

# Educar, innovar y transformar

*en la educación superior*



Gardenia Cedeño Marcillo

  
Ediciones  
Uleam



# Educar, innovar y transformar en la educación superior

Dra. Gardenia Cedeño Marcillo, PhD.





Texto arbitrado bajo la modalidad doble par ciego

**Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí**

Ciudadela universitaria vía circunvalación (Manta)

[www.uleam.edu.ec](http://www.uleam.edu.ec)

**Dr. Marcos Zambrano Zambrano, PhD.**

Rector

**Dra. Jackeline Terranova Ruiz, PhD.**

Vicerrectora Académica

**Lcdo. Klever Delgado Reyes. Mg**

Dirección de Investigación, Publicaciones y Servicios Bibliográficos

**Educar, innovar y transformar en la educación superior**

**Dra. Gardenia Cedeño Marcillo, PhD.**

Edición: Primera. Abril de 2026. Publicación impresa

**ISBN: 978-9942-681-91-1**

Trabajo de edición y revisión de texto: Mg. Alexis Cuzme Espinales

Diagramación, edición de estilo y diseño de portada: Mg. José

Márquez Rodríguez

Una producción de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí,  
registrada en la Cámara Ecuatoriana del Libro.

Sitio Web: [uleam.edu.ec](http://uleam.edu.ec)

Correo institucional: [diist@uleam.edu.ec](mailto:diist@uleam.edu.ec)

Teléfonos: 2 623 026 Ext. 255

Todos los derechos reservados.

Prohibida su venta.

# Índice de contenidos

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>11</b>
<b>Prólogo</b> .....	<b>12</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>La responsabilidad social de la universidad como premisa de la innovación educativa</b> .....	<b>19</b>
<b>Desde el aula medieval a la universidad contemporánea</b> .....	<b>22</b>
La génesis de la acción universitaria: Bolonia, París y Cambridge .....	23
De la élite a la masificación contemporánea .....	27
Teorías y tensiones contemporáneas de la Responsabilidad Social Universitaria .....	30
<b>De las cumbres globales a las aulas flexibles</b> .....	<b>39</b>
La LOES y su impacto en la Responsabilidad Social de las Universidades ecuatorianas .....	61
<b>Capítulo II</b>	
<b>Diálogo universidad, gobierno y entorno socio - laboral</b> .....	<b>79</b>
<b>Cuando la triple hélice gira: sinergias y brechas de la innovación educativa latinoamericana</b> .....	<b>82</b>
<b>La empleabilidad como principio y fin de la agenda universitaria</b> .....	<b>96</b>
De la evidencia al cambio: ideas para un ecosistema universitario centrado en la empleabilidad .....	109
La otra cara del tránsito hacia la empleabilidad .....	111

<b>La empleabilidad en el contexto ecuatoriano . . . . .</b>	<b>115</b>
Universidad en contexto: saberes académicos y tejido productivo local. . . . .	121
Consecuencias sociales y económicas del subempleo en Ecuador . . . . .	123
La empleabilidad como bien relacional. . . . .	128
El capital del graduado, configuración de un perfil que dialoga con el porvenir . . . . .	131

### **Capítulo III**

<b>La innovación en la educación superior del siglo xxi: retos ante la complejidad contemporánea. . . . .</b>	<b>137</b>
Innovación educativa y formación transformadora. . . . .	140
La dialéctica entre innovación educativa y empleabilidad en la educación superior. . . . .	150
Enseñar para innovar y transformar . . . . .	155
La ruta cognoscitiva del Aprendizaje Transformador. . . . .	162

### **Capítulo IV**

<b>La competencia transformadora desde un enfoque de innovación educativa . . . . .</b>	<b>177</b>
La formación basada en competencias en la educación superior . . . . .	181
<b>La competencia transformadora: fundamentos y reflexiones .</b>	<b>192</b>
Del pensamiento complejo a la acción emancipadora de la competencia transformadora . . . . .	192

La pedagogía freireana como matriz de competencia transformadora. ....	198
De la significación cognitiva a la zona de desarrollo próximo de la competencia transformadora .....	200
Naturaleza configuracional de la competencia transformadora .....	204
<b>Con relación al saber .....</b>	<b>207</b>
<b>Con relación al hacer .....</b>	<b>208</b>
<b>Con relación al ser .....</b>	<b>208</b>
<b>Con relación al convivir .....</b>	<b>209</b>
Dimensiones indisolubles de la Competencia Transformadora.....	210
Dialéctica de unidad y diversidad de saberes.....	211
Desempeño idóneo como evidencia de integración .....	212
Itinerario formativo de la competencia transformadora... ..	213
<b>Las habilidades blandas como elemento dinamizador de la competencia transformadora .....</b>	<b>216</b>
<b>Formación en habilidades blandas y éxito emprendedor .....</b>	<b>231</b>
Del salario seguro al emprendimiento en la oscuridad del conocimiento: lecciones de vida .....	241
Dialéctica entre Habilidades Blandas y Competencia Transformadora.....	244
 <b>Capítulo V</b>	
<b>Estrategia para dinamizar el aprendizaje de las habilidades blandas que configuran la competencia transformadora .....</b>	<b>249</b>

<b>Implementación de la estrategia para dinamizar el aprendizaje de las habilidades blandas</b> .....	<b>251</b>
<b>Arquitectura formativa de la transformación: reflexionar, experimentar y obrar conforme a principios éticos</b> .....	<b>264</b>
Dimensiones de orden cognitivo: el pensamiento crítico, resolución de problemas y metacognición.....	266
<b>Concreción de la estrategia: enfoques y acciones</b> .....	<b>268</b>
Concepción del modelo educativo de una universidad innovadora y transformadora .....	269
Resignificación del currículo desde un enfoque innovador, orientado al desarrollo de las habilidades blandas .....	273
<b>Implementación de estrategias activas de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las habilidades blandas</b> .....	<b>280</b>
Orientación de la evaluación de los conocimientos desde un enfoque formativo y transformador.....	295
Matriz de evaluación de habilidades blandas en la educación superior .....	298
Evaluación del impacto de la competencia transformadora .....	303
<b>Bibliografía</b> .....	<b>311</b>
<b>Autora</b> .....	<b>325</b>

A mi hijo Marcelo.

Este libro te pertenece también a ti, para que no olvides que toda búsqueda se edifica con disciplina, ética y perseverancia. Que tus pasos encuentren suelo firme, y que siempre recuerdes que la esperanza no se espera, sino que se forja mientras avanzamos.



## Agradecimientos

A la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y a sus autoridades, por permitirme impregnar en estas páginas mis aprendizajes, reflexiones y experiencia docente de 34 años. De manera especial al Dr. Marco Zambrano, Rector, por brindarme las condiciones que hicieron posible convertir este proyecto en una obra tangible.

Extiendo también mi reconocimiento a las empresas nacionales e internacionales y a los estudiantes de la carrera de Servicios Gerenciales por su apoyo en el estudio, lo que permitió que esta obra alcance la profundidad contextual necesaria para comprender las tensiones, desafíos y oportunidades que atraviesan la formación de los profesionales en el momento actual.

A todos mis alumnos a lo largo de estos años, les debo una gratitud distinta, más profunda y esencial; gracias por recordarme que enseñar es también aprender, que acompañar es también escuchar, y que la docencia es un ejercicio permanente de humildad y esperanza.

Finalmente, mi agradecimiento a Rafael, mi compañero de vida, quien, de manera discreta y generosa, me ofreció lecturas, consejos o simplemente su comprensión ante mis horas de ausencia, mientras me sumergía en la investigación y la escritura.



## Prólogo

Esta obra representa la esencia misma de mi manera de vivir y disfrutar la docencia; esta noble misión que emprendí a una edad bastante temprana, cuando con apenas 21 años la vida me dio la oportunidad de ser parte del colectivo docente de la Universidad Estatal de Bolívar.

Reconozco que aún era una maestra en construcción, pero desde ahí me acompañó la certeza de que la universidad no se limita a otorgar títulos ni a certificar saberes técnicos, sino que concibe la formación como un proceso integral orientado al desarrollo humano y socio profesional de sus egresados.

Siempre miré sus aulas como un espacio para desplegar humanidad, para descubrir sentido, ética y pensamiento crítico; esa idea no fue aprendida en manuales ni en programas formales, fue y sigue siendo, parte constitutiva de mi ser.

El tiempo y la experiencia me condujeron posteriormente a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, esta vez desde una etapa distinta de mi vida, pues logré avanzar en un proceso de formación epistemológica en donde aprendí a problematizar la realidad, comprendiendo que educar es, ante todo, un acto profundamente humano, acompañar trayectorias, escuchar silencios, leer contextos, sostener dudas, provocar preguntas y habilitar horizontes.

En estos años he comprendido que educar implica reconocer en el otro su singularidad, caminar junto a él en los momentos de incertidumbre y ofrecer herramientas para que construya su



autonomía, sentido crítico y responsabilidad social. Fue en ese tránsito donde la investigación dejó de ser un ejercicio académico aislado y se convirtió en una extensión natural de mi práctica docente; una vía para entender con mayor profundidad aquello que ocurría más allá del aula.

Este libro surge, precisamente de la necesidad de exteriorizar lo que he interpretado durante más de una década, producto de mi trabajo investigativo, enfocado en analizar la transición de los egresados desde la universidad hacia el campo laboral; un proceso que con el paso de los años se ha vuelto más complejo, más incierto y en muchos casos más injusto, pues he sido testigo de la frustración de jóvenes talentosos, comprometidos y formados académicamente que enfrentan escenarios laborales fragmentados, precarizados y desconectados de la promesa que históricamente se asoció a la educación superior.

Esta realidad ha sido el motor que me ha impulsado a escribir esta obra, a sostener la convicción de que la universidad ocupa un lugar decisivo en la construcción del desarrollo humano y profesional de sus egresados; que lejos de ser una simple formadora de empleados a medida del mercado laboral, se erige como el campo formativo de generación de capacidades, que permitan a sus profesionales reinventarse, emprender, adaptarse y transformar sus contextos.

A lo largo de todos estos años como docente, cada cohorte de estudiantes que pasó por mis aulas dejó una huella imborrable, pues de ellos aprendí tanto como intenté enseñarles. Sus preguntas, sus temores ante los retos de la empleabilidad, sus logros y



sus frustraciones han sido espejos que me obligaron a repensar permanentemente en la idea de plasmar este texto, el que en gran medida es un diálogo con esas generaciones; un intento de honrar lo aprendido en ese intercambio silencioso y constante entre enseñar y aprender.

Este texto que hoy tienes en tus manos inicia con un recorrido reflexivo y crítico sobre el papel contemporáneo de la educación superior y la urgencia de reconfigurarla para que sus procesos formativos se traduzcan en transformación social, justicia educativa y empleabilidad sostenible. A través de cinco capítulos articulados, se examinan los fundamentos históricos, filosóficos, políticos y pedagógicos que han dado forma a la universidad, al mismo tiempo que en ellos se plantea una ruta para desarrollar las habilidades blandas, como ejes que dinamizan la competencia transformadora.

El primer capítulo sitúa al lector en la larga travesía histórica de la universidad, desde sus raíces medievales hasta los complejos escenarios del siglo XXI. Con una mirada genealógica, se identifica a la universidad como un agente cultural y político decisivo, depositaria de la responsabilidad de formar ciudadanos éticos, críticos y creativos capaces de sostener proyectos individuales y colectivos. De igual forma se exponen los debates contemporáneos sobre la responsabilidad social universitaria (RSU), mostrando su evolución como un principio que orienta la innovación pedagógica, la justicia social y el compromiso público de la misma.

Posteriormente, el análisis se expande al plano global e integra las orientaciones internacionales que han modelado el horizonte



educativo y han consolidado un marco universal en el que la equidad, la sostenibilidad, la inclusión y la pertinencia se convierten en criterios irrenunciables de calidad educativa. En este contexto, se integra la normativa implementada a través de la LOES (2010–2018) donde si bien se reconocen los avances alcanzados posterior a esta ley, también se desnudan tensiones persistentes, marcadas por desigualdades entre universidades, dependencia de métricas bibliométricas y una débil articulación entre formación universitaria e inserción laboral.

El segundo capítulo, examina el encuentro entre la universidad, el Estado y el sector productivo. A través de la metáfora de la Triple Hélice, el texto describe cómo la cooperación entre estos actores puede convertirse en una plataforma de innovación, aprendizaje colectivo y desarrollo regional; pero también advierte las barreras estructurales que obstaculizan este diálogo.

El contenido además problematiza la noción de empleabilidad, que lejos de reducirla a la simple colocación laboral, la concibe como un fenómeno social complejo, constituyéndose en el principal desafío de los profesionales universitarios de la era actual.

El tercer capítulo profundiza en la innovación educativa, como ruta para reconfigurar los sentidos de aprender y enseñar, lo cual, desde una visión más amplia, reinterpreta la experiencia educativa a la luz de problemas reales, colocando al estudiante en el centro del proceso formativo. Sin embargo, también se cuestiona la idea que aún persiste, sobre la connotación de que innovar consiste en mecanizar la enseñanza mediante las tecnologías.

Entre los pilares fundamentales del capítulo se encuentra



la formación transformadora, entendida como la capacidad del estudiante para gobernar su propia trayectoria, interrelacionar saberes, leer críticamente la realidad y actuar con propósito. Para ello, se detallan cuatro frentes de cambio: resignificación curricular desde un enfoque interdisciplinario, transformación de la práctica docente, impulso al emprendimiento y fortalecimiento de la articulación universidad, empresa y Estado.

En esta narrativa se vinculan además estrategias activas de aprendizaje y se concluye con cinco rupturas estructurales que marcan la transición hacia una educación renovada: Del contenido al desafío; de la disciplina al sistema; del docente transmisor al docente mentor; de la evaluación de productos a la evaluación de procesos; y, del aprender sobre el mundo al aprender con conciencia crítica.

El cuarto capítulo integra los fundamentos teóricos, éticos y epistemológicos que dan forma a la competencia transformadora, como el núcleo conceptual de esta obra; lo que construye un marco holístico en el que el aprendizaje deja de ser un procedimiento instrumental para convertirse en un proceso que involucra conciencia crítica, sensibilidad ética, mediación social y significación cognitiva.

El trazado que se realiza a la evolución del enfoque original de competencias en la educación superior, aunque reconoce su valor en la formación de empleados competentes; no obstante, debido a las complejidades que atraviesa la empleabilidad en el contexto actual de los egresados, exige la evolución de este paradigma pedagógico hacia la configuración de la competencia transformadora, describiéndose la arquitectura interna de la misma, mediante dimensiones que se



entrelazan como un sistema vivo que acompaña la acción profesional.

En la última parte del capítulo se manifiesta la operatividad de la competencia transformadora, por lo cual se profundiza en los orígenes y evolución de las habilidades blandas, las que actúan como base emocional, relacional y estratégica de la misma. Se aborda sus fundamentos epistemológicos desde las primeras aproximaciones de Mann y Thorndike hasta su consolidación con Goleman.

Se recalca que sin habilidades blandas no hay competencia transformadora; y, sin competencia transformadora las habilidades blandas pierden su sentido ético y su potencial transformador.

El IV y último capítulo traduce la teoría en acción, al proponer una estrategia sistémica para promover la interiorización, práctica y evaluación de las habilidades blandas dentro de la universidad, reconociéndolas como el motor profesional que permite a un individuo reinventarse y transformar su entorno.

La implementación de esta estrategia demanda la articulación de voluntades institucionales, liderazgo académico, formación docente, vinculación con actores externos y metodologías activas que sitúen al estudiante en el centro del proceso formativo.

En este contenido se detalla las fases, procesos y acciones pedagógicas necesarias para consolidar una cultura institucional que valore las habilidades blandas y que comprenda su función en la construcción de la competencia transformadora. Asimismo, se presenta un sistema de evaluación integral de impactos a través de sus egresados, con el propósito de retroalimentar de manera continua las prácticas institucionales.



La obra culmina con una visión profundamente humanista y estratégica: formar profesionales capaces de pensar críticamente, dialogar con su tiempo y contexto, gestionar sus emociones, actuar con ética y comprometerse con el desarrollo social.

En este horizonte, la competencia transformadora en la educación superior, desde un enfoque de innovación educativa no es solo una propuesta teórica, sino el resultado de una vida dedicada a la educación, a la escucha atenta y a la búsqueda incesante de sentido en el acto de formar profesionales que, ante todo, sean plenamente humanos.



# Capítulo I

---

## La responsabilidad social de la universidad como premisas de la innovación educativa

Las dinámicas del desarrollo de las sociedades modernas, así como sus contradicciones, invitan a reflexionar en torno al accionar universitario y comprender, que no sólo es un espacio de formación profesional, sino un lugar donde se erigen ciudadanos comprometidos con la transformación del mundo y la búsqueda incesante de soluciones a los grandes desafíos como: la pobreza, el cambio climático, la exclusión social y la inequidad educativa.

Esta visión contemporánea es el núcleo de la Responsabilidad Social Universitaria (en adelante RSU), que ha revalorado su rol histórico para trascender a un nuevo enfoque, mediante la asunción de la innovación educativa como antesala de la transformación de los aprendizajes y del diálogo entre la academia y los agentes de intereses en común.

El capítulo uno, se adentra en la compleja trayectoria de la universidad como institución social, intelectual y cultural, así como la valoración de su capacidad de sobrevivir y transformarse durante casi un milenio, lo que determina que su permanencia no ha sido fruto del azar, sino de una habilidad cultivada para adaptarse, prever y asumir los cambios.

En este sentido, la educación superior es concebida como un espacio de alto impacto social, no solo por la generación y transferencia



de conocimientos, sino también por su papel en la formación de una ciudadanía crítica, ética, innovadora y creativa, capaz de movilizar competencias individuales y colectivas en respuesta a las demandas del presente y del futuro.

Ha sido necesario reconstruir las raíces históricas de la universidad, que van desde las aulas medievales hasta los campus digitales del siglo XXI; su historia ha sido un entramado de luchas, que expresan las tensiones entre autonomía y control, fe y razón, élite y democratización, lo que permite comprender su resiliencia y capacidad de reinventarse. Este pasaje no se limita a expresar un conocimiento histórico, sino a revelar cómo la universidad ha sido fuente principal de la formación de ciudadanos ético - críticos y promotores de conocimientos pertinentes a la demanda social.

De igual forma, este contenido aborda el debate entre la teoría y las tensiones contemporáneas de la RSU, que identifican posturas convergentes y divergentes de autores como Domínguez, Rama, Gaete-Quezada o Vallaeys, quienes coinciden en situar a la RSU como el eje ético-político que se traslada de lo administrativo (presentación de informes de gestión y transparencia) para convertirse en el horizonte cultural de la academia; lo cual propicia su expansión como catalizadora de innovación pedagógica y justicia social.

Posteriormente la narrativa se centra en el horizonte global, donde se abordan las orientaciones emitidas por las Cumbres y agendas internacionales, que desde la Conferencia Mundial de 1998 hasta la Agenda 2030 y la reciente CRES+5, son interpretadas no como declaraciones aisladas, sino como vectores que han trazado líneas



de equidad, sostenibilidad y pertinencia para la educación superior; todo lo cual da cuenta de la RSU.

De esta red de acuerdos se configura una universidad que se reinventa, presentándose como una casa abierta, flexible, interconectada y consciente de que la inclusión, la ética y la empleabilidad dejan de ser un lema para convertirse en mandatos estructurales. Esta mirada internacional se articula con el aula, obligando a resignificar currículos, métodos y evaluaciones bajo criterios de justicia social, innovación tecnológica y responsabilidad ambiental.

Para finalizar este capítulo, el análisis se desplaza hacia el contexto ecuatoriano, tomando como referencia la LOES (2010 y 2018) y sus impactos en la consolidación de la RSU; la norma marcó un antes y un después en la forma de concebir la calidad universitaria, connotándose como principales indicadores una mayor producción científica, obligatoriedad de posgrados para el profesorado, acreditación rigurosa y vínculos verificables con la sociedad.

No obstante, el epígrafe revela las tensiones latentes manifestadas implícitamente en desigualdades entre universidades públicas y privadas, dependencia de indicadores bibliométricos y una débil conexión con la empleabilidad real de los egresados. Se enfatiza, en este punto, que la RSU alcanza legitimidad solo cuando la formación universitaria se traduce en inserción laboral genuina, innovación social y construcción de tejido productivo.

