una complejidad particular, influida por factores como la autonomía académica, la estructura colegiada y la coexistencia de múltiples subculturas disciplinares dentro de la institución. Vizcaíno y Yanez (2024), indican que la diversidad de visiones y prácticas dentro de las universidades puede dificultar la construcción de una cultura institucional coherente. Esta situación plantea a quienes ejercen liderazgo el desafío de generar consensos, fortalecer el trabajo colaborativo y orientar acciones hacia objetivos comunes. La defensa de la libertad de cátedra, la permanencia de ciertos rituales académicos o la distancia frente a modelos de gestión vertical reflejan una cultura que prioriza la horizontalidad, el pensamiento crítico y la deliberación como elementos constitutivos de su identidad.

Según Bravo y Herrera (2023), una cultura organizacional sólida y positiva influye directamente en aspectos como el clima laboral, la innovación educativa, la calidad de la gestión y la proyección institucional. Las universidades con culturas organizacionales basadas en la confianza, el compromiso y el aprendizaje colaborativo tienen mayor capacidad para adaptarse al cambio, retener talento humano y mejorar sus indicadores de desempeño.

Camizana et al. (2025), sostienen que una cultura organizacional centrada en la inclusión, la ética y el bien común fortalece el papel social de la universidad y estrecha su vínculo con la comunidad. Esta dimensión cultural representa un eje



fundamental para impulsar la transformación institucional, consolidar la cohesión interna y orientar el cumplimiento de su misión. Desde esta perspectiva, comprender y potenciar la cultura universitaria permite avanzar hacia instituciones más coherentes y comprometidas con el desarrollo social.

## ***Resistencia al cambio y dinámicas culturales en las universidades***

La resistencia al cambio es un fenómeno recurrente en las instituciones universitarias, profundamente arraigado en las dinámicas culturales que las caracterizan. En el contexto de la educación superior, el cambio suele percibirse como una amenaza a la estabilidad, la autonomía y las prácticas consolidadas por años, incluso décadas. Para Gómez et al. (2021), esta resistencia debe comprenderse como una expresión compleja de la cultura organizacional universitaria, la cual opera como un sistema simbólico que otorga sentido a la identidad institucional y a las formas de relación entre sus actores.

En varias universidades de América Latina, la transformación institucional enfrenta obstáculos derivados de estructuras organizativas poco flexibles y de una cultura académica centrada en prácticas arraigadas. Estas condiciones afectan la coordinación entre áreas, generan tensiones internas y reducen la capacidad de adaptación frente a los cambios que exige el entorno educativo actual.

Según Álvarez y Otero (2022), los procesos de transformación en el ámbito universitario suelen encontrar obstáculos cuando las propuestas tocan aspectos sensibles de la vida institucional, como la redistribución del poder, la revisión del desempeño o la integración de nuevas herramientas pedagógicas. Para que estos cambios sean viables, no basta con establecer nuevas normas o modificar estructuras. Es necesario impulsar procesos de diálogo constante, fortalecer la formación del personal, promover liderazgos colaborativos y construir acuerdos que den respaldo a las decisiones tomadas.

La resistencia institucional también suele estar relacionada con la percepción de que las reformas obedecen a presiones externas o responden a modelos de gestión



incompatibles con los valores académicos. Según Acosta (2022), los cambios impulsados de forma vertical, sin diálogo ni reconocimiento del ethos universitario, tienden a generar rechazo y divisiones internas. En este contexto, la cultura universitaria puede funcionar como un mecanismo de resguardo de ciertas tradiciones, pero si no se gestiona con participación y apropiación colectiva, puede convertirse en un obstáculo para la innovación y la transformación institucional.

El proceso de transformación en las universidades requiere construirse desde la participación activa y el diálogo constante, integrando los saberes presentes en la comunidad académica y reforzando el sentido de pertenencia institucional. Araya y Alfaro (2024), explican que avanzar en este camino implica fomentar una cultura abierta al aprendizaje colectivo, al intercambio entre generaciones y a la revisión crítica de las prácticas existentes. Por tanto, los liderazgos efectivos son aquellos que logran alinear la visión estratégica con los valores compartidos por la comunidad, generando confianza, compromiso y sostenibilidad de los procesos de innovación.

Además, las dinámicas culturales internas deben ser analizadas desde una perspectiva sistémica. Para Castro (2022), la cultura universitaria se construye a partir de la interacción de diversos actores en contextos normativos, políticos y simbólicos, generando dinámicas que pueden impulsar o frenar el cambio.

Para lograr una transformación institucional coherente, es clave contar con liderazgos que favorezcan el compromiso colectivo, escuchen las voces de la comunidad y fortalezcan la cohesión interna. Las manifestaciones de resistencia pueden entenderse como expresiones legítimas de la identidad universitaria y deben ser tratadas con apertura y sentido estratégico. Abordar estos procesos implica reconocer los significados que configuran la vida institucional, generar vínculos sólidos entre sus actores y fomentar entornos donde el cambio emerja como parte natural del desarrollo académico y organizacional.



## ***Evaluación de la cultura organizacional y mejora continua***

La cultura organizacional en el ámbito universitario se analiza hoy como una vía fundamental para comprender los factores que inciden en el funcionamiento de la institución. A través de este ejercicio, las universidades pueden reconocer sus fortalezas y áreas de mejora, orientar decisiones estratégicas y reforzar el compromiso, la identidad institucional y la calidad educativa.

Para Virgili et al. (2023), entender la cultura universitaria requiere observar más que lo evidente. Las verdaderas dinámicas institucionales se construyen a partir de creencias compartidas, valores que dan sentido a la vida académica y formas de relación que influyen en las decisiones cotidianas. Estos aspectos profundos no siempre están a la vista, pero tienen un peso decisivo en la manera en que se organiza, cambia y proyecta la universidad.

La evaluación de la cultura organizacional en las universidades cumple una función estratégica. Permite reconocer prácticas que aportan al desarrollo institucional y detectar patrones que obstaculizan la innovación y el cambio. Según Durán et al. (2023), este tipo de análisis revela brechas entre los valores institucionales declarados como la misión, visión y principios; así como las prácticas que se ejercen en la vida cotidiana universitaria. Estas discrepancias reducen la legitimidad institucional, debilitan la motivación del personal y repercuten negativamente en la calidad educativa.

Las universidades aplican herramientas como encuestas, entrevistas, grupos focales y análisis de narrativas para evaluar su cultura organizacional. Vizcaíno y Yanez (2024), sostienen que estas metodologías permiten comprender tanto las percepciones individuales como las dinámicas colectivas, lo que favorece un diagnóstico más ajustado a la realidad institucional. Además, los indicadores cualitativos y cuantitativos ayudan a dar seguimiento a los cambios culturales, integrando la evaluación como parte de una gestión sostenida en el tiempo.



El vínculo entre evaluación cultural y mejora continua es fundamental. Una vez identificados los elementos que fortalecen o debilitan la cultura organizacional, la universidad debe establecer planes de acción orientados a la transformación progresiva de aquellos aspectos que obstaculizan la innovación, la participación o la eficiencia institucional. Virgili et al. (2023), destacan que, una evaluación eficaz de la cultura organizacional requiere del compromiso real de los equipos directivos. También resaltan la importancia de promover políticas que refuercen la transparencia, impulsen el aprendizaje institucional y valoren el trabajo colaborativo como bases para consolidar una cultura abierta al cambio y enfocada en la mejora constante.

La mejora continua basada en la cultura organizacional debe fortalecer la identidad institucional, con principios éticos claros y compromiso con su entorno. Su finalidad va más allá del cumplimiento formal y busca generar valor real para la comunidad universitaria. Según Condeso Camizan et al. (2025), una cultura organizacional fortalecida actúa como catalizador de la excelencia académica, la sostenibilidad institucional y el sentido de pertenencia de sus actores.

La evaluación de la cultura organizacional ofrece una vía efectiva para comprender las dinámicas internas de la universidad. Este proceso facilita la identificación de aspectos que fortalecen la identidad institucional, promueven un entorno armónico y orientan la gestión hacia metas de calidad educativa y compromiso social.

### **3.4. Modelos de organización y gestión en universidades**

Los modelos de organización y gestión en las universidades cumplen un papel esencial en la articulación de sus funciones académicas, administrativas y de gobernanza. Su análisis permite comprender cómo estas instituciones estructuran sus actividades para alcanzar sus objetivos de formación, investigación y aporte al entorno social. Castro (2022), refiere que, ante un contexto marcado por la creciente complejidad, las universidades han reformulado sus enfoques de gestión. En este camino, han adoptado principios como la eficiencia, la participación institucional, la calidad en los procesos y



la rendición de cuentas, fortaleciendo así su capacidad de respuesta y sostenibilidad.

La manera en que se organizan y gestionan las universidades está cambiando. Cada vez es más común que se deje de lado el control rígido y se dé paso a formas de dirección más abiertas y cercanas. Estos cambios responden a una realidad más compleja, donde las universidades buscan adaptarse a nuevas formas de enseñanza, a una mayor conexión con el mundo y a relaciones internas más claras y participativas.

De acuerdo con Rodríguez et al. (2022), una gestión universitaria eficaz debe equilibrar la autonomía académica con criterios de planificación estratégica, liderazgo inclusivo y toma de decisiones basada en evidencias. Desde esta perspectiva, el estudio de los modelos organizacionales en universidades aporta al diseño institucional, así como también a la mejora continua y a la sostenibilidad de las políticas educativas en contextos dinámicos.

### ***Modelos de organización universitaria: enfoques estructurales***

Los modelos de organización universitaria definen cómo se estructura, coordina y dirige el conjunto de funciones académicas, administrativas y sociales que dan forma al quehacer institucional. La forma en que una universidad se organiza refleja cómo entiende su propósito, cómo se relacionan quienes la conforman y cómo responde a los desafíos. A través de su modelo organizativo, se puede ver cómo combina sus tareas diarias con sus decisiones académicas y su visión a largo plazo, mostrando así su habilidad para adaptarse a entornos diversos y cambiantes.

Tradicionalmente, muchas universidades han funcionado con estructuras verticales, centralizadas y con trámites administrativos rígidos. Si bien este enfoque permitió ordenar y controlar el crecimiento institucional en ciertas etapas, actualmente presenta limitaciones para abordar la complejidad que implica la gestión universitaria contemporánea. La expansión de funciones, la interdisciplinariedad, la transformación digital y la exigencia



de mayor participación por parte de docentes, estudiantes y personal administrativo requieren esquemas más flexibles, colaborativos y adaptativos. Para Martínez et al. (2021), han surgido modelos más flexibles y abiertos, como el colegiado, que reparte las decisiones entre diferentes consejos, promoviendo una gestión más democrática y participativa.

El modelo de gestión digital en las universidades transforma las estructuras convencionales al integrar herramientas tecnológicas en sus procesos clave. Impulsa la toma de decisiones informadas, fomenta la innovación educativa y fortalece el compromiso institucional. Según Figueredo (2021), este modelo nace como una forma de adaptarse rápidamente a los cambios que trajo la pandemia. Propone una gestión universitaria más ágil, con procesos virtuales, información accesible y tareas administrativas automatizadas. Para garantizar su funcionamiento es clave promover una cultura institucional dispuesta a innovar y repensar los roles dentro de la universidad.

El modelo de planificación estratégica basado en la responsabilidad social universitaria (RSU) propone integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible dentro de la organización y dirección de la universidad. Por tanto, se busca que la misión institucional genere un impacto positivo en el ámbito social, ético y ambiental. Aguilar Barojas (2022), afirma que este enfoque impulsa una gestión más incluyente, donde las decisiones se guían por principios de equidad y compromiso con el entorno. Esto conlleva una transformación del gobierno universitario hacia formas de gestión más horizontales, colaborativas y centradas en el bien común. En este proceso, los modelos estructurales no se excluyen entre sí, sino que representan una evolución institucional en la que conviven tanto elementos clásicos como propuestas innovadoras.

En muchos casos, las universidades combinan estructuras jerárquicas con mecanismos colegiados, integran tecnología en sus procesos sin abandonar del todo los formatos presenciales, y alinean su planeación con agendas globales sin perder de vista los contextos locales. La clave está en la capacidad institucional para reflexionar sobre su modelo organizativo, identificar sus tensiones internas y adaptarlo



de forma estratégica a las exigencias del entorno y a sus propios valores fundacionales.

## **Modelos de gestión institucional y gobernanza universitaria**

La gestión institucional y la gobernanza universitaria son componentes esenciales para el funcionamiento estratégico y operativo de las universidades actuales. Estos principios inciden de forma directa en cómo se gestionan las decisiones, se distribuyen los recursos y se organiza el ejercicio del liderazgo en el entorno universitario. Según Valdés y Ganga (2021), los modelos de gestión funcionan como estructuras orientadoras que permiten organizar la planificación, ejecución y seguimiento de las principales funciones universitarias. En paralelo, la gobernanza se refiere a las formas en que se establecen acuerdos y se articulan los distintos actores involucrados, dando forma a una red institucional compleja y dinámica.

Los modelos de gestión institucional actuales promueven formas organizativas dinámicas, con una participación de sus actores y un enfoque claro hacia el cumplimiento de metas. En este contexto, lograr una alineación estratégica permite conectar la misión y visión de la universidad con las acciones concretas que se desarrollan en cada nivel. Esta coherencia fortalece los procesos internos y mejora la capacidad institucional para adaptarse a los cambios del entorno. Durán et al. (2023), consideran que un modelo de gestión eficaz potencia la colaboración interdepartamental, optimiza recursos y favorece la innovación educativa.

La creciente complejidad institucional ha generado una necesidad real de incluir distintas perspectivas en la toma de decisiones. Esto ha llevado a muchas universidades a replantear sus formas de gestión. Para Valdés y Ganga (2021), la gobernanza debe construirse sobre relaciones claras y confiables, donde todos los sectores que conforman la vida institucional tengan un rol activo. Desde esta perspectiva, se propone un modelo de gestión que reemplace las lógicas verticales por dinámicas más dialogantes y justas, capaces de fortalecer la legitimidad y el compromiso con la misión universitaria.



En el contexto latinoamericano, los procesos de gobernanza universitaria se desarrollan en medio de tensiones arraigadas en la estructura institucional. Por ejemplo, León y Uribe (2023), explican que en las universidades públicas mexicanas, la incorporación de principios de responsabilidad social en los marcos normativos convive con prácticas organizacionales que limitan el diálogo y el compromiso colectivo. Por su parte, Nino (2024), destaca que la centralización de decisiones en las rectorías tiende a debilitar el papel de los órganos colegiados, lo que reduce el margen de acción de la comunidad académica y por tanto, dificulta el impulso de transformaciones profundas.

Esta realidad pone en evidencia que la gobernanza universitaria se construye a partir de vínculos sociales y una visión institucional comprometida. El fortalecimiento del diálogo entre sus actores, y la promoción de una cultura organizativa coherente con sus principios, genera espacios para la corresponsabilidad en las universidades. Por tanto, la gestión se convierte en parte de un proceso colectivo, en el que cada acción refleja un propósito común. Así, las instituciones de educación superior consolidan su papel como referentes éticos, culturales y sociales en sus territorios.

### ***Tendencias actuales en la gestión universitaria***

La gestión universitaria atraviesa un proceso de cambio profundo. Las transformaciones estructurales, culturales y tecnológicas han modificado la forma en que las universidades se organizan. Este cambio refleja una búsqueda común: responder a los desafíos actuales con propuestas que fortalezcan la calidad, promuevan la participación y garanticen sostenibilidad. Las instituciones requieren una gestión capaz de adaptarse con agilidad, pensar a largo plazo y actuar con responsabilidad frente al interés colectivo.

Una de las transformaciones más visibles en la gestión universitaria es el paso de estructuras rígidas hacia modelos más abiertos, centrados en resultados concretos. Para Durán et al. (2023), las universidades ya no pueden funcionar con esquemas jerárquicos que limitan la capacidad de respuesta. Hoy se necesitan estructuras ágiles que impulsen la innovación, faciliten el trabajo conjunto entre áreas y permitan



decisiones basadas en información clara y verificable. En este escenario, la planificación estratégica cobra especial importancia, siempre que mantenga coherencia con los principios y objetivos de la institución.

Otra tendencia clave en la transformación de la gestión universitaria es la gobernanza distribuida. Este enfoque promueve la participación activa de diversos actores en los procesos de deliberación y toma de decisiones. Este modelo promueve la participación de distintos actores, lo que facilita la construcción de acuerdos representativos de la diversidad que existe dentro de la comunidad universitaria. Según Valdés y Ganga (2021), una gobernanza pluralista refuerza la legitimidad institucional. Para Ramírez Echavarría et al. (2024), la inclusión de enfoques participativos también se refleja en el auge del liderazgo distribuido, especialmente en ámbitos como la orientación académica, la gestión curricular y la transformación digital.

En tercer lugar, Aguilar Barojas (2022), observa una fuerte orientación hacia la gestión basada en la responsabilidad social universitaria, que vincula la administración institucional con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la necesidad de formar profesionales éticos, críticos y comprometidos con su entorno. Este enfoque se articula tanto en la docencia como en la investigación y vinculación, exigiendo una reorganización interna que permita transversalizar principios de equidad, inclusión, sostenibilidad ambiental y diálogo intercultural.

La digitalización de la gestión universitaria representa otra tendencia clave, acelerada por la pandemia de COVID-19. Las tecnologías digitales han dejado de ser herramientas complementarias para convertirse en el eje de muchos procesos institucionales: desde la matrícula hasta la gestión documental, pasando por la evaluación docente, el seguimiento académico y los sistemas de información para la toma de decisiones. Para Figueredo (2021), la transformación digital en las universidades supone renovar los modelos organizativos para facilitar el acceso, optimizar los procesos y garantizar el manejo adecuado de la información. Por tanto, los equipos directivos y administrativos deben asumir un papel clave al liderar con visión estratégica y al fortalecer sus competencias digitales.



Actualmente, las universidades comprenden que transformar la gestión institucional requiere cultivar una cultura organizacional basada en valores sólidos, confianza mutua y liderazgo que inspire compromiso. Cuando estos elementos están presentes, el trabajo en equipo se fortalece y la misión académica cobra sentido en la práctica diaria. Para Virgili et al. (2023), la cultura institucional es evaluada de forma sistemática, y los resultados orientan planes de mejora continua, con especial énfasis en el sentido de pertenencia, la innovación colectiva y la resiliencia organizacional.

Finalmente, se consolida una tendencia hacia el perfil transformador del líder universitario, cuyas competencias exceden la gestión operativa para incluir la capacidad de inspirar, movilizar equipos diversos, promover el cambio cultural y proyectar a la universidad como actor clave en el desarrollo territorial y global. Según Vizcaíno y Yanez (2024), este perfil implica legitimidad ética, formación estratégica, visión social y habilidad para actuar en contextos marcados por la incertidumbre.

Por tanto, estas tendencias reflejan un cambio de paradigma en la gestión universitaria: de una lógica administrativa centrada en el control, a una lógica transformacional orientada al aprendizaje organizacional, la innovación permanente y la articulación efectiva entre cultura, liderazgo y gobernanza institucional.

### **3.5. Estrategias para fomentar el liderazgo y la toma de decisiones efectivas**

El liderazgo en la educación superior debe combinar criterio técnico y diálogo, promoviendo decisiones colectivas que fortalezcan la calidad, el compromiso y la adaptación institucional. Una de las estrategias más efectivas es el fortalecimiento del liderazgo distribuido, entendido como aquel que promueve la participación activa de diversos actores en los procesos de dirección institucional. Según Ramírez Echavarría et al. (2024), este enfoque permite una descentralización del poder y una mayor legitimidad de las decisiones, ya que reconoce la experiencia y el criterio de equipos intermedios, docentes, administrativos y estudiantes.



El liderazgo distribuido impulsa relaciones horizontales que fortalecen la toma de decisiones colectivas. Esta forma de liderazgo permite aplicar políticas más contextualizadas. Además, desarrollar pensamiento estratégico en los equipos contribuye a enfrentar los retos institucionales con mayor claridad. Para Durán et al. (2023), la formación continua de los líderes universitarios en planeación, análisis de escenarios, y gestión del cambio permite alinearse con la visión institucional. Estas competencias deben fortalecerse mediante programas de formación en liderazgo educativo, asesoría especializada, y la promoción de comunidades de aprendizaje entre directivos.

Por tanto, fomentar una cultura organizacional basada en la transparencia y la rendición de cuentas contribuye directamente a la toma de decisiones efectivas. Como señalan Virgili et al. (2023), las decisiones basadas en información confiable, reflexión crítica y participación tienden a tener mayor aceptación. Por lo que resulta importante consolidar prácticas como la evaluación permanente, el trabajo de comités consultivos, auditorías internas y espacios abiertos para el intercambio de opiniones dentro de la comunidad universitaria. Estos mecanismos contribuyen a generar confianza y fortalecen el compromiso con una gestión transparente.

El liderazgo transformacional se ha consolidado como una forma efectiva de conducir procesos dentro de las universidades. Bravo y Herrera (2023), explican que quienes dirigen basados en este enfoque logran orientar con claridad y motivar a sus equipos para avanzar hacia objetivos comunes. Su influencia proviene de la capacidad de conectar con las personas, generar compromiso y construir un propósito compartido que dé sentido al trabajo colectivo.

Finalmente, resulta imprescindible que las decisiones en el ámbito universitario se orienten por principios éticos y un claro compromiso con la responsabilidad social. Cada decisión debe valorar sus efectos en la comunidad, promover la equidad y contribuir al bienestar colectivo. Esta perspectiva ética fortalece la legitimidad del liderazgo y consolida el rol de la universidad como agente de transformación social.





# 04.

## BIENESTAR ESTUDIANTIL

### 4.1. Bienestar estudiantil en el entorno universitario

El bienestar universitario ha emergido como uno de los temas de mayor relevancia en la Literatura científica relacionada con Educación y salud mental. Lo anterior tiene que ver con la incidencia que tiene en el desarrollo integral de los estudiantes y en el éxito académico de las instituciones de educación superior (Ecuador. Presidencia de la República, 2010; León, 2014). Además, se relaciona con la preocupación que existe por ofrecer una formación universitaria en la cual también se preserve la calidad de vida de los educandos, en tanto, numerosas investigaciones confirman que el bienestar estudiantil va de la mano con el alto desempeño académico, motivación y actitud positiva hacia la Universidad (Zambrano & Andrade, 2018; Sinchigalo et al., 2022).

La Literatura ha confirmado que los alumnos que reflejan bienestar

psicológico muestran un menor índice de abandono de la universidad. Se trata de estudiantes que han desarrollado de manera adecuada la capacidad de ser resilientes y autorregular sus emociones, lo cual es vital para asumir las responsabilidades y retos de los centros universitarios, sobre todo, en los periodos de mayor exigencia y estrés (Venegas et al., 2019).

Por otro lado, la retención estudiantil también está estrechamente relacionada con el bienestar en el ámbito universitario (Zambrano & Andrade, 2018). Las investigaciones señalan que los factores que favorecen el bienestar social y emocional influyen en la decisión del estudiante de mantenerse en su programa, reducir el estrés y construir redes de apoyo. En este sentido, las políticas y programas orientados a promover un ambiente de apoyo y cuidado son clave para disminuir las tasas de deserción y generar una comunidad universitaria más inclusiva y resiliente (León, 2014; Espinosa et al., 2021).

Este trabajo ofrece un enfoque multidimensional al bienestar estudiantil, pues engloba aspectos emocionales, sociales, psicológicos, físicos, incluso, económicos. Investigaciones recientes han resaltado que el bienestar no puede limitarse únicamente a la satisfacción con la vida, sino que también implica la percepción del desarrollo personal, la adaptación a la vida universitaria, y la salud mental (Vergara, 2023; Cobo et al., 2024). Esta perspectiva reconoce que el bienestar es un proceso dinámico y contextualizado, influenciado por factores internos y externos, que inciden directamente en el rendimiento, permanencia y la experiencia del estudiante en el sistema de educación superior.

La importancia de abordar la salud mental y emocional de los jóvenes estudiantes universitarios radica en los altos índices de ansiedad, depresión y estrés que se han reportado antes y después de este boom como tema científico (Trunce et al., 2020). Diversos estudios sugieren que la atención al bienestar estudiantil favorece la protección contra estos problemas y mejora la calidad de vida de los profesionales en formación. El reconocimiento de esta relación ha llevado a que las instituciones implementen programas de intervención, orientación y promoción del bienestar, con el fin de fomentar ambientes académicos saludables y apoyar



el crecimiento personal de los estudiantes durante su paso por la universidad (Universidad Metropolitana de Ecuador, 2020).

El contexto educativo ecuatoriano no es ajeno a esta tendencia. Dentro de las modificaciones instauradas en los últimos años se ha colocado como aspectos esenciales la promoción de la equidad y el mejoramiento del acceso y permanencia en el nivel universitario, el fortalecimiento de la calidad educativa, la promoción de la innovación y el uso de la tecnología, así como la internacionalización de la educación superior (Cárdenas, 2016; Espinoza et al., 2019; Burneo & Yunga, 2020).

En Ecuador, las Instituciones de la Educación Superior (IES) han experimentado los cambios derivados de las políticas y reformas establecidas en el sistema que regula este ámbito y que buscan implementar procesos de evaluación y acreditación de calidad. Con ello, se pretende promover la equidad y mejorar la calidad de la educación superior en el país (Lima & Rubaii, 2016; Martí et al., 2018; Sinchigalo et al., 2022). En este marco, se vuelve pertinente analizar el papel del bienestar estudiantil en el desarrollo de las universidades y de los actores principales de su comunidad que son los y las estudiantes. Para ello, se integran enfoques contemporáneos que incluyen la salud mental y el desarrollo emocional, con el fin de proponer una visión integral e intencionada del acompañamiento al estudiante en el ámbito universitario.

En este capítulo se abordarán, en primer lugar, el concepto y las dimensiones del bienestar estudiantil, entendiendo esta categoría como un constructo multidimensional que engloba aspectos emocionales, sociales, psicológicos, físicos, económicos. Se explorará cómo estas diferentes dimensiones interactúan para influir en la experiencia universitaria y en el desarrollo integral de los estudiantes, además de analizar las distintas formas en que se conceptualiza y mide el bienestar en el contexto académico.

Seguidamente, se analizarán algunos programas de apoyo psicológico, académico y social dirigidos a los estudiantes. Este apartado examinará las diferentes intervenciones, recursos y servicios que las instituciones ofrecen con el fin



de fortalecer el bienestar, mejorar la salud mental, y fomentar un ambiente de apoyo y acompañamiento. Se expondrán ejemplos de propuestas de intervención que han apoyado la vida emocional y social universitaria de los estudiantes proporcionando herramientas y apoyos durante su paso por la Universidad.

Se explicará cómo se han llevado a cabo estrategias para lograr la equidad en la educación superior, basadas en políticas inclusivas que promueven el acceso, la participación y el acompañamiento de los alumnos, independientemente de su contexto socioeconómico, cultural o personal. Estas acciones se promueven desde un ambiente que valora la diversidad, pues la inclusión social y académica constituyen valores esenciales para potenciar el bienestar de todos los estudiantes

Asimismo, se tratará el tema de la salud mental y el bienestar emocional, principalmente lo relacionado a programas de prevención y campañas de sensibilización dirigidas a reducir el estigma asociado a los problemas de salud mental. Seguidamente, se demostrará la influencia del bienestar en el rendimiento académico y la retención estudiantil.

Finalmente, se evaluarán modelos de buenas prácticas en torno al bienestar estudiantil y su incidencia en la calidad de la formación universitaria, con el propósito de visibilizar ejemplos en los que predominan contextos académicos que pueden ser saludables al tiempo que exitosos. Para ello, se tratará el caso de la Universidad Metropolitana (UMET) de Ecuador que, desde su plan estratégico incorpora el bienestar estudiantil como una de sus líneas estratégicas.

## **4.2. Concepto y dimensiones del bienestar estudiantil**

El bienestar estudiantil es un concepto complejo y de múltiples dimensiones que abarca aspectos físicos, psicológicos y sociales de los estudiantes. Según León (2014), el bienestar estudiantil se refiere específicamente al bienestar de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la convivencia pacífica y el bienestar emocional. Este enfoque integral concuerda con la definición de la Organización Mundial de la Salud (2001), que identifica la salud y el bienestar como un estado donde se integran los aspectos



psico-biológicos-sociales, extendiendo al bienestar más allá del aspecto académico sino englobando la salud en general de los estudiantes.

Coincidiendo con lo anterior, Quispe et al. (2024), establecen cuatro dimensiones para el logro del bienestar estudiantil, considerando aspectos emocionales, académicos, sociales y económicos, lo cual termina por contribuir al desarrollo personal y la permanencia en la educación superior.

Sobre la primera dimensión la Organización Mundial de la Salud (2001), habla de dos conceptos interrelacionados: bienestar emocional y salud mental. De acuerdo con este organismo, el bienestar emocional se entiende como un estado psicológico en el que la persona es consciente de sus propias capacidades, enfrenta adecuadamente las presiones cotidianas, se desempeña de manera eficiente en sus actividades y participa activamente en su entorno social. Por su parte, la salud mental se define como un estado de equilibrio integral en la que cada persona logra desarrollar sus capacidades, enfrentar las demandas de la vida, trabajar eficazmente y contribuir a la sociedad.

Existen múltiples zonas de coincidencia entre bienestar emocional y salud mental, así, un aspecto incide en el otro. En este sentido, es importante reconocer que la salud mental constituye una dimensión clave del estado general de salud. No solo porque los trastornos mentales representan una parte considerable de la carga global de enfermedad, sino también porque inciden directamente en la calidad de vida y el bienestar subjetivo de las personas. La Organización Mundial de la Salud (2001), ha subrayado en repetidas ocasiones la necesidad de promover la salud mental en contextos educativos, ya que un entorno universitario saludable puede favorecer el desarrollo emocional, el aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes en la vida académica y comunitaria.

Según González et al. (2002), este bienestar se vincula con la habilidad de las personas para regular emociones, comportamientos y reacciones cognitivas, de manera que puedan asumir los desafíos académicos y sociales de manera positiva. Por su parte, Quispe et al. (2024), refieren que el bienestar tiene que ver con esa gestión emocional que



posibilita en los estudiantes la sensación de satisfacción en distintos ámbitos de la vida que influyen en su rendimiento académico en la universidad.

Zambrano y Andrade (2018), añaden al debate su perspectiva sobre la dimensión física que posee el bienestar y que se refiere a los hábitos saludables que permiten tener salud. La salud física influye en la capacidad de atención, concentración, energía y resistencia; por tanto, el cuidado del cuerpo, la nutrición adecuada y la higiene son aspectos esenciales para mantener un estado físico que favorezca el proceso formativo de los estudiantes.

Lo anterior se vincula con la dimensión emocional y psicológica de los estudiantes. En este sentido, la gestión de sentimientos, el manejo del estrés, la autoestima y el bienestar mental posibilita que los alumnos enfrenten los desafíos del entorno universitario y su aprendizaje. Por el contrario, según Trunce et al. (2020), el estrés, la ansiedad y la depresión pueden afectar significativamente el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes.

En lo anterior influye la dimensión académica del bienestar estudiantil, definido por González et al. (2022), como aquellas condiciones y factores relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje que impactan en la salud emocional, motivación y rendimiento de los estudiantes. Esta dimensión reconoce que el bienestar no solo está ligado a aspectos sociales o psicoafectivos, sino que también está estrechamente vinculada a la calidad y pertinencia de la formación académica.

En este contexto, una enseñanza de calidad, que haga uso de ambientes de aprendizaje adecuados, programas académicos actualizados e innovadores, servicios de tutoría recursos de apoyo, resultan clave para el bienestar estudiantil (Cobo et al., 2024). Cuando las Universidades responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes, se favorece una mayor motivación, autoestima y compromiso con los estudios. Además, la adaptación de los contenidos y metodologías a las características e intereses de los educandos permite que estos avancen en su formación con confianza y menor estrés.



Por otro lado, la dimensión académica también implica la atención a las condiciones de evaluación, la participación en actividades formativas y la accesibilidad a la educación, especialmente en modalidades como la educación a distancia o nocturna. Cuando estos aspectos se gestionan de manera que reduzcan las dificultades y fomenten la inclusión, se fortalece el bienestar general de los estudiantes (González et al., 2022).

Desde una perspectiva más social, contextual y económica, Berlanga et al. (2018), explican la importancia de las políticas públicas y la inclusión en la promoción del bienestar estudiantil, en tanto, estas medidas y principios que se tienen en cuenta buscan fortalecer no solo el acceso y seguridad de los estudiantes dentro de las IES, sino incluso la seguridad económica, lo cual también resulta clave para el bienestar social y emocional de los profesionales en formación.

Dentro de la dimensión social, Zambrano y Andrade (2018), señalan la importancia de las relaciones interpersonales y la integración entre los grupos de jóvenes universitarios. Para estos autores, los apoyos sociales, el sentido de pertenencia y las relaciones de convivencia contribuyen a un ambiente educativo favorable, en la medida en que los estudiantes se sienten acompañados y pueden trabajar de conjunto con sus pares. Además, promover la interacción social resulta esencial no solo para la vida académica, sino también para la vida personal y profesional de los estudiantes universitarios, fortaleciendo así su bienestar general.

Otros aspectos sociales como la urbanización pueden tener efectos distintos en función de las características individuales de los estudiantes, como es su situación económica, sexo, raza y antecedentes étnicos. La urbanización y la migración a las ciudades, por ejemplo, disminuyen el apoyo de la familia directa o extensa. En este marco, si el entorno familiar no proporciona un apoyo adecuado o resulta perjudicial, se requiere de la incorporación de otros tipos de apoyo para la comunidad estudiantil dirigida a promover el bienestar mental de los estudiantes con esas limitaciones.

Por otro lado, fenómenos sociales como los desastres y la pobreza también influyen en el aumento de trastornos



mentales, convirtiéndose en obstáculos para el desarrollo de alumnos que enfrentan esas circunstancias. Estos factores por lo general también limitan el acceso a servicios de salud mental y crean entornos estresantes que pueden exacerbar problemas psicológicos en los estudiantes (Quispe et al., 2024).

Además, la discriminación y la falta de recursos en contextos vulnerables incrementan el riesgo de desarrollo de trastornos mentales, afectando su rendimiento académico y bienestar general. La complejidad de los factores sociales y económicos que influyen en la vida de los universitarios requiere que las estrategias para mejorar el bienestar estudiantil sean multifacéticas y adaptadas a las distintas realidades sociales de los estudiantes (Berlanga et al., 2018).

Por su parte, Díaz (2015), señala que la seguridad económica, como parte del bienestar, es fundamental para reducir la inseguridad y facilitar el acceso y permanencia en la educación superior, especialmente para poblaciones vulnerables. Incorporando estos enfoques, el debate en la literatura resalta la necesidad de políticas que integren apoyo socioemocional, económico y social, para lograr un bienestar estudiantil que genere un desarrollo sostenido en el contexto universitario (Choquehuanca, 2017).

La seguridad económica es elemental para asegurar que los estudiantes cubran sus necesidades básicas y puedan concentrarse en sus estudios. De acuerdo con el estudio de Acosta y Liriano (2022), las carencias económicas representan un impedimento para la continuidad de la educación. Por ello, el acceso a ayudas financieras, becas y apoyos económicos constituye un componente importante del bienestar estudiantil (Choquehuanca, 2017).

Otra dimensión novedosa que observan Acosta y Liriano (2022), es el bienestar espiritual. Se trata de la capacidad de la persona para encontrar un propósito en la vida, establecer vínculos y crear un sentido de conexión consigo misma, con los demás y con el mundo. El bienestar espiritual no se restringe necesariamente a una práctica religiosa, sino que abarca la trascendencia de la vida y la esperanza, aspectos que tienen un impacto directo en la salud emocional.



En contextos universitarios, esta dimensión se vuelve especialmente relevante, ya que los estudiantes atraviesan una etapa de definiciones existenciales y construcción de identidad, donde la percepción de propósito y sentido puede influir de manera decisiva en su equilibrio psicológico.

Para asegurar el bienestar estudiantil, es fundamental que se disponga de un entorno escolar que promueva la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la igualdad de oportunidades, fomentando un clima psicosocial saludable (Arias & Lastra, 2022). Las políticas universitarias deben generar espacios donde los educandos desarrollen habilidades para la vida, como la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la empatía.

Además, es prioritario contar con profesionales que apoyen a los estudiantes que transitan por problemas de aprendizaje o con trastornos mentales, garantizando que reciban el apoyo adecuado para su desarrollo académico y emocional (Cárdenas, 2016; Burneo & Yunga, 2020). La incorporación de una educación pertinente y libre de discriminación contribuye a fortalecer la autoestima, la participación activa y la cooperación entre los estudiantes, elementos necesarios para su bienestar integral.

Otro aspecto clave para promover el bienestar estudiantil es la participación de la comunidad y el entorno social, incluyendo la familia, el sector laboral y las organizaciones no gubernamentales (Berlanga et al., 2018). El trabajo coordinado de distintos sectores de la sociedad, -organizaciones, empresas, instituciones del gobierno o no gubernamentales-, puede facilitar el acceso a recursos que apoyen a los estudiantes en áreas como la vivienda, la salud mental y la protección social.

Es imprescindible también contar con programas de apoyo psicológico, académico y social que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes (Venegas et al., 2019). Estos programas deben incluir servicios de orientación, atención en salud mental, acompañamiento académico y actividades que refuercen habilidades sociales y de afrontamiento.



La creación de redes de apoyo dentro y fuera de la escuela, junto con la colaboración de profesionales en salud mental, docentes y familiares, ayuda a detectar a tiempo las posibles problemáticas y a ofrecer intervenciones oportunas que previenen el desarrollo de trastornos y promueven un crecimiento saludable. La continuidad y la calidad de estos programas son esenciales para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a un entorno escolar que favorezca su bienestar completo.

En conclusión, los autores coinciden en que el bienestar estudiantil no implica solo la ausencia de estrés, sino que supone conseguir un equilibrio entre las distintas dimensiones que favorecen la formación integral del alumno. El objetivo de los centros universitarios debe ser promover y asegurar todas las condiciones que permitan a los estudiantes completar sus estudios y desarrollar un proyecto de vida, aunque todavía enfrenta dificultades para garantizar un bienestar completo debido a las desigualdades sociales existentes.

### **4.3. Programas de apoyo psicológico, académico y social**

Desde una perspectiva regulatoria y legal, el bienestar estudiantil se enmarca en las normativas y reglamentos universitarios, que buscan garantizar derechos y condiciones dignas para los educandos. La Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), en el Artículo 4 señala que *“el derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia”*.

Asimismo, los artículos 27 y 28 de la Carta Magna responden directamente al tema del bienestar estudiantil al establecer principios y garantías que crean las condiciones necesarias para una experiencia educativa integral, equitativa y orientada al desarrollo humano. En el artículo 27 se establece que la educación debe promover valores como la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz, elementos



esenciales del bienestar social y emocional. Además, al estimular el pensamiento crítico, la creatividad, la cultura física y la iniciativa personal y colectiva, se favorece el desarrollo de competencias que fortalecen tanto el bienestar académico como el personal de los estudiantes (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

Por su parte, el artículo 28 refuerza este enfoque al asegurar que la educación no debe estar al servicio de intereses particulares, sino responder al interés público, lo que implica el compromiso del Estado con el bienestar de todos los estudiantes sin discriminación. Al garantizar el acceso universal, la permanencia y el egreso de los estudiantes en los diferentes niveles educativos, este artículo protege aspectos fundamentales del bienestar estudiantil como la inclusión, la continuidad en el proceso formativo y la equidad de oportunidades (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

Para lograr esa igualdad de oportunidades, en el caso ecuatoriano era necesario establecer como condición central de la política universitaria la línea estratégica del bienestar estudiantil; por consiguiente, este aspecto se incorporó a la Ley Orgánica de Educación Superior, que regula este ámbito en Ecuador (Ecuador. Presidencia de la República, 2010) que, en el artículo 86 expresa:

Las instituciones de educación superior mantendrán una unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución. Esta unidad, además, se encargará de promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de las y los estudiantes, en un ambiente libre de violencia, y brindará asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos.

Uno de los mecanismos que impulsó este cambio en la educación superior fue el Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación (Código Ingenios) (Ecuador. Asamblea Nacional del Ecuador,



2016) que, de acuerdo a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), pretendía transformar el devenir de la educación superior en Ecuador, partiendo de 11 principios, de los cuales se mencionan los más relevantes para este capítulo:

- El acceso universal al conocimiento,
- La inclusión social,
- La calidad y pertinencia educativa,
- Y el desarrollo humano integral,
- Incentivos económicos para favorecer la innovación,
- Los pueblos y nacionalidades ecuatorianas tendrán derecho a decidir sobre su conocimiento.

Derivado de lo anterior, las universidades fueron incorporando los departamentos de Bienestar Estudiantil, con sus respectivos reglamentos que buscaban impulsar estrategias para ofrecer garantías en la salud física y psicológica de los estudiantes universitarios, sobre todo mediante programas de prevención y promoción de la salud integral. Las funciones del Departamento de Bienestar Estudiantil en las universidades del Ecuador incluyen la atención integral del estudiantado a través de políticas y servicios que respondan a sus necesidades físicas, psicológicas, sociales y económicas. Para ello, se implementan estudios diagnósticos periódicos para identificar las principales problemáticas de la población estudiantil. Con base en ello, se diseñan y promueven servicios como la atención médica, la asesoría psicológica, el trabajo social y los primeros auxilios. Estos servicios buscan generar un entorno universitario saludable y seguro que favorezca el desarrollo académico de los alumnos.

Otra de las funciones principales es la promoción del bienestar, la formación en valores y la construcción de una comunidad educativa equitativa e inclusiva. Para ello, se prioriza la realización de actividades deportivas y recreativas que contribuyan al equilibrio entre la vida académica y personal. Además se gestionan convenios interinstitucionales que fortalezcan los servicios ofrecidos. Estas funciones permiten al departamento articular esfuerzos con otras



áreas académicas y administrativas, garantizando así una atención coherente, preventiva y de acompañamiento a lo largo del proceso formativo del estudiante.

En este sentido, entre las políticas más destacadas se encuentran las de programas como el de la Universidad de Guayaquil, según el estudio desarrollado por Montalván et al. (2023), que incluye:

- Política de orientación vocacional y profesional, que consiste en brindar asesoría y apoyo en la elección de carreras y orientación profesional.
- Política de ayudas económicas y becas, que busca facilitar el acceso a recursos económicos para estudiantes en situación de vulnerabilidad.
- Política de servicios asistenciales y de salud, que se dirige a asegurar atención integral a la salud física y mental de los estudiantes.
- Política de promoción de actividades recreativas, culturales y deportivas, esto es, fomentar espacios y actividades que fortalezcan el desarrollo social y emocional.
- Política de derechos y protección de los estudiantes, es decir, garantizar un ambiente seguro, respetuoso y libre de violencia.

Asimismo, destaca las experiencias como la de la Universidad de Manabí, cuyas políticas, según Zambrano y Andrade (2018), tienen entre sus propósitos:

- Construir una comunidad educativa equitativa.
- Planear y ejecutar programas y proyectos de bienestar para los estudiantes, en coordinación con las áreas administrativas y académicas universitarias.
- Contribuir con la formación integral de los estudiantes, en donde se debe incluir la salud física, mental, la promoción de los valores éticos y morales.
- Efectuar la evaluación socioeconómica de los estudiantes.
- Coordinar las actividades deportivas.



- Mantener y suscribir convenios de cooperación institucional e interinstitucional

Por otro lado, desde el departamento de Bienestar Estudiantil en las universidades de la provincia de El Oro (2017), se establecen diversas políticas que buscan garantizar la salud física, emocional y social de los estudiantes; y además, prevenir problemas y atender emergencias. Las principales políticas incluyen:

- Formular e implementar políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente a víctimas de delitos sexuales.
- Presentar denuncias sobre delitos a las instancias judiciales y administrativas, en cumplimiento con la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Presidencia de la República, 2010).
- Implementar programas de información y prevención del uso de drogas, alcohol, tabaco y sus consecuencias.
- Coordinar con organismos especializados para el tratamiento y rehabilitación de adicciones, en el marco del plan nacional sobre drogas.

Las funciones del departamento incluyen diseñar y llevar a cabo programas dirigidos al bienestar de los estudiantes; prevenir riesgos y atender emergencias relacionadas con violencia, drogas y salud mental; promover acciones que fortalezcan la seguridad y el desarrollo integral del estudiantado. Para ello, realizan acciones como la atención y prevención de delitos sexuales, desarrollar campañas educativas sobre el uso de sustancias nocivas, así como coordinarse con organismos especializados en rehabilitación y tratamiento.

Como se puede observar desde estas tres experiencias, al identificar los desafíos y las necesidades particulares es que se pueden establecer políticas para mejorar el bienestar de los estudiantes universitarios e implementar estrategias efectivas para fomentar su éxito académico y persona (Cobo et al., 2024), de acuerdo a circunstancias emocionales, académicas, sociales, económicas específicas del centro universitario.

De manera general, el modelo de bienestar estudiantil propuesto por la Organización Mundial de la Salud (2021),



enfatisa la importancia de crear un ambiente educativo que fomente la salud mental y emocional de los estudiantes mediante un liderazgo comprometido y una cultura organizacional positiva. Para ello, resulta esencial el diseño de políticas que regulen el comportamiento y las relaciones interpersonales, promoviendo un clima de confianza, respeto y equidad que valore a cada estudiante independientemente de sus capacidades o contextos. Además, se señala la importancia de que todo el personal participe de estas estrategias desde la conformación de los programas.

El segundo componente de ese modelo internacional se centra en la implementación de estrategias y programas específicos que promuevan habilidades socioemocionales y bienestar psicológico. Esto implica la formación docente en estrategias de gestión del comportamiento, detección temprana de signos de dificultades emocionales y apoyo en intervenciones básicas. Se recomienda además incorporar programa curricular que incluya el desarrollo moral, social y emocional, promoviendo la práctica de habilidades fundamentales como la regulación emocional, la resolución de conflictos y la empatía, con el objetivo de fortalecer la resiliencia y el funcionamiento adaptativo de los estudiantes.

Finalmente, el modelo de la Organización Mundial de la Salud (2021), señala la importancia de integrar recursos y alianzas con la comunidad, principalmente de servicios de salud mental, para brindar apoyo adicional a los estudiantes que lo requieran. Resulta pertinente establecer canales de comunicación efectivos y programas de colaboración que permitan identificar y acompañar a los estudiantes con problemas emocionales o clínicos. Este enfoque integral asegura que las acciones de promoción y prevención en salud mental sean sostenibles y efectivas, promoviendo un bienestar duradero y contribuyendo al desarrollo de estudiantes más saludables, seguros y motivados en su formación profesional.

Hay que señalar que este modelo se centra en el nivel de primaria y secundaria. En el nivel universitario, las necesidades pueden resultar significativamente distintas, dado que los estudiantes enfrentan diversos desafíos relacionados con la transición a la adultez, la carga académica, las responsabilidades sociales y, en algunos casos, laborales.



No obstante, esta perspectiva que propone promover la salud mental, las habilidades socioemocionales y las redes de apoyo, sigue siendo relevante y puede adaptarse para el ámbito universitario. Para una implementación efectiva en ese nivel, sería recomendable complementar el modelo con estrategias específicas dirigidas a jóvenes adultos, considerando sus características y contextos.

De ahí que la revisión que realiza Amor (2012), es de gran utilidad para este Capítulo, pues realiza una indagación sobre los distintos modelos teóricos y prácticos que sustentan la orientación e intervención psicopedagógica y que sirven de referencia para los programas de bienestar estudiantil en Ecuador:

- 1. Modelo de Acción Tutorial:** Promueve los servicios de tutoría y la orientación planificada y sistemática para atender necesidades individuales, empleando instrumentos validados para identificar expectativas y promover el bienestar estudiantil en todas las dimensiones: emocional, académico y social, en un entorno inclusivo y motivador.
- 1. Modelo de Evaluación y Retroalimentación:** Se centra en el empleo de instrumentos estandarizados y confiables (como cuestionarios con alfa de Cronbach) para evaluar continuamente la efectividad de los programas y adaptar las intervenciones, asegurando calidad y relevancia a través de la retroalimentación y las estrategias de mejora.
- 2. Modelo de Inclusión y Diversidad:** Reconoce la importancia de diseñar programas equitativos que consideren las diferencias de los contextos socioeconómicos de los cuales proceden los estudiantes. Pretende reducir las desigualdades fomentando un ambiente universitario justo y respetuoso de la diversidad.
- 3. Modelo Participativo:** Promueve la participación activa de estudiantes y docentes en la identificación de necesidades, diseño y evaluación de programas, fortaleciendo el sentido de pertenencia y aumentando la pertinencia y efectividad de las intervenciones mediante la retroalimentación constante.



- 4. Modelo de Integración Interdisciplinaria:** Propone atender el bienestar estudiantil desde un enfoque integral que involucre diversas disciplinas y especialidades (psicología, pedagogía, salud, servicios sociales), generando intervenciones holísticas y promoviendo redes y alianzas para generar ambientes universitarios saludables y que, a su vez, sean sostenibles en el tiempo.

La investigación sobre la orientación psicopedagógica en el contexto del bienestar universitario aporta una comprensión profunda del papel que desempeña la orientación en la promoción del bienestar integral del estudiantado universitario. Permite identificar cómo los procesos orientadores contribuyen a mejorar la calidad de la experiencia universitaria, fomentando la autoconciencia, la autorregulación y la toma de decisiones informadas. Además, destaca la importancia de ofrecer apoyo específico en aspectos académicos, personales y sociales, facilitando un entorno que promueva el desarrollo integral del estudiante y su adaptación a los desafíos del entorno universitario.