El recorrido histórico, teórico, global y normativo que presenta este capítulo, conduce a la comprensión total de que la universidad



del siglo XXI solo puede ser pertinente, si asume la responsabilidad social como principio rector; y, la innovación educativa como su principal estrategia.

Esa conjunción es la que le permitirá responder con coherencia a los retos de la sociedad contemporánea, sin renunciar a su compromiso con el aporte comunitario hacia el bien común.

## **Desde el aula medieval a la universidad contemporánea**

En el marco de los debates actuales sobre educación superior, resulta inevitable volver la mirada a ese trayecto que marcó un legado a través de la historia; ahora es necesario revisarla para poder identificar hitos que han modelado la identidad y el quehacer universitario, tanto a escala global como en Latinoamérica y particularmente en Ecuador.

Este abordaje, lejos de ser un itinerario lineal, busca resaltar los momentos que han redefinido el papel de las instituciones de educación superior (IES), desde las proto-universidades italianas hasta las complejas dinámicas de masificación y regulación propias del siglo XXI. Estas etapas cruciales actúan como referentes interpretativos para comprender los desafíos presentes en materia de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), más que como periodizaciones inflexibles.

La travesía de la universidad es casi legendaria, denotándose que su evolución histórica solo puede describirse como un auténtico triunfo, pues ha perdurado por casi un milenio gracias a su habilidad para afrontar la adversidad y ajustarse a los cambios, preverlos e



integrarse en ellos.

La educación superior ha sido un espacio de alto impacto e incidencia social, tanto por la generación del conocimiento como por sus aportes en la construcción de una ciudadanía democrática afianzada en el pensamiento crítico, ético, innovador, creativo y capaz de promover competencias individuales, así como respuestas que son necesarias para la sociedad del presente y porvenir.

Hablar de la educación superior, como la misión principal de las universidades, es un tema complejo; en especial cuando se hace mención a una educación en términos de calidad, inclusión real con la sociedad y participación e implementación efectiva de propuestas que marquen un antes y un después en la evolución personal y profesional de sus estudiantes y egresados; estos son aspectos que la distinguen como catalizador y soporte fundamental de las transformaciones que se han vivido a lo largo de la historia económica, política y social. Su gestión formativa, orientada a atender las demandas de los sectores sociales y productivos, le ha propiciado como mayor logro, fortalecer la competitividad, generar nuevos procesos o productos; y, ser parte activa de la evolución sistemática de los estados de desarrollo, en cada uno de los países.

### *La génesis de la acción universitaria: Bolonia, París y Cambridge*

Desde sus orígenes en las escuelas comunales del norte y centro de Italia hasta la masificación digital del siglo XXI, la universidad ha demostrado una fortaleza casi milenaria y un proceso de innovación



permanente que se manifestó incluso antes de existir las universidades en sentido concreto.

Las pequeñas escuelas urbanas laicas, gestionadas por maestros seculares y que fueron protegidas por los municipios o por príncipes laicos, se implementaron como centros especializados que proporcionaban formación en artes liberales —Gramática, Retórica y Dialéctica o Lógica, además de Aritmética, Geometría, Música y Astronomía—, saberes que constituían la base previa a los estudios superiores de Derecho, Medicina o Teología en las primeras universidades europeas.

Desde estos contextos formativos emergió la Universidad de Bolonia (1088), considerada la más antigua de Europa y prototipo del llamado Centro de Estudios Generales, expresado en latín como *studium generale*, el cual fue considerado como un referente académico abierto a toda la población cristiana europea; esta categoría le concedía el derecho de acoger estudiantes y maestros de cualquier región y otorgar títulos totalmente acreditados. Su particularidad radicó en que nació como una asociación de estudiantes que contrataban a sus maestros y se hacían cargo de la organización académica y jurídica de la institución, lo cual alejó a la Iglesia o la Corona, de toda acción gobernante dentro de la academia.

Esta comunidad de escolares o estudiantes, se especializó desde temprano en los estudios de Derecho; particularmente en la recuperación y sistematización del *Corpus Iuris Civilis* de Justiniano I (escrito en latín que constituyó el pilar fundamental del derecho romano recopilado, y fundamento histórico de muchos sistemas



jurídicos contemporáneos) Bolonia se convirtió así en la génesis del derecho europeo continental, irradiando hacia Alemania, Francia y España, un cuerpo doctrinal que sentó las bases del derecho civil moderno y articuló la relación entre poder político, vida social y justicia.

Un siglo más tarde surgió la Universidad de París (ca. 1170), cuyo modelo fue distinto y a la vez complementario. A diferencia de Bolonia, donde los principales responsables de la gestión universitaria eran los estudiantes; en París esta competencia estuvo a cargo de los maestros, predominando como especialidad de estudio la Teología, y en torno a ella se forjó la escolástica medieval, con figuras como Pedro Abelardo, Tomás de Aquino o Buenaventura. Allí se consolidó la estructura de las cuatro facultades clásicas: Artes, Teología, Derecho y Medicina.

La universidad de París configuró el método de enseñanza basado en la pregunta-problema que orientaba la enseñanza sobre la fe y la razón; dos dimensiones que se relacionaban y a la vez que se anteponían dialécticamente. Este ejercicio generaba el debate académico en el que se analizaban las posibles respuestas mediante la argumentación crítica. Este método no solo se utilizó durante la Baja Edad Media, sino que estableció las bases para la pedagogía universitaria occidental.

Posteriormente, en las riberas del río Cam, nació la Universidad de Cambridge (1209), fundada por maestros y alumnos que habían emigrado de Oxford, tras un conflicto con la población local; sucesora y competidora epistémica de París, Cambridge se adhirió a la tradición



escolástica pero también la mejoró. Su organización a manera de colegios universitarios autónomos generó un modo particular de vida académica, puesto que ofrecía a sus estudiantes residencia, estudio y disciplina, aportando decisivamente a una evidente calidad educativa que la convirtió en un centro de innovación pedagógica durante la Baja Edad Media. De esta forma se consolidaron las bases de un sistema que posteriormente sería referente global.

Con el tiempo, los centros de estudio adoptaron la forma de corporación de docentes, expresado en latín *universitas magistrorum*; París es el ejemplo clásico, donde la dirección y la gestión eran responsabilidad del claustro de profesores. Más adelante, las universidades se vincularon a la Iglesia y de esta forma pasaron a depender de órdenes religiosas, luego del Papado y, posteriormente, de la Corona o de ambos poderes conjuntamente.

Este vínculo generó tensiones entre autonomía y control, pues mientras los docentes reclamaban libertad académica, los poderes eclesiásticos y estatales buscaban instrumentalizar la enseñanza al servicio de sus intereses políticos o doctrinales.

En el siglo XVII las universidades de manera general estaban en crisis, con una fuerte amenaza de desaparecer, lo cual no sería producto de un cierre masivo, sino de la pérdida de su centralidad frente a guerras, pestes, colegios confesionales y academias científicas.

Sin embargo, una senda distinta de modernización brotó de las reflexiones del cardenal John Henry Newman (1854), artífice fundamental de la Universidad Católica de Irlanda.

Newman trazó una serie de principios y tácticas para que la



universidad configurara al ser humano en toda su plenitud; para ello, era necesario interiorizar el proceso formativo como semilla de la libertad, cultivar el sentido de la justicia, disciplinar la personalidad con serenidad y prudencia; y, que los aprendices culminen este proceso con la suficiente sabiduría.

### *De la élite a la masificación contemporánea*

Desde comienzos del siglo XX, la educación superior ha pasado de ser un mecanismo de reproducción de élites a un sistema masificado, con fuerte presión por demostrar relevancia social. Cada giro histórico, como la Reforma de Córdoba (1918), la expansión posguerra, la oleada neoliberal o la globalización digital, ha traído consigo nuevas demandas que han impulsado la democratización, pertinencia, innovación, rendición de cuentas y sostenibilidad.

Estos principios de RSU se han sostenido a través de políticas educativas, planes de ciencia y acuerdos multilaterales como la Agenda 2030, UNESCO, CRES, entre otros organismos y declaraciones que hoy se concretan en cuatro ejes complementarios:

1. Docencia transformadora, a partir de un rediseño curricular con énfasis en el aprendizaje-servicio, ciudadanía global, sostenibilidad y ética profesional; con una proyección social orientada al estudiante y a la solución de problemas reales de la comunidad.
2. Investigación orientada a la solución de los problemas sociales, mediante programas inter y transdisciplinarios alineados a los retos sociales de la región, como la salud



- pública, la transición energética, la digitalización y la biodiversidad.
3. Tercera misión y compromiso cívico, materializada en oficinas de extensión, viveros empresariales, incubadoras de emprendimiento social, asesoría técnica a gobiernos locales y actividades culturales comunitarias.
  4. Gobernanza y rendición de cuentas, expresada en indicadores de impacto social, participación de actores externos en consejos universitarios y transparencia en las acciones vinculadas al cumplimiento de los ODS y al financiamiento ligado a resultados sociales.

Las universidades, históricamente dedicadas a la generación y transmisión del conocimiento, han evolucionado hacia instituciones que articulan metas de desarrollo humano y cohesión social, competitividad y transferencia de ciencia y tecnología, siendo su principal objetivo la expansión de oportunidades educativas a todas las clases sociales, así como la constante búsqueda del diálogo justo y respetuoso entre el sector laboral y el Estado.

Es de connotar que el recorrido histórico de la universidad demuestra una capacidad única para reinventarse y mantenerse pertinente ante las inestabilidades políticas, transformaciones económicas y avances científicos.

Desde las escuelas medievales italianas hasta los actuales campus digitales, las IES han pasado de reproducir élites a democratizar el conocimiento, a través de sus acciones de docencia, investigación y



vinculación social que dan cuenta de su compromiso con el desarrollo humano y la cohesión social.

Esta evolución evidencia también que las prácticas universitarias, cuando se articulan con las demandas productivas y los retos globales, se convierten en dinamizadores de la innovación ética, cultural y tecnológica, como premisas indispensables para cualquier proyecto de desarrollo sostenible.

No obstante, la expansión de su misión conlleva nuevas exigencias, marcadas por la necesaria pertinencia de sus programas, el impacto de la investigación que genera y rendir cuentas de manera transparente a una diversidad de actores sociales; tales desafíos sitúan a la RSU en el centro del debate contemporáneo, obligando a la academia a reflexionar sobre las teorías que la sustentan y las tensiones que afloran durante su implementación.

En este marco, la RSU deja de ser un concepto complementario para convertirse en un pilar estratégico, que exige una lectura crítica de sus fundamentos y una revisión honesta de las prácticas que la sustentan.

Estas tensiones que se identifican entre tradición y cambio, autonomía académica y compromiso social; y, entre la excelencia científica y la urgencia ética, son las que abren el debate para el análisis de los enfoques que han dado forma a la RSU; así como los dilemas contemporáneos que enfrentan las universidades al intentar materializarla.

Este tránsito nos llevará a reflexionar sobre cómo articular principios y prácticas en un contexto global marcado por la



incertidumbre, y cómo la RSU puede convertirse en el norte que oriente a la educación superior hacia un modelo más justo, inclusivo y sostenible.

### *Teorías y tensiones contemporáneas de la Responsabilidad Social Universitaria*

Este breve pasaje histórico nos ha llevado a comprender que la universidad se ha configurado como la institución destinada a crear, aplicar y difundir el conocimiento y la cultura en sus tiempos y a través de múltiples expresiones, connotándose que su trayectoria ha estado marcada por el esfuerzo constante de dar cuenta de su responsabilidad social frente a las demandas de cada época; de estas respuestas emergen los impactos visibles en los escenarios laborales y productivos, así como en la configuración de los perfiles profesionales que egresan de sus aulas, derivados de los programas de grado y posgrado. Esto no puede ser visto como simples resultados académicos, puesto que constituyen el resultado de la coherencia entre misión, visión y valores, expresados en cada contexto histórico y social, que sustentan la esencia de su responsabilidad social.

En este marco, la RSU se constituye en el fundamento ético y político de cualquier propuesta auténtica de innovación educativa; comprender su verdadera dimensión implica asumir que la universidad no se limita a producir conocimiento y formar profesionales, o a un ejercicio de rendición de cuentas sociales; sino que también moldea valores, construye ciudadanía y promueve el desarrollo sostenible mediante la innovación.



Esta función obliga a las instituciones de educación superior a interrogarse sobre sus estructuras curriculares, métodos de enseñanza y formas de vinculación con la sociedad; de manera que cada asignatura y proyecto de investigación no se oriente únicamente a la excelencia académica, en respuesta a indicadores de evaluación de la calidad, sino de manera privilegiada a la resolución de problemas concretos y a la consolidación del bien común. Así, la práctica educativa deja de ser una práctica instrumental, para convertirse en un proceso integral que articula pertinencia social, equidad, sostenibilidad y participación comunitaria.

Domínguez y Rama (2012), entienden la RSU como la capacidad que tiene la universidad para difundir y poner en práctica sus conocimientos, principios y valores donde se articulan procesos clave como: la gestión, docencia, investigación y extensión.

Para ellos, la extensión y el servicio universitario constituyen ejes que integran formación e investigación en un sentido transformador; de hecho, su propuesta centrada en la ética y la eficiencia coloca a la universidad como agente de impacto socioeducativo, superando la filantropía, para convertirse en beneficio concreto para la comunidad. En su cita dejan claramente establecido que:

Los centros de educación superior deben comprometerse no sólo a formar buenos profesionales, sino también personas sensibles a los problemas de los demás, comprometidas con el desarrollo de su país y la inclusión social de los más vulnerables, personas entusiastas y creativas en la articulación de su profesión con la promoción del desarrollo participativo de su comunidad. (Domínguez y Rama, 2012, p. 26)



La disrupción paradigmática que proponen Domínguez y Rama (2012), permite comprender como la RSU se desplaza desde una lógica de formación productivista, centrada en el capital humano, a un enfoque de capital social constituido por competencias profesionales, valores éticos y compromiso cívico; como evidencia de la dimensión ética y de desarrollo sostenible que en sus trabajos promueven.

Se hace evidente la articulación de la RSU con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, cuando el propósito fundamental es la formación de personas sensibles que demuestren su compromiso social mediante la inclusión de los más vulnerables, apostando por una universidad que abandona el rol de “productora de títulos” y asume la co-construcción, como el faro que orienta la formación de una ciudadanía crítica, al margen que esta sea de manera física o virtual; pues estas modalidades no son barreras para el contacto social, siempre que se combinen tecnologías inclusivas con pedagogías coherentes a esta dinámica.

La propuesta de estos teóricos reorienta la misión universitaria hacia la creación de valor público, lo cual involucra pasar del plano declarativo a la acción verificable, incorporando métricas de excelencia e impacto; mecanismos de cambio institucional coherentes con el contexto histórico, e indicadores concretos de bienestar colectivo. De esta forma alejan a la universidad de la comodidad de los rankings y la acercan a la exigencia productiva del compromiso social.

De igual forma advierten, que, sin estos ajustes, la aspiración de formar profesionales competentes y socialmente responsables, difícilmente podrá efectivizarse en prácticas sostenibles que legitimen



a la universidad como motor de desarrollo participativo.

El análisis de la evolución que ha tenido el enfoque de RSU, permite comprender que Ali et al. (2021) en parte coinciden con los investigadores abordados anteriormente; ellos efectúan un análisis bibliométrico donde demuestran que la RSU ha trasladado su enfoque filantrópico hacia una visión estratégica. Ante este avance, la innovación educativa deja de ser un fin utilitario, para convertirse en un mecanismo de rendición de cuentas ante los grupos de interés.

Para estos autores, la RSU es concebida como un meta-sistema de gobernanza capaz de alinear misión, investigación y extensión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Sin embargo, aún se mantiene el valor restringido de RSU a informes de cifras anuales, con el riesgo de convertirse en memorias institucionales, que pueden diluirse en socializaciones entre los grupos de interés; y, además, la universidad se centre únicamente en buscar legitimidad externa sin revisar sus prácticas internas.

Esta forma de comprender la RSU genera una distancia en lo expresado entre el discurso y la acción, donde lo fundamental no es replantear las prácticas docentes, investigativas o de vinculación, de acuerdo con las demandas socio laborales y productivas del entorno universitario, sino el beneficio reputacional de mostrarse como instituciones modernas, responsables y alineadas con las demandas internacionales de sostenibilidad.

Desde los aportes de Gaete-Quezada (2011) se connota la crítica a la visión reduccionista de RSU y fundamenta su explicación desde un marco gerencial, normativo y transformador. Expresa que las razones



por las que algunas universidades reducen la RSU a informes de sostenibilidad, se debe a que priorizan el cumplimiento de indicadores de eficiencia administrativa, transparencia contable y exigencias de los organismos de acreditación, lo cual ubica a la RSU como un componente externo de gestión que debe ser mostrado a los sectores involucrados, en forma de reportes que destaquen la corrección procedimental efectuada y la eficiencia en la asignación y uso de los recursos.

Si bien, se prioriza la transparencia de las acciones, en un ejercicio de rendición de cuentas y la legitimidad institucional; sin embargo, se subordina la dimensión social y pedagógica de la universidad a la lógica del cumplimiento formal y de la reputación pública, presentándolos como logros emblemáticos, aunque carezcan de un verdadero impacto en la innovación educativa o en la transformación social.

Desde el análisis al trabajo de Gaete-Quezada (2011) puede entenderse que esta reducción responde a la incidencia, cada vez mayor, de los modelos de gestión inspirados en la responsabilidad social corporativa, trasladados al ámbito universitario, sin un ajuste profundo a su misión formativa.

La reflexión que concreta la crítica de Gaete-Quezada (2011), permite comprender que el marco gerencial, al situar la eficiencia como eje rector, puede convertirse en una herramienta poderosa, siempre que no reduzca la vida universitaria a métricas de productividad, sino que potencie una gestión capaz de liberar y asignar recursos para proyectos necesarios y sostenibles. El enfoque



normativo, por su parte, al garantizar el cumplimiento ético y legal, ofrece las bases firmes sobre las que se afianza la confianza social en la universidad.

Finalmente, el enfoque transformador de la RSU se instaure como la faceta más promisorio, pues enlaza justicia social con innovación pedagógica, proyectando la universidad hacia una praxis que no solo administra y regula, sino que reconfigura las condiciones mismas de la enseñanza, expandiendo su influencia más allá de las aulas y los informes de acreditación.

Si existe un equilibrio entre estas tres dimensiones, entonces la RSU no se diluirá entre el ego de los beneficios reputacionales y discursos de vacío contenido filosófico y académico; sino que se convertirá en una universidad que se posiciona como agente de cambio, mientras conserva intactas sus lógicas más conservadoras.

La concepción contemporánea sobre la RSU se ha ido enriqueciendo con otros aportes, que, desde perspectivas distintas, han dotado al concepto de profundidad analítica y de una proyección ética transformadora.

Entre estas contribuciones destacan, por un lado, los planteamientos de Vallaes & Álvarez Rodríguez (2022), quienes conciben la RSU como una “obligación de sentido”; y por otro, las aportaciones de Martí-Noguera, Puerta-Lopera & Rojas-Román (2017), quienes sitúan la discusión, en el marco de los desafíos que impone la cuarta revolución industrial y la aceleración de las transformaciones sociales y tecnológicas.

En esta dialéctica de visiones se revelan matices que permiten



comprender la RSU no solo como una estrategia de gestión universitaria, sino como un horizonte cultural, político y pedagógico que nos invita a reflexionar sobre el modo en que concebimos la universidad en el siglo XXI.

Desde una perspectiva crítico-humanista, Vallaeys & Álvarez Rodríguez (2022) insisten en que la universidad debe aprender de la sociedad para reconfigurar su sentido. El énfasis está puesto en abandonar prácticas aisladas o accesorias, a menudo limitadas a informes de sostenibilidad o proyectos puntuales de extensión, para asumir un modelo transversal que impregne la totalidad del quehacer universitario.

La RSU en esta lectura, no se reduce a una rendición de cuentas administrativas, sino que supone evaluar cada proceso académico en función de su relevancia socio-productiva y de la calidad de sus vínculos con los actores sociales.