Finalmente, es importante hacer énfasis en los distintos enfoques que guían la actuación de los profesionales en el ámbito educativo para atender las necesidades formativas, personales y sociales de los alumnos y lograr con ello su bienestar integral.

- 1. Modelo preventivo:** Este modelo se centra en identificar y abordar las dificultades antes de que se conviertan en problemas graves. En la universidad, esto implica activar acciones tempranas para detectar señales de desmotivación, fracaso académico o alejamiento, mediante programas de orientación, seguimiento y actividades de motivación. La prevención busca potenciar habilidades y recursos del alumno para afrontar los desafíos académicos y personales con mayor autonomía.
- 2. Modelo asistencial:** En este enfoque, la intervención se realiza cuando los problemas ya están presentes. La orientación psicopedagógica ofrece apoyo individualizado a estudiantes con dificultades específicas o necesidades especiales. En la universidad, esto puede incluir



tutorías individuales, atención a estudiantes con discapacidades, o programas de apoyo psicológico y académico para aquellos en crisis o con dificultades de integración.

**3. Modelo integrador:** Se basa en recursos y herramientas de prevención y atención, realizando intervenciones continuamente. En el contexto universitario, se busca la detección temprana de los problemas o situaciones que se generan en la comunidad estudiantil para poder diseñar y ejecutar acciones de acuerdo con cada situación y con las características del alumno. Además, propone potenciar la autonomía del estudiante.

Este último enfoque integral resulta fundamental en el contexto universitario del Ecuador, ya que facilita la adaptación, mejora el rendimiento académico y contribuye al bienestar del alumnado, alineándose con los objetivos de un modelo de intervención psicopedagógica efectivo y centrado en el estudiante. Las buenas prácticas y modelos de intervención que integren los enfoques psicopedagógicos en los programas de bienestar universitario permiten crear ambientes académicos más inclusivos, motivadores y participativos, donde el estudiante se sienta reconocido y respaldado en su proceso de formación.

Asimismo, la sensibilización y concientización sobre la importancia de la orientación y la tutoría como elementos esenciales en la política de bienestar universitaria también favorece de manera positiva en el rendimiento académico, la satisfacción, la integración social y el desarrollo emocional de los profesionales en formación. Esto contribuye a consolidar un enfoque proactivo y preventivo en la gestión del bienestar universitario.

Partir del enfoque de un modelo integral de bienestar estudiantil favorece la generación de propuestas innovadoras y contextualizadas para mejorar la oferta de servicios de orientación psicopedagógica y tutoría. El compromiso de las universidades con el bienestar integral del alumnado definitivamente producirá ambientes académicos más saludables, inclusivos y formativos.



## 4.4. Estrategias para la inclusión y equidad en la educación superior

Los principios de equidad e inclusión en la educación superior están respaldados por un marco legal internacional que implica compromisos para los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (1966), en materia de derechos humanos e igualdad. Entre estos destaca el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que en su artículo 13 reconoce el derecho a la educación en igualdad de condiciones y exige que los Estados adoptan medidas para eliminar la discriminación y garantizar el acceso inclusivo y equitativo para todos, incluyendo a las personas con discapacidades y grupos vulnerables. Además, la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1960) hace énfasis en la obligación de eliminar toda forma de discriminación para asegurar una educación inclusiva.

Asimismo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006) y la Convención sobre Pueblos Indígenas y Tribales (Organización de las Naciones Unidas, 1989) establecen principios específicos que promueven la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad cultural, étnica y social en los sistemas educativos. Estos documentos obligan a los Estados a implementar programas para reducir las barreras estructurales que presentan el sector educativo. Se busca la cero tolerancia a la discriminación y con ello, una educación inclusiva y equitativa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), define la equidad en la educación como un principio que pretende garantizar que todos los y las educandos tengan las mismas oportunidades para acceder, mantenerse y tener éxito en la educación superior, independientemente de sus circunstancias socioeconómicas, culturales, o personales. Implica el cuidado especialmente de aquellos que son minoría, personas con discapacidades o grupos y sectores marginados.



Por otro lado, según este organismo, la inclusión en la educación superior se refiere a crear un entorno que valore y respete la diversidad, promoviendo la participación activa de todos los individuos, especialmente de aquellos con experiencias y necesidades diversas y que son minoría. La UNESCO destaca que una educación inclusiva va más allá de abrir el acceso; implica transformar las instituciones y metodologías pedagógicas para que sean pertinentes y respetuosas con diferentes identidades, culturas y capacidades, fomentando un sentido de pertenencia y pertenecer a una comunidad educativa plural (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

De acuerdo con Salmi (2022), tales conceptos son fundamentales para construir sociedades más justas, pacíficas y democráticas. La promoción de la equidad y la inclusión en la educación superior tiene beneficios tanto a nivel individual, con mayor bienestar y oportunidades, como a nivel social, potenciando el desarrollo sostenible y la reducción de desigualdades en todos los ámbitos de la vida pública y privada. Al promover la igualdad de oportunidades, estas políticas aseguran que los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, discapacidad, género o pertenencia cultural, puedan acceder, mantenerse y tener éxito en la educación superior.

Lo anterior se traduce en una mayor motivación, participación activa, sentido de pertenencia y satisfacción, elementos fundamentales para el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes. Además, las instituciones que implementan prácticas inclusivas y de apoyo ayudan a reducir el estrés, la ansiedad y las barreras que enfrentan los estudiantes en situación de vulnerabilidad, promoviendo un entorno que fomenta el desarrollo personal y académico.

Por otra parte, para responder a esos principios, las instituciones de la educación superior deben diseñar políticas y servicios orientados a atender las necesidades de la comunidad estudiantil, por ejemplo, asesoramiento, apoyo psicológico, ayudas financieras (Amor, 2012; Acosta & Liriano, 2022; Montalván et al., 2023). Cuando las Universidades promueven una cultura inclusiva, los estudiantes se sienten



valorados, lo cual fortalece su autoestima, compromiso con sus estudios y participación en la vida universitaria.

Por ello, en su estudio para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Salmi (2022), reveló que las estrategias para promover la inclusión y la equidad en la educación superior deben comenzar con intervenciones a nivel del sistema, que afectan el ecosistema en el que operan las instituciones universitarias. Esto incluye reformar políticas de admisión, establecer vías de acceso flexibles, y garantizar marcos de calidad y financiamiento adecuados que permitan a estudiantes de diversos orígenes acceder y permanecer en la educación superior. Por ejemplo, la eliminación de requisitos de admisión tradicionales, como exámenes estandarizados, puede reducir los sesgos socioeconómicos y culturales que se interponen en el acceso de personas al ámbito universitario.

A nivel institucional, también es fundamental implementar programas que atiendan las barreras que presenta la cultura inclusiva en las universidades. Entre estas acciones se encuentran las actividades de divulgación de las oportunidades que tienen los estudiantes preuniversitarios que pertenecen a grupos minoritarios, así como programas de retención que apoyen a los alumnos en riesgo de abandono escolar. Además, es importante establecer políticas de admisión que consideren elementos cualitativos y contextuales, promoviendo la diversidad en las carreras y en los cargos académicos, especialmente en áreas como STEAM y liderazgo, con el fin de fortalecer la equidad en todos los niveles de la comunidad universitaria (Salmi, 2022).

Asimismo, las instituciones deben incluir acciones de seguimiento y evaluación que permitan monitorear el acceso, éxito y permanencia de diferentes grupos de estudiantes en la universidad; de modo que se puedan diseñar intervenciones según las necesidades que se vayan identificando. Asimismo, promover una participación activa de los estudiantes en la definición de políticas inclusivas y en la creación de ambientes que reconozcan y valoren la diversidad es esencial (Salmi, 2022).

Desde la perspectiva de Arias y Lastra (2022), la cultura inclusiva dentro de la Universidad requiere de una



transformación profunda de sus funciones y valores. En otras palabras, *“las políticas de inclusión deben estar acompañadas de un cambio en la cultura institucional que priorice la equidad y la diversidad, fomentando un ambiente en el cual todos los estudiantes se sientan considerados y apoyados en sus procesos”*. (p. 45)

De esta manera, la universidad debe contar con estructuras y capacidades que le permitan diseñar y evaluar programas específicos, como becas, tutorías y servicios de bienestar, que atiendan las diversas necesidades de su estudiantado, en un marco de sostenibilidad y compromiso político.

Por otro lado, el análisis de Burneo y Yunga (2020), enfatiza en que el perfil institucional universitario requiere de la construcción de una cultura inclusiva. Esto es, que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa vea en la diferencia una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento del proyecto profesionalizante de las IES. Sin embargo, ello implica además de recursos económicos, una apertura cultural y una actitud receptiva hacia las voces de los estudiantes que enfrentan mayores barreras socioeconómicas y culturales.

A partir de este enfoque, se entiende que las estrategias de inclusión deben ser efectivas en sentido real y profundo, partiendo desde la conformación de los planes y programas de estudios, la formación docente con un pensamiento inclusivo, la creación de los ambientes educativos y las clases de forma interactiva y abierta, hasta llegar a los proyectos de intervención comunitarios dirigidos por las universidades.

Según la Literatura (Choquehuanca, 2017; Martí et al., 2018; Burneo & Yunga, 2020; Salmi, 2022), muchas universidades todavía mantienen un perfil tradicional centrado en paradigmas académicos rígidos y en funciones de transmisión, que pueden limitar el carácter inclusivo de sus políticas. Desde ese punto de vista, transformar esta visión requiere de un cambio en las prioridades institucionales, orientándolas hacia una política que priorice el éxito y la sostenibilidad de la educación inclusiva, mediante la incorporación de evaluaciones sistemáticas y el fortalecimiento de vínculos con actores sociales y comunidades externas (Ecuador.



Presidencia de la República, 2010; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

Martí et al. (2018); y Espinoza et al. (2019), señalan que esa transformación también implica fortalecer la relación entre la universidad y su entorno social, promoviendo alianzas con organizaciones comunitarias y actores sociales que puedan contribuir a una política de inclusión. Esto significa que la universidad debe dejar de ser un espacio aislado para convertirse en un actor activo en la comunidad, promoviendo vínculos y proyectos conjuntos que permitan responder a las necesidades sociales y culturales de su contexto (Montalván et al., 2023).

Por último y en el marco de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales, Espinosa et al. (2021), consideran que, a pesar de los avances en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, aún persisten barreras significativas que afectan su bienestar estudiantil, como la falta de accesibilidad, actitudes discriminatorias y un programa académico inflexible. Para los autores, la verdadera inclusión requiere no solo de apoyos aislados, sino de una transformación institucional que promueva una cultura inclusiva, con condiciones y recursos adecuados para que los estudiantes puedan participar plenamente y sentirse parte de la comunidad universitaria.

Las principales estrategias que consideran para mejorar el bienestar estudiantil y promover la inclusión son:

1. Promover los espacios inclusivos, de respeto hacia la diversidad.
2. Implementar un currículo flexible, que se adapte a las distintas necesidades de los estudiantes.
3. Formar a los profesores en temas de inclusión y equidad educativa, para que puedan brindar apoyos adecuados y aprender a gestionar la diversidad.
4. Crear experiencias compartidas entre docentes y estudiantes, promoviendo la colaboración y el intercambio de buenas prácticas.
5. Supervisar y evaluar la participación y logros educativos, para detectar oportunidades de mejora.



6. Fortalecer la vinculación con el sector laboral, facilitando la inserción laboral de los estudiantes con discapacidad y promoviendo su bienestar integral.

Finalmente, Arias y Lastra (2022), complementan estas estrategias con otras enfocadas en el bienestar estudiantil desde las múltiples dimensiones que implica el paso de los jóvenes por las universidades, entre ellas:

1. Otorgar becas que faciliten el acceso y permanencia de estudiantes de bajos recursos, de modo que se reduzcan las barreras económicas.
2. Implementar apoyos como comedores universitarios, subsidios de transporte, atención médica, guarderías para hijos e hijas de estudiantes, cobertura habitacional subsidiada y ayuda psicológica, para garantizar la permanencia de los estudiantes en los centros universitarios.
3. Generar programas de mentorías y acompañamiento académico para atender a las necesidades específicas de estudiantes en situación de vulnerabilidad, facilitando su integración y desempeño académico.
4. Desarrollar acciones de difusión y sensibilización de la cultura inclusiva.
5. Realizar investigaciones y evaluaciones continuas para medir la efectividad de las acciones implementadas, ajustar las estrategias y garantizar su sostenibilidad.

Estas estrategias orientadas a la inclusión en la educación superior no pueden desvincularse de la promoción de la salud, ya que el bienestar integral del estudiante es una condición indispensable para garantizar su permanencia, participación activa y éxito académico. Promover entornos saludables en todas las dimensiones de los alumnos, -física, mental, emocional y social-, es una medida fundamental que complementa las políticas de acceso equitativo, especialmente en contextos donde existen desigualdades estructurales.

#### **4.5. Promoción de la salud mental y el bienestar emocional en los estudiantes**

Bisquerra (2000), define la educación emocional como “*un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende*



*potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social". (p. 243)*

A partir de esta concepción, se puede inferir que la educación emocional debe ser un proceso estructurado y con una planificación intencional. No obstante, en la práctica contemporánea, la formación emocional suele quedar relegada a iniciativas particulares. Ante esta carencia, Goleman (1996), propone una transformación en el enfoque educativo, sugiriendo que las instituciones escolares deben repensar su papel en la formación integral del alumnado, integrando los aspectos emocionales y cognitivos del aprendizaje, superando la tradicional dicotomía entre razón y emoción.

Para el autor, el currículo escolar debería contemplar explícitamente el desarrollo de competencias emocionales como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la capacidad de escucha activa, la resolución pacífica de conflictos y la colaboración interpersonal. Coincidiendo con lo anterior, Steiner y Perry (1997), señalan que una educación emocional efectiva debe considerar tres competencias fundamentales: la comprensión de las propias emociones, la capacidad de expresarlas de manera adecuada, y la disposición para escuchar y empatizar con los demás. Estas dimensiones favorecen una interacción más saludable y consciente con el contexto, y deben ser promovidas tanto en ambientes escolares como familiares.

Para Maldonado et al. (2023), las emociones constituyen respuestas ante estímulos o acontecimientos del entorno, y se expresan a través de reacciones fisiológicas, procesos cognitivos y percepciones subjetivas. En el contexto universitario, estas respuestas emocionales tienen un papel determinante en la experiencia formativa del estudiantado, ya que inciden directamente en aspectos como el rendimiento académico, la toma de decisiones, la motivación y en su



bienestar integral. Comprender el papel de las emociones permite visibilizar cómo influyen no solo en el comportamiento cotidiano del alumnado, sino también en sus trayectorias académicas y personales.

En términos de rendimiento académico, las emociones positivas como el interés, la alegría o la satisfacción tienden a potenciar la concentración, la retención de contenidos y el proceso cognitivo, favoreciendo así el aprendizaje significativo. En cambio, emociones negativas como la ansiedad, la frustración o el estrés pueden provocar distracción, bloqueo mental y dificultades en la resolución de tareas, interfiriendo con el desempeño académico. El aula universitaria, entonces, no solo es un espacio de transmisión de conocimientos, sino también un escenario donde se manifiestan y gestionan emociones que afectan el proceso educativo.

Asimismo, la motivación juega un importante papel en la regulación de las emociones. Mientras las sensaciones de entusiasmo, curiosidad y orgullo generan motivación intrínseca y fortalecen el compromiso con el aprendizaje; sentimientos como aburrimiento o apatía generan una fractura con la vida académica. Por ello, la creación de un ambiente emocionalmente seguro resulta clave para promover la permanencia y el éxito académico de los estudiantes.

Por otro lado, el estudio de Maldonado et al. (2023), señalan que las presiones académicas y las expectativas sociales pueden incrementar los niveles de estrés y ansiedad, dificultando que los estudiantes gestionen adecuadamente sus emociones, reduciendo su calidad de vida y satisfacción de los jóvenes en formación. La investigación comprobó que la falta de atención a los aspectos emocionales en el contexto universitario ha contribuido a que estos problemas aumenten, ya que muchas instituciones aún priorizan únicamente los aspectos cognitivos y académicos sin reconocer la importancia del bienestar emocional.

Según García (2012), cuando dichas emociones se mantienen a largo plazo, aumentan el riesgo de ineficacia en las estrategias de afrontamiento y dificultan la recuperación emocional. Para contrarrestar estos problemas, los autores sugieren la implementación de programas que promuevan



un entorno emocionalmente saludable dentro de las instituciones de educación superior. Sinchigalo et al. (2022), proponen que las universidades ofrezcan espacios de diálogo y escucha activa donde los estudiantes puedan expresar sus emociones de manera segura. La creación de estos espacios favorece la empatía y el apoyo mutuo, disminuyendo los sentimientos de aislamiento y promoviendo una salud emocional positiva en la comunidad estudiantil.

Además, señalan la importancia de implementar estrategias de apoyo académico, como tutorías, asesoramiento y programas de apoyo financiero, que han demostrado mejorar el desempeño de los estudiantes. Además, la vinculación con profesores, los lazos establecidos entre los alumnos, el acceso a recursos didácticos de calidad y a la tecnología, integran también las estrategias recomendadas. Estas acciones ayudan a los estudiantes a mantenerse motivados y enfocados en sus objetivos académicos.

Por otro lado, la existencia de programas de apoyo psicológico o emocional ofrecen mecanismos útiles para la gestión adecuada de sentimientos como el estrés, la ansiedad y otros problemas de la salud mental, con lo cual se logra una experiencia académica más positiva y equilibrada. El apoyo social y las relaciones interpersonales de calidad también son considerados elementos importantes que pueden fortalecer tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico de los estudiantes en formación profesional.

Las IES deben implementar estrategias formativas que incluyan talleres o cursos sobre inteligencia emocional. Es imprescindible capacitar a los estudiantes en técnicas de relajación, manejo del estrés y desarrollo de la resiliencia para potenciar sus capacidades. Estas prácticas contribuyen a mejorar su bienestar y a fortalecer su motivación y rendimiento académico, creando un ambiente más favorable para el aprendizaje.

Desde esta revisión, se recomienda adoptar un enfoque integral que considere bienestar emocional y rendimiento académico. Esto implica diseñar intervenciones que aborden no solo el apoyo académico específico, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales y la creación de un entorno de aprendizaje que promueva la salud mental. La



prevención y atención temprana de la salud mental de los estudiantes contribuye a experimentar una vida universitaria más plena y equilibrada, que favorezca su desarrollo integral y bienestar general.

#### **4.6. Incidencia del bienestar en el rendimiento académico y la permanencia estudiantil**

Para Vergara (2023), los desafíos en la promoción del bienestar universitario radican en la necesidad de adaptar los programas a las necesidades específicas de los estudiantes. Cada alumno llega a las instituciones de la educación superior en distintas condiciones sociales, culturales y académicas que deben ser consideradas para diseñar intervenciones efectivas y pertinentes.

Por tanto, se deben evitar los procesos burocráticos que limitan el impacto positivo de las estrategias formuladas para el bienestar estudiantil. Realizar diagnósticos continuos, adaptar las acciones de acuerdo a las características y demandas del estudiantado, contar con recursos adecuados y con profesionales especializados, se encuentran entre los insumos necesarios para facilitar la identificación temprana de problemas y ayuda a promover un entorno más saludable.

En ese sentido, como explica Amor (2012), resulta esencial que la comunidad universitaria, - docentes, personal administrativo y familiares-, participe activamente en esos procesos que implican las políticas inclusivas. Otras acciones son la promoción de espacios de diálogo, la capacitación en salud mental y la participación en actividades preventivas y de promoción, que generan un ambiente seguro para los universitarios. Asimismo, la comunicación y accionar conjunto entre departamentos eleva las posibilidades de beneficiar la vida universitaria de los estudiantes.

Diversos estudios y organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud (2001, 2021), han alertado sobre el creciente impacto que los trastornos de salud mental tienen en la vida académica de los estudiantes universitarios. Estos problemas, que incluyen ansiedad, depresión, estrés crónico y sentimientos de soledad, afectan no solo el bienestar emocional del estudiantado, sino también su rendimiento académico, motivación y permanencia en



la educación superior. León (2014), coincide al señalar que los bajos niveles de bienestar psicológico dificultan la adaptación a la vida universitaria y aumentan el riesgo de abandono escolar, especialmente en los primeros años. Esta realidad se agudiza en contextos donde las universidades no cuentan con políticas claras ni servicios eficaces de apoyo psicoemocional, lo que deja a los estudiantes en una situación de vulnerabilidad frente a las exigencias académicas y personales.

Ante este panorama, el primer paso es sensibilizar a las instancias directivas acerca de la necesidad de adoptar una estrategia integral de promoción de la salud mental que incluya acciones preventivas, atención psicológica accesible y programas de bienestar emocional sostenido. Una posible solución consiste en fortalecer los departamentos de Bienestar Estudiantil con personal capacitado, recursos adecuados y campañas de sensibilización, además de establecer redes de apoyo entre pares y docentes.

La implementación de programas de salud mental dentro del currículo o como parte de la vida universitaria; por ejemplo, talleres de gestión emocional, mindfulness, desarrollo de habilidades sociales, y detección temprana de riesgos, puede convertirse en una herramienta clave para mejorar el rendimiento académico, disminuir la deserción y fomentar un ambiente universitario más humano, resiliente e inclusivo.

Cobo et al. (2024), en su análisis, destacan que aspectos del bienestar, como la vitalidad, la satisfacción y las emociones positivas, influyen directamente en el rendimiento académico, producto a su vez del incremento de sentimientos de motivación, la autoconfianza y el compromiso académico, lo cual ayuda a lograr mayores índices de retención estudiantil. Los señalan que las universidades deben comprender la importancia de programar intervenciones y políticas destinadas a fortalecer el bienestar de los estudiantes, de modo que se reduzcan las causas de abandono o bajo desempeño académico.

Coincidiendo con lo anterior, Zambrano y Andrade (2018), refieren que cuando los estudiantes perciben que sus necesidades físicas, sociales y emocionales están siendo



atendidas, experimentan un ambiente más motivador y seguro, lo que favorece su participación activa, su compromiso con las actividades académicas y, en consecuencia, mejora su rendimiento académico. La literatura sostiene que la satisfacción en aspectos de bienestar contribuye a reducir el estrés, mejorar la concentración y fortalecer las habilidades académicas, generando un impacto positivo en el logro de sus metas educativas (León, 2014; Ramírez, 2016).

En ese sentido, el modelo integral de bienestar, como el desarrollado por el Ministerio de Educación en Ecuador (Ecuador. Presidencia de la República, 2010; Ecuador. Asamblea Nacional, 2016), puede ser clave para implementar estrategias que potencien la salud física, mental y emocional de los estudiantes en las universidades. Esto porque proporciona un marco estructurado que permite diseñar e implementar políticas y programas enfocados en la promoción de la salud física, mental y emocional, elementos indispensables para un desempeño académico óptimo.

Este modelo enfatiza la necesidad de acciones previas y preventivas, fomentando la participación activa de los estudiantes y el trabajo conjunto entre diferentes actores institucionales para crear entornos educativos que prioricen el bienestar integral, contribuyendo así a mejorar los índices de rendimiento y satisfacción temprana en el contexto universitario.

Asimismo, diversas investigaciones señalan que la implementación de un modelo integral de bienestar incide directamente en la calidad del proceso formativo y en el desarrollo de competencias de los estudiantes (Amor, 2012; Acosta & Liriano, 2022). La literatura refiere cómo un ambiente sano y de apoyo para los estudiantes reduce el estrés y la ansiedad, e incrementa la motivación, el compromiso y el sentido de pertenencia de los universitarios. En este sentido, el aporte del modelo del Ministerio de Educación en Ecuador (Ecuador. Presidencia de la República, 2010; Ecuador. Asamblea Nacional, 2016) radica en ofrecer lineamientos claros para generar programas de intervención que puedan alinearse con las características de cada institución y su comunidad, elevando la efectividad de las acciones pedagógicas y de acompañamiento en ese contexto.



Además, la intervención temprana, la atención psico-social y la promoción de una convivencia armónica son acciones necesarias para incrementar el rendimiento académico. En respuesta, el estudio propone fortalecer los departamentos de bienestar a través de la coordinación con áreas académicas y administrativas, para diseñar programas que aborden integralmente las necesidades del estudiantado y, de esta forma, incrementar la calidad educativa y el éxito académico en la institución analizada (Amor, 2012; León, 2014).

En ese sentido, se recomienda que las instituciones educativas implementen un enfoque proactivo en cuanto al bienestar, mediante planes de seguimiento y evaluación, utilizando modelos y políticas actualizadas que contribuyan a la mejora continua del ambiente universitario. La propuesta es que la atención en bienestar no sea solo una respuesta a problemas, sino una estrategia preventiva y de promoción que impacte positivamente en el rendimiento académico, promoviendo estudiantes más motivados, comprometidos y con mayor capacidad de lograr sus metas académicas.