Esta visión sitúa a la universidad como un organismo vivo que se transforma de acuerdo con el diálogo continuo con su entorno y que asume el reto de repensar su misión, bajo criterios de pertinencia social; el peligro, como advierten los autores, está en la subordinación de la innovación educativa a las lógicas de mercado, lo que conllevaría a reforzar desigualdades estructurales, si no se articula con una reflexión ética y democrática.

Sin negar el imperativo ético de la RSU, Martí-Noguera et al. (2017) desplazan el debate hacia la necesidad de preparar profesionales capaces de afrontar los retos inéditos de la cuarta revolución industrial. Para ellos, el análisis sobre la responsabilidad social no



puede desligarse de los procesos de aceleración tecnológica y de los cambios radicales en el sistema productivo y económico global; ante lo cual proponen realizar una reflexión pausada y crítica sobre el papel de la educación superior en este escenario complejo, destacando que la universidad no solo debe responder a exigencias locales o comunitarias, sino también adaptarse a los desafíos globales de competitividad, innovación tecnológica y sostenibilidad.

Así la RSU se convierte en un tema de análisis, que obliga a reexaminar qué y cómo se enseña, para quién se investiga y de qué manera se vincula la institución con una sociedad marcada por la digitalización, la inteligencia artificial y la disrupción constante.

En la postura de ambos enfoques, si bien se identifican puntos divergentes, puesto que mientras Vallaey & Álvarez Rodríguez (2022), centran su crítica en la tendencia funcionalista que puede desvirtuar la RSU, si esta se reduce a un mecanismo de marketing institucional; Martí-Noguera et al. (2017) alertan sobre el riesgo de la desarticulación de la universidad, respecto a los grandes desafíos globales que imponen los avances tecnológicos.

Para los primeros, la prioridad es asegurar que la innovación universitaria se sostenga en principios éticos y democráticos, evitando que el mercado absorba la lógica educativa; mientras que, para los segundos, lo fundamental es evitar que la universidad quede rezagada en un contexto donde el capital cognitivo y tecnológico define la competitividad de los países y las oportunidades de inserción laboral de los egresados. En ambos casos, la preocupación central es que la universidad no pierda su capacidad de generar sentido social y de



responder a las demandas históricas que atraviesan su tiempo.

Este diálogo se complejiza al considerar la propuesta de Valarezo & Túñez (2014), (originarios de Ecuador y España respectivamente) quienes ofrecen un modelo conceptual de RSU, como parte integral de la planificación estratégica universitaria.

A diferencia del acento crítico de Vallaeyes & Álvarez Rodríguez (2022), o de la mirada tecnológica de Martí-Noguera et al. (2017); Valarezo & Túñez (2014) plantean un marco teórico-práctico que combina gestión, comunicación transparente, formación en valores y clima ético institucional. Su apuesta es que la RSU, al insertarse en la arquitectura institucional de las universidades latinoamericanas, se convierta en un eje transformador capaz de articular la misión académica con las expectativas sociales.

Este modelo, en cierto modo, recupera la exigencia ética de los primeros, pero también incorpora la dimensión de planificación y adaptación estratégica que reclaman los últimos.

El análisis y discusión sobre las teorías y tensiones contemporáneas de la RSU, evidencia que la universidad del siglo XXI se encuentra ante el desafío ineludible de conservar su esencia crítica y transformadora, sin dejar de lado la transparencia de sus acciones, que se evidencia en un ejercicio de rendición de cuentas sociales.

La riqueza de los enfoques que se han revisado, revela que más allá de las diferencias conceptuales, existe el consenso implícito de lograr que la RSU no se convierta en un discurso vacío, sino en un principio rector de la vida universitaria, capaz de conjugar ética, pertinencia y adaptación a un mundo en constante evolución; esto



implica asumir la RSU desde un enfoque holístico para transformar la educación superior desde dentro, repensar qué y cómo se enseña, para quién se investiga y cómo se relaciona la universidad con su entorno.

## **De las cumbres globales a las aulas flexibles**

A lo largo de las últimas décadas, distintos acuerdos y declaraciones internacionales han resaltado la importancia de la innovación educativa, como vía para concretar la responsabilidad social en las instituciones de educación superior (IES). Un hito relevante es el Programa de Acción Mundial para los Jóvenes (PAMJ) de Naciones Unidas (1995), que reconoce a la juventud como recurso humano clave para el desarrollo y la transformación social y ubica a la educación como área prioritaria.

Este documento pone de relieve la necesidad de preparar a las nuevas generaciones en valores cívicos y competencias esenciales que impulsen el cambio socioeconómico y la innovación.

Coherente con esta visión, el Informe Delors (UNESCO, 1996) subraya el papel central de la educación como medio de desarrollo para el siglo XXI, a través de los cuatro pilares: “aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos”, cuyo enfoque se centra en una formación integral orientada a la autonomía personal, el aprendizaje colaborativo y el compromiso con el entorno. Estos principios han guiado numerosas propuestas pedagógicas que promueven la calidad de los aprendizajes; y, en consecuencia, la responsabilidad social universitaria.



Las evidencias muestran que, a lo largo de más de dos décadas, se han desarrollado diferentes cumbres y una agenda que traza una hoja de ruta para 15 años; estos han sido espacios de diálogo y consensos que a nivel planetario han propiciado escenarios de debates y reflexión y a la vez han reconfigurado el horizonte de la educación superior.

Analizados en conjunto estos referentes, que se desplazan desde la Conferencia Mundial de 1998 al itinerario europeo de Bolonia; de APEC y la OEI a los consensos de Mascate; de la WHEC-2022 a las declaraciones de Montevideo y Brasilia; y en paralelo, la inserción de la Agenda 2030; se comprende con claridad la intención de reinterpretar el enfoque de una enseñanza centrada en contenidos hacia ecosistemas de aprendizaje abiertos, inclusivos y con RSU explícita; donde la flexibilidad curricular, la ética académica, la sostenibilidad y la empleabilidad inherente a la formación profesional, dejan de ser anhelos quiméricos y retóricos, para convertirse en objetivos de diseño institucional.

El recorrido que se presenta a través del análisis a estos nueve documentos, no se limita a cuantificar resoluciones; pues el sentido de cada texto y su convergencia práctica con la educación superior, de manera específica, revela el protagonismo estudiantil y el aprendizaje significativo; cuyos propósitos motivan la gestión de redes para la movilidad y el reconocimiento mutuo, así como la fuerza que se impone al declarar la equidad, la calidad y la evaluación como pilares de transformación.

Se destaca, además, la necesaria educación a lo largo de la vida y



cómo la digitalización responsable reordena métodos y estructuras; la investigación orientada a problemas; las alianzas multiactor y la rendición de cuentas, como las principales dimensiones que reformulan la misión universitaria.

Desde este análisis se connota que cada documento que a continuación se presenta, se convierte en un referente de cambio que desciende del escenario de la gran cumbre al aula flexible e inclusiva, para habilitar trayectorias formativas más pertinentes, justas y sostenibles:

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO-París, 5-9 de octubre de 1998): en este espacio académico se insta a las IES a considerar el modelo educativo centrado en el estudiante; enfocándose en que las experiencias de aprendizaje sean más participativas, relevantes y orientadas al desarrollo integral de los futuros profesionales. Esto involucra reconocer y atender las diferencias culturales, sociales y cognitivas dentro del aula, lo cual exige diseñar estrategias didácticas inclusivas y equitativas que respondan a las necesidades individuales de quien aprende.

Esta perspectiva conlleva a cambios sustanciales, lo cual demanda en la mayor parte de los países, reformas a profundidad y políticas de carácter integral e inclusivo de la Educación Superior; que no solo se enfoquen en ampliar el acceso de la oferta de grado y posgrado, sino también que propicien la generación de escenarios favorables, acorde a las potencialidades y necesidades de atención en grupos diversos, con respeto a la individualidad y evitando la marginación formativa.

Particularmente, desde los acuerdos establecidos por la UNESCO



(1998), se enfatiza en otorgar las mismas oportunidades de aprender y generar conocimientos, en un proceso de colaboración, equidad y desarrollo pleno de potencialidades. Alcanzar estos propósitos conlleva a la renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

Se hace notar que es imprescindible para toda sociedad, una educación superior renovada para garantizar su autonomía intelectual, producir y hacer avanzar los conocimientos, en función de educar y formar ciudadanos responsables, conscientes y especialistas cualificados, sin los cuales ninguna nación puede progresar en el plano económico, social, cultural ni político. Según la UNESCO, los puntos fundamentales a considerar por parte de las IESS se resumen en los siguientes aspectos:

**Participación activa del estudiante:** en lugar de asumir al estudiante como un receptor pasivo de información, se impulsa a que sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje, mediante prácticas que desarrollen la iniciativa, la exploración y la colaboración, para que este construya conocimiento de manera crítica y autónoma.

**Aprendizaje significativo:** Las metodologías de enseñanza deben orientarse no solo a la transmisión de contenidos, sino también al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de trabajar en equipo, mediante estrategias que propicien la conexión entre la teoría y la práctica, para que el estudiantado relacione lo aprendido con los contextos reales de su



ejercicio profesional.

**Flexibilidad curricular:** bajo este enfoque, los programas académicos tienden a ofrecer trayectorias más flexibles, de manera que cada estudiante pueda elegir asignaturas o módulos que se alineen con sus intereses, motivaciones y metas profesionales; así se potencia la personalización del aprendizaje.

**Formación integral y continua:** se promueve la educación más allá de la obtención de un título, para tales propósitos es imprescindible impulsar la formación a lo largo de la vida, para que los egresados universitarios desarrollen competencias que les permitan adaptarse a un mundo laboral y social en constante evolución.

Para cumplir tales retos, la educación superior debe reconfigurarse de manera permanente en sus estructuras, sus modos y formas de organizar los estudios y bajo estos propósitos gestionar las tecnologías que permitan aprender y producir conocimientos. Por otra parte, debe anticiparse a la evolución de las necesidades de la sociedad y de los individuos y abrirse ampliamente a los adultos para poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar su cultura general, UNESCO (1998).

Apegados a estos argumentos, vigentes y aún no resueltos, se puede afirmar que toda institución de educación superior, convencida de su misión social, debe esmerarse en satisfacer la pertinencia y calidad de sus funciones sustantivas (formación, investigación y vinculación). Sus impactos deben relacionarse con las necesidades del contexto y momento histórico concreto, a la vez que estos permitan renovar de forma coherente y sinérgica, la formación de grado y



posgrado. Esta transformación se logrará mediante la incorporación de las mejores prácticas de gestión innovadora, que serán acreditadas por la sociedad y cuyo impacto se manifestará en el reconocimiento de su identidad como institución.

La Declaración de Bolonia (1999), estableció un espacio europeo de educación superior, enfocado en el desarrollo de competencias institucionales que respeta plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y la autonomía universitaria en un contexto de cooperación interinstitucional. Además de fomentar la profesionalización y la movilidad, esta iniciativa impulsa la creación de redes y entornos interculturales que sirven de base para innovaciones curriculares orientadas a la convergencia de la Educación Superior en la Unión Europea y el reconocimiento mutuo de títulos.

La IV Reunión de Ministros de Educación del Foro de Cooperación Asia-Pacífico (APEC - Junio 2008), y los Ministros de Educación de las 21 Economías que conforman el Foro de Cooperación Asia-Pacífico, reconocen la necesidad de que nuestros sistemas educativos se esfuercen especialmente para asegurar la equidad y la inclusión social.

Desde estas premisas invitan a las IESS a asumir la responsabilidad de mejorar el sector, promoviendo el conocimiento, entendimiento a la diversidad, una cultura de paz y educación de calidad para la región; bajo estos preceptos declaran pilares fundamentales de la transformación educativa: la calidad docente, determinada por sus prácticas formativas; estándares y evaluaciones; recursos y herramientas; y, políticas e investigación.



La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en su “Propuesta de Metas Educativas e Indicadores para el año 2021”, hace hincapié en superar cualquier forma de discriminación en la educación y en promover la igualdad de oportunidades como parte esencial de la formación.

Este panorama internacional exige que la universidad contemporánea, oriente sus esfuerzos a generar un entorno de debate crítico y reflexivo, donde la cultura de la sostenibilidad, la calidad y la pertinencia de los procesos académicos, investigativos y de extensión, constituyan un eje estratégico. Sólo a través de la innovación, concebida como un proceso de construcción y deconstrucción permanente, se podrá revelar la identidad social de las instituciones universitarias y manifestarla de manera tangible para responder a los desafíos de la sociedad moderna.

Reunión Mundial sobre Educación para Todos (EFA), Omán (12-14 mayo 2014), en este espacio se congregaron ministros de Educación, organismos multilaterales y sociedad civil, fue aquí donde se adoptó el Acuerdo de Mascate, como última declaración de la agenda EFA, antes del diseño de los ODS de la Agenda 2030.

El texto fijó un objetivo global que hoy sostiene y da estructura a la RSU: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos en 2030”. Para alcanzarlo, se definió siete metas, desde la educación inicial hasta la alfabetización de adultos y la formación docente, llamando a los Estados a anticipar las necesidades futuras de los mercados de trabajo, mediante sistemas postsecundarios flexibles,



basados en competencias y estrechamente vinculados con los actores productivos.

La declaración subrayó que la educación superior debe innovar en estructuras, métodos de enseñanza y uso de tecnologías abiertas; extender la oferta a poblaciones adultas; y, fortalecer la investigación orientada a la resolución de problemas sociales. Estos mandatos se alinean con la RSU, instando a las IES a diversificar programas; impulsar aprendizaje permanente; y, articular alianzas con gobiernos y empresas para favorecer la empleabilidad y la inclusión. Así, la CRES+5 y otros foros regionales han retomado el Acuerdo de Mascate, como marco para que las universidades asuman el compromiso de rediseñar sus currículos, con enfoque de competencias socio-productivas, promover incubadoras y laboratorios de innovación social y reportar sistemáticamente su contribución a los ODS.

III Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (WHEC 2022). Este evento se llevó a cabo en Barcelona (España) en mayo de 2022. La conferencia, de carácter decenal, reunió a miles de actores clave con el objetivo de reinventar la educación superior y asegurar un futuro sostenible para el planeta y la humanidad. Se concluyó con una hoja de ruta titulada “Más allá de los límites: nuevas formas de reinventar la educación superior”, donde se enfatizó la necesidad de replantear los fines y métodos de la educación universitaria, adaptándolos a las transformaciones del mundo laboral y las demandas del desarrollo sostenible.

Este documento fue concebido como un marco de referencia para orientar el desarrollo y la transformación de la educación superior en



la próxima década. A grandes rasgos, sus principios y lineamientos clave son:

- Promover la inclusión y la diversidad.
- Reconocer y atender la heterogeneidad de los contextos socioeconómicos, culturales y lingüísticos.
- Asegurar el acceso equitativo a la educación superior para todos los grupos de población, con especial atención a comunidades en situación de vulnerabilidad.
- Fortalecer la libertad académica y la responsabilidad.
- Garantizar la autonomía de las instituciones de educación superior y la libertad de cátedra, investigación y pensamiento crítico.
- Vincular la libertad de cátedra con una práctica responsable que contribuya al bienestar colectivo y al diálogo con la sociedad.
- Privilegiar la Integridad y ética como ejes transversales.
- Fomentar valores de honestidad académica y de conducta responsable en la investigación y la enseñanza.
- Desarrollar mecanismos que prevengan el plagio, la corrupción y otras prácticas deshonestas para fortalecer la transparencia institucional.
- Mantener el compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad social.
- Integrar la perspectiva de la Agenda 2030 (ODS) en los planes de estudio, la investigación y la gestión institucional, para contribuir a la protección del medio ambiente y al



desarrollo sostenible.

- Impulsar iniciativas de extensión y acción comunitaria, que vinculen el quehacer universitario con la transformación social y ambiental.
- Promover la transdisciplinariedad e innovación curricular.
- Superar los enfoques aislados de las disciplinas y fomentar la colaboración entre distintos campos del saber para resolver problemas complejos.
- Reimaginar los planes de estudio y las prácticas pedagógicas mediante metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos y la adopción inteligente de tecnologías digitales.
- Ejercer un aprendizaje flexible y a lo largo de la vida.
- Reforzar programas y modalidades que permitan a las personas acceder, salir y reingresar a la educación superior en distintas etapas de su vida.
- Adaptar los contenidos y métodos de enseñanza a un público más amplio y diverso (personas que trabajan, cuidadores familiares, adultos mayores, entre otros).
- Conocer las necesidades sociales y aportar con soluciones pertinentes.
- Enfatizar la producción de conocimiento en respuesta a desafíos globales y locales; entre los de mayor prioridad se estima a la salud, pobreza, desigualdad y cambio climático.
- Propiciar la participación de actores externos (empresas, comunidades, organizaciones de la sociedad civil) en la co-creación de soluciones e innovaciones.



- Usar de forma ética y responsable la tecnología y transformación digital.
- Incorporar la digitalización de manera inclusiva, garantizando la accesibilidad y salvaguardando la protección de datos personales.
- Desarrollar competencias digitales en estudiantes y docentes, a la par de reflexionar sobre el impacto social y ético de la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes.
- Propiciar la cooperación y gobernanza global.
- Fomentar la colaboración interinstitucional y los intercambios internacionales para compartir buenas prácticas y recursos.
- Avanzar en la armonización de sistemas de acreditación y en el reconocimiento de cualificaciones, a fin de facilitar la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores.

En conjunto, estos principios y lineamientos aunque impulsan un cambio sistémico relacionado a la cultura institucional, las políticas de financiación, la organización del currículo, las prácticas docentes e investigativas y la relación de las universidades con la sociedad, dejan visible que la aspiración principal es configurar una educación superior que sea inclusiva, equitativa, relevante y responsable, tanto con las necesidades del presente como con los desafíos que se vislumbran en el futuro. Es claro comprender que la educación superior solo podrá responder a los desafíos sociales, económicos y ambientales del siglo XXI si se transforma de manera profunda.



Este análisis permite comprender, desde el enfoque de responsabilidad social, el llamado a las universidades a reinventar la experiencia formativa y la inclusión como horizontes concretos; elementos articulados sinérgicamente que favorecer la empleabilidad genuina.

Estas aspiraciones invitan a las siguientes reflexiones:

Las instituciones de educación deben volverse orgánicamente flexibles, sus estructuras serán menos jerárquicas y currículos modulares que permitan itinerarios personalizados, micro-credenciales y pasarelas entre carreras técnicas y académicas. La flexibilidad curricular facilita que el estudiantado adquiera combinaciones singulares de saberes disciplinares y competencias socioemocionales, altamente valoradas por los mercados laborales dinámicos.

Se precisa una diversificación de modelos organizativos y métodos mediante los cuales se trasmite la educación, incluyendo modalidades presenciales, virtuales, híbridas, asincrónicas, aulas espejo, personalizadas o basadas en competencias; programas intensivos de corta duración, especialmente en áreas vinculadas a la tecnología, la innovación y la empleabilidad; laboratorios de innovación abierta y espacios que conecten a docentes, estudiantes y sector productivo en proyectos reales.

En la visión de la UNESCO (2022), estas son estrategias clave dentro de las nuevas formas de reinventar la educación superior, al fomentar trayectorias de aprendizaje más accesibles y prácticas



conectadas con las necesidades de la sociedad y el empleo. Además, promueven la inclusión, la equidad y la flexibilidad en el acceso a la educación a lo largo de la vida.

Dominar las tecnologías digitales (analítica de aprendizaje, simuladores, inteligencia artificial generativa) se vuelve condición para producir y diseminar conocimiento con rapidez y pertinencia. Además, la universidad responsable, debe anticipar la evolución de las cualificaciones mediante observatorios de empleo, diálogo constante con empleadores y vigilancia de tendencias científico-tecnológicas. Esa función prospectiva evita la obsolescencia de los planes de estudio y reduce la brecha entre la oferta formativa y las demandas de la economía verde y digital. La transformación en estos modelos responde a la necesidad de adaptar la oferta educativa a los desafíos contemporáneos, incluyendo la digitalización, la inclusión y la empleabilidad.