Amor (2012), explica que la integración de modelos preventivos, asistenciales e integrales en los servicios de tutoría y orientación psicopedagógica fortalece la relación entre bienestar y rendimiento, promoviendo estrategias específicas para potenciar la autoconciencia, la motivación y la gestión de dificultades. Además, propone que la atención personalizada y el acompañamiento integral en la universidad no solo trate los problemas inmediatos, sino también trabajen habilidades socioemocionales necesarias para que los estudiantes sean capaces de enfrentar los retos académicos y profesionales.

Por ello, este estudio sugiere la necesidad de diseñar e implementar programas institucionales que integren la orientación psicopedagógica y la tutoría como parte fundamental de la política de bienestar universitario. El bienestar se convierte en un componente estratégico que impacta en los niveles de rendimiento académico, contribuyendo a la formación de estudiantes más resilientes, motivados y preparados para asumir sus retos académicos.



En el logro de esos objetivos las unidades de bienestar estudiantil juegan un papel central, pues tienen las capacidades para crear programas y servicios que aborden estas áreas, promoviendo ambientes que favorezcan la salud y el desarrollo integral. En términos de propuesta, el estudio recomienda que las instituciones educativas diseñen e implementen políticas integrales de bienestar con enfoque preventivo y de apoyo, involucrando a actores multidisciplinares para garantizar un acompañamiento efectivo y personalizado que impacte positivamente en el rendimiento académico y en la formación de individuos completos y preparados para la sociedad.

La relación entre bienestar estudiantil y rendimiento académico ha sido tradicionalmente vista como una correlación directa; sin embargo, autores como Acosta y Liriano (2022), señalan que esta interacción no es lineal, sino que está significativamente mediada por factores contextuales y personales. Por ejemplo, un estudiante que tiene buena salud física y apoyo social puede experimentar un buen rendimiento académico, pero si enfrenta dificultades económicas o problemas emocionales, estos factores pueden reducir su potencial.

En consecuencia, las estrategias para potenciar el desempeño deben considerar estos múltiples aspectos y no limitarse a intervenciones unidimensionales, entendiendo la importancia de enfoques integrales y personalizados que den cobertura a las diversas necesidades de los estudiantes.

Según el estudio de Amor (2012), si una universidad se enfoca en desarrollar programas de apoyo psicológico que promuevan la autorregulación emocional y disminuyan niveles de ansiedad, también debe encaminar políticas de inclusión social y apoyos económicos, porque sin estos, el impacto sobre el rendimiento puede ser limitado. En conclusión, las estrategias, para ser efectivas, requieren de un enfoque transversal que considere las distintas dimensiones del bienestar y cómo estas se mueven en el contexto particular de cada comunidad universitaria.

En universidades donde existe un ambiente laboral y académico que promueve la participación en actividades



recreativas y sociales, los estudiantes tienden a reflejar mayores niveles de satisfacción y, en consecuencia, mayor rendimiento académico. Sin embargo, en contextos educativos donde estas oportunidades son escasas, las intervenciones deben ser adaptadas para atender esas carencias específicas, reforzando los recursos existentes o creando nuevos espacios de apoyo que respondan a las necesidades de cada comunidad universitaria.

Por otra parte, las estrategias que promueven el bienestar y mejoran el rendimiento deben adaptarse a los cambios en las condiciones sociales, económicas y personales de los estudiantes. Durante la pandemia de COVID-19, las necesidades de los estudiantes cambiaron radicalmente, haciendo que los apoyos tradicionales fueran insuficientes. En ese contexto, las instituciones que adoptaron intervenciones considerando la situación estudiantil tales como programas de acompañamiento emocional y asesorías en línea, lograron mantener o incluso mejorar el rendimiento en esas nuevas circunstancias. Ello confirma que las estrategias de bienestar deben conformarse de acuerdo al contexto para lograr un impacto efectivo en el desempeño estudiantil.

Asimismo, autores como Cobo et al. (2024); y Espinosa et al. (2021) destacan que el apoyo social externo, como la calidad de las relaciones interpersonales, influye significativamente en el bienestar emocional y, en algunas ocasiones, en la permanencia en la universidad. Por ejemplo, los estudiantes de minorías étnicas o con alguna discapacidad muestran mejor desempeño y mayor permanencia cuando cuentan con redes de apoyo social relevantes. Esto evidencia que las estrategias de intervención deben incluir acciones en el espacio académico, en el espacio de la universidad, en el espacio comunitario, adaptando tales recursos a las necesidades culturales y sociales que se observan en la población estudiantil.

León (2014); y Burneo y Yunga (2020), señalan que factores personales como la influencia cultural y el ambiente familiar también juegan un papel importante en la interacción entre bienestar y rendimiento. Por ejemplo, estudiantes provenientes de entornos familiares que valoran la educación y proporcionan apoyo emocional tienden a



mostrar mayor resiliencia y perseverancia en la universidad, independientemente de sus niveles de bienestar emocional percibido. Por ello, esos apoyos que se dan desde el contexto familia resulta importante para el éxito de los profesionales en formación.

Asimismo, en instituciones rurales, donde los recursos tecnológicos y las redes de apoyo social son limitados, las estrategias podrían centrarse en fortalecer a la comunidad y ofrecer programas presenciales de orientación emocional, en lugar de depender únicamente de plataformas digitales.

En conclusión, la relación entre bienestar y rendimiento está mediada por múltiples factores, por lo cual las estrategias deben ser flexibles, contextualizadas y específicas para garantizar su eficacia y sostenibilidad en diferentes comunidades universitarias. A partir de estas premisas, se pueden poner en práctica buenas políticas de bienestar estudiantil.

#### **4.7. Buenas prácticas de las políticas de bienestar estudiantil**

Resulta interesante revisar un caso a profundidad que nos permita identificar qué tanto se logra un cambio desde el enfoque del bienestar estudiantil en las universidades y qué tanto impacta en la calidad educativa de las IES. Este ejemplo es el de Universidad Metropolitana del Ecuador, cuyo modelo se encuentra centrado en formar profesionales competentes, con excelencia académica y liderazgo, capaces de responder a las demandas sociales y del desarrollo nacional.

Dentro de su modelo, la Universidad Metropolitana de Ecuador (2014), contempla la importancia de la estructura de tutoría académica, que busca que los estudiantes aprendan habilidades para el estudio, desarrollen estilos y estrategias de aprendizaje, se orienten hacia el proceso de “aprender a aprender”, mejoren sus resultados de aprendizaje, refuercen el rendimiento escolar, establezcan hábitos de estudio, participen activamente en la solución de problemas y en la toma de decisiones; en definitiva, que permanezcan en la institución.



Las líneas de trabajo de este departamento inciden en distintos ámbitos. Por ejemplo, en el ámbito personal-social, la tutoría fomenta el desarrollo de la motivación, el autoconocimiento y la autoestima, facilita la integración social en los diferentes contextos, enseña habilidades para la convivencia social y para “aprender a ser/estar”. En la dimensión profesional, la tutoría contribuye a la obtención de información relacionada con la profesión, comprender el programa curricular y la elaboración del proyecto de vida profesional.

Otra de las ventajas de este sistema disponible para los alumnos de la Universidad es que la tutoría puede realizarse de manera presencial, individual, grupal, e incluso en modalidad virtual, cada forma con metodologías y objetivos específicos. La tutoría individual se enfoca en el acompañamiento personalizado y sistematizado para identificar potencialidades y necesidades del estudiante. La tutoría grupal brinda acompañamiento y orientación a grupos en sesiones de trabajo. También existe la tutoría entre pares, donde estudiantes de niveles superiores apoyan la integración y adaptación de los estudiantes recién ingresados a la universidad.

Este modelo se ve plasmado además en el Reglamento de Estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ecuador (2015), con el cual, en su artículo 32, la institución se compromete a realizar acciones desde la Dirección de Bienestar Estudiantil para garantizar que los estudiantes tengan acceso sin discriminación a los diversos servicios universitarios.

Esta política contribuye al bienestar integral del estudiante en varias dimensiones: En lo emocional, se ofrece orientación vocacional y profesional, seguimiento y acompañamiento a estudiantes con problemas personales y familiares que afecten su rendimiento académico, en coordinación con otras direcciones. Asimismo, se proporcionan servicios médicos y psicológicos, fundamentales para atender la salud mental y emocional de los estudiantes.

Asimismo, en la dimensión académica se trabaja desde la orientación vocacional y profesional y el acompañamiento en problemas personales que puedan impactar su desempeño



académico, lo cual contribuye a mejorar el rendimiento y continuidad en los estudios. Por otro lado, las Direcciones de Carrera y Dirección Académica realizan actividades para fortalecer un sentido de comunidad y apoyo institucional, con lo cual se da cobertura a las necesidades sociales y; en el aspecto económico, la Universidad facilita la obtención de créditos, ayudas económicas, becas, incentivos, y costos diferenciados, todo lo cual permite a los alumnos continuar con su formación profesional sin obstáculos económicos.

Asu vez, en el plan estratégico de la Universidad Metropolitana de Ecuador (2020), el bienestar estudiantil se aborda como un componente fundamental para promover un entorno institucional saludable y seguro, que favorezca el desarrollo integral de sus miembros. En concreto, en el apartado de los principios y objetivos institucionales, se establece que la universidad debe generar condiciones de bienestar y seguridad a través de servicios y proyectos dirigidos a profesores, estudiantes, empleados y trabajadores. Esto implica la implementación de acciones relacionadas con salud, seguridad laboral, atención a madres estudiantes, organizaciones gremiales y planes de contingencia, con la finalidad de garantizar un ambiente propicio para los alumnos puedan realizar sus actividades académicas y laborales.

Asimismo, el plan plantea la intención de fortalecer el bienestar universitario mediante la creación y mejora continua de servicios que aseguren la permanencia y satisfacción de los estudiantes, contribuyendo así a su éxito académico. La incorporación de políticas y estrategias institucionales asegura que los alumnos cuenten con los apoyos necesarios para afrontar diversos desafíos, incluyendo aspectos de salud y seguridad que son básicos para un rendimiento académico estable y progresivo. Estas acciones están alineadas con la visión de una universidad con enfoque de atención a necesidades específicas de la comunidad estudiantil, en línea con sus principios de igualdad y equidad.

Por otro lado, el plan también considera el perfeccionamiento de la filosofía institucional para promover una universidad inclusiva y equitativa, integrando buenas prácticas de inclusión y abordando las necesidades especiales de aprendizaje de los estudiantes. Desde 2022, se propone



generalizar estas buenas prácticas en todos los escenarios académicos, incluyendo la preparación del claustro para atender esas necesidades, lo cual puede tener un impacto positivo en la permanencia y en el rendimiento de los alumnos, al sentirse atendidos y acompañados en su proceso formativo.

La estrategia de bienestar también está vinculada con la mejora de la infraestructura, el fortalecimiento de redes de apoyo y la promoción de un ambiente de respeto y convivencia armónica. La atención a los aspectos psicosociales y académicos del estudiante, junto con la creación de condiciones que favorezcan su integración y participación activa en la comunidad universitaria, busca disminuir las tasas de deserción y fomentar la motivación, elementos claves para elevar el rendimiento y garantizar la permanencia de los alumnos en la institución.

El plan estratégico de la Universidad Metropolitana presenta varias fortalezas en relación con el bienestar estudiantil. Una de las principales que se observan es la existencia de normativas y procedimientos vigentes que permiten gestionar de manera eficiente la atención a las necesidades de los estudiantes, incluyendo servicios de salud, seguridad laboral y apoyo a madres estudiantes, lo cual contribuye a crear un ambiente seguro y de bienestar. Además, la institución ha logrado consolidar acciones de bienestar y promover condiciones igualitarias para los actores involucrados, asegurando que tanto estudiantes como docentes y empleados tengan acceso a servicios y recursos que mejoran su experiencia universitaria. La implementación de estos aspectos refleja un compromiso institucional con la salud y el bienestar, fortaleciendo la calidad de vida en el entorno académico.

No obstante, de acuerdo a los resultados de evaluación que presenta el propio plan estratégico (Universidad Metropolitana de Ecuador, 2020), también se muestran debilidades en el ámbito del bienestar estudiantil. Una de ellas es el bajo grado de conocimiento y difusión de la normativa universitaria entre la función directiva, el claustro académico y los trabajadores, lo que limita la implementación efectiva de acciones de bienestar y de apoyo a los alumnos.



Además, se identifica que las condiciones institucionales aún presentan deficiencias en la articulación y seguimiento de los programas de bienestar, así como en la atención integral a las necesidades específicas de algunos estudiantes, como los que requieren apoyos especiales o condiciones diferenciadas para su permanencia. Estas debilidades dificultan la plena incorporación de una cultura institucional que priorice y promueva el bienestar de toda la comunidad universitaria.

Otra limitación es la necesidad de fortalecer la gestión tecnológica y la innovación en los procesos relacionados con la atención a los estudiantes, incluyendo la utilización de bases de datos, plataformas virtuales y sistemas de seguimiento. La institución señala que estas áreas requieren mejoras para potenciar la eficiencia en la provisión de servicios y facilitar la comunicación y coordinación entre diferentes actores institucionales. Estas debilidades evidencian que, si bien existen esfuerzos y recursos dirigidos al bienestar estudiantil, aún persisten desafíos en la difusión, gestión y coberturas de los programas que buscan garantizar un entorno realmente inclusivo, seguro y favorecedor del rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes.

El estudio desarrollado por Espinoza y Cañedo (2013), hace más de 10 años, identificaron varias problemáticas relacionadas con la falta de voluntad y preparación en las universidades, incluyendo la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET), para atender adecuadamente a estudiantes con capacidades diversas y necesidades educativas especiales. Entre los principales problemas se identificó la escasa implementación de adaptaciones curriculares, limitado uso de recursos tecnológicos y la ausencia de programas específicos de nivelación o apoyo pedagógico diseñados desde la perspectiva de inclusión.

Estos problemas afectaban directamente el bienestar estudiantil en la UMET, ya que los estudiantes con capacidades diversas enfrentaban obstáculos en su participación plena en la comunidad universitaria. La falta de un trato diferenciado y de apoyo específico puede generar sentimientos de exclusión, frustración y disminución de su autoestima, impactando su motivación y rendimiento académico.



Estos problemas también afectaban el ambiente inclusivo dentro de la universidad. La poca atención a las necesidades educativas especiales generaba una percepción de inequidad y discriminación que puede socavar el sentido de comunidad y respeto mutuo. Lo anterior confirma que muchas instituciones solo cumplen con requisitos legales o administrativos sin buscar una verdadera integración social y académica de los estudiantes, lo que refleja una falta de compromiso profundo con el respeto a la diversidad.

A partir de los cambios introducidos en el marco de regulación de la UMET, el panorama ha cambiado según el estudio más reciente desarrollado por Fonseca y Requeiro (2020), donde se observan resultados de buena calidad educativa en aspectos como la producción científica y publicaciones, capacidad de convocatoria y cooperación interprofesional, formación continua y actualización docente, y estrategias de evaluación y mejora continua.

Asimismo, en relación con la innovación en métodos pedagógicos y atención al estudiante, la Universidad ha generado acciones para acompañar de manera personalizada al alumnado, con atención temprana y estrategias que mejoren los aprendizajes y las actitudes profesionales, promoviendo un proceso formativo más efectivo. Asimismo, se han recibido a estudiantes de diversos sectores sociales y capacitado a docentes para atender esa pluralidad

Los autores identificaron que una de las cuestiones fundamentales para el bienestar estudiantil en la UMET ha sido la práctica educativa inclusiva, que intenta responder a las expectativas y necesidades de los estudiantes, considerando la diversidad de la comunidad universitaria. Para ello, el centro universitario apuesta por acciones institucionales que puedan contribuir al desarrollo de los estudiantes, mediante la creación de un entorno en el que se les apoya y respeta. Esto genera en la comunidad estudiantil motivación por permanecer y terminar sus estudios, a pesar de las dificultades por las que pueda transitar.

Asimismo, los autores resaltan que la cooperación interprofesional, tanto en la investigación como en la gestión



académica, ha jugado un papel importante en la creación de una comunidad universitaria que cuida y valora el bienestar de sus miembros. La colaboración entre docentes, estudiantes y otros actores institucionales permite implementar estrategias que mejoran la calidad de vida y el ambiente universitario, contribuyendo así a reducir niveles de estrés y ansiedad, y generando un clima de confianza y apoyo mutuo.

Por último, Fonseca y Requeiro (2020), señalan que el proceso de formación investigativa y académica ha tenido un impacto directo en el bienestar estudiantil al fortalecer habilidades, valores y competencias que preparan a los estudiantes para afrontar los retos profesionales y personales con mayor seguridad.

La adecuada preparación, junto con actividades que promuevan la salud mental y el equilibrio emocional, son fundamentales para mantener a los estudiantes motivados, comprometidos y con un buen estado psicológico. Así, la calidad educativa y el bienestar estudiantil en la UMET están estrechamente entrelazados, constituyendo elementos esenciales para el desarrollo académico y humano de los estudiantes.

Considerando lo anterior, el plan estratégico de la Universidad Metropolitana puede incorporar buenas prácticas en las políticas de bienestar estudiantil para fortalecer el acompañamiento a los estudiantes. En primer lugar, sería recomendable implementar programas de difusión y capacitación continua dirigidos al personal directivo, docente y administrativo, con el fin de promover un conocimiento profundo y actualizado de las normativas y procedimientos relacionados con el bienestar. Esto facilitaría la gestión efectiva en la atención a las necesidades de los estudiantes, además de promover una política institucional orientada al bienestar.

Otra práctica relevante sería desarrollar sistemas integrados de gestión de información para evaluar indicadores clave como tasas de retención, acceso a servicios de salud, participación en programas de apoyo, y necesidades específicas de la comunidad estudiantil. La utilización de



plataformas digitales y bases de datos actualizadas facilitarían la identificación temprana de situaciones de vulnerabilidad y la articulación de soluciones oportunas y personalizadas. Esto también ayudaría a fortalecer la comunicación entre los actores institucionales y los estudiantes, promoviendo una atención inclusiva y, en últimas, garantizaría la implementación de estrategias de bienestar estudiantil según el contexto.

Resulta imprescindible promover políticas de participación activa y colaboración con las organizaciones estudiantiles. La creación de estructuras como los comités de bienestar con representantes estudiantiles, permitiría considerar sus voces, conocer sus necesidades y crear soluciones más adecuadas. Además, la incorporación de actividades que promuevan la conciencia, la empatía y la convivencia sana, como campañas de salud mental, talleres de habilidades socioemocionales y espacios de diálogo, contribuiría a fortalecer un ambiente de respeto y apoyo mutuo. Estas buenas prácticas podrían transformar las condiciones de bienestar en un pilar fundamental del proyecto institucional.

De esta manera, a manera de conclusión se puede afirmar que el bienestar estudiantil constituye un eje complejo dentro del contexto institucional universitario. Implica distintas dimensiones del alumno (emocionales, sociales, físicas, psicológicas, económicas), que deben atenderse de forma integral para permitir que los estudiantes no solo completen su formación académica, sino que también desarrollen un proyecto de vida coherente con lo que estudiaron y que les resulte satisfactorio. Por tanto, el bienestar resulta un proceso continuo que requiere adaptación constante.

En este sentido, el desarrollo de habilidades socioemocionales y el acompañamiento emocional emergen como pilares fundamentales para fortalecer la resiliencia y la motivación de los estudiantes. No se trata simplemente de ofrecer soluciones puntuales, sino de construir espacios seguros donde los profesionales en formación aprendan a manejar sus emociones, superar obstáculos y fomentar una relación positiva consigo mismos y con su contexto universitario.



Estos procesos contribuyen a un mayor compromiso y una experiencia educativa más plena y significativa.

Además, la salud mental y emocional debe integrarse en las políticas y programas institucionales como un componente estratégico, no como un complemento. Las experiencias exitosas durante crisis demuestran que las intervenciones contextualizadas según las necesidades de la comunidad estudiantil resultan más eficaces. Esto demanda que las universidades diseñen estrategias para crear ambientes inclusivos, accesibles y de apoyo, donde cada estudiante pueda sentirse valorado y acompañado en su trayectoria formativa.

El bienestar físico y la atención a la salud constituyen también dimensiones importantes que influyen en el desempeño académico y la capacidad para enfrentar los desafíos de los estudios a nivel de la Universidad. Una nutrición adecuada, el ejercicio físico regular y hábitos saludables contribuyen a sostener la energía y concentración necesarias para responder a las exigencias del entorno académico y social. Así, el cuidado integral del cuerpo y la mente se convierte en la base sobre la que se sostiene el éxito académico y personal de los estudiantes universitarios.

Es importante destacar que el bienestar estudiantil influye notoriamente en la rendimiento académico y permanencia dentro de la universidad. Los estudiantes que cuentan con redes de apoyo social, programas inclusivos y espacios de desarrollo emocional muestran mayores niveles de compromiso y menor riesgo de abandono. Por tanto, el bienestar no solo favorece el aprovechamiento y desempeño académico, sino que impacta en la sostenibilidad y calidad de las instituciones de la educación superior, evidenciando la necesidad de políticas integrales que lo consideren como un eje central a mejorar cada año.

Por su parte, las tutorías, ya sean individuales, grupales o entre pares, facilitan un seguimiento cercano que impulsa tanto el crecimiento personal como profesional del estudiante. Estas prácticas, al estar articuladas con servicios de salud mental, apoyo vocacional y programas



de inclusión, generan ambientes seguros que favorecen la resiliencia, la autorregulación emocional y la integración social, elementos clave para mejorar el rendimiento académico, la permanencia y la experiencia universitaria en general. Además, es fundamental que estas acciones se diseñen con flexibilidad pues los contextos socioculturales son cambiantes.





# 05.

## **DESARROLLO PROFESIONAL DEL PERSONAL ACADÉMICO Y ADMINISTRATIVO**

### **5.1. El desarrollo profesional continuo en la educación superior**

El futuro de la educación y las sociedades depende de la asociación entre la mejora de la calidad y el desarrollo de competencias. En este escenario, la educación superior no se encuentra ajena a las exigencias de transformación, actualización e innovación (Bonal et al., 2020; Gómez et al., 2022). Las transformaciones socioeconómicas y tecnológicas actuales demandan que las instituciones educativas transiten de la transmisión de conocimientos hacia la formación integral a partir de procesos a diferentes niveles que potencien el aprendizaje significativo (Ribadeneira et al., 2022). En este marco, el desarrollo profesional continuo se posiciona como una herramienta estratégica que permite a los docentes y demás

actores universitarios actualizar sus saberes, repensar sus prácticas y fortalecer sus capacidades. Sin embargo, comprender e impulsar el rol de este desarrollo requiere de un proceso articulado a lo largo de la trayectoria profesional que se enfoque en una concepción más integral, reflexiva y colaborativa de los procesos formativos (Fernández, 2024).

Para Pérez et al. (2024), el desarrollo profesional continuo hace referencia a la gestión que se realiza para que los miembros de una institución u organización crezcan profesionalmente a través de procesos de capacitación. Según García (2019), este término describe la participación de profesionales en programas u ofertas que tienen el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la actitud de los docentes y el desempeño de los alumnos. De acuerdo con Mogro et al. (2025), las propuestas de desarrollo profesional pueden variar ampliamente en cuanto a su formato en la educación superior. En este sentido, Fernández (2024), asegura que el desarrollo profesional en la profesión docente requiere de un enfoque estructurado del aprendizaje que ayuda a garantizar la competencia de los docentes para la práctica, la adquisición de información, la asimilación de conocimientos, las habilidades y la aplicación de la experiencia práctica. Desde una perspectiva holística, puede abarcar cualquier actividad de aprendizaje relevante, ya sea formal o informal, estructurada o autodirigida.

En una línea complementaria, pero con un enfoque más centrado en la práctica pedagógica, Salmerón et al. (2022), mencionan que el desarrollo profesional docente es un proceso constante de mejora de las habilidades y conocimientos necesarios para enseñar. Como parte de este desarrollo se incluye la participación en programas formales de formación que buscan la incorporación en la práctica universitaria de enfoques contextualizados e innovadores que propicien el proceso de construcción de conocimientos. Asimismo, Rodríguez-Ojeda et al. (2024), reconocen que este desarrollo conlleva a que el aprendizaje los profesores sea adaptativo, reflexivo y orientado a la mejora constante. Este proceso contiene también aspectos éticos y sociales, que tienden a consolidar la sostenibilidad de las mejoras y del crecimiento.



Bonilla et al. (2023), definen al desarrollo profesional docente como un proceso dinámico, reflexivo y contextual que facilita el fortalecimiento de diversas competencias, lo cual no solo se relaciona con conocimientos disciplinares, sino también con cuestiones socioemocionales que son de importancia para su trayectoria laboral. Es por ello que este desarrollo no consiste únicamente en acumular conocimientos o participar en eventos de formación.

Sus estrategias deben fomentar la construcción de sentido sobre la práctica pedagógica e implementar estrategias que respondan a los desafíos educativos, a partir de los conocimientos adquiridos en los procesos de formación y capacitación. Además, implica reconocer al docente como sujeto activo de aprendizaje que puede identificar sus propias necesidades y generar conocimiento desde su experiencia y el contacto con otros.