La apertura amplia a la población adulta deja de ser extensión opcional, es eje de aprendizaje a lo largo de la vida para re-cualificar, reciclar y ampliar la cultura general de quienes ya están en la fuerza laboral. Desde este enfoque surgen los programas de actualización o perfeccionamiento de competencias que ya posee un individuo, mediante la adquisición de conocimientos más avanzados o específicos dentro de un mismo campo laboral o profesional, co-diseñados con sindicatos y empresas para fortalecer la empleabilidad. Estos programas son muy útiles en contextos de rápida transformación digital y tecnológica, donde la mejora continua se vuelve indispensable para la permanencia y el crecimiento laboral.



I Reunión de Ministros y Altas Autoridades de Educación Superior de América Latina y el Caribe, organizada por UNESCO-IESALC y el gobierno uruguayo (diciembre de 2024). En este encuentro regional, cerca de 20 ministros y autoridades adoptaron la Declaración de Montevideo, donde se reafirma que la educación superior es un derecho humano fundamental y un bien público, reconociendo su papel como motor del desarrollo sostenible, la justicia social y la ciudadanía global.

La declaración incluye compromisos clave, como:

- Acceso y asequibilidad, mejorar el acceso a la educación superior y la asequibilidad económica para los estudiantes.
- Calidad y relevancia, elevar la calidad de la enseñanza superior y asegurar su pertinencia con las necesidades sociales.
- Investigación e innovación, incentivar la inversión en investigación científica e innovación en el ámbito universitario.
- Transformación digital (IA ética), promover la digitalización de la educación superior (incluyendo la adopción de inteligencia artificial de manera ética) para mejorar el aprendizaje.
- Sostenibilidad ambiental, apoyar la “ecologización” de la educación superior, integrando la sostenibilidad en las instituciones y programas.
- Buena gobernanza, fomentar modelos eficaces de gobernanza en las instituciones de educación superior, con transparencia y responsabilidad.



Estos compromisos regionales se basan directamente en las disposiciones emanadas de la cumbre global de 2022, que actualizan las metas de la anterior conferencia regional (CRES 2018), evidenciándose la continuidad de los lineamientos globales de la ONU en educación superior.

La Agenda 2030, se asume como un plan de acción global adoptado por los 193 estados miembros de las Naciones Unidas, el 25 de septiembre de 2015. Su objetivo es orientar los esfuerzos colectivos, gubernamentales, empresariales, académicos y sociales hacia un modelo de desarrollo que equilibre el progreso económico, la inclusión social y la protección ambiental. En la misma, se reconoce a la educación superior como agente estratégico para acelerar el progreso de toda la agenda global; de manera general se identifica que son tres los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) que involucran directamente el quehacer universitario, promoviendo la educación de calidad, industria, innovación e infraestructura y las alianzas para lograr los objetivos.

Los ODS que se concretan directamente desde la educación superior y su vínculo con la RSU integrando las dimensiones económica, social y ambiental, a la vez que priorizan la reducción de las desigualdades y exigen la participación coordinada de gobiernos, sector privado, academia y sociedad civil, son:

ODS 4 Educación de Calidad (metas 4.3, 4.4 y 4.7); en este objetivo se promueve el acceso igualitario y asequible a la enseñanza universitaria, el propósito es incrementar el desarrollo de competencias técnicas y profesionales de jóvenes y adultos para



asegurar que todo egresado adquiriera los conocimientos y valores propios del desarrollo sostenible. La RSU convierte estos postulados en compromisos curriculares, investigativos y de extensión, lo que involucra la inclusión de pedagogías activas, microcredenciales y servicioaprendizaje, alineados con derechos humanos, igualdad de género y cultura de paz.

La meta 4.3, exige “aumentar considerablemente” el número de jóvenes que acceden a una educación de tercer nivel de calidad. Para las universidades esto implica revisar procesos de admisión, becas y servicios de apoyo a estudiantes vulnerables; estos esfuerzos son pilares habituales de la RSU.

La meta 4.4, añade la dimensión de empleabilidad, subrayando que los egresados deben dominar competencias técnicas y blandas para un mercado laboral dinámico.

La meta 4.7, conecta la educación con valores universales como: sostenibilidad, derechos humanos y diversidad cultural. Aquí la RSU se manifiesta en la integración de Objetos de Aprendizaje vinculados a los ODS, la ecogestión del campus y la rendición de cuentas, mediante informes de sostenibilidad (GRI o ISO 26000).

ODS 9. Industria, innovación e infraestructura (Meta 9.5: potenciar la investigación y mejorar la capacidad tecnológica de los sectores productivos). Las IES deben fortalecer ecosistemas de I+D, incubación y transferencia tecnológica.

La RSU impulsa el desarrollo de infraestructuras fiables, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación, lo cual demanda el equipamiento de laboratorios de innovación



abierta, spinoffs y proyectos de cocreación con pymes y gobiernos locales, priorizando impactos sociales y ambientales.

Su lógica es sistémica, pues ubica en primer lugar la infraestructura física de calidad; en segundo lugar, la capacidad productiva, y como consecuencia el empleo y bienestar. Al mismo tiempo, desde este enfoque se determina la innovación tecnológica, eficiencia de recursos y competitividad mundial. La ONU subraya que estos tres ejes son “aspectos inseparables del desarrollo sostenible”.

Cabrita, Domingos & Bontis (2023) revisan el ODS 9 a través del prisma del Capital Intelectual Sostenible (en adelante CIS); sostienen que la articulación de los capitales humano, estructural y relacional, generan capacidades dinámicas que posibilitan innovar en los sistemas productivos sin sobrepasar los límites del planeta.

Con estos fines proponen un esquema de gestión del CIS en cuatro etapas: identificación, medición, alineación estratégica y retroalimentación, lo que se vincula de forma directa con las metas 9.4 (modernización de infraestructuras mediante tecnologías ecoeficientes) y 9.5 (refuerzo de la I+D). El modelo plantea que la innovación responsable, surge de relaciones de confianza entre universidades, empresas y gobiernos, donde activos intangibles como son los conocimientos, las redes y la cultura, actúan como dinamizadores de una industrialización inclusiva.

En consecuencia, el ODS 9 exige no solo inversión en infraestructura física, sino también políticas que fortalezcan el capital intelectual colectivo; premisa esencial para impulsar patentes verdes, digitalización y cadenas de valor resilientes.



ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos (Meta 17.16: redes que movilicen conocimientos; Meta 17.17: alianzas multisectoriales). Propone fomentar redes internacionales, plataformas de datos abiertos y cofinanciación para la Agenda 2030.

La RSU se operacionaliza a través de consorcios académicos, empresa y sociedad civil, lo que amplía la escala de los proyectos de docencia, investigación y voluntariado. Ejemplo de ello es la *Higher Education Sustainability Initiative*, auspiciada por ONUDESA y UNESCO, que alinea planes de estudio, investigación y campus sostenibles con los ODS (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Statistics, 2024, p.15).

*Higher Education Sustainability Initiative*, abreviada informalmente como HESI, es una alianza mundial abierta entre la comunidad de la educación superior y varios organismos de Naciones Unidas, creada en el periodo previo a la Cumbre de Río+20 (2012); es un evento oficial de la ONU que se celebra cada año. Su objetivo es movilizar a las IES para que integren el desarrollo sostenible en la docencia, la investigación, la gestión de los campus y la proyección social, y que actúen como puente entre la academia, la ciencia y la formulación de políticas públicas; funciona a través de compromisos voluntarios entre universidades y redes. Estas pueden registrar públicamente metas y planes de acción para avanzar en los ODS; al unirse reciben invitaciones a foros, webinarios y grupos de trabajo.

Esta cita anual que reúne a la academia mundial y a las Naciones Unidas, se propone fundamentalmente, acelerar la sostenibilidad desde la educación superior y alimentar con evidencias y propuestas



los debates del Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible del HLPF y con ello potenciar el rol transformador de las universidades para acelerar la Agenda 2030, facilitando compromisos, diálogo multiactor y difusión de buenas prácticas a escala mundial.

Entre las principales líneas de acción se destacan: Transformar currículos y pedagogías para incorporar competencias en sostenibilidad; impulsar la investigación aplicada a los desafíos de los ODS; reducir la huella ambiental de los campus; fomentar modelos de gestión responsables y fortalecer alianzas y participación estudiantil en proyectos comunitarios y de innovación social (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, s. f.).

Desde los ODS que involucran a la educación y según como lo promueve la UNESCO (2005), se identifica que existe una articulación con el enfoque de las capacidades, lo cual se expresa en la siguiente cita: “ir más allá de la concienciación para incorporar un cambio y una transformación real a través del empoderamiento y la formación de capacidades que lleven o permitan estilos de vida, valores, comunidades y empresas más sostenibles” (Wals/UNESCO, 2005, p. 10).

Conferencia Regional de Educación Superior (CRES + 5) celebrada en Brasilia, Brasil, (marzo de 2024). Este espacio propició el encuentro de más de 1 200 participantes para evaluar avances y vacíos del Plan de Acción 2018-2028 y redefinir prioridades comunes.

La Declaración de Brasilia ratificó la educación superior como derecho humano y bien social público a la vez que rechazó su mercantilización y exigió financiamiento estatal suficiente, con



perspectiva de equidad e inclusión [UNESCO - Gobierno de Brasil](#).

Desde la óptica de la RSU, el texto subraya que las universidades deben abrirse a la comunidad, promover la justicia socioambiental y articular docencia, investigación y extensión con las metas de desarrollo sostenible. Asimismo, insta a incorporar la RSU en la gobernanza institucional, mediante mecanismos de rendición de cuentas y participación estudiantil, reforzando la cultura de la rendición de cuentas y acciones de enlace que propicien la vinculación entre la academia, Estado y sociedad civil.

Entre los acuerdos se destacan: la creación de observatorios regionales de RSU; impulso a políticas de bienestar estudiantil; paridad de género en puestos de decisión y consolidación de redes para la ciencia abierta y el conocimiento como bien común. Estos compromisos sitúan la RSU como eje transversal para la transformación social que la CRES propone, de cara a la próxima conferencia de 2028.

Los nueve textos analizados durante este recorrido muestran la sinergia intencional entre las Cumbres, Foros y Agenda 2030, que se han manifestado como catalizadores de transformación a través del tiempo, definiendo marcos para la equidad y la ética, a la vez que destacan que la excelencia de la educación y la empleabilidad de los graduados, se constituyen en una relación dialéctica donde ambas acciones se necesitan para el bienestar colectivo.

En este recorrido se evidencia con claridad la intención de desarticular la concepción de una universidad con prácticas enciclopedistas y enclaustradas, para impulsar una academia



abierta, responsable y vinculada con la sociedad y el estado, donde el valor protagónico se otorga al estudiante. Esto invita a resignificar currículos, métodos y evaluaciones con criterios de pertinencia, justicia social y sostenibilidad.

Bajo esta concepción, la inclusión deja de ser un eslogan para convertirse en norma operativa; la movilidad y el reconocimiento de cualificaciones, sostienen ecosistemas interculturales; la investigación orienta su mirada a la solución de problemas, en un diálogo permanente con los sectores productivos y comunidades; la gobernanza universitaria asume la rendición de cuentas y la participación activa de los estudiantes. La digitalización se acepta sólo si es ética, accesible y protectora de derechos.

De esta red normativa emerge la universidad contemporánea como un bien público, orientado por referentes globales que no estandarizan, pues el respeto a la diversidad y la adaptación local es la consigna de todo desarrollo.

De cara a los propósitos aquí establecidos, la misión universitaria amplía su horizonte, lo que implica evidenciar la responsabilidad social desde una perspectiva integradora, que propicie efectos formativos y sociales perdurables y sostenibles, en materia de desarrollo humano.

Coherente con esta visión, se debe favorecer una dinámica académica que propicie la construcción de espacios de aprendizajes desarrolladores, dinamizados por una cultura de innovación y de sujetos promotores del cambio, donde lo más relevante sea la transformación constante de los procesos que se desarrollan en la



universidad y por ende en los sujetos que enseñan y que aprenden.

Se impone entonces reflexionar de manera abierta, pero con bases filosóficas y epistemológicas, para entender que la Educación Superior en su misión de formar, enfoca su accionar entre proceso y resultado; y con ello, favorecer la interiorización y subjetivación de saberes y aprendizajes de distinta naturaleza en los profesionales que ingresan y se titulan de una carrera o programa.

Lograr una instrucción, educación y desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes, es y será, el máximo propósito; lo que impone cambios que evidencien la adecuación de la dinámica formativa a la realidad social, cultural, económica, tecnológica y científica del mundo actual.

Los cambios sociales, culturales y económicos, a decir de Tejada (2000) inciden de forma determinante en los planteamientos educativos y como tales, exigen modificaciones estructurales en sus sistemas educativos y en las propias prácticas, de las que no pueden aislarse los procesos de investigación y reflexión.

Es evidente el aporte que han propiciado estos espacios de diálogo y reflexión para la educación superior, puesto que los acuerdos y normativos que han emergido, se han constituido en la brújula que en gran medida orienta y fundamenta las decisiones y reconfiguración de las acciones universitarias.

De hecho, estos postulados se han constituido en referentes principales para universidades latinoamericanas, que han abierto sus puertas a la democratización de la educación; particularmente en el caso ecuatoriano, la gratuidad se constituye en un derecho, lo cual



ofrece una gran oportunidad a la ciudadanía de continuar estudios superiores y lograr la anhelada titulación universitarias, con miras a alcanzar mejores niveles de inserción laboral.

### *La LOES y su impacto en la Responsabilidad Social de las Universidades ecuatorianas*

El cambio de paradigma que se ha evidenciado desde la evolución de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha permitido ampliar la perspectiva de la educación superior, proyectando escenarios de formación integral en los que los estudiantes no solo adquieren destrezas técnicas, sino también una sólida base humanística.

Sin embargo, los estudios principalmente regionales, demuestran que la consolidación de la RSU continúa siendo incipiente, pues aún persisten obstáculos de orden estructural que limitan la formación de líderes preparados para impulsar transformaciones sociales y productivas, en sintonía con las demandas históricas y estructurales de sus contextos.

Al determinar los alcances de la RSU, aún se la percibe como una regulación que privilegia métricas centradas en publicaciones y procesos de acreditación; iniciativas de voluntariado dispersas y con un limitado enfoque inter y transdisciplinar; desigualdades marcadas en infraestructura y financiamiento, así como culturas académicas excesivamente meritocráticas, que tienden a distanciar al profesorado que se enfoca a la enseñanza de calidad; pues el acompañamiento y atención estudiantil extra horario, no son indicadores cuantificables.

A ello se suma la débil articulación entre universidad, empresa



y Estado, un factor que restringe la transferencia efectiva del conocimiento hacia la resolución de problemas locales y la generación de oportunidades de empleo pertinente. Así, pese a la existencia de marcos normativos específicos, la RSU permanece en gran medida como una aspiración; más que como una realidad tangible.

En el caso ecuatoriano, un punto de inflexión se produjo en 2010 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), posteriormente actualizada en 2018. Esta normativa tuvo como objetivo garantizar el derecho a una educación superior de calidad que asegurara el acceso universal, la permanencia, la movilidad y el egreso sin discriminación, manteniendo la gratuidad en las instituciones públicas hasta el tercer nivel.

La LOES 2010 instauró como mandato, que las universidades formaran profesionales “responsables, éticos y solidarios” y fomentaran relaciones de cooperación con el Estado y la sociedad, de modo que el conocimiento generado, respondiera a las necesidades de desarrollo tanto locales como nacionales.

En este sentido, resulta interesante analizar el tránsito de la LOES al impacto en la responsabilidad social de las universidades ecuatorianas, para comprender cómo este marco teórico se afianza en la normativa nacional, y cómo las políticas educativas y los marcos legales, lejos de ser simples instrumentos administrativos, se convierten en catalizadores y reguladores del compromiso social universitario.

Revisar referentes anteriores permite comprender cómo la LOES ha influido en la manera en que las universidades ecuatorianas



interpretan, operacionalizan y miden su responsabilidad social, y a la vez analizar las aristas que abren o limitan las rutas hacia una educación más inclusiva, equitativa y transformadora.

Van Hoof et al. (2013), a partir de su análisis ubica las reformas establecidas en la LOES, en un proceso más amplio de reestructuración del sistema de educación superior, iniciado con la Constitución de 2008. Desde su criterio, sostiene que este proceso transformó a las universidades públicas, de un modelo con aranceles y autonomía relativa, hacia uno de dependencia directa del Estado, con financiamiento creciente y gratuidad estudiantil.

Destaca que, entre los ejes centrales de la reforma, se incluyó la creación de organismos como la SENESCYT y el CEAACES, responsables de la planificación, acreditación y asignación de recursos, lo que fortaleció el control gubernamental sobre presupuestos, procesos de admisión y la apertura o cierre de instituciones de educación superior. La depuración de 14 universidades en 2012, clasificadas en la categoría más baja, pronosticó a las IES un reto trascendental ante la obligación de cumplir estándares rigurosos.

La norma también estableció que todo docente universitario contara como mínimo, con un título de maestría afín al área del conocimiento en que impartiría su cátedra y que para 2017, el 70 % de la planta docente que labora en universidades de investigación tuviera doctorado. Paralelamente, la jornada laboral pasó de 30 a 40 horas semanales, distribuidas entre docencia, investigación y gestión; esta nueva estructura fortaleció la RSU como un compromiso legalmente verificable a partir de los procesos de acreditación,



basados en indicadores de calidad, cuyos resultados permitieron determinar niveles de excelencia universitaria.

Esta regulación también revela que la mejora en indicadores bibliométricos se asocia a la contratación de doctores; exigencia de publicar a estudiantes de posgrado, en coautoría con sus tutores y en la modernización de laboratorios. De acuerdo con las métricas que han permitido cuantificar la actividad investigadora, su impacto y su visibilidad en la comunidad científica, Ecuador se convirtió en referente regional, por ser un país que logró transformaciones profundas e inmediatas en su sistema de aseguramiento de calidad en apenas una década.

El crecimiento exponencial fue notorio, pues su producción científica entre 2012 y 2018, alcanzó 5.137 documentos; impacto atribuido al cierre de universidades de baja calidad y al rigor de los modelos de evaluación, aunque en el 2021 se evidencia un retroceso asociado al relajamiento de indicadores y al impacto de la COVID-19.

Estos datos se relacionan con el caso del estudio cuantitativo de Álvarez-Muñoz, Faytong-Haro, Peralta Gamboa, Avilés Valenzuela y Pacheco-Olea (2024) quienes mediante un método de control sintético evaluaron el impacto de la LOES (2010) sobre la producción científica nacional, contrastando la trayectoria real con la de un “Ecuador contrafactual”.

Como resultados se evidencian que antes de la reforma, la producción permanecía estable; tras ella, el promedio creció un 358 %. Para 2023, Ecuador publicó un promedio de 6584 documentos, frente a los 1 431 que habría generado el país sintético, es decir un



“Ecuador sin la reforma”, lo que representa un incremento atribuible de 5 a 150 artículos anuales. Las pruebas de solidez en citas por documento confirman que el avance fue tanto cuantitativo como cualitativo; estos autores también atribuyen este significativo salto a la obligación de destinar el 6 % del presupuesto universitario a I+D y becas de posgrado, lo que permitió financiar laboratorios, doctorados y proyectos de investigación, a la par se fortaleció la oferta de pasantías, trabajos de titulación y maestrías profesionalizantes.

La LOES además de impulsar la investigación también establece que los incentivos salariales se vinculen a publicaciones indexadas, patentes y proyectos financiados. Un ejemplo emblemático fue el Programa Prometeo (2011), financiado por SENESCYT, que atrajo entre 848 y 1.046 investigadores de alto nivel, nacionales y extranjeros, con estancias de hasta doce meses en universidades e instituciones públicas. Según Caldera Serrano (2023), los prometeos participaron en más de 400 artículos indexados en Scopus y lideraron 912 proyectos en sus primeros cinco años, además de capacitar a 57.000 docentes en metodologías de investigación; la tutoría de investigadores sénior amplió la oferta de seminarios especializados y proyectos de fin de grado en áreas como biotecnología, ciencias de la vida y TIC.

Sin embargo, varias instituciones carecían de laboratorios adecuados, lo que redujo el potencial de transferencia práctica; esta asimetría revela que los impactos positivos dependieron fuertemente de la infraestructura previa y de la capacidad de integración de cada universidad.



Asimismo, el componente de inserción laboral de graduados se vio influido por la naturaleza temporaria de las estadías, los prometeos fortalecieron líneas de investigación que ofrecieron plazas a tesisas y asistentes; sin embargo, la ausencia de continuidad tras la salida de los expertos limitó la sostenibilidad de los grupos creados.

En términos macro, la tasa de empleo en áreas STEM (siglas en inglés del conjunto de *Science, Technology, Engineering, Mathematics*) no experimentó un salto significativo entre 2012 y 2017, lo que sugiere que la política científica, por sí sola, resulta insuficiente para modificar el mercado laboral si no se acompaña de políticas empresariales y gubernamentales complementarias. Aunque el programa fue descontinuado en 2017, dejó un legado intangible en forma de buenas prácticas, estándares internacionales y dinámicas académicas más sólidas, a pesar de que los beneficios se distribuyeron de manera desigual.

El reconocimiento de los efectos que ha traído la LOES en la trayectoria evolutiva de las IES, permite connotar que los estándares de calidad, establecidos en la misma, trajo consigo evidentes resultados a nivel nacional e internacional; no obstante, aún existe un efecto menos visible, pero igualmente trascendente que ha sido observado por críticos como Gutiérrez et al. (2023) quienes afirman que esta presión regulatoria, aunque obligó a elevar las métricas de investigación en las instituciones de educación superior ecuatorianas, pero también ha ampliado la brecha entre universidades públicas consolidadas y privadas emergentes, que por su limitada infraestructura y menor acceso a recursos, le ha sido difícil cumplir



con los mismos estándares de exigencia.

Estas reflexiones invitan a repensar el modelo de aseguramiento de la calidad, pues bajo un paradigma fijo, se corre el riesgo de caer en inequidades al no considerar el contexto real de evaluación y las oportunidades o limitaciones de las instituciones o procesos evaluados. En el caso de las IESS estos resultados intensificaron la competencia entre universidades y posiblemente se debilitó la cooperación y el acompañamiento interinstitucional, así como la posibilidad de construir un sistema verdaderamente inclusivo.

Las evidentes inequidades que aún persisten revelan otras aristas por superar, como es el ámbito de la producción científica, puesto que el 29 % de universidades no registra una producción significativa en bases de datos de primer o segundo cuartil, además se denota una reducción en la producción desde 2018 principalmente en universidades públicas regionales. En cuanto a la vinculación con el sector productivo, la coautoría universidad-empresa no supera el 5 % de la producción total; evidencia de una desconexión entre la ciencia académica y las necesidades productivas nacionales, lo que manifiesta una frágil articulación entre conocimiento, innovación y desarrollo social.

El abordaje contextual y funcional de la LOES en cuanto a sus políticas, que ha direccionado el enfoque de calidad y responsabilidad social en las universidades ecuatorianas, nos conduce inevitablemente a un terreno donde conviven avances significativos, pero a la vez tensiones no resueltas.

Con estos fines Tamayo (2025) examina las prácticas de RSU en



instituciones de educación superior ecuatorianas y los modos en que estas se comunican bajo el paradigma de comunicación estratégica con representantes de ocho universidades. Su investigación revela un panorama heterogéneo pues no todas las universidades cuentan con políticas formales de RSU, aunque la mayoría integra principios de responsabilidad social de manera transversal en sus funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación.

En sus conclusiones, la autora sostiene que la RSU en el contexto ecuatoriano impulsa un accionar ético, orientado a enfrentar problemáticas como la exclusión, la inequidad y la sostenibilidad, lo cual se constituye en un factor transformador, que favorece la adopción de prácticas solidarias y éticas dentro de la educación superior, subrayando la urgencia de incrementar su visibilidad y fortalecer los mecanismos de evaluación para maximizar su impacto formativo.

No obstante, identifica retos persistentes siendo uno de los principales, la ausencia de políticas institucionales consolidadas, la carencia de indicadores claros de impacto y una profesionalización insuficiente de la comunicación estratégica. Tales limitaciones dejan en evidencia la necesidad de una comunicación bidireccional que traslade la lógica instrumental de metas inmediatas, para convertirse en un componente inherente a la cultura universitaria.

Superar estas brechas exige formalizar la RSU en los planes de desarrollo institucional, establecer métricas comparables y asumir la comunicación como un eje de gobernanza, capaz de reforzar la rendición de cuentas y el diálogo social.



Este marco se amplía con el trabajo de Achig et al. (2024), desde un análisis efectuado al desarrollo del Centro de Atención Social y Empresarial (CASYE) de la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC) y su repercusión en la comunidad y en la formación estudiantil, a partir de la implementación del Núcleo de Apoyo Contable y Fiscal (NAF).

La estrategia aplicada traspone el enfoque asistencialista de RSU al vincular las acciones con la formación práctica de los universitarios mediante la asesoría a microempresarios y contribuyentes de bajos recursos, lo cual ha generado un efecto multiplicador en el progreso socioeconómico local.

La experiencia del NAF evidencia efectos sociales muy relevantes, más de 1404 estudiantes han ofrecido cerca de 26000 asesorías gratuitas en toda América Latina. En la UTC, la apertura del CASYE potenció este servicio, brindando en apenas dos meses apoyo a más de 200 pequeños empresarios y emprendedores. Al cuantificar el impacto se denota que el 80 % de los beneficiarios reportó mejoras en sus procesos administrativos y financieros; mientras que el 95 % de los estudiantes manifestó sentirse más preparado para enfrentar desafíos profesionales.

Estos resultados demuestran que la vinculación social, lejos de limitarse a intervenciones puntuales, puede establecer una relación dialéctica y transformadora entre universidad y comunidad; mientras la primera ofrece asistencia técnica, la segunda proporciona escenarios reales para la investigación formativa, favoreciendo la retroalimentación del currículo, el diseño de metodologías de enseñanza y la identificación de trabajos de titulación, estudios



aplicados e iniciativas emprendedoras.

De este modo, el CASYE se convierte en un promotor de innovación social y producción de conocimiento situado, en consonancia con lo establecido en el artículo 83 de la LOES, que exige que la vinculación se articule a la docencia y la investigación; y, se evalúe mediante indicadores de impacto social.

Los resultados ponen de manifiesto que el programa no solo materializa los principios de la LOES en acciones concretas de vinculación, sino que también fortalece su operatividad a través de convenios interinstitucionales (IES-SRI), garantizando un marco jurídico, recursos y acompañamiento constante que sostienen su viabilidad. Ello permite distinguir claramente los tres niveles de contribución que la norma establece:

El servicio gratuito de asesoría contable y fiscal fortalece las micro y pequeñas empresas, impulsando la formalización tributaria y la gestión financiera en Cotopaxi, todo lo cual aporta al desarrollo local.

La práctica situada conecta saberes teóricos con problemas reales, cumpliendo con la exigencia de calidad y pertinencia que la LOES asocia a la empleabilidad y al buen vivir (arts. 350 y 262); enfoque académico que favorece una formación integral.

La publicación de resultados de usuarios atendidos, mejoras de gestión y percepciones estudiantiles responde al principio de transparencia propio de la autonomía responsable y a la rendición de cuentas sociales.

Entre los limitantes se identificó que, la corta trayectoria del CASYE impide evaluar sus impactos en la empleabilidad



de egresados o en el crecimiento sostenido de las empresas beneficiarias; además, la dependencia de convenios externos podría comprometer su sostenibilidad si no se diversifican las fuentes de apoyo. La replicabilidad del modelo hacia otras facultades y áreas del conocimiento se ve limitada por la infraestructura y el acompañamiento docente disponibles.

El estudio de Achig et al. (2024) evidencia que la RSU puede configurarse como estrategia pedagógica de alto impacto, cuando converge con los lineamientos de la LOES —autonomía responsable, vinculación con la sociedad y formación pertinente— y mantiene un diálogo permanente con actores estratégicos del desarrollo local y regional. Esto incluye de manera esencial, a docentes y estudiantes como agentes capaces de identificar sectores, que con el acompañamiento universidad–Estado, pueden dinamizar su crecimiento.

En este recorrido epistémico, también ha sido fructífero conocer el estudio de Cáceres y Cáceres (2022), quienes otorgan significado a la RSU a partir de la formación de los estudiantes como un grupo de interés, pero a criterio de los mismo, este ha sido un componente ignorado en estudios de responsabilidad social.

Bajo este enfoque miden la percepción de estudiantes de postgrado de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Central del Ecuador; su objetivo principal fue evaluar cómo estos estudiantes conciben y valoran la responsabilidad social universitaria, con el propósito de generar conciencia sobre la importancia de asumirla como una acción esencial de la formación académica. Los autores



subrayan que la RSU constituye una condición indispensable para la vida de toda organización pública o privada, incluida la universidad, por ser el ente encargado de formar profesionales de calidad; ante lo cual invitan a considerar la RSU como un eje clave en la educación superior.

En otras palabras, el estudio orienta su núcleo temático hacia la incorporación de la RSU en la misión formativa de la universidad y analiza hasta qué punto dicho concepto es comprendido y asumido por sus estudiantes.

Para evaluar esta percepción, la investigación aplicó un cuestionario basado en once dimensiones centrales de la RSU, adaptado de estudios empíricos previos sobre el tema. Estas dimensiones abarcan desde valores humanísticos fundamentales como: la dignidad de la persona, la libertad, la participación ciudadana, la equidad social, compromisos éticos y profesionales, compromiso con la verdad, la integridad y la excelencia académica, la sociabilidad, solidaridad, el bien común, la interdependencia e interdisciplinariedad, la preocupación por el medio ambiente y el desarrollo sostenible.

Esta amplia operacionalización, se constituyó en la orientación conceptual integral del objeto de estudio de la investigación, pues al incorporar principios éticos, sociales y medioambientales en la educación superior, es posible tener una noción integral de la RSU; cuyo entendimiento por parte de los estudiantes, señala qué tan arraigada está la responsabilidad social en la cultura universitaria.

En un balance más amplio de logros y desafíos, desde una connotación de responsabilidad social universitaria en Ecuador, cabe



destacar que la promulgación de la LOES 2010, marcó un punto de inflexión en la forma en que las universidades ecuatorianas entienden su misión académica y su compromiso con la sociedad.

Al establecer requisitos concretos de inversión en investigación, acreditación periódica y rendición de cuentas, la norma se convierte en un catalizador científico, pues sus logros en materia de investigación y RSU son innegables, pero también es de connotar que el verdadero valor radica en cómo esos avances se traducen en beneficios tangibles para la sociedad; pues el verdadero éxito de una política educativa no se mide solo por la cantidad de artículos publicados, sino por la capacidad de convertir ese conocimiento en innovación, inclusión y desarrollo social, dirigiendo la mirada especialmente a los estudiantes que se preparan para integrarse al mercado laboral.

La RSU, asumida como compromiso legal y ético, no puede desvincularse de la empleabilidad, pues los egresados representan la síntesis viva de todo el sistema universitario. De allí que los profesionales universitarios también son un punto importante en la LOES, vistos como actores principales que, al egresar, se convierten en el puente real entre la academia y la sociedad y como los principales referentes de la calidad de las políticas educativas. Estas inferencias nos invitan a preguntarnos:

¿Cuánto de este auge científico se ha reflejado en una responsabilidad social universitaria (RSU) efectiva y visible para la ciudadanía?



## **Los egresados universitarios también son un punto importante en la LOES**

La Responsabilidad Social Universitaria, al superar el limitado concepto de la asistencia o ayuda puntual, se instituye como una auténtica promesa de valor que las IES formulan a sus estudiantes y en un sentido más amplio, al país. En este compromiso, el conocimiento se proyecta como motor de desarrollo humano y productividad, transformando el acto educativo en un pacto social.

Desde la LOES, dicho compromiso adquiere un carácter vinculante, pues el marco jurídico conecta de manera explícita la formación académica con la inserción laboral, al exigir a las universidades un actuar ético, pertinente y transparente frente a las necesidades de la sociedad de manera general.

Comprendido de esta forma, la RSU se convierte en una conexión tangible entre el aula y la empleabilidad; su misión se valida plenamente solo cuando los graduados acceden a un trabajo digno y aportan al bienestar colectivo, legitimando así la razón pública de la universidad.

La arquitectura normativa de la LOES despliega una secuencia que refuerza esta visión desde la etapa formativa. En primer lugar, establece la pertinencia como criterio ineludible de calidad, obligando a que los planes de estudio se mantengan en diálogo permanente con las demandas sociales y productivas emergentes; este principio se materializa en la exigencia de prácticas preprofesionales previas a la titulación, concebidas para garantizar que el alumnado se gradúe con “experiencia laboral temprana”; aunque este esfuerzo no se convierte



en un capital profesional frente a las exigencias de experiencia del mercado de trabajo.

El mandato legal además dispone que las IES implementen sistemas de seguimiento a graduados; una herramienta que posibilita medir la inserción laboral, niveles salariales, índices de satisfacción y otros indicadores de éxito profesional, que a su vez se transforman en métricas de calidad y en evidencia pública del impacto real de la formación universitaria.

Convertir este seguimiento en requisito de calidad, implica más que un acto de gestión para cubrir un indicador de evaluación de la calidad; instaurar una cultura de investigación institucional continua, sustentada en sistemas internos de datos sólidos. Estos, además de cuantificar el nivel de inserción laboral y la validez de los aprendizajes en contextos reales, orientan el diseño de nuevas propuestas académicas que respondan a las expectativas del sector socio-productivo y laboral, contribuyendo al desarrollo regional.

Tal como señala Cedeño (2015), el verdadero camino hacia la autotransformación institucional comienza cuando la universidad se atreve a investigarse a sí misma desde la perspectiva de sus egresados, reconociéndolos como espejo y termómetro de su eficacia formativa.

En concordancia, Izquierdo (2014) afirma que la evaluación de egresados resulta crucial para las universidades, pues permite establecer indicadores concretos respecto a su pertinencia y ejercer una auténtica rendición de cuentas sociales; él considera que los verdaderos indicadores de la calidad de la educación superior están relacionados con la empleabilidad de los profesionales. Por ello su



crítica al Modelo de Evaluación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES, 2013–2015), al connotar que la acreditación de la pertinencia se ha enfocado predominantemente en la fase formativa, sin considerar de forma suficiente el desempeño profesional potencial del egresado.

Esta limitación metodológica, evidencia una visión parcial desconectada de un enfoque pedagógico integral que permita investigar, valorar y emitir juicios fundados sobre el desarrollo socio-profesional alcanzado por quienes han culminado sus estudios, como lo advierte, Cedeño (2015).

El balance de la década posterior a la implementación de la LOES, demuestra que reforzar la investigación y profesionalizar al cuerpo docente, son condiciones necesarias, pero no suficientes para garantizar la inserción laboral. La experiencia empírica confirma que los egresados obtienen mayores beneficios cuando los avances académicos convergen con entornos productivos dinámicos, capaces de absorber conocimiento y generar valor; de allí que las métricas de calidad y los indicadores bibliométricos, centrados en producción científica, deban articularse de manera sinérgica con medidas de empleabilidad, transferencia tecnológica y creación de emprendimientos, basados en ciencia y tecnología.

En este sentido, la agenda universitaria del próximo quinquenio está llamada a ubicar la empleabilidad como propósito central y fin último de la formación superior; ello exige integrar las capacidades investigativas consolidadas por la LOES con instrumentos de innovación abierta, alianzas estratégicas universidad–empresa–



Estado y currículos diseñados para formar profesionales con competencias de conexión, reflexión y co-creación. Son precisamente cualidades como la capacidad de colaborar, generar valor sostenible y actuar con responsabilidad social, las que se han convertido en el núcleo de las demandas organizacionales actuales.

Cerrar este círculo virtuoso entre conocimiento, innovación y trabajo decente, no solo fortalece la RSU, sino que también consolida a la universidad ecuatoriana, como agente esencial de un ecosistema nacional orientado al desarrollo sostenible. Tal integración implica, no perder de vista que cada egresado no es únicamente el resultado de un proceso académico, sino también el portador de la imagen institucional ante la sociedad. Así, la calidad de su desempeño, compromiso ético y su capacidad de emprendimiento; son pruebas vivas de la pertinencia, eficacia formativa y trascendencia de la educación superior.

Reflexionar sobre el papel de los egresados en la LOES, obliga a comprender que la empleabilidad no puede reducirse a un resultado estadístico ni a una cifra en los informes institucionales; en realidad, se trata de un proceso integral que enlaza la pertinencia curricular, la capacidad de adaptación a contextos cambiantes, la construcción de redes profesionales y el compromiso con el desarrollo colectivo.

En este sentido, el seguimiento a graduados se convierte en un mecanismo estratégico para evaluar no solo el éxito individual, sino también el impacto sistémico de la universidad sobre su entorno.

Asimismo, fortalecer el vínculo universidad–egresado significa construir una comunidad académica extendida, en la que el



aprendizaje no finaliza con la titulación; los graduados pueden y deben convertirse en actores activos de retroalimentación, transferencia de experiencias y generación de oportunidades para las nuevas cohortes. La LOES, al reconocer la importancia de este seguimiento, abre un espacio para que las universidades trasciendan el ciclo cerrado de la formación inicial y consoliden una relación de largo plazo con sus exalumnos, articulando una serie de acciones tendientes al desarrollo profesional de los mismos.

En consecuencia, situar al egresado en el centro de la política universitaria implica asumir que la RSU alcanza su plenitud solo cuando el ciclo formativo se traduce en una inserción laboral de calidad, en la generación de impacto social medible y en el fortalecimiento del tejido productivo. La universidad, en su doble rol de formadora y agente de cambio, debe avanzar hacia una concepción de calidad que incorpore la trayectoria de sus egresados como uno de sus indicadores esenciales, convirtiendo la empleabilidad en la prueba más fehaciente que respalda su pertinencia y responsabilidad ante la sociedad.



# Capítulo II

---

## Diálogo universidad, gobierno y entorno socio - laboral

La necesidad urgente de repensar el papel de la universidad frente a los desafíos contemporáneos, siendo uno de los más latentes la empleabilidad de los egresados, lo cual lejos de ser un proceso regular después de obtener el título, se ha convertido en una trayectoria llena de incertidumbre y exigencias no cumplidas, poniendo en tensión gran parte de la RSU, tratada anteriormente.

Por tanto, este es un tema de importante tratamiento que invita a la reflexión sobre la forma como la universidad está desplegando sus esfuerzos, para cumplir no solo con la misión formativa profesional, sino cómo está aportando al desarrollo humano y profesional de sus estudiantes.

El análisis de estas tensiones, obligan a redireccionar la mirada hacia otros sectores que indudablemente están involucrados en el desarrollo social; en este contexto, surge la metáfora de la Triple Hélice donde universidad, Estado y empresa comparten el deber de convertir el conocimiento en desarrollo sostenible, connotándose que el crecimiento profesional no proviene de esfuerzos aislados, sino de una auténtica cooperación intersectorial.

El capítulo dos, abre un espacio al análisis y reflexión en torno a las tensiones y oportunidades que propicia la cooperación y gestiones articuladas entre universidad, Estado y empresa, con el propósito



de favorecer el tránsito de la universidad a los contextos laborales donde se desempeñaran los egresados. Bajo este marco, el contenido aporta desde miradas críticas, elementos sustantivos que enriquecen la discusión.

Se presenta la metáfora de la Triple Hélice —propuesta por Etzkowitz y Leydesdorff— como punto de partida, para comprender la cooperación universidad-empresa-Estado. Se destacan las contribuciones de Sutz, Casas, Póvoa, Rapini, Arza y Vázquez, autores que han enfocado sus estudios en Latinoamérica, y aunque reconocen las innovaciones y aprendizajes colectivos, enfatizan en que aún persisten brechas estructurales, manifestadas en las desigualdades territoriales, dependencia tecnológica, fragilidad financiera y burocracias que frenan los procesos.

La enseñanza central que este contenido nos deja es que la sinergia tripartita no es automática, sino está enfocada hacia el logro de un objetivo común; lo que involucra confianza, políticas flexibles y marcos institucionales, que traduzcan el conocimiento en un desarrollo con equidad.