De lo anterior puede destacarse que el desarrollo profesional continuo busca un cambio en la cognición y en las prácticas docentes. Por lo tanto, requiere de un progreso a lo largo de su carrera profesional e implica una gama amplia de estrategias de formación y capacitación. Es por ello que la investigación actual sobre el desarrollo profesional continuo tiende a seguir dos líneas temáticas: una que se centra en el proceso de aprendizaje y la otra que se centra en el producto. La primera explora la dinámica de la construcción de conocimiento, mientras que la segunda examina las implicaciones de las actividades de desarrollo profesional para el ejercicio docente y administrativo en la educación superior.

Sin embargo, esta concepción integral no siempre ha estado presente en las políticas educativas; por el contrario, durante largo tiempo ha prevalecido una visión más instrumental del desarrollo docente. Por muchos años, se optó por un enfoque de formación a corto plazo, debido a la necesidad de dar respuesta a las necesidades mediante cursos breves y estandarizados. Esta concepción fue muy cuestionada por estar desconectada de las dinámicas propias del aula y proporcionando una capacitación ajena a los contextos educativos (Roux y Mendoza, 2014).





Frente a la lógica más tradicional, las propuestas actuales abogan por un desarrollo permanente que concibe al docente como protagonista de su crecimiento (Zhang et al., 2021). Además, se reconoce la complejidad del trabajo pedagógico y se apuesta por una formación basada en el diálogo y la experiencia cotidiana (García, 2019). Los contenidos se seleccionan en función de las necesidades de la práctica cotidiana, buscando fortalecer capacidades y crear espacios donde los docentes puedan reflexionar y co-construir conocimientos sobre la enseñanza y su labor en las universidades (Xudoynazarovich, 2024). Así se facilita que el aprendizaje profesional se vuelva significativo, sostenido y transformador.

Es por ello que el desarrollo profesional debe comprenderse como un proceso continuo, integral y articulado. De acuerdo con Terigi (2010), este término se aleja de la limitada visión dicotómica inicial que distinguía entre formación inicial y perfeccionamiento en servicio. En estos tiempos con mayor frecuencia se reconoce que las necesidades formativas de los docentes y administrativos evolucionan a lo largo de su trayectoria profesional, lo que exige una oferta formativa sostenida que impulse una cultura institucional que valore la mejora permanente.

Así, se supera el modelo segmentado que concebía la formación en servicio como una instancia aislada de actualización y que, por lo general, se asociaba con la lógica de déficit cognitivo. Las visiones más contemporáneas sobre el desarrollo profesional reconocen que las prácticas evolucionan y los profesionales deben acceder a las actualizaciones disponibles (Bonilla et al., 2023). En este marco, la formación y capacitación se reconoce como necesaria para dar respuesta a debilidades individuales, pero también se entiende como un derecho de todo profesional que, además, bien planificadas e implementadas impulsan la calidad de todos sus procesos.

Para Pérez et al. (2024), la comprensión del desarrollo profesional como un continuo favorece la variedad de perspectivas que pueden combinarse para lograr el desarrollo de los contextos institucionales y de sus miembros tanto de manera individual como colectiva. Al asumirse que la capacitación técnica y la reflexión crítica no son opuestas

es posible que se abran los espacios para el diseño de propuestas formativas que apuestan por la integralidad.

En consecuencia, el desarrollo profesional continuo debe responder a las tensiones y desafíos del ejercicio docente en la cotidianidad, mediante estrategias que logren una articulación entre la teoría y la práctica, entre saber experto y experiencia (Roux y Mendoza, 2014).

Por lo tanto, la formación y capacitación de los profesionales de la educación superior implica un proceso permanente de aprendizaje y formación que busca avanzar en habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias docentes para enfrentar los retos actuales e incidir positivamente en la formación de los estudiantes y el desarrollo social, económico y cultural (Bonal et al., 2020).

La discusión teórica sobre este desarrollo profesional implica tanto las visiones sobre la formación en competencias como de capacidades, lo cual conlleva a considerar todos aquellos conocimientos y habilidades que permiten no solo la actuación ante determinadas condiciones contextuales, sino también la toma de decisiones para formular y resolver problemas en situaciones cotidianas como imprevistas. Entonces, el desarrollo profesional continuo no implica solo de saber, sino también saber hacer y saber ser.

La carrera de los profesionales universitarios implica una alta responsabilidad social donde se cruza una dimensión instrumental-normativa que consistente en conocimientos y competencias profesionalmente estandarizadas, y una dimensión emocional-subjetiva relacionada con creencias, valores y actitudes específicas de una ética profesional (Lu et al., 2024).

De ahí que los programas de formación docente incorporen esta perspectiva integral para consolidar las competencias profesionales que permiten no solo dominar conceptos y principios pedagógicos básicos, sino también diseñar, interpretar, aplicar y evaluar el currículo escolar, dirigir y supervisar los procesos de enseñanza, colaborar con diferentes miembros de las comunidades educativas y brindar la orientación profesional necesaria. Además, las propuestas deben considerar otras competencias transversales que involucra la consideración de valores,



principios y normas éticas en todo el proceso de toma de decisiones en el ámbito educativo.

Además, con anterioridad la tradición pedagógica disponía que los docentes debían desenvolverse en tres ámbitos: el disciplinar, el educativo general y el organizacional. En la actualidad, el docente es portador de una identidad más compleja (Posso, 2022). Las funciones formativas ya no son suficientes por sí solas, entrelazándose con investigación y vinculación (Moreno, 2021). Esto exige que el docente sea profesor-investigador y un puente entre la institución educativa y la comunidad, lo que se refleja en los sistemas de evaluación del desempeño, así como en los criterios de acceso, promoción y reconocimiento dentro de las instituciones educativas.

En relación con lo anterior, estudios previos han destacado que la formación y capacitación se alinean con el rol del profesor universitario en estos tiempos y debe estar encaminado a la gestión de proyectos, la innovación, la vinculación con sectores productivos y comunitarios y al fomento de la visión emprendedora (Bonal et al., 2020; Gómez et al., 2022; Pérez et al., 2024). Como consecuencia de todo este proceso se logran y perciben mejoras en la calidad educativa, el desempeño y la satisfacción, generando elevados niveles de productividad, eficiencia y efectividad.

En este contexto, la formación debe estimular procesos reflexivos sobre lo que implica ser un profesional en la educación superior, alejándose para ello del tradicional proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la acumulación de contenidos. Para Pérez et al. (2024), el desarrollo profesional debe conducir a la consolidación de capacidades y actividades que permitan dar respuesta a la diversidad de demandas de los estudiantes y de los contextos actuales. Gómez et al. (2022), coincidieron con este enfoque al considerar la formación continua del profesorado como una estrategia básica para responder a los retos de la escuela contemporánea mediante nuevos métodos, perspectivas y prácticas que alcancen la transformación de los procesos instruccionales, así como una mayor conexión con la realidad de los alumnos.



Es así que el desarrollo profesional se asocia con la consolidación de competencias que permitan a los docentes y administrativos crecer, adaptarse y contribuir con sentido al entorno educativo. Como ya se ha planteado, este proceso dinámico y permanente debe enfocarse en el fortalecimiento de la identidad, en la actualización constante, en el desarrollo de habilidades humanas y tecnológicas. En un mundo marcado por el cambio constante, el desarrollo profesional continuo permite que los miembros de la comunidad educativa enfrenten los desafíos de estos tiempos y ofrezcan respuestas creativas y responsables a las transformaciones que ocurren no solo en el ámbito educativo, sino también en la sociedad.

Para ello, las acciones formativas y las prácticas docentes deben mantener una relación de interdependencia dialógica que permita superar la tendencia de potenciar procesos de capacitación aislados y desvinculados del quehacer pedagógico cotidiano. Por un lado, deben considerarse los espacios formativos orientados, principalmente, a cuestiones disciplinares; por el otro, las prácticas de aula deben vincularse para desarrollar competencias pedagógicas a través de la solución de los problemas que constantemente se presentan en estos espacios (Yang, 2021).

La consideración del aula en los procesos formativos permite aprender mediante la articulación del conocimiento práctico y teórico donde se estimula el diálogo profesional para la construcción colectiva del saber pedagógico. Como consecuencia, el desarrollo profesional se convierte en una práctica reflexiva y colaborativa.

La articulación entre la dinámica diaria y los saberes teóricos permite que tanto docentes como administrativos avancen en espacios que reconocen su realidad y que buscan satisfacer sus propias necesidades, sin obviar sus contextos y trayectorias profesionales. De ahí la importancia de que todo programa de formación y capacitación parta del diagnóstico de necesidades reales del profesorado, de la coherencia con otras políticas institucionales, del acompañamiento técnico y de la generación de espacios colaborativos. Así es posible que los involucrados sean agentes activos de su formación, en lugar de receptores pasivos de saberes prescritos.



Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional continuo va más allá de la simple acumulación de eventos formativos y, por lo tanto, no puede limitarse a momentos aislados ni a formatos estandarizados. Los procesos de formación y capacitación deben integrarse en la trayectoria de los profesionales universitarios con la finalidad de consolidar las mejores prácticas en la educación superior y el crecimiento humano de sus profesionales. Aunque es importante que perduren en el tiempo, sus estrategias deben ser coherentes con las demandas y realidades de las instituciones educativas y deben reflejar la articulación entre el desarrollo institucional y los desafíos reales del aula.

La necesidad del desarrollo profesional continuo surge de los cambios políticos, sociales, económicos, profesionales y tecnológicos que de manera acelerada enfrentan las sociedades. De ahí la importancia de que los profesionales se capaciten de manera constante para desarrollar competencias integrales que le permitan desempeñarse en estos contextos (Bonal et al., 2020).

Sin embargo, Terigi (2010), va más allá y señala que este proceso formativo debe también considerar el contexto. Lo anterior implica que el desarrollo profesional no debe enfocarse solo en el ámbito académico, sino también fomentar aquellas competencias que favorecen el vínculo con el entorno productivo y social. La contextualización de formación y su práctica favorece que la educación superior esté conectada con su entorno, responda a sus necesidades y permita el avance integral de la formación universitaria.

Si el desarrollo profesional continuo debe ser una máxima en las instituciones de educación superior entonces ¿quién o quiénes son los responsables de su implementación? Según Nieto et al. (2017), si bien el desarrollo profesional continuo puede entenderse como una responsabilidad compartida entre el docente y la institución, las universidades, como organizaciones formadoras y empleadoras, deben asumir un rol protagónico en el diseño, promoción y sostenibilidad de las estrategias de formación y capacitación. Desde esta posición, las universidades deben ir más allá de la programación de cursos o capacitaciones aisladas para integrar el desarrollo profesional como un componente estructural de primer orden en sus objetivos institucionales. Esto significa que las



opciones de formación y capacitación del personal docente y administrativo se instituyen como una política institucional articulada con la evaluación, la promoción y la innovación pedagógica. En estos casos, se encuentra respaldado, además, por estructuras organizativas específicas, recursos financieros estables e incentivos claros.

Investigaciones previas, como la de Zhang et al. (2021), han identificado que el limitado apoyo financiero y las escasas oportunidades que ofrecen las universidades dificultan el desarrollo profesional docente y administrativo. Cuando falla el apoyo general de las instituciones educativas, se genera desmotivación y se limitan las opciones de formación y capacitación porque no solo se dificulta el acceso a estos procesos, sino también la permanencia y la implementación. Una cultura escolar de apoyo está positivamente vinculada a mejoras en la motivación docente para el aprendizaje.

Específicamente, la literatura coincide en señalar que la institucionalización del desarrollo profesional continuo implica (Figura 5.1):

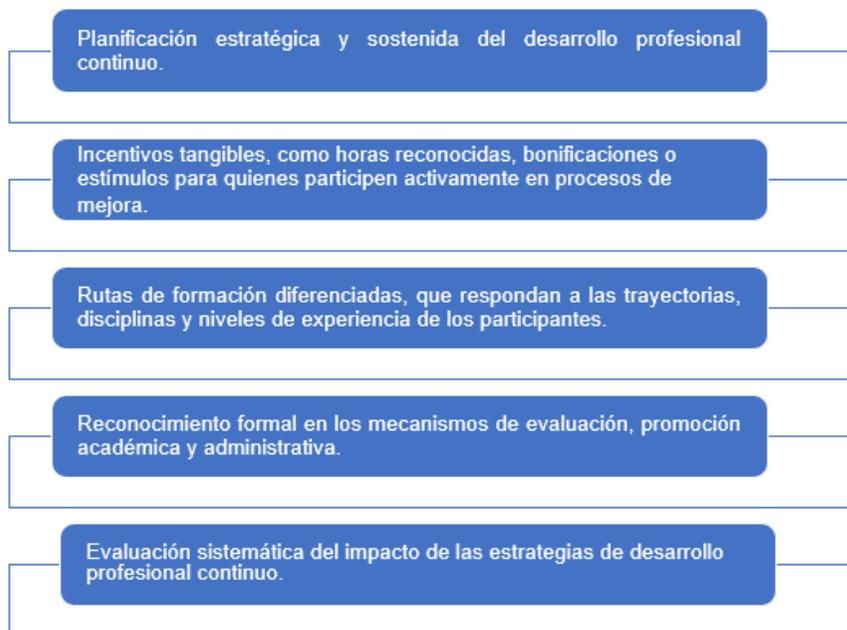


Figura 5.1. Institucionalización del desarrollo profesional continuo.

Fuente: Elaboración propia en base a Nieto et al. (2017); y Zhang et al. (2021).

Los análisis sobre el desarrollo profesional continuo se han enfocado en las estrategias pedagógicas, metodologías formativas o perfiles individuales de los docentes. Sin embargo, esta perspectiva institucional permite ampliar la mirada hacia las cuestiones estructurales. Cuando el desarrollo profesional se asume como una política institucional estratégica es más probable que se fomente un ecosistema educativo donde se valora la actualización constante, la experimentación pedagógica y el liderazgo académico. En definitiva, se trata de concebir el desarrollo profesional como una estrategia que articula y potencia el cambio institucional.

Aunque esta perspectiva institucional toma auge en los últimos años, Vezub (2007), destaca que, el desarrollo profesional continuo se asume como una responsabilidad exclusivamente individual. Se espera que el docente se ocupe de su actualización sin apoyo institucional, con escasa disponibilidad de recursos, sin tiempos dedicados dentro de su carga laboral y, en muchos casos, sin impacto en los procesos de evaluación, categorización o reconocimiento académico. Esta visión fragmentada tiende a reproducir desigualdades internas y limita el alcance transformador del desarrollo profesional.

No obstante, Salmerón et al. (2022), también señalan que el crecimiento profesional depende de la oferta institucional y de las estrategias que cada docente implementa para actualizar y fortalecer su práctica. A los docentes también corresponde mostrar y mantener una actitud activa frente a su desarrollo, sin que ello minimice el hecho de que las instituciones donde laboran deben favorecer los canales y las ofertas para insertarse en los procesos de formación y capacitación.

El rol del docente como agente activo de su crecimiento se sustenta en la idea de que el desarrollo profesional requiere de un diagnóstico inicial de las necesidades de los docentes, los administrativos y de los estudiantes. Una vez identificada la situación previa, se procede al desarrollo de estrategias contextualizadas que ofrezcan respuesta a las demandas del escenario educativo. Sin embargo, la fase inicial exige del compromiso docente para documentar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y las reacciones de sus



pares y estudiantes. Este proceso de inmersión profunda en la dinámica educativa tiene la finalidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, las creencias, los valores y los principios. Además, los docentes deben conversar con frecuencia con sus pares, directivos u otros miembros de la escuela sobre proyectos de mejora continua. En definitiva, se trata de un proceso de exploración y experimentación a partir de realidades contextuales.

De ahí que los docentes y administrativos también deben estar motivados y comprometidos con las posibilidades de superación, lo cual no solo impacta en su desempeño, sino también en su bienestar y en la mejora de la calidad educativa. Cuando los docentes y administrativos no están comprometidos con su desarrollo, las opciones de capacitación se perciben como una carga y la participación ocurre solo para cumplir con lo establecido. Cuanto más motivados estén los docentes para participar en el desarrollo profesional continuo, mayor será su probabilidad de crecimiento profesional y personal (Yang, 2021).

Ribadeneira et al. (2022), destacan que tanto docentes como administrativos deben comportarse como aprendices, diseñadores e investigadores. Así, el desarrollo profesional más que un proceso de capacitación técnica requiere una transformación integral de la enseñanza y gestión universitaria. Por ejemplo, la concepción de aprendiz se asocia con el aprendizaje autodirigido, la autonomía y la construcción permanente del conocimiento.

La idea es que el proceso formativo trascienda la temporalidad de los programas formales y se convierta en una práctica constante a lo largo de la vida. Docentes y administrativos deben identificar sus propias necesidades y en función de ello explorar soluciones a través de la experiencia y participar en comunidades de aprendizaje, convirtiéndose en protagonistas de su formación.

En tanto, el rol de diseñadores plantea que se deben crear, adaptar y rediseñar materiales, entornos y estrategias didácticas a tono con los conocimientos construidos. Desde esta visión se fomenta la innovación para la mejora de los procesos universitarios y la colaboración entre equipos multidisciplinares. Así, la formación se convierte en un



espacio para el diseño contextualizado de experiencias de aprendizaje, adaptadas a los desafíos reales de la institución.

Este proceso también puede desarrollarse en función de los resultados del rol de investigador. El estudio y la reflexión de la práctica docente y administrativa debe guiar los procesos de actualización educativa, así como el diseño de estrategias de mejora (Ribadeneira et al., 2022).

Por lo tanto, el desarrollo profesional más efectivo es aquel que logra integrar estas dimensiones, permitiendo a los docentes aprender de manera permanente, reflexionar críticamente sobre su quehacer educativo y diseñar soluciones contextualizadas. Esta visión integral fomenta que las instituciones educativas se encuentren en constante transformación, donde el desafío no solo es incorporar programas o estrategias de capacitación, sino lograr que su diseño, aplicación y evaluación valore una pedagogía con sentido, con perspectiva humanista, colaborativa y dispuesta al cambio basado en la evidencia.

Además, las instituciones educativas deben tener en cuenta la igualdad de oportunidades. No todos los docentes y administrativos inician en un mismo punto, debido a que sus trayectorias formativas, dominio tecnológico y/o recursos personales son diferentes (Gómez et al., 2022). De ahí que las estrategias institucionales deben considerar y atender las brechas existentes. Corresponde a las instituciones implementar medidas diferenciadas y acciones afirmativas que fomenten la participación activa de todos sus miembros y que permitan la incorporación de los grupos históricamente marginados en las estrategias formativas.

En definitiva, el compromiso institucional con el desarrollo profesional continuo no solo impacta en la formación docente, sino que constituye una apuesta estratégica por una universidad de calidad, inclusiva y con capacidad de transformación pedagógica en el contexto actual. Aprender a enseñar es un proceso lento y no es fácil. Se debe tener en cuenta que los profesores pueden tener dificultades para cambiar sus conocimientos previos y conceptos erróneos, y los programas de desarrollo profesional deben diseñarse a largo plazo con esta predicción. Además, las prácticas de clase de los profesores deben seguirse durante y después



de los programas de desarrollo profesional, deben recibir apoyo para resolver los problemas encontrados en su labor diaria, y se les debe proporcionar los recursos y las instancias necesarias para aprender a enfrentarlos y resolverlos.

Asimismo, el desarrollo profesional continuo en la educación superior exige debates en torno a su obligatoriedad, su enfoque, su evaluación, su institucionalización y su relación con los cambios sociales y tecnológicos. Avanzar hacia modelos más integrales, reflexivos, interdisciplinarios y sostenibles debe ser el fin de las propuestas, las cuales no pueden alejarse del sentir y las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes y el contexto de las instituciones de educación superior.

## **5.2. Estrategias de formación y capacitación para docentes y administrativos**

Tradicionalmente, el desarrollo profesional continuo en el ámbito de la educación superior se concibió bajo una configuración vertical donde la propuesta se organizaba, fundamentalmente, siguiendo el formato curso. Estos procesos tenían una duración limitada y se estructuraban en torno a un conocimiento estrictamente disciplinar o habilidades discretas que desarrollaba un experto conocedor de la educación, pero alejado de su práctica cotidiana. Esta oferta se diferenciaba, además, entre cursos para directores y supervisores que, por lo general, se enfocaban en temas de gestión, y propuestas para docentes que enfatizaban en cuestiones disciplinares y pedagógicos (Terigi, 2010).

Así, los docentes y administrativos se involucraban en cursos y talleres impartidos por expertos que socializaban los conocimientos más generales que debían ponerse en práctica. Bajo esta modalidad se potenciaba una formación centrada en la transmisión de conocimientos, siguiendo formatos principalmente expositivos y unidireccionales (Bonilla et al., 2023). Este enfoque, aunque con algunos logros para objetivos claramente definidos previamente, no está exento de cuestionamientos, debido a que resulta limitado para generar cambios sostenibles en la práctica docente. Además, una de las mayores críticas de esta propuesta radica en su incapacidad para generar procesos de aprendizaje donde se consideren las experiencias, las

necesidades reales y el contexto institucional de quienes participan en las opciones formativas.

Aunque algunos autores sugieren que las actividades de desarrollo profesional deben ser específicas para cada docente y enfocarse en las actividades diarias del aula, otros apuestan por una perspectiva más holística y organizativa (Clerici et al., 2021; Martínez, 2022; Galván et al., 2023). A este debate también se suman visiones sobre quién es el sujeto que imparte la formación y la capacitación, analizándose entre el rol de los expertos y de los propios profesionales de la educación. Es por ello que el mayor problema que se presenta al momento de establecer las estrategias o los programas de desarrollo profesional es tratar de encontrar una “única respuesta correcta” para su formato.

La elección de las estrategias debe responder a un enfoque estratégico, a partir del cual se articulen los objetivos del proceso de desarrollo con las características y necesidades del profesorado. Para Martínez (2022), no solo son importantes los formatos, sino también su coherencia con la dinámica de la institución, sus metodologías y los vínculos que se buscan fomentar durante la experiencia formativa. En este sentido, resulta fundamental, además, que las propuestas no se presenten de manera fragmentada o aisladas. Más allá de la viabilidad técnica, también se debe generar aprendizajes significativos para sus participantes con el fin de que estas experiencias generen sentido para la práctica docente.

Además, se debe considerar en el diseño de las ofertas de desarrollo profesional los bajos salarios, las pesadas cargas burocráticas y la infrautilización de las herramientas digitales, contribuye a la escasa motivación del personal para ser parte de las estrategias de formación (Zhang et al., 2021). Adu y Okeke (2014), también han identificado que los profesores universitarios tienen mayor probabilidad de participar en programas de desarrollo profesional continuo si consideran que el contenido de dichos programas es relevante y realista; si ofrecen la oportunidad de compartir sus ideas, si respondían a sus necesidades y si ofrecían actividades prácticas que podían ser adaptadas a sus contextos educativos.



Es por ello que, de conjunto con un cambio estructural, la formación continua debe integrar programas de tutoría, vincular los logros profesionales a incentivos (ej. como condiciones laborales flexibles), y agilizar los procesos administrativos mediante plataformas digitales para que los profesionales puedan concentrarse en su superación (Xudoy nazarovich, 2024). Además, una demanda constante en torno a las estrategias de formación y capacitación radica en que las universidades deben reducir la carga administrativa impuesta a sus miembros para darles más tiempo para el desarrollo personal, el aprendizaje y el perfeccionamiento de sus habilidades. Los docentes deben tener mayor autonomía para que investiguen y se familiaricen con los métodos pedagógicos más eficaces y eficientes para la enseñanza de su materia.

A lo anterior se agrega la importancia de seleccionar adecuadamente los contenidos porque las investigaciones previas han identificado que los docentes consideran que muchas veces los contenidos de las conferencias no siempre son relevantes (Galván et al., 2023). Y como consecuencia, las estrategias u ofertas son vistas como un hito formal que los docentes deben marcar en su agenda. Por lo tanto, no motivan a los profesionales y no redundan en su crecimiento. Además, en un mundo cada vez más tecnológico los educadores deben aprender a trabajar eficazmente en el nuevo entorno digital (Pérez et al., 2024). De ahí que las instituciones deban organizar talleres sobre educación en TIC y mejora de las competencias digitales, ya que no todos tienen conocimientos técnicos.

Esta disparidad en competencias y habilidades puede generar costos para las estrategias de formación y capacitación. Aquellos con un nivel bajo de competencias digitales necesitan más tiempo para familiarizarse con la plataforma cuando la modalidad es virtual, lo cual también implica un mayor tiempo para completar las tareas. Esta situación puede generar frustración, disminuir la motivación y afectar la percepción sobre los beneficios del proceso formativo (Ocelli et al., 2022). La no consideración de las habilidades iniciales de los participantes puede implicar



mayor esfuerzo para los profesionales, concibiéndose finalmente la instancia de formación como una carga adicional en lugar de una oportunidad de crecimiento.

Además, el impacto del desarrollo profesional depende también la dimensión emocional y relacional del trabajo docente. Muchas veces, el crecimiento profesional no ocurre únicamente por la adquisición de nuevas competencias, sino por el sentido de pertenencia, reconocimiento y motivación que se genera al participar en comunidades de aprendizaje colaborativas. Fomentar espacios donde los docentes puedan dialogar sobre sus desafíos, compartir experiencias, construir conocimiento conjunto y recibir acompañamiento continuo es una condición clave para fortalecer sus capacidades técnicas, su bienestar y su compromiso con la misión educativa (Zhang et al., 2021).

Como respuesta a estas dificultades, las propuestas recientes también apuntan al desarrollo de instancias de formación y capacitación más colaborativas y reflexivas. Desde esta visión se reconoce al docente y a los administrativos como sujetos activos de su desarrollo y de los procesos de mejora profesional y laboral (Aliaga et al., 2022). El aprendizaje busca fomentarse de manera contextualizada, partiendo de una evaluación crítica y autocrítica de las prácticas imperantes en a lo interno y externo de las instituciones.

Si bien no se excluye la participación de expertos en procesos de capacitación, el objetivo es fomentar y priorizar el diálogo y el aprendizaje a partir del intercambio entre colegas (Navarro et al., 2022). De este modo, no se depende exclusivamente de profesionales externos, quienes con frecuencia no comprenden en profundidad las dinámicas y procesos institucionales de un contexto específico. En su lugar, se revaloriza la construcción colectiva del conocimiento institucional y pedagógico entre pares.

Autores como Palacios-Núñez (2022), abogan por modelos de formación que prioricen la participación, la reflexión y la contextualización. Así se reconoce a los participantes como sujetos de saber, capaces de transformar sus prácticas y comprometidos con su desarrollo. La construcción



colaborativa de los procesos debe ser el fin máximo de las estrategias de desarrollo profesional continuo.

Es por ello que el éxito de los programas formativos no depende de un modelo único, sino de su capacidad de adaptarse a contextos diversos. Y ello se logra tratando los desafíos reales de la enseñanza, y ofreciendo oportunidades educativas coherentes con las necesidades y dinámicas de cada escenario. En definitiva, la formación docente actual debe incluir más que cuestiones técnicas o disciplinares para valorizar y otorgar importancia a dimensiones identitarias, éticas y contextuales.

Bajo esta concepción, también es posible implementar diferentes estrategias como la co-docencia que es la planificación, ejecución y evaluación compartida de experiencias de desempeño y ejercicio de la profesión tanto dentro como fuera del aula (Clerici et al., 2021). Con su empleo se promueve el intercambio de saberes y el acompañamiento mutuo. Los docentes aprenden de sus compañeros y a partir de la reflexión crítica y colaborativa es posible que se delimiten nuevas estrategias pedagógicas y de gestión del salón de clases, así como iniciativas de investigación e innovación conjunta.

De acuerdo con Clerici et al. (2021), la observación entre pares, bajo condiciones éticas adecuadas, un clima de confianza y siguiendo objetivos formativos, permite aprender a partir de la práctica real y la retroalimentación constructiva. Lejos de ser un mecanismo de control o evaluación, la observación entre pares es una herramienta para la mejora continua, donde un docente es observado y el otro observa para dialogar sobre las prácticas pedagógicas reales, identificar fortalezas y detectar, conjuntamente, las oportunidades de mejora. Esta estrategia puede ser aplicada de manera espontánea, como resultado de la colaboración entre docentes, o bien implementarse de forma planificada, es decir, como parte de los programas institucionales de acompañamiento pedagógico.

Kang y Yang (2022), muestran que el componente colaborativo de los programas de desarrollo profesional



continuo mejora la satisfacción y el compromiso de los docentes, pues se concibe como alentador y tranquilizador y permite que se aprende a partir de valores compartidos. Es por ello que el uso de la lectura no resulta tan exitoso, ya que no los profesores suelen no otorgarle relevancia para la práctica diaria.

Asimismo, las actividades entre pares como las observaciones, las reflexiones individuales y las interacciones son factibles para fomentar la participación activa de los profesionales. En este sentido, los programas deben enfocarse en la actualización de conocimientos, en la colaboración y en la reflexión sobre la enseñanza para que en función de ello se tomen decisiones.

A pesar del debate científico sobre las tareas de investigación que se agregan al rol de los docentes universitarios por su impacto en el tiempo disponible para la preparación académica y en el incremento de la carga laboral sin una mejora proporcional con la remuneración, Moreno (2021), también propone como estrategia la investigación orientada a la propia práctica pedagógica y administrativa. Las instituciones de educación superior deben fomentar el estudio sistemático y científico de los procesos que ocurren tanto dentro como fuera de sus aulas. La investigación-acción permite problematizar sobre las dinámicas internas, tomar decisiones basadas en evidencia y promover una cultura institucional de mejora continua.

Roux y Mendoza (2014), destacan que es posible fomentar como estrategia la investigación narrativa, ya que permite enriquecer y transformar tanto la experiencia individual de los docentes y administrativos como la de sus pares y todo ello con importantes beneficios para la labor educativa. Si los docentes fomentan el estudio de sus experiencias, contextos y dinámicas circundantes, es más propicio que logren identificar quién son, en qué concepciones se erigen sus prácticas y cuáles son sus antecedentes. Así, logran avanzar en la reflexión consciente e informada sobre su labor y sobre sus consecuencias, lo cual genera bases más sólidas para su desarrollo.



En este escenario, resulta igualmente importante considerar estrategias que integren componentes interinstitucionales y multidisciplinares. La articulación entre diferentes universidades, centros de investigación, ONG y representantes del sector público y privado amplía los horizontes formativos y conecta aún más a los docentes con su entorno. Además, con su implementación se favorece el acceso a experiencias diversas, al intercambio de buenas prácticas y a la integración de perspectivas desde diferentes ámbitos. Incluso, cuando estas propuestas se combinan con tutorías personalizadas y mecanismos de seguimiento aumentan el compromiso de los participantes y se consolidan redes de apoyo profesional (Fernández, 2024).

Según Lu et al. (2024), la inteligencia artificial (IA) también puede emplearse para reforzar el desarrollo profesional, en particular para fomentar el pensamiento de orden superior y la autoeficacia. En su estudio demuestra que los profesores que integran herramientas de IA como asistentes de escritura o generadores de contenidos didácticos mejoran su capacidad para diseñar actividades pedagógicas más complejas y se muestran más confiados para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de manera innovadora.

A diferencia de los debates actuales sobre las implicaciones éticas del empleo de estas herramientas, los autores muestran que los programas formativos con IA no sustituyen el juicio pedagógico y bien planificada y ejecutadas pueden fomentar el pensamiento crítico, la planificación reflexiva de la enseñanza y el aprendizaje personalizado.

Otras propuestas, como la de Kang y Yang (2022), destacan la aplicación de estrategias en diferentes fases donde se consideren tanto las reuniones facilitadas por la institución como el empleo de la reflexión y los debates grupales. Como resultado, es más probable que se fomente la participación activa y que se combine teoría y práctica. Cuando los docentes y administrativos se acercan al deber ser de su profesión de manera actualizada, es posible que conozcan las tendencias y sepan identificarlas. Sin embargo, la colaboración y los ejercicios prácticos es la



que permite acortar la distancia entre esos conocimientos y su implementación (Occelli et al., 2022). Una vez que los participantes sientan que las ideas socializadas en las estrategias son cercanas a su realidad, asumirán en mayor protagonismo y compromiso con su crecimiento.

La disposición de docentes y administrativos es determinante para aprender de manera continua. Sin embargo, no es fácil que profesionales en servicio identifiquen sus necesidades de formación y dirijan sus aprendizajes a partir de la definición de metas de desarrollo. Con frecuencia, los profesionales tienen dificultades para identificar sus necesidades formativas y esto es aún más probable en aquellas universidades donde no se han considerado los mecanismos institucionales que permiten la autoevaluación o que respaldan los espacios de acompañamiento (Ribadeneira et al., 2022). A ello se agrega que la presión por obtener resultados inmediatos, así como la falta de tiempo e incentivos limita la posibilidad de definir y proyectar objetivos de aprendizaje (Roux y Mendoza, 2014).

Además, cuando desde las universidades se delimitan estrategias de desarrollo profesional es común que se otorgue importancia a las evaluaciones rígidas y a procesos formativos bajo metodologías tradicionales que no potencian el razonamiento y creatividad de los participantes (Rodríguez-Ojeda et al., 2024). Las evaluaciones figuran entre los grandes problemas de los programas de desarrollo profesional, porque tienden a limitar la cooperación y el razonamiento de la comunidad educativa.

Aunque la evaluación también debe incidir en el desarrollo profesional continuo, es común que se diseñen de forma punitiva, lo cual aleja de esta herramienta de su propósito final y la convierte en un instrumento que genera desmotivación y resistencia. Esto sugiere la necesidad de un enfoque más formativo y menos evaluativo, que priorice la retroalimentación constructiva y el apoyo institucional. De ahí que la evaluación debe alejarse de la rigidez que imprimen los procesos cuantitativos para enfocarse en instancias que también promuevan el razonamiento, el intercambio y el crecimiento individual.

La autoevaluación debe anteceder todas estas propuestas, ya que permite identificar las debilidades, capacidades y



oportunidades para el desarrollo personal. Inicialmente, los docentes deben comprender este concepto y ponerlo en práctica para ejecutar acciones e implementar cambios de forma eficaz. Sin esta comprensión, puede haber confusión y una falta de participación significativa en las prácticas de formación. Por ejemplo, alguien que cree que ya posee suficiente experiencia docente puede ser reacio a participar en estrategias de desarrollo profesional porque Ortiz y Garza (2024), no percibe la necesidad de mejorar y actualizarse. Sin embargo, como se plantea desde la Teoría Cognitiva Social de Bandura, los cambios en los docentes surgen a través de sus propias experiencias de autoevaluación, ya que la comprensión cognitiva de los docentes sobre sus prácticas puede fomentar la autoeficacia, que a su vez promueve la autorregulación en diversos aspectos.

Además, los programas deben respetar que los profesionales adultos son independiente y autodirigidos, es decir, tienen capacidad de elección. De ahí la importancia de que las estrategias formativas les permitan expresar sus opiniones, compartir experiencias y contribuir al proceso de aprendizaje en actividades grupales. La inmediata aplicación de lo aprendido fomenta la experimentación y el aprendizaje a través de la práctica, lo cual debe ser evaluado de forma creativa y enriquecedora. No solo quien imparte el programa debe cumplir con este rol, los participantes pueden reflexionar de manera conjunta, colaborativa y autónoma sobre su desempeño.

En este sentido, Vega y Frausto (2023), la retroalimentación es una herramienta valiosa para el aprendizaje y el logro, ya sea positiva o negativa. La retroalimentación entre pares promueve el diálogo, alentando a los participantes a ver los enfoques de enseñanza y aprendizaje de los demás. Esto puede ayudar a verbalizar las propias experiencias e identificar el conocimiento inconsciente, a cuestionar y reflexionar sobre los comportamientos y actitudes, y a examinar críticamente formas alternativas o innovadoras de pensar y actuar. Con su práctica se facilita la presencia y expresión de diversas perspectivas a medida que el grupo trabaja junto hacia un objetivo particular.



Una revisión de la literatura sobre los programas de desarrollo profesional que sin efectivos permite identificar las siguientes características (Tabla 5.1):

**Tabla 5.1. Características de los programas de desarrollo profesional.**

Indicador	Características
Basado en las necesidades del profesor	Debe responder a las exigencias, debilidades y capacidades de los participantes
Coherencia con otras iniciativas	Actividades vinculadas al currículo en lugar de estrategias pedagógicas generales
Instrucción de alta calidad	Diseñada explícitamente para mejorar el conocimiento y las prácticas de los docentes de manera integral
Participación activa de docentes y administrativos	Los participantes son los protagonistas de las estrategias y de los procesos de enseñanza-aprendizaje
Colaboración	Proporciona oportunidades para el intercambio y el aprendizaje colaborativo entre los participantes
Reflexión y retroalimentación durante todo el proceso	Incluye espacios sistemáticos para analizar la propuesta formativa y el desempeño de los participantes, recibir retroalimentación y modificar las estrategias
Provisión de tiempo suficiente y otros recursos	Las propuestas deben caracterizarse por la planificación y coordinación estratégica de los recursos
Apoyo sostenido	Brinda apoyo continuo a los participantes con la finalidad de superar estos desafíos
Evaluación sistemática	Incorpora mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan valorar el impacto de la formación en el desempeño profesional y en los procesos educativos



Fuente: elaboración propia en base a Clerici et al. (2021); Ribadeneira et al. (2022); Kang y Yang (2022); y Galván et al. (2023).

De acuerdo con Erdas et al. (2018), los programas de desarrollo profesional continuo fallan con frecuencia en la “provisión de tiempo suficiente” y en el “apoyo sostenido”. Sin embargo, se ha demostrado que las estrategias de mayor alcance y temporalidad son más efectivas que los programas a corto plazo porque aprender a aprender lleva tiempo. Además, los procesos de formación y capacitación no evalúan sus resultados a mediano y largo plazo, obviándose así los desafíos que pueden enfrentar los docentes y administrativos cuando intentan aplicar lo aprendido en sus instituciones, a pesar de que se sostiene de que el desarrollo profesional efectivo requiere apoyar a los maestros en la implementación práctica de los contenidos.

Otro eje estratégico que permite el fortalecimiento del desarrollo profesional continuo en la educación superior, según Domínguez et al. (2021), es su vinculación con los procesos de internacionalización. En el contexto actual de globalización, tanto los docentes como los administrativos, deben estar preparados para afrontar la interconexión e integrar competencias interculturales, comunicativas y digitales que les permita tanto a ellos como a sus estudiantes interactuar en redes académicas internacionales, fomentar un aprendizaje con enfoque en las dinámicas mundiales para comprender las dinámicas más allá del contexto local.

Por lo tanto, se deben incorporar y potenciar las ofertas de intercambio con pares de otros países y el acceso a programas colaborativos transnacionales. Además, los maestros de estos tiempos y del futuro deben aprender lenguas extranjeras y emplear los recursos digitales compartidos.

En este marco de transformación del desarrollo profesional continuo, la presentación de estrategias y su posterior aplicación exige de una discusión sobre las modalidades más eficaces para llevar adelante estos procesos formativos. La modalidad en que se desarrollan las estrategias de formación no es un aspecto de menor importancia, ya que de ello puede depender la participación, el aprendizaje y la sostenibilidad de las iniciativas que se implementen en las instituciones. Es por ello que uno de los debates más actuales se centra en determinar cuál es la modalidad más efectiva para el desarrollo profesional: ¿presencial, virtual



o híbrida? En esta investigación se sostiene que cada opción presenta ventajas y desafíos que deben analizarse en función de los objetivos de aprendizaje, el perfil de los participantes en las estrategias de formación y capacitación y las condiciones institucionales. La modalidad de implementación de las estrategias requiere de un análisis, según las condiciones contextuales y las necesidades de docentes y administrativos. Lo esencial no es la modalidad en sí, sino la calidad y pertinencia de las estrategias que se implementen.

Por ejemplo, la modalidad virtual favorece procesos formativos caracterizados por la flexibilidad y la accesibilidad, lo que hace posible que los docentes y administrativos participen en las opciones de formación y capacitación, según su disponibilidad, siendo ellos quienes organizan su tiempo desarrollo profesional. En este sentido, son de gran aporte las plataformas asincrónicas, aulas virtuales, repositorios digitales y webinars. La idea de la modalidad virtual es que los docentes y administrativos avancen a su propio ritmo, favoreciéndose la autoformación y el aprendizaje autónomo. Además, reduce costos de desplazamiento y facilita la actualización continua en contextos que requieren y ayudan al desarrollo de habilidades tecnológicas (Ocelli et al., 2022).

A pesar de estos beneficios, la formación presencial continúa siendo valorada por su capacidad de generar interacción y aprendizaje situado. Bajo esta modalidad, las estrategias de formación y capacitación propician retroalimentación inmediata y la observación directa de prácticas docentes. Asimismo, permite que sea posible aprender a partir de dinámicas reales y recrear escenas cotidianas, lo cual se ha destacado como propicio para prácticas reflexivas y estrategias como la co-docencia (Clerici et al., 2021).

En una posición intermedia que rescata los beneficios de las modalidades anteriores, la formación y capacitación híbrida, destacada por Otero y Zárate (2025), permite romper barreras tempo-espaciales y ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los docentes y administrativos, lo cual les permite avanzar en su desarrollo de manera flexible pero profundamente conectada con su realidad institucional. Además, los autores identificaron



que esta modalidad facilita la comunicación y la flexibilidad en el aprendizaje, lo cual favorece la motivación. En estos entornos, la tecnología no debe sustituir la interacción humana, sino amplificarla. De ahí que el fin de la aplicación de las estrategias no puede ser oponer presencialidad y virtualidad, sino pensar en un diseño pedagógico contextualizado y sostenible que responda a las diversas trayectorias de los docentes y administrativos y a las metas institucionales.

En síntesis, el análisis de las estrategias de formación y capacitación para docentes y administrativos muestra que no existe una fórmula única ni universal. El verdadero desafío del diseño de las estrategias radica en considerar el contexto y el rol activo de los docentes en su crecimiento profesional. Como se planteó, la efectividad de estas estrategias ciertamente requiere de una selección cuidadosa y estratégica del contenido y la modalidad, pero también es relevante que se considere su capacidad para responder a las necesidades reales de los profesionales, promover el aprendizaje colaborativo, facilitar procesos reflexivos y ofrecer acompañamiento continuo. Por lo tanto, se requiere de estrategias planificadas, bien diseñadas e implementadas y muy bien evaluadas. Como resultado de este proceso y de acuerdo con el análisis que se presenta a continuación, es más probable que se generen cambios estructurales al interior de las instituciones y se fomente la calidad educativa.

### **5.3. Impacto del desarrollo profesional en la calidad educativa**

La formación inicial de los docentes no es suficiente para responder a las demandas de las universidades en la actualidad. De ahí que el desarrollo profesional permite que tanto profesores como administrativos se mantengan a la vanguardia en los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2019). Con ello es posible que aumente la calidad profesional y, a su vez, los logros de los alumnos, porque el desempeño de los docentes es un factor determinante del rendimiento de los estudiantes.

Para Bonal et al. (2020), la formación continua de los docentes es clave para avanzar en la calidad de un sistema educativo en general. Por ejemplo, estas experiencias de aprendizaje



en servicio pueden facilitar la identidad y el crecimiento personal y profesional de los docentes, impulsando cambios positivos en ellos y haciéndolos más autónomos y exitosos (Erdas et al., 2018).

Además, al otorgar prioridad al desarrollo del profesorado, las instituciones pueden mejorar tanto la calidad de la enseñanza como la producción investigadora y reforzar con ello su misión educativa (Shadiyev, 2024).

Para Roux y Mendoza (2014), la formación continua incide en el desarrollo de capacidades y cuando esta formación está bien diseñada, articulada con el contexto y planificada a mediano y largo plazo, es muy probable que los docentes y administrativos incidan en la mejora de la planificación pedagógica, la gestión institucional y la innovación en el aula.

Por lo tanto, de su crecimiento también depende que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que con su preparación se favorecen prácticas más inclusivas, pertinentes y orientadas a los aprendizajes significativos. Así, el desarrollo profesional continuo no es un requisito aislado y beneficioso solo para el docente, sino también un motor de cambio para las instituciones de educación superior.

Además, el desarrollo profesional continuo también potencia y complementa los beneficios derivados de la práctica investigativa. Al implementar estrategias formativas que promueven la formación reflexiva, la colaboración entre pares y la actualización pedagógica, se consolidan las competencias adquiridas a través de la investigación. Asimismo, además de estimularse la comprensión crítica de los contenidos y metodologías, se logra un cambio en la actitud proactiva frente al aprendizaje, la innovación y la práctica docente (Moreno, 2021).

Erdas et al. (2018), muestran en su estudio que los profesores necesitan tener opiniones informadas, ya que no pueden ayudar a sus estudiantes a comprender lo que ellos mismos no dominan. Al aplicar un programa formativo para docentes de ciencias, los autores identificaron que los profesores fortalecieron su comprensión conceptual, pero también



modificaron sus perspectivas respecto al conocimiento científico. A lo largo del programa, los participantes recibieron acompañamiento constante y trabajaron con actividades afines con el currículo, lo que permitió una integración real de los contenidos en su práctica cotidiana.

Como resultado, se reportaron cambios positivos en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, las asignaturas y la relación docente-estudiante. La transformación de las visiones pedagógicas de los docentes enriqueció su labor e impactó directamente en el aprendizaje de los estudiantes, ya que lograron aprender con mayor claridad, profundidad y sentido crítico.

Para Salmerón et al. (2022), la formación docente también desempeña un papel clave en la creación de una cultura de aprendizaje y de colaboración en las universidades, lo cual es necesario para el desarrollo de instituciones prestigiosas que se caractericen por fomentar el aprendizaje significativo. Además, un correcto desarrollo profesional permite que se atienda la diversidad del aula y se incluya a los estudiantes, considerando sus necesidades. Si los profesores aprenden bajo prácticas guiadas por metodologías activas, también es más probable que eduquen a los estudiantes desde este enfoque.

En esta línea, Rodríguez-Ojeda et al. (2024), reconocen que el desarrollo profesional docente impacta en la calidad educativa desde una mirada que trasciende los indicadores tradicionales, para incidir sobre cuestiones más integrales como la inclusión, la equidad y la relevancia del aprendizaje. Con docentes formados de manera continua es posible que la dinámica universitaria se transforme en un proceso dinámico y contextualizado, con condiciones para dar respuesta al entorno social y laboral donde se sitúa.

De acuerdo con Adu y Okeke (2014), los profesores altamente cualificados pueden marcar la diferencia no solo en la calidad de la enseñanza, sino también en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, desde su perspectiva las respuestas a las demandas actuales de la educación superior solo podrán materializarse si el profesor está adecuadamente



preparado y capacitado mediante una formación continua y si comprende la importancia de su participación activa en estos programas.

De lo anterior se colige que las estrategias de desarrollo profesional continuo inciden en distintos ámbitos del ejercicio docente y administrativo, más allá de la simple acumulación de conocimientos. Tal como se ilustra en la Figura 5.2.

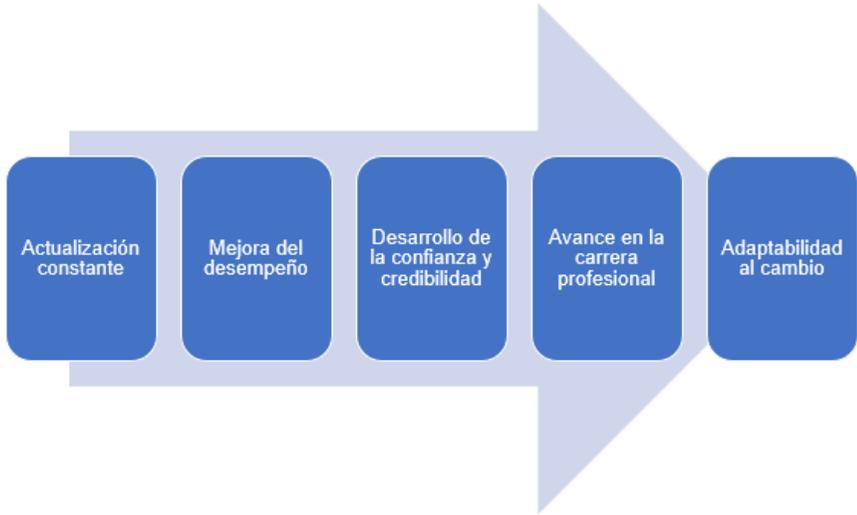


Figura 5.2. Ámbitos de impacto del desarrollo profesional continuo en la educación superior.

Como se muestra en la Figura 5. 2, la apertura al desarrollo profesional continuo y sus diferentes estrategias hacen posible que los docentes construyan nuevos conocimientos, avancen en sus habilidades y competencias, innoven y ajusten los procesos de enseñanza-aprendizaje para responder a las necesidades de los estudiantes. Con ello no solo inciden de manera positiva en su rendimiento, sino que también pueden realizar un ejercicio más eficiente de sus funciones, motivarse a sí mismos y a sus alumnos y proyectar una imagen de confianza que motive a sus estudiantes. Al mismo tiempo, las estrategias de formación fortalecen la preparación para enfrentar los cambios que surgen en un entorno cada vez más dinámico y exigente.

Es por ello que los beneficios del desarrollo profesional van más allá del ámbito pedagógico y académico y del crecimiento individual, lo cual hace que también se fomente la

cultura de colaboración, innovación pedagógica y liderazgo compartido (Galván et al., 2023). Además, los docentes más allá de incorporar innovaciones en sus propias aulas, pueden convertirse en referentes para sus colegas, lo cual genera un ambiente de aprendizaje colectivo, de colaboración y mentoría entre pares. Así las estrategias generan impactos en el rendimiento académico de los estudiantes y en el fortalecimiento de una cultura institucional orientada a la calidad, la reflexión y la innovación.