Durante este recorrido se problematiza la empleabilidad, como constructo multidimensional que trasciende la vinculación laboral. Inspirada en Trow, Lauder y Mayhew, el análisis subraya que la masificación de la educación superior generó promesas de movilidad social; sin embargo, los profesionales de hoy se enfrentan a mercados segmentados y desiguales, lo cual pone en riesgo a la universidad, de convertirse en un taller de capacitación inmediata, si subordina su misión a las urgencias empresariales.



De ahí la necesidad de integrar experiencias prácticas, actividades extracurriculares y alianzas estratégicas que aseguren la pertinencia social, sin sacrificar la formación integral.

Posteriormente nos adentramos en las desigualdades que marcan la transición laboral de los egresados. El estudio de Vergara y Gallardo (2019) en Chile, revela que los contactos sociales y el capital relacional cuentan más que el mérito académico, perpetuando las brechas de origen.

El análisis del contexto ecuatoriano muestra cómo la precariedad laboral, el subempleo y la informalidad afectan con mayor fuerza a los jóvenes titulados, propiciando la emigración y fugas de talentos. Desde estas manifestaciones la universidad, no puede limitarse a formar, sino acompañar a sus egresados en su proceso de inserción laboral y propiciar la articulación de políticas públicas que promuevan empleo digno y sostenible.

Finalmente, se introduce una visión renovadora de la empleabilidad, vista como un bien relacional y resultado compartido; a partir del modelo de capital del graduado de Tomlinson (2017), se describe la configuración del perfil idóneo del egresado mediante cinco dimensiones distintivas: humano, social, cultural, identitario y psicológico, resaltando que la responsabilidad de potenciar estos capitales no puede recaer solo en el individuo, sino que debe consolidarse desde un enfoque sinérgico, donde se articulen políticas de co-diseño curricular, consejos consultivos permanentes y alianzas estratégicas, que fortalezcan la autonomía crítica de la universidad y presenten mayores oportunidades de inserción profesional.



Este capítulo pone de relieve que la transición del desencuentro a la sinergia interinstitucional, más que diagnósticos, requiere de un pacto de corresponsabilidad donde universidad, Estado y empresa se articulen a fin de co-construir un entramado productivo y social capaz de transformar el capital académico en bienestar colectivo.

## **Cuando la triple hélice gira: sinergias y brechas de la innovación educativa latinoamericana**

Hablar de la Triple Hélice en el contexto actual, es invocar a la metáfora que ha reordenado los rumbos de la educación superior; caracteriza a un modelo dinámico de cooperación y coevolución, donde los principales actores del desarrollo social como la universidad, la industria y el Estado ya no operan de manera aislada, sino que se enriquecen unos a otros creando una simbiosis, que aporta al desarrollo y a la transformación social.

Por su parte, la universidad aporta conocimiento e innovación; la empresa convierte ese conocimiento en productos, servicios, soluciones y empleo; y, el Estado regula, financia y propicia condiciones para el desarrollo. Este pacto de colaboración, eficiencia y ética se convierte en una hoja de ruta a seguir, dejando claro que estos esfuerzos sólo cobran sentido cuando se reconocen como engranajes de una misma hélice.

Al articular acciones y voluntades entre universidad, industria y Estado, se abre el acceso a recursos, nuevos conocimientos y redes de innovación hacia actores que antes estaban relegados; de este modo, se revela un horizonte de posibilidades para personas y territorios



diversos, favoreciendo la movilidad social y la participación inclusiva en la economía del conocimiento.

Por otra parte, la cooperación intersectorial consolida un acervo común de competencias científicas, tecnológicas y éticas, que permiten diagnosticar problemas complejos, desde la crisis climática hasta las brechas de desigualdad o la disrupción digital; lo cual implica solucionar estas tensiones, mediante estrategias integrales, sostenibles y culturalmente pertinentes.

La triple interacción no sólo equilibra los roles entre universidad, empresa y estado, sino que también refuerza la fuerza colectiva necesaria, para afrontar los desafíos multifacéticos de un entorno global, cada vez más complejo e impredecible.

Se conoce que los precursores de la metáfora de la Triple Hélice, fueron Henry Etzkowitz y Loet Leydesdorff en los años noventa, modelo que se ha constituido en un referente clave para explicar la cooperación entre universidad, empresa y Estado, donde las distintas entidades se enlazan, giran y evolucionan juntas para generar valor científico, tecnológico y social.

Su propuesta disruptiva muestra que, al comprender en su real dimensión a la innovación, se rompe la concepción de estructuras inflexibles que se ha otorgado a los organismos nacionales que aportan al desarrollo y a la innovación.

Por tanto, el entramado productivo que se genera de esta interacción tripartita, muestra nuevas configuraciones institucionales, que se revelan como un mecanismo vivo y dinámico. Su contribución radica en demostrar cómo la cooperación conjunta puede producir



innovaciones y transformaciones sociales que por sí solos, ninguno de estos sectores lo lograría.

Sin embargo, Clark Kerr desde su experiencia en la universidad estadounidense, revela un punto importante en cuanto a la transformación de aquel claustro homogéneo del saber, que se transformó de ciudad del intelecto a una estructura multifacética que alberga docencia masiva, investigación de vanguardia, extensión y servicios técnicos; orientados a públicos diversos como estudiantes, empresas, agencias públicas y movimientos cívicos.

Esa reorientación desplazó de manera ineludible a su máximo responsable, el Rector, a quien históricamente se ha otorgado la insignia de maestro humanista que vela por la autonomía, libertad de cátedra e investigación, pero ahora es quien porta el traje de gerente corporativo y su rol actual, más bien consiste, en mediar intereses a menudo contrapuestos, negociar recursos y jerarquizar prioridades. Según Keer bajo esta dinámica, se corre el riesgo de que la autoridad académica se le diluya entre administrar las finanzas, patentes y agendas políticas.

La necesidad de equilibrar autonomía universitaria con compromisos productivos y estatales no es solo un dilema teórico, sino una realidad global que ha tenido sus efectos en diversos contextos. Bajo estas inquietudes, ha sido necesario conocer puntos de vistas desde la geografía latinoamericana, que permiten comprender las fisuras, los aprendizajes y las posibilidades de la interacción entre universidad, Estado y empresa.

En tal coyuntura, se han tomado como referente cuatro



contribuciones de autores latinoamericanos, que dejan clara la imprescindible interacción entre universidad, empresa y Estado: Sutz (2000), quien disecciona con mirada comparativa la cooperación tripartita en varios territorios de la región; Casas, De Gortari & Santos (2000) estudian el dinamismo del Bajío mexicano; Póvoa & Rapini (2010) examinan la trama brasileña; y, Arza & Vázquez (2010) que presentan un interesante análisis de la experiencia argentina. Todos convergen en la presencia de brechas históricas, aunque muestran divergencia en la complejidad y soluciones que proponen.

A continuación, se desarrolla una lectura crítica de logros, avances y sesgos de cada trabajo:

A comienzos de los años dos mil, Judith Sutz se enfoca en la relación dialéctica entre la universidad-industria; industria - gobierno en América Latina, alejándose de las visiones simplistas de colaboración, que normalmente se reducen a la suscripción de convenios de transferencia tecnológica.

Su propuesta observa dos direcciones: una de manera ascendente desde micro experiencias ligadas a problemas concretos; allí donde las universidades se enfrentan a problemas puntuales de empresas o comunidades, lo cual propicia un conocimiento situado que no es producto de la subjetividad, sino de las contradicciones de la realidad. Este enfoque ascendente que conecta la práctica concreta con la formulación conceptual revela la necesidad de reconocer la innovación como proceso social, marcado por tensiones, desigualdades y aprendizajes colectivos.

La autora luego desciende en su análisis hacia las políticas



estatales, que a su criterio las concibe como estructuras rígidas sobre diversos contextos, las que lejos de garantizar continuidad, tienden a estandarizar dinámicas de realidades distintas y a imponer marcos regulatorios; que no siempre son coherentes con el lugar y momento histórico concreto. Su enfoque bidireccional le permitió delinear dos caras de la moneda, cada una con sus fortalezas y debilidades:

En cuanto a los avances, se denotan que acuerdos ad-hoc entre investigadores y empresas, resolvieron retos productivos inmediatos y generaron nuevo conocimiento aplicado. Centros públicos, incubadoras y parques tecnológicos se conectaron, aunque de forma desigual, con el tejido social, ensayando un ciclo virtuoso de aprender-haciendo-usando e interactuando.

La retroalimentación continua durante el ciclo aprender-haciendo-usando-interactuando genera ciclos de innovación incremental, que legitiman la I+D universitaria y refuerzan la pertinencia curricular.

En cuanto a las parcialidades y rupturas, se evidencia que, al no existir políticas de difusión, ni un sistema de innovación robusto, esos logros quedaron invisibilizados; la concentración geográfica de infraestructuras, la precariedad de los fondos competitivos y la falta de continuidad burocrática, perpetuaron brechas territoriales y acentuaron la dependencia de recursos externos. Por ejemplo, las incubadoras y parques tecnológicos se sitúan en pocas urbes, las que de manera general circundan grandes empresas, destinando a las universidades periféricas solo a la docencia masiva.

Sutz (2000) advierte, además, que los estudiantes se incorporan a proyectos I+D solo de manera transitoria con pasantías breves, que



rara vez culminan en trayectorias laborales estables. El resultado es un círculo vicioso de subempleo y fuga de talentos; síntomas de un ecosistema que todavía no convierte el capital humano altamente formado, en desarrollo endógeno.

Desde estos resultados se puede comprender que el desafío, no radica únicamente en reglamentar la relación entre universidad, empresa y Estado, sino en generar políticas flexibles, capaces de absorber la riqueza de las micro experiencias sin diluir su especificidad.

En última instancia, la autora invita a pensar en una sinergia situada, sensible a las desigualdades estructurales de cada región y abierta a la construcción de modelos propios, que sean coherentes y pertinentes a la realidad de las necesidades locales y regionales.

Casas, De Gortari & Santos (2000), trazan un perfil ilustrativo de la región del Bajío en México donde confluyen universidades dinámicas, centros públicos de investigación y un entramado industrial heterogéneo. Este trabajo evidencia las ventajas de la decisión de los gobiernos estatales, quienes desde mediados de los años noventa, impulsaron políticas de ciencia y tecnología de acuerdo a las necesidades del territorio, lo cual propició que la universidad dejara de operar de forma aislada y se convirtió en plataforma de recombinação intelectual; ahora sus egresados se integran a cadenas de valor locales con destrezas técnica y habilidades relacionales, que mediante el currículo tradicional jamás lo habrían logrado.



Entre los principales logros a destacar, emergen:

1. La masa crítica de talento y equipamiento especializado reunida en la zona, son un elemento motivador que estimula la producción científica y atrae recursos externos.
2. La formación práctica, respaldada por laboratorios de punta, amplía el espectro que los estudiantes perciben de la realidad.
3. Los problemas que convergen en el Bajío se convierten en tesis de grado y posgrado.
4. Las propuestas de investigaciones de grado y postgrado se traducen en oportunidades de acceso a empleos iniciales en empresas o dependencias públicas y nutren el mercado de especialistas.
5. El conocimiento que fluye hacia las Pymes y el sector agroalimentario despierta en los recién graduados una vocación de emprendimiento afianzado en su territorio.

La alianza entre universidades y centros de investigación públicos engendra proyectos conjuntos, clarifica las necesidades regionales y otorga a la academia, argumentos sólidos para diseñar planes de estudio pertinentes y robustecer sus núcleos de investigación; las ventajas de uno potencian las del otro.

Así se genera una sinergia interinstitucional capaz de coordinar recursos, saberes y competencias con tal eficacia que el resultado supera de manera exponencial la suma de sus partes. La colaboración multiactor se cristaliza en productos innovadores, políticas acertadas y soluciones de impacto social perdurable.



No obstante, los éxitos presentados aún manifiestan tensiones profundas, según advierten Casas, De Gortari & Santos (2000), persiste un sesgo lineal que impide la consolidación de una auténtica Triple Hélice: las redes crecen, pero sobre cimientos frágiles; una limitada inversión empresarial, que no ofrece sostenibilidad de proyectos de innovación. Si bien, las políticas se aplican, pero de forma intermitente; pues la coordinación interinstitucional carece de continuidad.

Por tanto, la universidad oscila entre la autonomía disciplinar y la exigencia productiva; y el egresado, entre la promesa de empleos de alta cualificación y la realidad de un mercado que solo los espera, allí donde la hélice gira de forma estable y en sintonía con la demanda regional.

La escasa inversión privada en I+D contrae la demanda de talento altamente cualificado y mantiene abierta la brecha entre formación científica y oportunidades productivas de élite. Para las instituciones de educación superior, la presión es doble, pues al contar con equipos reducidos esto obliga a dividir la investigación en proyectos pasajeros y subordinados a convocatorias esporádicas de financiamiento. Sin masa crítica ni continuidad presupuestal, los esfuerzos se diluyen antes de impregnarse al tejido productivo.

Además, la mayoría de las empresas opera con tecnología importada y realiza poca o ninguna investigación propia; esta dependencia agudiza las asimetrías de poder y conocimiento.

Como consecuencia, la I+D estratégica emigra; los centros públicos se relegan a funciones de soporte; y, los egresados ocupan puestos



periféricos en la órbita de corporaciones extranjeras, lejos de los núcleos donde se toman las decisiones.

La agenda tecnológica, direccionada desde la matriz, encierra al talento local en tareas de adaptación o mantenimiento; aunque útiles para acumular experiencia operativa, pero con una autonomía creativa restringida, lo que dificulta el ascenso hacia roles estratégicos, propiciando la rotación o la emigración de talentos.

Por su parte, los convenios universidad-empresa, suelen limitarse a ensayos, calibraciones y ajustes de tecnologías ya existentes, en lugar de exploraciones conjuntas en la frontera del conocimiento. Tal interacción desaprovecha la energía complementaria de ambos actores; la empresa aplaza su evolución hacia proyectos genuinos de I+D, mientras la universidad ve resquebrajarse su continuidad investigadora; sintiéndose atrapada en una ruta intermitente y dependiente de recursos externos y a veces inciertos.

Todo ello revela que entrado el siglo XXI, la política científica mexicana continúa anclada en un paradigma lineal heredado del siglo pasado. El Estado, financiador casi exclusivo, lanza convocatorias por áreas disciplinares y reparte fondos según métricas de productividad cuantitativa, cuyos indicadores siempre gravitan según el número de artículos, patentes solicitadas y congresos desarrollados.

Este sistema de recompensas, centrado en el ranking y no en la pertinencia, desdibuja los retos territoriales y las cadenas de valor emergentes; al mismo tiempo que refuerza la separación entre la investigación académica y las necesidades reales de la región.

Otro análisis que permitió encontrar inferencias interesantes



fue el de las investigaciones de Póvoa & Rapini (2010); y, de Arza & Vázquez (2010). Estos autores despliegan un estudio minucioso sobre los engranajes que articulan esta Triple Hélice en Brasil y Argentina. Ambos equipos utilizan encuestas comparables y comparten el interés por delimitar los nexos de interacción.

Sin embargo, en sus conclusiones se identifican puntos divergentes en cuanto a los obstáculos detectados y el poder regenerativo que asignan a los respectivos sistemas nacionales de innovación.

La perspectiva desde la cual abordan la dinámica también difiere; Póvoa & Rapini (2010), se enfocan en qué se comparte y bajo qué mecanismos; Arza & Vázquez (2010), en cambio indagán sobre quién se beneficia, en qué momento y por qué razón.

Las evidencias brasileñas revelan que la combinación de artículos científicos, prototipos y programas de formación, diseñados a la medida de las plantillas de una misma empresa, acorta la distancia entre ciencia básica y demandas sectoriales. Al mismo tiempo, despliegan ante los recién titulados una serie de posibilidades de empleo, que va desde la consultoría especializada hasta la generación de emprendimientos tecnológicos.

En territorio argentino, la convivencia de conferencias, proyectos de I+D conjunta, y servicios analíticos, ajusta la intensidad cognitiva de la investigación, lo cual se concreta mediante trayectorias híbridas en estudios de postgrado que favorecen al egresado a competir en el mercado laboral.

Otro punto de convergencia es el aprendizaje que articula la colaboración con proyectos de investigación a largo plazo; resultados,



que tanto científicos como empresas, reportan simultáneamente como avances teóricos y mejoras productivas. Por ejemplo, en Brasil, esos vínculos convierten a los graduados en intérpretes de papers técnico-empresariales, trasladándolos a especificaciones industriales concretas; en Argentina, constituyen el único cauce que distribuye ganancias de forma equilibrada y eleva la demanda de perfiles en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

No obstante, la Triple Hélice presenta nodos críticos en ambas regiones, pues la patente como símbolo inequívoco de transferencia, está por debajo de las expectativas, evidenciando que solo el 10 % de los casos brasileños contempla licenciamientos; y, en Argentina el interés comercial difícilmente rebasa el 2 %.

El resultado se traduce en oficinas de transferencia saturadas de trámites, que aportan escaso retorno financiero y pocas oportunidades para las compañías creadas, para llevar al mercado resultados de investigación desarrollados dentro de la institución de educación superior o del centro público de I+D.

Un segundo obstáculo es la capacidad de las Pymes brasileñas, que carecen de personal capaz de interiorizar resultados complejos, reconfigurando iniciativas ambiciosas en consultorías de corto plazo. En el caso argentino, las empresas más activas en I+D son grandes corporaciones que orientan la agenda universitaria hacia sus propias prioridades. En ambos contextos, los recién graduados corren el riesgo de quedar relegados a tareas de adaptación o mantenimiento, con trayectorias de investigación interrumpidas y migraciones internas hacia polos más dinámicos, aquello que Póvoa & Rapini



(2010) bautizaron como la “puerta giratoria”.

La burocracia aporta su cuota de retraso, pues es notorio que en Brasil los convenios tardan hasta dieciocho meses en oficializarse; en Argentina en cambio, son las cargas docentes que no dan tiempo para dedicarse a la investigación básica, lo cual conlleva a la indecisión entre publicar y garantizar los resultados académicos.

Respecto a la promesa de empleo científico, Póvoa & Rapini (2010) confían en que los nichos de innovación regional lograrán retener talento fuera del eje São Paulo-Campinas; mientras Arza & Vázquez (2010) se muestran más escépticos, pues prevén que las oportunidades de alta cualificación para Argentina seguirán concentrándose en los grandes centros urbanos, profundizando una vez más las brechas territoriales.

Planteadas de esta forma, todas estas aristas aún por superar se convierten en puntos de análisis para argumentar que el reto principal no es solo captar recursos, sino reconfigurar las reglas de interacción entre los actores del desarrollo, que convergen junto al sistema educativo, de modo que la generación de conocimiento se alinee con demandas productivas y sociales genuinas.

Sin estos pilares, las universidades seguirán atrapadas entre la urgencia de resultados productivos y la fragilidad financiera; las empresas continuarán optando por tecnologías importadas; y, el Estado fluctuará entre la exigencia de patentes y la incapacidad de sostener fondos plurianuales.

La reflexión que dejan Sutz (2000), Casas et al. (2000), Póvoa & Rapini (2010) y Arza & Vázquez (2010) es muy clara, dado que



la colaboración universidad-empresa-Estado no es una solución automática, sino un ecosistema vivo que requiere confianza mutua, inversión sostenida y visión estratégica. Sin estos pilares la Triple Hélice latinoamericana, corre el riesgo de convertirse en un círculo de buenas intenciones, que girará, pero no ascenderá.

La metáfora de la Triple Hélice nos lleva a comprender que la educación superior dejó de gravitar en solitario y comenzó a girar al compás de la empresa y el Estado. Esta espiral dinámica y colaborativa ha transformado en la medida de las circunstancias y aún de manera incipiente, momentos de cambio social o científico, producto de la transformación del conocimiento en innovación; y, aunque esta articulación parezca sencilla en teoría, pero en realidad lograr esta sinergia es un proceso complejo, puesto que cada actor desarrolla su misión hacia un fin determinado, mediado por sus propios intereses.

Por su parte, la universidad cultiva el pensamiento crítico y forma talentos; la industria provee valor económico a partir de descubrimientos científicos; y, el gobierno regula, financia y marca la pauta de las prioridades públicas.

Como se identifica, son roles distintos que cumplir socialmente, pero la simbiosis existente, *per se* demuestra que se necesitan para el desarrollo. Pero esta unión solo cobra sentido, cuando cada actor se reconoce como parte de un mismo mecanismo y construye vías de ida y retorno, en pro del desarrollo y el reparto equitativo de sus esfuerzos.