Desde esta perspectiva, Reyes (2021), señala que las estrategias de desarrollo profesional continuo también ayudan en la reducción de la rotación del personal docente. Cuando los docentes perciben que se presta atención y se invierte en su crecimiento y que existen oportunidades reales de desarrollo y reconocimiento, incrementa su compromiso con la institución y su satisfacción, lo cual fomenta su permanencia. Además, el desarrollo profesional también tiene un impacto indirecto sobre la equidad educativa, ya que los profesores pueden adaptar las estrategias de enseñanza a la diversidad de la comunidad educativa (García-Herrero et al., 2024).

A pesar de todos estos beneficios, los estudios previos también han planteado que las mediciones sobre los efectos de los programas de desarrollo profesional continuo no son frecuentes. No existe un consenso sobre cómo medir los cambios en el aprendizaje profesional y la práctica docente y si estos cambios influyen en el rendimiento estudiantil. Además, otras investigaciones han reportado que el efecto de los programas de desarrollo profesional continuo no siempre es positivo (Yang, 2021). Una de las causas de este resultado se relaciona con factores internos y externos de los contextos educativos donde laboran los docentes y administrativos. Por ejemplo, entre las causas que inducen el fracaso se encuentra el descuido de la motivación de los maestros y se conoce poco sobre los factores que pueden motivar a los docentes a participar en el aprendizaje profesional de manera significativa.

Es por ello que Mogro et al. (2025), destacan que la formación docente debe enfocarse en el desarrollo de competencias que permitan la mejora continua del quehacer pedagógico. En la revisión bibliográfica realizada por los autores

identificaron que los programas de desarrollo profesional que incorporan procesos sistemáticos de acompañamiento, evaluación y contextualización son los que logran mayores transformaciones en las prácticas de aula. Asimismo, se evidencia que la capacitación tiene un efecto multiplicador cuando se integra al proyecto institucional, se articula con las políticas educativas nacionales y considera las particularidades del entorno sociocultural en el que se desenvuelve el docente.

De ahí que, si bien ya se han discutido los beneficios del desarrollo profesional continuo para la calidad educativa, también es importante destacar que se requiere mayor análisis y estrategias para articular ofertas de formación que se alineen de mejor manera a las políticas institucionales y nacionales. Previamente ya se ha demostrado que cuando los programas de capacitación están desconectados de los enfoques y sentidos de las universidades o del sistema educativo en general, disminuyen las posibilidades de generar un impacto para la calidad educativa (Martínez, 2022). Esto debido a que no se logra coherencia, pertinencia y sostenibilidad de las propuestas, lo cual afecta la motivación de los participantes.

De acuerdo con lo planteado en este capítulo más que diseñar ofertas de formación, los procesos formativos deben estar alineados con las necesidades de docentes y estudiantes, el contexto nacional e internacional y ser coherentes con los objetivos institucionales. Solo así será posible que las estrategias consoliden una cultura de mejora continua que promueva la profesionalización docente, la innovación pedagógica y el compromiso con la equidad y la calidad educativa. Además, un enfoque integral, no solo centrado en los aspectos disciplinares, permite que el desarrollo profesional no solo sea un esfuerzo aislado o eventual, sino un componente estructural de la transformación educativa en la educación superior.



- Acosta, A. (2022). Autonomía universitaria, gobierno institucional y gobernanza interpretativa en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 30(59). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-76532022000100016](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532022000100016)
- Acosta, M. C., & Liriano, P. C. (2022). *Repuestas naturales y esperables como medio para trabajar en el bienestar estudiantil: Universidad de Guayaquil*. (Trabajo de titulación). Universidad de Guayaquil.
- Adeoye, M. A., Baharun, H., & Munawwaroh, I. (2025). Transformational Leadership in Education: Harmonising Accountability, Innovation and Global Citizenship. *Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan*, 4(1), 14–30. <https://doi.org/10.59373/kharisma.v4i1.68>
- Adu, E., & Okeke, C. (2014). Factors affecting lecturers' participation in continuing professional development (CPD). *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 5(3), 271-281. [https://www.researchgate.net/publication/321220649\\_Factors\\_Affecting\\_Lecturers'\\_Participation\\_in\\_Continuing\\_Professional\\_Development\\_CPD](https://www.researchgate.net/publication/321220649_Factors_Affecting_Lecturers'_Participation_in_Continuing_Professional_Development_CPD)
- Aguiar Barojas, S. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria integrados en un modelo de planeación estratégica. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 125-141. <https://revistaemerging.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/4780>
- Agwoje, S., & Okeleke, M. (2023). Institutional leadership and the management of change in the 21st century university education. *International Journal of Institutional Leadership, Policy and Management*, 5(4), 393-417. [https://www.ijilpm.com.ng/assets/vol.%2C-5\(4\)-agwoje%2C-s.-e.%2C---okeleke%2C-m.-c.pdf](https://www.ijilpm.com.ng/assets/vol.%2C-5(4)-agwoje%2C-s.-e.%2C---okeleke%2C-m.-c.pdf)



Alarcón, M., & Dzimińska, M. (2023). Tensiones en la reforma del sistema de calidad de la educación superior en Chile. *Revista iberoamericana de educación superior*, 14(41), 94-112. <https://www.redalyc.org/journal/2991/299177324012/html/>

Alegre Brítez, M. Á., & Kwan Chung, C. K. (2021). Gestión directiva y estilos de liderazgo en educación superior. Una revisión de la literatura. *Revista De Análisis Y Difusión De Perspectivas Educativas Y Empresariales*, 1(2), 65–73. <https://doi.org/10.56216/radee022021dic.a06>

Alias, N., & Razak, R. (2025). Revolutionizing learning in the digital age: a systematic literature review of microlearning strategies. *Interactive Learning Environments*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2331638>

Almuiñas, J., & Galarza, J. (2021). Acreditación universitaria y evaluación institucional: un estudio comparado desde la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior. *Revista San Gregorio*, 1(45), 130-145. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i45.1717>

Álvarez, A., & Otero, I. (2022). ¿Nadando contra corriente? Resistencias a la promoción de la conciliación en las universidades españolas. *Revista internacional de sociología*, 80(2). <https://doi.org/10.3989/ris.2022.80.2.21.01>

Álvarez, M. (2023). Acceso y graduación universitaria en el marco de Políticas de Inclusión. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 427-451. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.624>

Amor, M. (2012). *La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba.

Andrade, H. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 26. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2019.00087/full>



- Aquino, O. (2022). Estilo de liderazgo y nivel de desempeño en la gestión escolar. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 11(1), 9-24. <https://doi.org/10.26885/rcei.11.1.9>
- Araya, V., & Alfaro, P. (2024). Eficacia colectiva docente y liderazgo distribuido.: De la creencia a la práctica. CANOPUS EDITORIAL DIGITAL SA.
- Arias, M. F., & Lastra, K. (2022). Políticas de inclusión en la universidad argentina: El caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 2-34. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032019000100246](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000100246)
- Arjona, M., Lira, A., & Maldonado, E. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 268-283. <https://www.redalyc.org/journal/5045/504572491005/html/>
- Astereki, S., Mehrdad, H., & Ghobadiyan, M. (2021). Componentes y características del modelo de competencia profesional entre administradores educativos. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 10-18. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.1088>
- Baltodano-García, G. del C., Leyva Cordero, O., & Hernández Paz, A. A. (2024). Factores asociados al desempeño de las instituciones de educación superior públicas: un aporte para las universidades de América Latina. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 15, e1836. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.1836](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1836)
- Barbón Pérez, O. G., & Fernández Pino, J. W. (2018). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*, 19(1), 51-55. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.10.008>



- Barrientos Briceño, E., Briceño Toledo, M., Suárez-Amaya, W., & Valdés Montecinos, M. (2021). Cultura organizacional inclusiva en instituciones de educación superior chilenas. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(96), 1058-1075. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.5>
- Barrios Barraza, C. (2018). Gestión educativa basada en un sistema de calidad en instituciones de educación universitaria. *Revista Docencia Universitaria*, 19(1), 53-73. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/7847>
- Berlanga, V., Figuera, M. P., & Pons, E. (2018). Modelo predictivo de persistencia universitaria: Alumnado con Beca salario. *Educacion XX1*, 21(1), 209–230. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466010.pdf>
- Bermúdez, R., Melo, P., & Cardona, A. (2021). Observatorios para la equidad de género y diversidades en instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 17(1), 224-243. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175018011/html/>
- Bernate, J., & Guativa, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 141-154. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/28064146010.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis.
- Bonal, R., Valcárcel, N., & Roger, M. d. (2020). De la educación médica continua al desarrollo profesional continuo basado en competencias. *Educación Médica Superior*, 34(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412020000200024](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200024)
- Bonilla, D. M., Zambrano, R. N., & Moncayo, H. (2023). Desarrollo profesional continuo de docentes para actividades en los Institutos Tecnológicos: una revisión literaria. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 27-39. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.647>
- Bosio, E. (2020). Towards an ethical global citizenship education curriculum framework in the modern university. En D. Bourn, *Bloomsbury handbook for global education and learning*. (pp. 187–206). Bloomsbury.



- Bravo, I., & Herrera, M. (2023). Tendencias Globales del Liderazgo Transformacional en Empresas Modernas. *Horizon Nexus Journal*, 1(2), 14-31. <https://horizonnexusjournal.editorialdoso.com/index.php/home/article/view/15>
- Bravo, M., Rojas, A., & Mondaca, C. (2021). Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: Desafíos y propuestas de política educativas. *Interciencia*, 46(12), 462-470. <https://www.redalyc.org/journal/339/33969944004/html/>
- Brundiers, K., Barth, M., & Cebrián, G. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustain Sci*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Brunner, J., & Alarcón, M. (2021). Educación superior en Iberoamérica: Tensiones y desafíos de la gobernanza. En, M. Leiva Guerrero y J. Gairín, *Gestión Educativa en Iberoamérica. Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación*. (pp .99-106). Laboratorio EDO-Serveis-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F., & Rodríguez, E. (2020). Gobernanza de la educación superior: el papel de las ideas en las políticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 211-238. <https://doi.org/10.35362/rie8313866>
- Burneo, A., & Yunga, D. (2020). Acceso de los jóvenes a la educación universitaria en el Ecuador: Reformas, políticas y progresos. *Sisyphus-Journal of Education*, 8(2), 70–85. <https://doi.org/10.25749/sis.20259>
- Cabana, S., Aguilera, M., Chiang, A., & Hurtado, E. (2022). Análisis del liderazgo sustentable del estudiante de ingeniería en un centro de educación superior: desafíos de gestión educacional. *Formación universitaria*, 15(5), 75-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000500075>





- Cambours de Donini, A., & Gorostiaga, J. (2019). Acceso y permanencia en universidades del Conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. En, A. M. Ezquerra, *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. (pp.71-86). Universidad Nacional de Tres de Febrero
- Canaza, F. (2022). Proceso privatizador, políticas educativas neoliberales y detrimentos de la educación pública en Perú. *Fides Et Ratio*, 24(24), 99-127. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v24n24/v24n24\\_a07.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v24n24/v24n24_a07.pdf)
- CardenasRuiz, H. A., RubianoLopez, S. H. A., & CabraNaranjo, L. C. (2023). Liderazgo, gobernanza y transformación digital en el diseño organizacional de la educación superior colombiana. Una revisión sistémica . *Miradas*, 18(2), 164–189. <https://doi.org/10.22517/25393812.25468>
- Cárdenas, A. (2016). Calidad en la gestión universitaria ecuatoriana: Una búsqueda latente de eficiencia educativa. *Ciencias de la Educación. Multiciencias*, 16(2), 194–201. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90452745010>
- Carrasco Ruiz, R., Aucca Marín, J., Visa Quispe, S., Atajo Choquehuanca, J., & Santacruz Espinoza, A. (2023). Cultura organizacional y desempeño profesional docente en la educación superior. Editora CLAE. <https://doi.org/10.23899/9786586746341>
- Castillo, J., & Ganga, F. (2021). Gobernanza universitaria: análisis de situación desde la perspectiva de la Ley de Educación Superior Argentina. *Revista Cubana de educación superior*, 40(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142021000200018](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200018)
- Castro, D. (2022). La gestión universitaria. Aportes desde la perspectiva de Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 547-553. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202022000200547](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200547)
- Castro, S., & Guzmán, B. (2021). Políticas educativas basadas en el pensamiento sistémico y la gestión del conocimiento. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 35-61. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1346>

- Chacón, M. (2017). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73735396006>
- Choquehuanca, O. (2017). *Satisfacción de los beneficiarios del programa Beca 18 y rendimiento académico en la Universidad Nacional del Altiplano Puno - 2016*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional del Altiplano.
- Clerici, C., Silvina Lucca, L., & Eliana Naef, R. (2021). Dispositivos de formación docente: el caso de la tutoría entre pares. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16), 113-122. <https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778665012.pdf>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2024). Explorando el bienestar estudiantil: El impacto de la percepción de autonomía en estudiantes de Psicología. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(3), 569-582. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i3.42696>
- Condeso Camizan, S. D., Castillo Palacios, F. W., Cuenca Robles, N. E., Otero Bocanegra, P. C., & Quenema Camacho, N. (2025). (2025). Innovación y digitalización en la educación: un enfoque de revisión sistemática. *Revista InveCom.*, 5(4), 1-11.
- Cordero, Y., Jáuregui, S., & Meza, R. (2021). Tendencias y desafíos políticos y socioculturales de la educación superior contemporánea en Latinoamérica. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 71–91. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1628>
- Córdoba Mendoza, P. A., Roquebert León, J. L., Ortiz, V., & González R, A. F. (2022). La COVID-19 en la universidad de panamá: Desigualdades de género y territorio entre estudiantes. *Cátedra*, (19), 40-53. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/catedra/article/view/2967>
- Cornalli, F. (2018). *Training and developing soft skills in higher education*. Editorial Universitat Politècnica de València.





- Coronado, M., Jiménez, A., & Jaramillo, A. (2022). El liderazgo una cualidad del docente 4.0 en las instituciones de educación superior en Colombia. *Visión educativa*, 4(2), 43-63. <https://revistasuba.com/index.php/VISIONEDUCATIVA/article/view/189>
- Coronel Barros, C. M., Palomeque Mendieta, C. A., González Veintimilla, M. I., & Quinde Quizhpi, L. E. (2024). Autonomía universitaria en Ecuador: Retos y perspectivas en el contexto de la educación superior. *Revista Lex*, 7(26), 1001–1014. <https://doi.org/10.33996/revistalex.v7i26.226>
- Corrales, F., & González, C. (2023). La importancia de la gestión educativa para lograr una educación de calidad: una revisión sistemática. *LATAM, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4), 906-919. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1268>
- Crespí, P., García, J., & Queiruga, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259-276. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
- Cuadrado, G. (2020). Gestión del conocimiento en la universidad: cuestionario para la evaluación institucional. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 201-218. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722020000100201](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722020000100201)
- Cueva, G., & Ortega, M. (2024). Modelo de gestión pedagógica para fortalecer el liderazgo docente en una institución educativa: Propuesta de cambio. *Revista Científica de la UCSA*, 11(2), 49-60. [https://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2409-87522024000200049&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2409-87522024000200049&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- De La Rada Avalos, C. L., Guerrero Bejarano, M. A., Manosalvas Vaca, C. A., & Vaca López, G. R. (2024). Liderazgo transformacional y cultura organizacional en el desempeño laboral de los trabajadores. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(4), 431-446. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i4.43041>

Díaz López, E. J., & Torres Tovar, C. del P. . (2021). Proyectos Educativos Institucionales en Educación Rural: Una Apuesta por el Desarrollo Territorial. *Voces Y Realidades Educativas*, 7(1), 147–168. <https://vocesyrealidadeseducativas.com/ojs/index.php/vyc/article/view/30>

Díaz, A. (2015). El Estado y la seguridad económica de las personas adultas mayores. Marco conceptual en torno a las dimensiones de la solidaridad económica. *Papeles de Población*, 21(85), 79–108. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252015000300004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252015000300004)

Domínguez, M. C., López-Gómez, E., & Cacheiro-González, M. L. (Edits.). (2021). *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*. Dykinson.

Duk, C., & Murillo, F. (2024). Inclusión y Equidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 18, 11-13. [https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/18\\_E\\_001](https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/18_E_001)

Durán, I., Saavedra, P., Rivera, M., & San Martín, W. (2023). Alineación estratégica como facilitadora de la implementación de un modelo de gestión universitaria. *Interciencia*, 48(4), 176-183. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/05/01\\_6953\\_A\\_Duran\\_v48n4\\_8.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/05/01_6953_A_Duran_v48n4_8.pdf)

Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449. [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)

Ecuador. Asamblea Nacional. (2016). *Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación*. <https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/2018/10/Codigo-Organico-de-la-Economia-Social-de-los-Conocimientos-Creatividad-e-Innovacion.pdf>

Ecuador. Presidencia de la República. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial Suplemento 298. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>





- El Messaoudi, M., Kerouad, S., & Fagroud, M. (2025). Improving Undergraduate University Student's Soft Skills through a blended learning model: empirical evidence from Morocco. *Journal of Education Online*, 22(1), 1-7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1462308>
- Erdas, E., Cobern, W., Dogan, N., Irez, S., Cakmakci, G., & Yalaki, Y. (2018). Improving science teachers' nature of science views through an innovative continuing professional development program. *Int J STEM Educ*, 5(1). <https://doi:10.1186/s40594-018-0125-4>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000200035&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000200035&script=sci_abstract&tlng=es)
- Espinosa, J. H., Llado, D. M., & Navarro, M. A. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *Ciencias UAT*, 16(1), 116-135. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Espinosa, J., Llado, D., & Navarro, M. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *CienciaUAT*, 16(1), 116-135. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-78582021000200116](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78582021000200116)
- Espinoza, Ó., González-Fiegehen, L. E., & Granda, M. L. (2019). Avances y desafíos que enfrentan los procesos reformistas en la educación superior de Chile y Ecuador: la perspectiva sobre el acceso y el financiamiento. *RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 27(10), 25-50. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v10n27/2007-2872-ries-10-27-25.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Inclusive School Leadership. A Tool for Self-Reflection on Policy and Practice*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL\\_Self-Reflection\\_Tool.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Self-Reflection_Tool.pdf)

- European Union. (2008). Recommendations on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 1-7. <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/escopedia/escopedia/european-qualifications-framework-efq>
- Fairlie, A., Portocarrero, J., & Herrera, E. (2021). Desafíos de digitalización para la internacionalización de la educación superior en los países de la Comunidad Andina. Documentos de Trabajo, n° 46. Fundación Carolina. [https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/04/DT\\_FC\\_46.pdf](https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/04/DT_FC_46.pdf)
- Fernández, J. (2024). *Estrategias y prácticas innovadoras para la transformación pedagógica*. Dykinson.
- Figueredo-Díaz, O. E. (2021). Gestión Digital Universitaria: Una Propuesta Emergente en Tiempos de Pandemia. *Revista Docentes 2.0*, 12(1), 95–107. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.259>
- Finocchiaro, F. (2020). Competencias transversales en una experiencia de metodología ABP. *Cuadernos de investigación. Serie Administración*, 2(1), 35-47 <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5385>
- Flores Ledesma, K. N., Montoya Vargas, A., Vasquez Llamo, C. E., & Cánez Palomino, R. W. (2021). Gestión educativa descentralizada con enfoque territorial. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(5), 65-76. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.5>
- Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>
- Flores-Cueto, J. J., Garay-Argandoña, R., & Hernández, R. M. (2021). Modelo de calidad educativa de programas virtuales: Caso de la Universidad de San Martín de Porres. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(6), 697-710. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.42>
- Fonseca, S., & Requeiro, R. (. (2020). Calidad educativa en la Universidad Metropolitana del Ecuador a lo largo de un lustro. *Revista Conrado*, 16(74), 180-185. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1348>





- Fuenmayor, J. (2024). La educación superior en la era de la IA, principales tendencias y desafíos. *Revista de ciencias sociales*, 30(2), 9-13. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/41930>
- Gamage, K., Dehideniya, M., & Ekanayake, S. (2021). The Role of Personal Values in Learning Approaches and Student Achievements. *Behav. Sci*, 11(7), 69-75. <https://doi.org/10.3390/bs11070102>
- García Gil, M., & Piovani, J. (2022). El aseguramiento de la calidad como generador de cambios institucionales en universidades privadas de Colombia. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía (RIIEP)*, 15(1). <https://doi.org/10.15332/25005421.7752>
- García, F., Juárez, S., & Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista cubana de educación superior*, 37(2), 206-216. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&nrm=iso)
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, M. (2019). Desarrollo profesional continuo: la clave para lograr la excelencia docente. *Illari*, (8), 10-13. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/311>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González, L. J., Aguilar, E. R., & Pezzano, G. (2002). *Reflexiones sobre el Bienestar Universitario. Una mirada desde la educación a distancia y la jornada nocturna*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES. [https://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc\\_913.pdf](https://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc_913.pdf)
- González, M., Cortes, N., & Aguilar, A. (2019). Equidad e inclusión universitaria: modelo UACH para la vinculación temprana, acceso y permanencia estudiantil. *In Congresos CLABES*, 547-555. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2734>

- Gorozabel, J., Alcívar, T., Moreira, L., & Zambrano, M. (2020). Los modelos de gestión educativa y su aporte en la educación ecuatoriana. *Episteme Koinonia*, 3(5), 238-252. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8976609.pdf>
- Guevara Gómez, H. E., Huarachi Quintanilla, L. A., Lozano Zanelly, G. A., & Vértiz Osoreo, J. J. (2021). Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 178–191. <https://doi.org/10.52080/rvg93.13>
- Guillén, S. (2023). Universidades líderes en sostenibilidad: un análisis de las iniciativas de huella de carbono en Latinoamérica. *South Sustainability*, 4(2). <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/southsustainability/article/view/1442/1158>
- Hecklau, F., Galeitzke, M., Flachs, S., & Kohl, H. (2016). Holistic Approach for Human Resource Management in Industry 4.0. *Procedia CIRP*, 54(2), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.05.102>
- Hernández-Castellón, J., & Zamora-Díaz, W. (2020). Sistemas de gestión de la calidad: Una mejora en la calidad de las Instituciones de Educación Superior en Nicaragua. *Revista Electrónica De Conocimientos, Saberes Y Prácticas*, 3(2), 87-97. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/recsp.v3i2.10694>
- Izaguirre-Olmedo, J. A., & Rangel-Luzuriaga, E. W. (2024). Liderazgo docente y motivación académica en educación superior. *Revista Científica De La UCSA*, 11(3), 53–63. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.03.053>
- Jaramillo Neira, D. A., Poveda Aguja, F. A., & Andrade Salazar, J. A. (2024). Influencia de las políticas educativas en la ruralidad colombiana: Una revisión sistemática. *Revista De Ciencias Sociales*, 30, 137-152. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42253>
- Jiménez, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7437385.pdf>





- Juárez, N., Ramos, M., & Segovia, M. (2024). Modelos actuales de gestión pedagógica: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(1), 115-129. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-30882024000300115](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882024000300115)
- Kang, Y., & Yang, L. (2022). Examining EFL teachers' changing conceptions of research: A case study of a continuing professional development program in mainland China. *Front Psychol*, 13. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.933061/full>
- Kevans Espinoza, M. (2020). Gestión educativa y calidad de la educación superior tecnológica en instituciones estatales de Lima Metropolitana. *Educación*, 26(2), 147-162. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2229>
- Kubrikov, M., Kubrikova, A., Safronov, V., & Shapovalova, T. (2025). Prospects for the development of education through project-based learning. *AIP Conf. Proc*, 3268(1), 29-31. <https://doi.org/10.1063/5.0257373>
- Kunar, J. (2024). Value Based Education (VBE): A Pedagogical Perspective for Holistic Development. *International Journal of Enhanced Research in Educational Development (IJERED)*, 12(4), 50-56. [https://erpublications.com/uploaded\\_files/download/dr-jagannath-kunar\\_pOeZe.pdf](https://erpublications.com/uploaded_files/download/dr-jagannath-kunar_pOeZe.pdf)
- Lakshmi, S. (2024). The Relevance of Values Education in Today's Higher Education. *Journal of Research in Vocational Education*, 6(11), 02-06. <https://bryanhousepub.com/index.php/jrve/article/view/1036/992>
- Lamri, J., & Lubart, T. (2023). Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach. *J. Intell*, 11(6), 107-119. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060107>
- León Ruiz, D., & Uribe Salas, J. (2023). Gobernanza universitaria en el modelo de responsabilidad social para las universidades públicas en México. *INCEPTUM: Revista de Investigación en Ciencias de la Administración*, 18(34), 77-107. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9093811.pdf>

- León, F. (2014). *Bienestar Estudiantil: significados que otorgan estudiantes y profesores*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile.
- Lima Bandeira, M., & Rubaii, N. M. (2016). El valor del análisis de discurso en los estudios comparativos de políticas públicas. El caso de aseguramiento de calidad en la educación superior en Colombia y Ecuador. *Estudios Políticos*, (49), 13–34. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n49a01>
- Liu, B., Shi, D., & Lim, J. (2022). When Crises Hit Home: How U.S. Higher Education Leaders Navigate Values During Uncertain Times. *J Bus Ethics*, 179(1), 353–368. <https://doi.org/10.1007/s10551-021-04820-5>
- Llorens, A., Trullols, E., Pérez, A., & Petrovic, N. (2024). Soft skills development in ICT students: an evaluation of teaching methods by university educators. *Cogent Education*, 12(1), 24–38. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2437906>
- López Segrera, F. (2023). Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(1), 29-57. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.856>
- Lozano, R., Barreiro, M., Pietikäinen, J., Gago, Carmen, Claudio, F., & Jiménez, M. (2022). Adopting sustainability competence-based education. *Sustainable Development*, 30(4), 620–635. <https://doi.org/10.1002/sd.2253>
- Lu, J., Zheng, R., Gong, Z., & Xu, H. (2024). Supporting Teachers' Professional Development With Generative AI: The Effects on Higher Order Thinking and Self-Efficacy. *Transactions on Learning Technologies*, 17, 1267-1277. <https://ieeexplore.ieee.org/document/10444988>
- Maldonado, P. R., Rivadeneira, M., Campoverde, R. E., Muñoz, A., & Muñoz, M. (2023). Maldonado, et al. (2023). La influencia de las emociones en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Ciencias Sociales y Económicas*, 7(2), 77-87. <https://doi.org/10.18779/csye.v7i2.672>



- Margalit, N., & Pincavage, A. T. (2023). Feedback as dialogue for faculty: From peer review to peer-to-peer coaching. *Medical education*, 57(2), 118–120. <https://doi.org/10.1111/medu.14980>
- Martí, J. J., Pérez, G., & Cano, E. (2018). Legislación de la responsabilidad social universitaria: Estudio de casos en universidades de Perú y Ecuador. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(84). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29058776007>
- Martínez, J., Tobón, S., & Soto, J. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la *formación universitaria* en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación universitaria*, 14(1), 53-66. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062021000100053](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000100053)
- Martínez, M. (2022). Análisis e identificación de las modalidades de formación de mayor impacto en el aprendizaje de los profesores universitarios. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(3), 87-102. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.03.007>
- Mazurek Díaz, C. R., & Canese Caballero, V. (2024). La inteligencia emocional en los docentes de la educación superior. *Revista De Análisis Y Difusión De Perspectivas Educativas Y Empresariales*, 4(8), 78–97. <https://doi.org/10.56216/radee022024ago.a06>
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *Am Psychol*, 28(1), 1-14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034092>
- Medina, R., Carcausto, W., & Guzmán, E. (2022). Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: tendencias, ausencias y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 33-47. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4774>
- Mendonça, M. (2021). Una aproximación a las estrategias institucionales para lograr la permanencia de los estudiantes en las nuevas universidades del conurbano (2009-2016). Espacios en blanco. *Serie indagaciones*, 31(2), 275-286. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384566614010/html/>



- Mogro, J. A., Viñan, R. S., Vera, M. J., & Hurtado, M. O. (2025). El impacto de la formación docente en la calidad educativa. *Revision de literatura. Sapiens in Higher Education*, 2(10), 1-10. <https://doi.org/10.71068/mc6nx057>
- Morales Salas, R., & Rodríguez Pavón, P. (2022). Retos y desafíos en la Educación Superior: una mirada desde la percepción de los docentes. *Education in the knowledge society*, 23. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/26420>
- Moreno, C. (2021). Formación continua en los profesionales: importancia de desarrollar las competencias investigativas en los docentes para el fortalecimiento de la educación universitaria. *Revista Espacios*, 42(8), 109-126. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n05/a21v42n05p08.pdf>
- Moscoso Bernal, S., & Castro López, D. (2022). Características y propósitos de los sistemas de aseguramiento de la calidad de Ecuador y Argentina: Un estudio de Educación Comparada. *Debate Universitario*, 12(21), 59-92. <https://doi.org/10.59471/debate20224>
- Mulenga, R., & Shilongo, H. (2025). Hybrid and Blended Learning Models: Innovations, Challenges, and Future Directions in Education. *Acta Pedagogia Asiana*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.53623/apga.v4i1.495>
- Mwita, k., Kinunda, S., Obwolo, S., & Mwilongo, N. (2023). Soft skills development in higher education institutions: students' perceived role of universities and students' self-initiatives in bridging the soft skills gap. *IJRBS*, 12(3), 505-513. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2435>
- Navarrete, Z. (2024). Brecha de género en STEM: desafíos de mujeres indígenas y afrodescendientes en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (21), 40-55. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2077>
- Navarro Vilorio, I. (2022). La evaluación institucional como estrategia para el mejoramiento continuo de la educación colombiana. *Praxis*, 18(2), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8897823.pdf>





- Nieto, J. M., & Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489004.pdf>
- Nino, J. (2024). Análisis de la gobernanza universitaria en el occidente de México. *Gestión de la Educación*, 10(1). <https://doi.org/10.15517/rge.v10i1.56337>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Competency Framework*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245056?posInSet=9&queryId=bcd2a5ea-9a90-4938-88c1-3f56099f4201>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-right>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/indigenous-and-tribal-peoples-convention-1989-no-169>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. OMS. <https://iris.who.int/handle/10665/42447>

- Ortiz Quenama, M. S., Chimbo Naula, K. F., Cordero Villalta, O. D., & Triviño Vargas, A. M. . (2025). Estrategias de gestión educativa y su impacto en la calidad de la educación. *Reincisol.*, 4(7), 2014–2036. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2014-2036](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2014-2036)
- Ortiz, J. V., & Garza, B. E. (2024). Desafíos y dificultades en la autoevaluación en programas de formación docente en universidades de Colombia y México. (Ponencia). *Coloquio Internacional de Investigación Educativa en Nivel Medio Superior*. Monterrey, México.
- Pacheco, M., & Tejeira, Y. (2022). Análisis del marco normativo de la educación en el contexto global. *Delectus*, 5(1), 87-95. <https://revista.inicc-peru.edu.pe/index.php/delectus/article/view/165>
- Palacios-Núñez, M. L. (2022). Aprendizaje Profesional Colaborativo: Hacia la Sostenibilidad de la Formación Continua del Docente para una Educación de Calidad. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 82, 167-182. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2569>
- Parra, J. (2021). El pensamiento de sistemas; una ruta hacia el liderazgo y la transformación educativa. *Zona próxima*, (35), 157-164. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-94442021000200157](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442021000200157)
- Paul, S- (2017). Value orientation in higher education: solutions of today’s problems. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(29), 4458-4463. <https://oaji.net/articles/2017/1174-1489491778.pdf>
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., & Muñoz-Fritis, C. (2021). Liderazgo transformacional y cultura innovativa: efectos en la calidad institucional. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(96), 1004-1018. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.2>
- Pedrozo-Conedo, Z. E., Fernández, P. A., & Raspa-D’Inzeo, G. (2018). Características del modelo de gestión educativa estratégica en instituciones públicas. *Praxis*, 14(2), 125–133. <https://doi.org/10.21676/23897856.2666>



- Pérez Herazo, M. S., & Herrera Jara, L. E. (2023). Gestión territorial un aporte hacia el desarrollo de la educación rural desde una perspectiva interdisciplinaria integradora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9770-9782. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.6079](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6079)
- Pérez Vizcaíno, C., Livicota Verdezoto, R., Vélez Nastul, K., Peña Orellana, M., MuñozmSantander, M. C., & Troya Fajardo, Z. (2024). Formación docente: actualización y desarrollo profesional continuo en la era digital. *South Florida Journal of Development*, 5(9), e4425. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n9-049>
- Pérez, A., Álvarez, R., & Rodríguez, A. (2024). Autonomía y gobernanza universitaria: aproximaciones y desencuentros. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(2), 194-202. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202024000200194&lng=es&nrm=iso&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202024000200194&lng=es&nrm=iso&lng=es)
- Pluzhnirova, E., Zhivoglyad, M., Kulagina, J., Morozova, I., & Titova, N. (2021). Formación de habilidades blandas en estudiantes de instituciones de educación superior. *Revista Eduweb*, 15(1), 112–122. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.01.10>
- Portocarrero, L., Restrepo, J., Valencia, M., & Calderón, L. (2021). Gestión educativa para la sostenibilidad académica en Colombia. *Formación universitaria*, 14(5), 107-118. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062021000500107](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000500107)
- Posso, R. J. (2022). El rol del docente en el contexto universitario: una visión post pandemia. *Revista De investigación Educativa y Deportiva*, 1(2), 91-96. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i2.3357>
- Quispe Fernández, I. (2025). Tendencias sobre liderazgo transformacional para gobernabilidad en Sudamérica. *PODIUM*, (46), 57–82. <https://doi.org/10.31095/podium.2024.46.4>



Quispe Mamani, E., Cayo Huanca, L., Saico Chapi, R., & Chaiña Flores, J. (2024). Política de inclusión en la educación superior universitaria: Beca permanencia y bienestar estudiantil en Perú. *Revista De La Educación Superior*, 53(210), 87-104. <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/2853>

Ramírez Echavarría, Y., Colala Troya, A. L., & Jiménez Zapata, R. (2024). La gestión de la acción orientadora: un análisis temático desde el liderazgo distribuido promovido por directivo escolar. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(1), 1-15. <https://zenodo.org/records/11187966>

Rangel Martínez, R. A. (2025). Tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en la evaluación de los aprendizajes para el aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 22(43), 104-127. <https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.648>

Reyes, C. (2021). La importancia de la comunicación y liderazgo: herramientas para métodos efectivos de formación y organización educativa. *TecnoHumanismo*, 1(10), 27-46. <https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo/article/view/64>

Ribadeneira Pazmiño, D. A., Arellano Espinoza, F. J. ., Zaruma Pilamunga, O. ., & Cevallos Goyes, A. A. . (2022). Desarrollo profesional de docentes: análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 11-22. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.527>

Ricardo-Guinzo, N., & Morales-Martínez, M. (2024). Cultura organizacional como factor de calidad: componentes en instituciones educativas. *Revista Transdisciplinaria De Estudios Sociales Y Tecnológicos*, 4(1), 23-30. <https://doi.org/10.58594/rtest.v4i1.101>

Rodríguez Torres, E., Marichal Guevara, O., & Meneses Martin, Z. (2022). Teorías del liderazgo y su impacto en los dirigentes y estudiantes universitarios. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 10(2), 66-79. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/780/7803972006/html/>



Rodríguez, E., Pedraja, L., & Labraña, J. (2022). Liderazgo en el gobierno universitario e innovaciones en la docencia: una revisión de la literatura. *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(36), 102-123. <https://www.redalyc.org/journal/2991/299171140006/html/>

Rodríguez, E., Pérez, A., & Camejo, Y. (2023). La formación del liderazgo distribuido en la intervención a favor del patrimonio cultural. *Transformación*, 19(2), 317-336. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v19n2/2077-2955-trf-19-02-317.pdf>

Rodríguez-Ojeda, F. J., Chinga-Mármol, P. K., Ron-Barahona, V. M., & Salinas-Domínguez, R. (2024). Innovación pedagógica a través del desarrollo profesional docente: Impacto en la calidad educativa. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4, 11-21. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.235>

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press. <https://psycnet.apa.org/record/2011-15663-000>

Roux, R., & Mendoza, J. (2014). *Docentes: teoría, investigación y práctica*. El Colegio de Tamaulipas.

Ruiz, H., Lopez, S., & Naranjo, L. (2023). Liderazgo, gobernanza y transformación digital en el diseño organizacional de la educación superior colombiana. Una revisión sistémica. *Miradas*, 18(2), 164-189.

Rysulová, A. (2025). *Integrating Game Jams into the Educational Process: Fostering Learning and Soft Skills through Diverse Approaches*. University of Ss. Cyril and Methodius, Trnava, Slovakia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED661786.pdf>

Sá, M., & Serpa, S. (2022). Higher Education as a Promoter of Soft Skills in a Sustainable Society 5.0. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(4), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1360312.pdf>

Saad, G. (2021). The dimensions of transformational leadership and its organizational effects in public universities in Saudi Arabia: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 09. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.682092/full>



- Sagiv, L., & Schwartz, S. (2022). Personal Values Across Cultures. *Annu. Rev. Psychol.*, 71(1), 517–546. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-125100>
- Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J., & Schwartz, S. (2017). Personal values in human life. *Nat Hum Behav*, 1(1), 630–639. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3>
- Sahin, Ü. (2019). Values and Values Education as Perceived by Primary School Teacher Candidates. *International Journal of Progressive Education*, 11(1), 74-90. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1219123>
- Salman, M., Ganie, S., & Saleem, I. (2020). The concept of competence: a thematic review and discussion. *European Journal of Training and Development*, 44(7), 717-742. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0171>
- Salmerón Aroca, J. A., Moreno Abellán, P., & Martínez de Miguel López, S. (2022). Teachers' Professional Development and Intelligent Ways of Coping with It: A Systematic Review in Elementary and Middle School Education. *Journal of Intelligence*, 11(1). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001>
- Salmi, J. (2022). *Equidad, inclusión y pluralismo en educación superior*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389864\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389864_spa)
- Sánchez Armas, M., & Delgado Bardales, J. M. (2020). Gestión Educativa en el desarrollo del aprendizaje en las Instituciones Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1819-1838. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.196](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.196)
- Saripudin, D., Komalasari, K., & Anggraini, D. (2021). Value-Based Digital Storytelling Learning Media to Foster Student Character. *International Journal of Instruction*, 14(2), 369-384. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14221a>
- Schwartz, S. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25(1), 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)



Schwartz, S. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>

Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana. (2008). *Plan Decenal de Educación Superior 2008–2018*. Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/plan-estrategico/plan-decenal.pdf>

Semanate-Quíñonez, H., Upegui-Valencia, A., & Upegui-Valencia, M. (2021). Blended learning, avances y tendencias en la educación superior: una aproximación a la literatura. *Informador Técnico*, 86(1), 46–68. <https://doi.org/10.23850/22565035.3705>

Silva, V., & Imbert, N. (2024). Liderazgo distribuido: plan de mejora para revertir la desvinculación en formación de profesorado. *Páginas de Educación*, 17(1). [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682024000101401](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682024000101401)

Sinchigalo, R., Guzmán, B., & Bonilla, D. (2022). Bienestar emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios: relación bidimensional y su impacto en las estrategias de apoyo. *Journal of Science and Research*, 7(4), 71–95. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2898>

Singun, A. (2025). Unveiling the barriers to digital transformation in higher education institutions: a systematic literature review. *Discover Education*, 4. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00430-9>

Sipii, V., Deshchenko, O., Honcharova, N., Hrytsenko, A., & Hrytsiuk, O. (2024). Analysis of the prospects for the development of soft skills in future education: trends and risks. *Conhecimento & Diversidade*, 16(44), 106-115. <https://doi.org/10.18316/rcd.v16i44.12035>

Škrinjari, B. (2022). Competence-based approaches in organizational and individual context. *Humanities and Social Sciences Communications volume*, 9(28), 56-69. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01047-1>

- Smith, D. (2020). *Diversity's Promise for Higher Education: Making It Work*. John Hopkins University Press.
- Sorensen, T., Jiang, L., Hwang, J., Levine, S., & Pyatkin, V. (2024). Value Kaleidoscope: Engaging AI with Pluralistic Human Values, Rights, and Duties. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 38(18), 19937-19947. <https://doi.org/10.1609/aaai.v38i18.29970>
- Soto, G. (2025). Soft skills in education: An approach to holistic and meaningful learning. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(1), 8–19. <https://revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/284>
- Subramanian, S., Das Mohapatra, D., Ratha, S., & Das, P. (2021). Soft Skills. Osisha State Open University. <https://www.osou.ac.in/eresources/Soft-Skills-ccs04.pdf>
- Tejawiani, I., Latriyani, I., Margono, L., & Fitriyani, I. (2023). Project-Based Learning Model to Enhance *Soft Skills* of Vocational High School Students. *Journal of Worlf Science*, 2(8), 1159-1167. <https://jws.rivierapublishing.id/index.php/jws/article/view/392>
- Terán, F., & Tituaña, K. (2020). La evaluación institucional en el contexto de la universidad ecuatoriana. *INNOVA Research Journal*, 5(2), 102-112. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1248>
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL. [https://grupodis.net/images/docs\\_gestrategica/PREAL\\_Desarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina\\_2010.pdf](https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf)
- Toomey, R. (2023). Values-Based Education for a Better World. En, T. T. Lovat, *Second International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Springer International Handbooks of Education. (pp. 21-38). Springer.
- Trunce, S. T., Villarroel, G. P., Arntz, J. A., Muñoz, S. I., & Werner, K. M. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación en Educación Médica*, 9(36), 8-16. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572020000400008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572020000400008)



Turrueles López, M., Reyes Izaguirre, J. L. ., & Cano Merino, Y. . (2024). Consideraciones teóricas sobre el concepto gobernanza educacional en el ámbito educativo cubano. *Didáctica Y Educación ISSN 2224-2643*, 15(6), 19–36. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1864>

Universidad Metropolitana de Ecuador. (2014). *Modelo educativo y pedagógico institucional*. UMET. <https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2020/11/UMET-MODELO-EDUCATIVO-Y-PEDAGOGICO-INSTITUCIONAL-1.pdf>

Universidad Metropolitana de Ecuador. (2015). *Reglamento de Estudiantes de la Universidad Metropolitana*. UMET. <https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2020/11/Reglamento-de-Estudiantes.pdf>

Universidad Metropolitana de Ecuador. (2020). *Plan estratégico de la Universidad Metropolitana*. UMET. <https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/plan-estrategico-de-desarrollo-UMET-PEDI-2020-2025-CR.pdf>

Urkia, I., Imaz, A., & Álvarez, P. (2025). Soft skills development in work-based learning: a systematic literature review. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 4(2), 56-71. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2024-0348>

Valdés-Montecinos, M., & Ganga-Contreras, F. (2021). Gobernanza universitaria: Aproximaciones teóricas de los grupos de interés en Instituciones de Educación Superior. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(3), 441-459. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36781>

Vandana, B. (2023). The Study of The Role of Human Values in Higher Education. *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*, 10(7), 01-06. <https://ijsrst.com/paper/10478.pdf>

Vargas-Pinedo, M. E., Mollo-Flores, M. E., Alemán-Saravia, A. C., & Deroncele-Acosta, A. (2022). Liderazgo científico investigativo del docente para la transformación del contexto universitario. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(99), 1151-1168. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.99.19>



- Vega, E., & Frausto, M. (2023). Programa de Formación Docente en Evaluación Auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 7(1), 67-85. <https://revista.serrana.edu.py/riict/article/view/171>
- Vergara Darré, M. V. (2023). Trastornos mentales y bajos niveles de bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista científica Ciencias De La Salud*, 5, 01–09. <https://doi.org/10.53732/rccsalud/2023.e5113>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11(1), 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>
- Vilca Arana, M., Saavedra Villar, P., Huaman Huallpa, R., & Rojas Ganoza, E. A. (2024). Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Una revisión sistemática. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 15(1), 105-116. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.964>
- Virgili, M., Cedeño, S., & Escalona, L. (2023). Rector universitario del siglo XXI: primeros insumos para un perfil transformador en Latinoamérica. *Journal of the Academy*, (8), 71-93. <https://journalacademy.net/index.php/revista/article/view/149>
- Vitchenko, A., Vitchenko, A., Zamotaieva, N., Khrystiuk, S., & Nikolayenko, V. (2022). Designing Integral Learning Outcomes in Higher Education Within the Frameworks of the Competency-Based Approach. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(6). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6.5223>
- Vizcaíno Cárdenas, G. S., & Yanez Borja, W. A. (2024). Liderazgo transformacional y legitimidad: caso de estudio en la carrera de Administración de Empresas de una universidad ecuatoriana. *Revista CEA*, 10(24), e2834. <https://doi.org/10.22430/24223182.2834>
- Widad, A., & Abdellah, G. (2022). Strategies Used to Teach Soft Skills in Undergraduate Nursing Education: A Scoping Review. *Journal of Professional Nursing*, 42(1), 209-218. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.07.010>



- World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>
- World Health Organization. (2021). *Mental health and well-being in schools: A guide for teachers and education staff*. WHO. <https://www.emro.who.int/courses/mnh-schools/index.htm>
- Xudoyazarovich, S. (2024). Challenges of human resource management in higher education institutions and their solutions. *Ethiopian International Journal of Multidisciplinary Research*, 11(12), 398-402. <https://www.eijmr.org/index.php/eijmr/article/view/2314>
- Yang, J. (2021). Understanding and Enhancing Chinese TEFL Teachers' Motivation for Continuing Professional Development Through the Lens of Self-Determination Theory. *Front Psychol*, 12, 768320. <https://doi.10.3389/fpsyg.2021.768320>
- Zabala, T. (2022). La institucionalización de una política pública. El caso de la gratuidad en el acceso a la educación superior ecuatoriana (2008-2018). *Perfiles latinoamericanos*, 30(59). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-76532022000100012&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-76532022000100012&script=sci_arttext)
- Zambrano, D., & Bello, J. (2025). Cultivating soft skills in academy: Innovative approaches in education. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 8(16), 334–352. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i16.019>
- Zambrano, F. C., & Andrade, C. (2018). Impacto de procesos de Bienestar Estudiantil en el mejoramiento de la calidad educativa de Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 278-285. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-278.pdf>
- Zamiri, M., Sarraipa, J., Camarinha, L., & Jardim, R. (2022). An organizational and governance model to support mass collaborative learning initiatives. *Applied Sciences*, 12(16). <https://doi.org/10.3390/app12168356>



- Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: Relationship with factors at the personal and school level. *J. Educat. Teaching*, 1942804. <https://10.1080/02607476.2021.1942804>
- Zhao, Y., Pinto, A., & Sánchez, M. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168(1), 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
- Zogopoulos, K., Gioti, L., Raptis, N., & Karatzas, A. (2025). Teaching soft skills to students through artificial. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 15(1), 23-33. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-15%20Issue-1/Ser-1/C1501012333.pdf>





### ***Norma Graciela Soria León***

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Bicentenario de Aragua, Venezuela. Magister en Marketing por la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil. Máster en Dirección de Marketing por ENAE BUSINESS SCHOOL. Ingeniera en Gestión Empresarial por la Universidad Metropolitana del Ecuador. Técnico Superior en Gestión Empresarial por el Instituto Tecnológico Superior Espíritu Santo. Se desempeña como docente titular e investigadora en la Universidad Metropolitana del Ecuador. Ha ocupado cargos directivos como Directora Administrativa Financiera, Vicerrectora Administrativa y Vicerrectora Académica, donde ha integrado eficazmente los procesos administrativos con el área académica. En su carrera docente, ha contribuido a la formación de profesionales en diversas materias relacionadas con la administración, economía, contabilidad y marketing. Ha recibido una extensa capacitación en metodologías de aprendizaje e investigación, acumulando un total de 600 horas de actualización profesional en estas áreas. Su labor ha sido presentada en eventos nacionales e internacionales, abordando temas como la pertinencia de los procesos sustantivos y la gestión de la Universidad Metropolitana, la



orientación estratégica de la institución, y la optimización del enfoque mercadológico de los servicios educativos. Además, cuenta con publicaciones en revistas indexadas, lo que subraya su compromiso con la investigación y la difusión del conocimiento en su campo de especialización.



La obra aborda con profundidad y rigor los desafíos contemporáneos que enfrentan las universidades en un contexto marcado por la globalización del conocimiento, la transformación digital y la demanda creciente de calidad, equidad e innovación. Lejos de concebir la gestión como un simple proceso técnico-administrativo, este libro propone una visión estratégica, humana y contextualizada, en la que la universidad es comprendida como un sistema complejo, dinámico y orientado al aprendizaje. La gestión educativa se presenta aquí como un instrumento fundamental para impulsar la mejora continua, fortalecer la calidad institucional y responder con pertinencia a las necesidades de una sociedad en cambio constante. El texto analiza las dimensiones académicas, sociales, tecnológicas y éticas que configuran una gestión efectiva, con énfasis en el liderazgo pedagógico, la cultura organizacional colaborativa, el bienestar estudiantil, la formación en valores y el desarrollo profesional del talento humano. La obra también resalta la importancia de construir universidades más inclusivas, sostenibles y centradas en el estudiante, capaces de integrar procesos de evaluación confiables, tomar decisiones informadas y generar políticas institucionales que promuevan el acceso, la permanencia y el éxito académico. A través de un enfoque integral, se invita a repensar la universidad como un espacio de transformación, innovación y compromiso social. Este libro constituye una herramienta valiosa para gestores, docentes, investigadores y tomadores de decisiones que apuestan por una educación superior de calidad, centrada en las personas y orientada al futuro.

**SOPHIA**  
EDITIONS 

ISBN:978-1-968794-04-0



9 781968 794040 >