Aunque la metáfora de la Triple Hélice ha sido decisiva para visibilizar la necesidad de articular conocimiento, producción y



gobernanza; aún existen riesgos, producto de la urgencia de los consejos universitarios en negociar financiamiento con actores privados o estatales que exigen resultados medibles en el corto plazo, lo cual puede debilitar la capacidad crítica de la universidad para cuestionar modelos de desarrollo, explorar saberes sostenibles y promover una formación integral.

La promesa de dinamizar regiones enteras mediante ecosistemas de innovación corre el riesgo de profundizar brechas ya existentes. Solo las universidades con capital relacional, infraestructura y prestigio suficiente lograrán insertarse con éxito en dichas redes; mientras las instituciones periféricas quedarán relegadas a funciones de absorción de tecnología o la simple docencia masiva.

En lugar de un escenario democrático del conocimiento, la Triple Hélice puede convertirse en un mecanismo de concentración de recursos y de poder epistemológico. Por ello, cualquier implementación responsable de este modelo, debe acompañarse de políticas de equilibrio territorial, y garantías institucionales que protejan el discernimiento académico, dentro de sus marcos de autonomía, y esquemas de financiamiento que reconozcan el valor estratégico, aunque no inmediatamente rentable, de la investigación básica y de las ciencias sociales y humanísticas.

Sólo bajo este nuevo contrato social, la hélice podrá girar con fluidez y equilibrio, transformando la abundancia de conocimiento en empleos de calidad, dentro del ámbito epistémico contemporáneo; y, en soluciones a los desafíos nacionales.

Este análisis invita a reflexionar en torno a las siguientes



interrogantes: ¿Cómo negociar con la industria sin hipotecar la autonomía de la academia? ¿Cómo conciliar la función humanista con la presión por indicadores cuantificables?

Estas interrogantes que invitan a la reflexión académica se convierten en ejes analíticos para argumentar que el reto principal, consiste en mantener el horizonte pedagógico, filosófico y social de la universidad y que la gestión de relaciones, por muy complejas que sean, son acciones paralelas que se equilibran reconfigurando las reglas de interacción entre los actores que convergen en esta triple hélice.

Se trata de comprender que no solo es captar recursos, sino propiciar momentos de intercambio, mediante la generación de conocimientos que se articulen con las demandas productivas y sociales de la región. De esta forma la triple hélice será una puerta de oportunidades que se abre; y no un registro de contradicciones.

## **La empleabilidad como principio y fin de la agenda universitaria**

La empleabilidad concebida desde un enfoque holístico y dinámico se interpreta como un constructo multidimensional, que trasciende su significado desde un limitado proceso de vinculación laboral hacia la visión de objetivos superiores, que caracterizan un proceso integral de desarrollo profesional.

Cuando el estudiante llega a ese momento cumbre que pronostica la culminación satisfactoria de un programa de educación superior, se confiere al mismo, la condición de titulado bajo la premisa de que



posee un dominio epistemológico específico, lo cual le permitirá transitar exitosamente hacia ocupaciones coherentes con el bagaje de conocimientos adquiridos durante su formación profesional y aportar a la solución de problemas inherentes. Con ello validará sus expectativas sociales e individuales depositadas en la inversión educativa.

En este proceso, cuenta mucho la comprensión del equilibrio entre el conocimiento conceptual y el pensamiento reflexivo, que permiten al graduado encontrar sentido y significado para la puesta en práctica de habilidades fundamentales, interpretar su campo de acción profesional, reconocer tendencias y anticiparse a los problemas. Estos rasgos configuran su capacidad de gestión personal y laboral, lo cual le posibilita convertir conocimientos y destrezas en acciones efectivas y socialmente valiosas; siendo una constante, el aprendizaje continuo a lo largo de su vida laboral (Yorke, 2006).

No obstante, la realidad actual de la inserción laboral y trayectoria profesional subsecuente de los egresados no depende únicamente de su titulación, puesto que la búsqueda de empleo se despliega dentro de un escenario moldeado por la globalización económica y un panorama agudizado por la reconfiguración internacional, provocada por la pandemia de la COVID-19.

Otras transformaciones generadas por la cuarta revolución industrial también han introducido condiciones inéditas, tanto para la fuerza laboral activa como para quienes aspiran a incorporarse al mercado de trabajo. En consecuencia, el grado de desarrollo competencial del egresado y los requisitos profesionales y sociales,



entre ellos la experiencia previa, añaden mayores niveles de complejidad y exigencia a su proceso de inserción (Marcillo et al., 2023).

La carencia de antecedentes laborales constituye el principal obstáculo para los jóvenes aspirantes; esta tensión se agudiza bajo regímenes de precarización, caracterizados por una oferta limitada de vacantes, un excedente de postulantes y procesos de filtrado que excluyen de manera automática a quienes carecen de trayectoria registrada. Así, los graduados recientes, o con escasa experiencia, se enfrentan a mayores barreras de acceso, producto de la elevada competencia y las limitadas oportunidades disponibles (Clarín, 2017).

Bajo estas contradicciones, la precarización del mercado laboral intensifica la presión sobre los recién titulados, pues la escasez de plazas disponibles, ante la excesiva oferta de aspirantes, sumado a los rigurosos procedimientos de selección, configuran un entorno especialmente adverso y complejo, más aún cuando las políticas de contratación priorizan antecedentes laborales previos y, simultáneamente, reducen las oportunidades destinadas a perfiles júnior.

Varios han sido los estudios que convergen al señalar que la empleabilidad ya no depende únicamente del expediente académico, sino de una serie de indicadores entrelazados, jugando un papel decisivo la correspondencia entre lo formativo y lo socio-laboral; experiencia práctica; habilidades blandas; capital social; autogestión de carrera y resiliencia ante disrupciones tecnológicas y macroeconómicas. Cuando cualquiera de estos indicadores es débil,



el tiempo de transición al empleo de nivel universitario se dilata y aumenta el riesgo de subempleo o desempleo profesional.

Otro aspecto que ha incidido en la empleabilidad de los graduados es la expansión sin precedentes de la matrícula universitaria, como un esfuerzo por democratizar la educación, lo que ha puesto en evidencia una serie de retos a enfrentar para financiar los recursos que impulsen la calidad, evitar la segmentación y ofertar una formación pertinente; todo lo cual permitiría equilibrar el saber integral con las competencias profesionalizantes, ajustadas a los contextos laborales actuales. Los recursos que demanda esta educación masiva se han convertido en exigencias inaplazables.

Al reflexionar sobre el proceso de democratización de la educación superior, lo cual inevitablemente abrió las puertas a la masificación estudiantil, cabe reconocer los aportes del sociólogo estadounidense Martin Trow (1973), que se constituyen en un punto de partida, que permite comprender la masificación universitaria y sus desafíos.

En este sentido, se interpreta que el acceso exponencial de la población estudiantil marcó la transformación de la universidad en las sociedades industrializadas, como la expresión palpable del tránsito de las élites a institución de masas; por tanto, trasladó la misión de la educación a un proceso de ascenso de movilidad y progreso social.

Esta expansión, con enfoque de inclusión, comenzó a medirse en términos de utilidad económica, empleabilidad, innovación y crecimiento regional.

No obstante, esta noble intención denota una presión financiera estructural, puesto que cuando los registros de matrícula están



por encima de la capacidad de los recursos existentes, entonces la infraestructura, la planta docente y los servicios de apoyo, exigirán inversión constante. Producto de ello, se corre el riesgo de una segmentación interna, malestar estudiantil y la amenaza de universalizar inequidades, si la oferta se estratifica por niveles de calidad.

A esta situación se añade la necesidad de adecuar los planes de estudio con un mercado laboral que ve en la universidad una inversión productiva; cada vez es más frecuente ver como gobiernos y empresas reclaman retornos en capital humano, innovación y productividad, anticipando la lógica de la economía del conocimiento. Pero convertir la universidad en un “pequeño taller de capacitación inmediata” conduce según Trow (1973), a un “vocacionalismo estrecho” que vulnera la esencia de la academia.

Si los empleadores dictan la estructura curricular, entonces la institución corre el riesgo de sacrificar la formación integral, la investigación básica y su enfoque crítico; limitando al estudiante a un ejecutor de tareas poco sostenibles y mutilando su pensamiento crítico y su independencia hacia la creatividad y, por ende, sus posibilidades de transformar y trascender.

Trow (1973) recuerda, que la colaboración entre academia, industria y Estado es indispensable para el desarrollo económico, pero limitar la agenda académica a las urgencias del empleador empobrece la misión universitaria. Una institución sana forma personas versátiles, que gestionan la investigación de manera sostenible y cultivan la mirada crítica; solo así pueden proveer, las



destrezas profesionales que demanda la producción y el desarrollo social.

Comprender estos límites ayuda a explicar por qué, medio siglo después, los sistemas de educación superior, de Europa a América Latina, continúan lidiando con los desafíos que en su momento Trow (1973) pronosticó.

Con tensiones similares a las expuestas anteriormente, Lauder & Mayhew (2020) reconocen que, en los últimos cuarenta años, la expansión masiva de la educación superior se ha sustentado en la promesa de que más titulados equivalen a mayor prosperidad individual y colectiva. Es normal ver que en las naciones anglosajonas se ha naturalizado una concepción instrumental de la educación, entendida principalmente como inversión en capital humano, para impulsar la competitividad individual y nacional. Esta mirada fundamentada en la antigua teoría del capital humano y en la conjetura de que el cambio tecnológico, sesgado a favor de las cualificaciones, supone que la expansión masiva de la educación superior garantizaría demanda laboral suficiente para los graduados y, por ende, un escenario equitativo de eficiencia económica y justicia social.

No obstante, existen aún contradicciones importantes en cuanto a la relación actual de los egresados universitarios con el mundo laboral, puesto que el mercado de trabajo contemporáneo ya no es un espacio flexible, que permite absorber de forma proporcional el creciente número de egresados universitarios; razones como la segmentación ocupacional, la automatización selectiva y la terciarización de



servicios, también son circunstancias que han afectado la creación de puestos de alta cualificación para muchos titulados.

Otra causa que aún persiste y limita el acceso a las universidades de élite y a los puestos de mayor remuneración es el sesgo de clase, lo que contradice la promesa meritocrática del capital humano. De este modo, la relación directa que se ha establecido, a más educación mejores puestos y crecimiento equitativo, resulta empíricamente frágil. Esta brecha entre titulaciones y oportunidades vulnera la promesa meritocrática de la educación superior y reconfigura la relación entre formación, capital humano y competitividad, connotándose que el número de empleos tradicionales de alta cualificación no crece al mismo ritmo que la oferta de graduados, generando sobre cualificación, subempleo y retornos salariales decrecientes.

De cara a la actual realidad laboral que dinamiza la inserción de los egresados, se connota desde otros estudios, una revalorización a la demanda de competencias profesionales, para explicar el subempleo de los graduados, justificando la postura que, si hay graduados subempleados, es porque ellos no poseen las competencias que demandan las empresas.

Lauder & Mayhew (2020), en abierta discrepancia con las aproximaciones que culpan a una supuesta carencia de competencias de los egresados, subrayan que la raíz del desajuste reside, más bien, en la cantidad y el tipo de puestos que el tejido productivo es capaz de generar. Así, el centro de gravedad interpretativo se desplaza hacia la estrategia empresarial y la segmentación de los mercados de trabajo;



son estos elementos los que, en definitiva, amplían la oferta de mano de obra cualificada, mientras limitan la demanda de empleabilidad; fenómeno que obliga a crecientes cohortes de jóvenes titulados a desempeñarse por debajo de su nivel formativo.

El replanteamiento teórico “Más allá del capital humano” propuesto por Ashton & Green (1996), deconstruye el criterio de que la educación es una inversión individual para incrementar el capital humano; con ello los autores desplazan el enfoque hacia un análisis estructural, mostrando cómo la formación, las habilidades y la empleabilidad están profundamente condicionadas por relaciones de poder, instituciones y contextos socioeconómicos.

Su propuesta invita a comprender la educación no como un recurso aislado, que garantiza automáticamente la movilidad social, sino como un proceso vivo que interactúa con dinámicas laborales, desigualdades y políticas estatales, revelando así la compleja relación entre aprendizaje, trabajo y sociedad.

Para comprender la desarticulación existente y que afecta la empleabilidad y el desarrollo profesional de los egresados universitarios, resulta imprescindible considerar la segmentación sectorial, que capta egresados y remunera sus competencias de forma desigual; reconocer la diversidad de trayectorias nacionales, donde políticas de acceso, regímenes de financiación estudiantil, convenios colectivos y sistemas de formación profesional, determinan el ajuste entre oferta y demanda de cualificaciones; y sobre todo, prestar atención a las relaciones de poder que determinan qué competencias se consideran pertinentes y cuáles se declaran obsoletas; considerando



que empresas, Estados y universidades ocupan posiciones distintas en el cumplimiento de su responsabilidad social.

La contribución de Ashton & Green (1996) a la RSU radica precisamente, en reubicar la conversación de la oferta educativa a la dinámica, cada vez más compleja y cambiante de la demanda de trabajo profesional; esto implica comprender que el título universitario se constituye en la credencial oficial que certifica las competencias adquiridas y fija el valor posicional del graduado en el mercado laboral. Tal comprensión exige políticas que dinamicen, no solo el desarrollo de competencias profesionales, sino la meta principal de todo aquel que se formó en las aulas universitarias o instituto superior, como es su empleabilidad dentro del área de formación profesional.

Para armonizar pertinencia académica y RSU, es imprescindible:

- Integrar sistemas de inteligencia de mercado, capaces de alinear los planes de estudio con tendencias regionales reales.
- Reforzar la cooperación tripartita entre Estado, universidad y empresa mediante marcos regulatorios que incentiven la creación de empleo de calidad.
- Desarrollar itinerarios formativos flexibles y aprendizajes de vanguardia a lo largo de la vida, que favorezcan la inserción y ascenso laboral.

Un tanto alejado del enfoque pragmático, de que el título *per se* garantiza el acceso al empleo profesional, Jackson & Bridgstock (2021) dejan lecciones interesantes a partir de su análisis a la transición del



egresado, desde la universidad hacia el mundo del trabajo.

Cuando las investigadoras pidieron a una considerable muestra de titulados valorar, en una escala de capital de carrera profesional, el peso relativo de los cuatro factores que a su criterio, inciden notablemente en la inserción laboral, destacando el desarrollo de competencias; experiencia pertinente; redes de contacto y capacidad real de traducir todo lo anterior en oportunidades laborales concretas, a partir de una valoración longitudinal de los resultados, fue preciso revisar el viejo axioma de que el grado universitario garantiza, casi de inmediato, un empleo acorde con la formación.

Los datos mostraron que apenas entre un tercio y la mitad de los egresados, según disciplina y región, ocupaban, durante los doce meses posteriores a la graduación, puestos que estaban acorde a los conocimientos adquiridos; el resto aún estaban sujetos a becas mal pagadas, prácticas prolongadas o se desempeñaban dentro de la economía informal para sobrevivir.

El hallazgo no solo pone en tela de juicio la confianza en el valor nominal del título, sino que desplaza la discusión hacia las transiciones reales; esos caminos inciertos que los jóvenes recorren mientras ajustan expectativas a un mercado laboral más inestable y competitivo de lo que imaginaban.

Al indagar en torno a los perfiles Jackson & Bridgstock (2021), identificaron también que la experiencia de empleabilidad, previa al egreso, es un factor que incide de gran manera; por ello, determinan que las prácticas profesionales, consultorías académicas y proyectos colaborativos, multiplicaban las probabilidades de conseguir



un puesto cualificado. Sin embargo, menos de la mitad de los participantes había logrado acceder a estas metodologías activas antes de defender su tesis.

El desequilibrio es aún más pronunciado en Latinoamérica, donde los presupuestos son insuficientes y los convenios universidad-empresa funcionan al ritmo de la voluntad administrativa más que de estrategias sostenidas que permitan valorar resultados e impactos a mediano y largo plazo. En consecuencia, miles de graduados cruzan la puerta del aula sin la suficiente experiencia como lo exigen los empleadores.

De estas lecciones, vale destacar tres verdades que incomodan la zona de confort universitaria; sin embargo, son las que no deberían faltar en las reformas curriculares y de vinculación con la sociedad:

Las pasantías, sobre todo las extracurriculares, tienen mayor impacto formativo que cualquier asignatura evaluada dentro del plan de estudios, puesto que permiten desarrollar la autonomía del estudiante, manejo del tiempo y enfrentar desafíos éticos y familiarizarse con las rutinas laborales de manera temprana.

Por tanto, asumirlas como una estrategia dinámica y formativa resulta muy valiosa, más aún si está basada en la investigación y solución de problemas inherentes a la carrera.

Las actividades extracurriculares, son también excelentes estrategias que favorecen el desarrollo de competencias laborales, actualmente muy demandadas por los empleadores como: Clubes de debate, asociaciones culturales o deportivas, la resolución de problemas inéditos y el trabajo en equipo; todo lo cual impulsan el



pensamiento crítico y el liderazgo. Estas competencias, etiquetadas durante años como blandas, resultan ahora requisitos duros, puesto que imponen una importante diferencia entre candidatos con idénticos promedios y certificaciones.

Trabajar mientras se estudia, aporta a desarrollar habilidades que solo en los contextos laborales se logran, lo cual se constituye en un plus; pues si la ocupación va de la mano con la carrera, entonces el capital social crece del mismo modo que la práctica técnica. Sin embargo, cuando el trabajo está por debajo de la formación profesional se corre el riesgo de que el estudiante, establezca su zona de confort en ese lugar; por ello es importante que la guía del profesor-tutor siempre esté presente para reorientar el destino de este futuro profesional.

La evidencia de Jackson y Bridgstock (2021) pone de manifiesto que, aun en economías avanzadas, el desajuste entre formación universitaria y absorción laboral persiste, porque la empleabilidad no es lineal ni depende exclusivamente de la excelencia académica.

Desde sus reflexiones es notorio el énfasis de que el perfil profesional se construye de mejor forma en la intersección de experiencias en entornos sociolaborales dinámicos, propuestas curriculares pertinentes y sostenibles, prácticas auténticas, participación extracurricular y trabajo vinculado al campo. Con ello se favorece el acceso temprano a puestos acordes a la formación profesional.

Las recomendaciones que los autores emiten a las instituciones de educación superior, es más una invitación, para que estas conviertan la



empleabilidad en el componente principal de la cultura universitaria y no en una aspiración que se queda en tibias intenciones; por ello proponen:

Insertar la práctica profesional de manera formal en el currículo, lo cual demanda establecer un itinerario progresivo de inmersión laboral, como microproyectos, que bien pueden establecerse en los primeros años; consultorías a partir de tercero y la residencia prolongada en el último curso.

Forjar alianzas estables entre universidad, sector productivo y gobierno local; para ello deben determinar presupuestos cofinanciados y tutorías conjuntas, lo que permitirá que la pasantía sea un escenario de aprendizajes y oportunidades labores.

Reconocer las actividades extracurriculares como créditos flexibles o asignaturas opcionales, dentro de las cuales pueden considerarse las diferentes formas de voluntariado en ONG tecnológicas, así como la organización de festivales creativos o la participación en incubadoras estudiantiles; siempre y cuando respondan a un proceso reflexivo y planificado, que involucre impactos medibles y verificables.

Fomentar la mentorización inversa; en esta estrategia participan los egresados recientes, que ya están insertados dentro de su campo profesional. Estos pueden ofrecer retroalimentación a profesores sobre competencias emergentes, mientras reciben acompañamiento estratégico de académicos sénior.

Si las universidades internalizan estas sugerencias y las convierten en el núcleo dinamizador de su cultura, el título dejará de ser un billete con destino incierto, para convertirse en un pasaporte legitimado por



evidencias del ser, saber y hacer. La agenda universitaria entonces evidenciará como prioridad dentro de su programación diaria, todas las estrategias que permitan concretar la esencia del acto formativo; y que al final del camino, se convierta en resultado tangible, la empleabilidad y desarrollo profesional de sus egresados.

### ***De la evidencia al cambio: ideas para un ecosistema universitario centrado en la empleabilidad***

La sugerente hipótesis de Jackson y Bridgstock (2021) trajo a mí el recuerdo de aquellos años noventa cuando en la Universidad Estatal de Bolívar (Ecuador) en calidad de Directora de la Licenciatura en Secretariado Ejecutivo —carrera integrada exclusivamente por mujeres—, se logró desplegar un ambicioso programa de prácticas pre-profesionales, cuyo enfoque principal no era solamente complementar los conocimientos teóricos con la práctica laboral; sino favorecer la inserción laboral de las futuras egresadas.

Aquella estrategia, diseñada con sigilo y convicción, acabó convirtiéndose en una verdadera plataforma de proyección laboral; fue así como la mayoría de las estudiantes terminaron contratadas en la misma entidad donde realizaron su última práctica preprofesional.

El plan de estudios contemplaba cuatro estancias sucesivas, respaldadas por convenios interinstitucionales y una rigurosa arquitectura académica y administrativa. Cada fase incluía acompañamiento, evaluación y retroalimentación continua.

El primer ciclo transcurría en una oficina didáctica —un laboratorio de gestión documental y organización de eventos—, dirigida por una docente-tutora; el segundo, en las distintas dependencias administrativas de la propia universidad; el tercero, en organizaciones públicas y privadas de la provincia



de Bolívar; y el cuarto, en las grandes organizaciones de las provincias aledañas, incluida la capital de la república. Todas ubicadas más allá de los límites provinciales, pues la ciudad de Guaranda no podía ofrecer salidas suficientes, debido a sus limitadas plazas de trabajo.

Antes de emprender la última instancia de prácticas, las estudiantes asistían a un seminario intensivo, orientado al fortalecimiento de habilidades laborales, desarrollo humano y cultura de servicio. Aquel itinerario formativo, breve pero trascendente, afinaba las competencias laborales e interpersonales que luego marcarían la diferencia.

Durante la estancia final, las practicantes debían detectar un problema real en la oficina anfitriona, diseñar una propuesta de mejora y, de regreso a la facultad, defenderla ante un tribunal académico. Este era el requisito para la obtención de su título intermedio de “Secretaria Ejecutiva”.

El día de la investidura llegaba con un sabor especial; muchas pasaban de ser pasantes prometedoras para ocupar, sin demora, la silla de asistente/secretaria de la Gerencia, de Dirección o de la Presidencia.

Hoy, alejadas de mis tareas docentes de aquel campus andino, sigo recibiendo mensajes de quienes entonces fueron estudiantes y que me llenan de regocijo al saber que están muy bien posicionadas. Sus testimonios confirman que la combinación de práctica sistemática y formación en competencias blandas fue decisiva para abrir puertas en el campo laboral.

La relación dialéctica que se manifiesta entre la base de los conocimientos, que legitiman la competencia técnica ante empleadores y pares, con la complementación práctica, precisa la corresponsabilidad entre las instituciones de educación superior y los empleadores.

Por su parte, la academia debe ofrecer experiencias formativas articuladas con el mundo productivo; y, los



empleadores proveer ecosistemas de aprendizaje y movilidad interna, que permitan fortalecer el portafolio de competencias de los futuros egresados.

Las pasantías y empleos previos le permiten al estudiante, no solo transferir el saber académico al contexto productivo, sino desarrollar habilidades blandas, que le serán muy útiles en futuros escenarios laborales, marcados por el trabajo bajo presión, gestión del tiempo, resolución de problemas en entornos de incertidumbre o colaboración interdepartamental.

El desarrollo de estas habilidades, a su vez se relacionan con la vocación que permite a los sujetos cumplir su función laboral desde la motivación intrínseca, la resiliencia y la disposición a aprender de forma continua; factores esenciales para sostener la evolución profesional hacia nuevos retos, ascensos, reconversiones profesionales y/o emprendimientos, en dependencia de las transformaciones tecnológicas y organizacionales. Esta configuración humano-profesional, es lo que representa la síntesis de un profesional instruido, pero también educado.

### ***La otra cara del tránsito hacia la empleabilidad***

Entre la promesa universitaria y la realidad del contexto laboral de los egresados, como existen luces también existen sombras, lo cual da espacio a la reflexión crítica para analizar no solo las responsabilidades formativas de la academia, sino también las circunstancias estructurales que han condicionado la inserción laboral de sus egresados. Este análisis se sustenta en múltiples estudios empíricos revisados, aunque para fines de ilustración en este texto, se asume el trabajo desarrollado por Vergara & Gallardo (2019); estos investigadores se adentran en el microcosmos de los campus de mayor



prestigio en Chile para investigar, *in situ*, cómo visualizan sus futuros laborales aquellos egresados que habitan ese universo selecto; y, a la vez efectuar comparaciones con quienes no corresponden a esa élite.

El relato que los egresados reconstruyen dista de la narrativa meritocrática que suelen acompañar los eslóganes universitarios, y desde la franqueza de sus expresiones, se connota que los factores que intervienen de manera predominante para el ingreso al primer empleo, no es el expediente académico ni la puntuación en pruebas estandarizadas, sino ese círculo de amistades bien situadas; parientes influyentes y docentes que poseen relaciones en el contexto laboral.

Los recién graduados reconocen que las titulaciones, solo adquieren verdadero valor de cambio, cuando quienes los poseen, tienen sus contactos dentro del campo laboral, donde se decide a quién se contrata y a quién no.

Estas acciones personales son motivadas por uno de los principales obstáculos, como es la falta de experiencia previa y la recesión económica; factores externos que no están bajo el control de las decisiones universitarias.

En esta dinámica de la inserción, los jóvenes de élite alternan dos pasos complementarios; por un lado, acumulan evidencias que acreditan su participación en voluntariados, estancias en el extranjero o certificaciones de idiomas; y por otro, recurren al legado familiar que les abre, de forma cultural las puertas a prácticas remuneradas, pasantías exclusivas o vacantes que ya los esperan, antes de salir el concurso. De manera general, esta práctica se identifica con mayor frecuencia en el sector público.



Convertir cada logro, cada red de contactos y hasta cada rasgo de personalidad, en un valor proclive a ser intercambiado en el mercado de trabajo, pone en duda la capacidad de la universidad para considerar los desequilibrios estructurales del mercado laboral, desplazando así esta responsabilidad, únicamente al esfuerzo personal de los egresados. Esa manifestación reproduce, de manera inevitable, las mismas brechas de origen que la universidad pretende superar.

El estudio de Vergara & Gallardo (2019), también revela la otra cara de la empleabilidad, que evidencia la travesía mucho más difícil e incierta de quienes provienen de contextos con menor poder adquisitivo y de relaciones.

Para estos grupos el endeudamiento estudiantil, la urgencia por generar ingresos y la ausencia de redes consolidadas, acortan la transición entre la graduación y la necesidad de aceptar “cualquier oferta”, aun cuando exija desempeñar tareas alejadas de la formación recibida. Mientras sus pares privilegiados prolongan la etapa académica con posgrados estratégicos, convertidos en capital de prestigio, los recién titulados sin respaldo económico, deben lanzarse casi de manera inmediata al mercado para comenzar a pagar los créditos que financiaron su educación.

Esta dinámica permite evidenciar, como los egresados con menos patrimonio y contactos, hipotecan su futuro en el subempleo. Aquí aflora una controversia preocupante, pues desaparece la connotación social de la expansión de la matrícula, para lograr la inclusión de todos y todas a la educación superior y a los contextos laborales.

Allí donde la oferta de trabajo cualificado no crece al ritmo de los



títulos expedidos, entonces la promesa del Alma Mater, se convierte en una utópica expectativa que el tejido productivo no está dispuesto, o no puede absorber.

Para los graduados en desventaja, la promesa de movilidad ascendente se desvanece en itinerarios laborales precarios, y lo que debería ser un eslabón social, termina convirtiéndose en un ciclo de desmotivación y desvalorización a la inversión dada a su formación universitaria; connotándose que la “inversión” no solo es económica, sino en tiempo, en esfuerzo físico, emocional e intelectual.

A la luz de los hechos y fiel al latido de su razón de ser, la universidad está llamada a redefinir sus servicios, bajo una lógica de microsegmentos, que atienda vulnerabilidades concretas en lugar de ofrecer fórmulas estandarizadas. Esa reconversión debe ir acompañada de políticas públicas estables y orientadas a la innovación y la diversificación productiva, de modo que la creciente ola de titulados encuentre su sitio laboral de oportunidades reales.

Resulta imperativo entonces, reubicar la responsabilidad otorgada únicamente a los egresados; y, trasladar el compromiso universitario, que históricamente se ha fincado en lo formativo y proceso de graduación, hacia esfuerzos genuinos que aporten a la empleabilidad de sus egresados, pues estos son como los hijos, que, aunque se ausenten del hogar, siempre estarán al abrigo de sus padres.

Acercarse a estos propósitos, involucra gestiones que deben articular de manera sinérgica a la universidad y los contextos laborales; sin políticas industriales que generen empleo digno, sin incentivos que premien la contratación de talento emergente; y,



sobre todo, sin una mirada colectiva que reequilibre el acceso a redes profesionales, la universidad corre el riesgo de convertirse en cómplice involuntaria de una desprofesionalización silenciosa.

Formar excelentes técnicos, científicos y humanistas es condición *sine qua non*, pero no suficiente para la empleabilidad de los graduados, puesto que, si la estructura productiva se mantiene dividida entre un sector de alta productividad y otro de supervivencia; el título universitario seguirá siendo pasaporte a un territorio que muchos jamás lograrán ingresar.

Este análisis manifiesta la urgencia de articular pasarelas de inserción laboral transparentes, que resten peso a los circuitos informales; y, a la vez, resignificar el currículum para que conjugue la formación técnica con la configuración de las habilidades transversales. Esta tarea reclama un pacto equilibrado entre el estado, la empresa y la academia, sin menoscabo de la autonomía intelectual que identifica al Alma Mater.

### **La empleabilidad en el contexto ecuatoriano**

Conocido por todos es que la precariedad laboral constituye un fenómeno estructural que afecta a una parte significativa de los profesionales, principalmente en latinoamericana y particularmente en Ecuador, país que fue azotado en el 2016 por un terremoto que causó grandes estragos, principalmente en la costa ecuatoriana; posterior a ello la COVID 19 (2019) ha dejado secuelas e impactos, que han motivado cambios a nivel interno empresarial y con ello, el despido de un gran número de empleados.

Si bien, este momento de inflexión cambió tendencias y empezó



a evolucionar en una dirección distinta, ofreciendo muchas oportunidades de trabajo remoto como en los demás países del mundo; sin embargo, datos recientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) evidencian que el 66,7 % de la población ocupada en Ecuador en 2023 se encuentra en condiciones de empleo informal y sin acceso a derechos laborales plenos (OIT, 2024). Esta situación impacta especialmente a los jóvenes egresados, quienes se enfrentan a mercados laborales segmentados, inestables y con escasa seguridad social.

Bajo esta realidad cabe reflexionar en torno a la siguiente interrogante: ¿por qué tantos profesionales ecuatorianos estacionan sus sueños en la sala de espera del desempleo?

Desde una revisión bibliográfica panorámica, principalmente basada en estadísticas oficiales del INEC (2020) y del estudio de Toscano Morales y su equipo (2023), en gran parte se logra responder esta gran pregunta, la que se apoya casi íntegramente en fuentes secundarias, pues no hay encuestas propias ni modelación econométrica que permita aislar causalidades.

Al identificar los factores que provocan la desocupación de los graduados de tercer nivel y los efectos que ello provoca en el tejido social, sobresale nuestra preocupación que ya roza los bordes de la urgencia pública.

La magnitud generacional del problema se hace presente al evidenciar que más de 160.000 puestos de empleo pleno se diluyen cada año; un golpe que azota con mayor fuerza a la franja etaria de 24 a 34 años, lo que marca el 61,9 % del total de desempleados.



Paradójicamente, es la masa más instruida y que empieza a consolidar sus sueños de construir una familia y un patrimonio que le cobijará en sus años menos productivos.

Al triangular registros de estudios relacionados, muestran que 22 titulaciones técnicas apenas alcanzan al 1 % del empleo en los siete grandes sectores productivos. Así, la industria manufacturera absorbe un débil porcentaje del 0,19 de los recién egresados; el suministro de electricidad y afines, apenas 0,66 %; esa microscópica presencia evidencia una contradicción entre lo que las aulas producen y lo que la economía real demanda; abriéndose decisivamente la puerta de ingreso a la subutilización del capital humano.

Los profesionales que descubren que su formación profesional se aleja de su verdadero potencial, el primer efecto que experimentan en su parte emocional es la desmotivación frente a la inversión profesional forjada en años de estudio, más o menos 16 años desde la educación inicial básica. Esta se constituye en la primera fisura que resquebraja sus aspiraciones y con ello, la posibilidad cada vez más lejana, de adquirir experiencia en su área de formación y asenso profesional.

Con el tiempo, los invade una inutilidad que pronto se convierte en apatía persistente, ese desgaste interior se manifiesta de varias maneras; muchas veces se evaden reuniones entre excompañeros, para no quedar expuestos ante la verdad del sub o desempleo; apatía por el aprendizaje continuo y una soledad profesional que los aleja cada vez más de las oportunidades.

A lo anterior, se suma la distancia entre las expectativas y la



realidad del empleo, lo que afecta en cierta medida los lazos familiares, porque la desesperanza que día a día se alimenta al realizar tareas ajenas o por debajo de sus talentos, también se hace presente en el hogar.

El fenómeno del sub y desempleo, ampliado al contexto social, revela un panorama preocupante ante la evidente precariedad laboral, así como la desconfianza implícita hacia las instituciones que ofertaron la educación como eslabón de crecimiento y éxito profesional, pero olvidaron colocar los peldaños necesarios para que ese ascenso realmente ocurra.

En medio del laberinto que configura la precariedad laboral en Ecuador, cabe reconocer que el Estado ha desplegado varias acciones, aunque todavía frágiles, para que los universitarios ya graduados o en su último año, obtengan su primer contrato o se animen a emprender. Entre estos escenarios de transición laboral se destacan Mi Primer Empleo, gestionado por el Ministerio del Trabajo; Jóvenes en Acción, copilotado por el MIES y el mismo Ministerio; y Mi Futuro es Hoy, heredero del antiguo “Empleo Joven”. A la oferta virtual se suma la plataforma Red Socio Empleo / Encuentra Empleo; plataforma oficial de vacantes públicas y privadas.

Desde 2025, además la Ley de Eficiencia Económica y Generación de Empleo, concede a las empresas que contraten jóvenes entre 18-29 años, deducciones extras en el Impuesto a la Renta; prioridad en zonas francas y facilidades para convertir a recién titulados en personal de planta.

De esta forma se identifica que esta Ley se inclina, de manera



notoria, hacia el sector privado al poner en sus manos un abanico de rebajas fiscales con la esperanza de que las oportunidades lleguen de “a poco” hasta la base.

No obstante, los beneficios se concentran en un triángulo bien definido —construcción, energías limpias y zonas francas— que absorbe sobre todo ingenieros, especialistas logísticos y tributaristas, dejando de lado a egresados de humanidades, ciencias sociales, artes, salud o ciencias de la educación.

Las políticas activas por su parte se diluyen en trámites extenuantes por parte de los interesados; evidenciándose además que la tasa de conversión en contratos indefinidos sigue siendo modesta, a ello se suma la brecha informativa, puesto que muchas universidades apenas divulgan la existencia de estos programas y rara vez asignan tutores que guíen la empleabilidad desde las aulas. Sin esa orientación, los estudiantes navegan a ciegas entre formularios y plazos.

Por otra parte, históricamente ha sido latente la limitada solidez estructural de la matriz productiva que afecta a países como Ecuador, pues se revela como una grieta profunda entre lo que la economía produce y lo que la sociedad, sobre todo su población más preparada, necesita para prosperar. El tejido empresarial, centrado aún en servicios de mediano valor y una manufactura insuficiente, genera escasos puestos de alta cualificación; de ahí que el volumen de graduados crezca más rápido que las vacantes idóneas existentes.

Particularmente en Ecuador, el tejido productivo descansa sobre tres pilares muy frágiles; en primer lugar, existe una importante concentración primaria con escaso valor agregado, puesto que más



de la mitad de los ingresos por exportaciones proviene de bienes primarios (petróleo, camarón, banano, cacao).

Este patrón productivo unidimensional, sitúa al país en los rankings del Índice de Complejidad Económica y lo vuelve vulnerable ante los precios internacionales. Cualquier baja en el costo del barril o del mercado agrícola, se traduce en recortes presupuestarios, depreciación de salarios y grandes momentos de espera en la contratación de profesionales. Estudios recientes subrayan que el crudo sigue anclando el empleo y las finanzas públicas, a pesar de su tendencia a la baja rentabilidad y de la inestabilidad que introduce en la balanza de pagos (Jaramillo, Encalada & Pereira, 2025).

En segundo lugar, se encuentra la manufactura, que lejos de escalar a nichos de alta tecnología, se concentra en ensamblajes ligeros y procesados básicos, lo que demuestra una débil industria transformadora, sin esperanza de desarrollo; a esto se suma la falta de articulación con las universidades, laboratorios y equipos innovadores que conviertan la materia prima en software, biocosmética o maquinaria verde.

Ante esta realidad, que no evidencia una escalera de valor, las empresas contratan técnicos de rango medio y dejan en el limbo a buena parte de los titulados universitarios. Algunos egresados incluso han tenido la triste experiencia de ser rechazados por su alto capital profesional.

Sumado a lo anterior como tercer punto, existe informalidad, fragmentación y baja inversión en I+D; siete de cada diez unidades productivas son micro-empresas familiares, sin respaldo para



absorber graduados ni presupuestos para investigación, a ello se suma una asignación a I+D que apenas roza el 0,4 % del PIB, cifra insuficiente para gestar patentes o parques científicos, capaces de generar empleos de calidad.

Este panorama será siempre tema de investigación, reflexión y un manifiesto que se diluye en la conclusión de que mientras la matriz productiva no transite de la extracción a la creación de valor, a partir de la innovación y la transformación, el país seguirá limitado a un crecimiento inestable y dependiente; y, como efecto, el empleo precario y talento subutilizado. La clave ya no es la cantidad de recursos naturales que se produzcan, sino en la capacidad de convertir conocimiento en bienes y servicios, que el mundo esté dispuesto a pagar.

### ***Universidad en contexto: saberes académicos y tejido productivo local***

Si se compara el pasado con el presente, aún vemos que prevalecen carreras que siguen graduando extensas cohortes que compiten por los mismos puestos saturados. Normalmente se escucha o se lee de los expertos, que las carreras que están saturadas se encuentran en áreas relacionadas a las ciencias administrativas, contables, economía y comercio; y esta fue una pregunta que de momento interrumpía la emoción de mis clases, en el aula del cuarto semestre de la carrera de Administración de empresas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; pero siempre mi respuesta fue: si se quita la mirada al sector empresarial —como futuro empleador— y se enfocan en el sector de las microempresas; entonces habrá un nicho importante



de oportunidades para los egresados de esta carrera, porque pueden vincularse como asesores de las mismas y promotores de su desarrollo y transformación.

Esta idea resonó en sus oídos y un día cuando los sentí preparados, cambiamos la estrategia tradicional del aula de clases por la geografía real de la ciudad de Manta (Ecuador). Divididos en equipos, los estudiantes salieron a conversar con microempresarios en diferentes líneas de negocios, a tomar el pulso sin filtros de sus talleres, consultorios veterinarios y pequeños locales.

El objetivo era que los estudiantes aplicaran herramientas de autoevaluación para identificar si estos microempresarios, aplicaban indicadores de gestión de la calidad con miras a la mejora continua de sus procesos, productos o servicios y a la vez identificar una rentabilidad que les permitiera mantenerse firme en momentos de crisis. Este ejercicio era totalmente consensuado previamente con el dueño o dueña del negocio.

La experiencia surgida cuando dictaba la asignatura de Gestión de la Calidad a este grupo de jóvenes dejó en mis estudiantes una gran enseñanza, que rompió con la idea de que solo se aprende de verdades acabadas; puesto que al confrontar sus creencias y detectar que había una realidad distinta, que podría abrirles oportunidades, entonces surgió ese saber auténtico producto de la propia reflexión crítica en contexto.

Una vez con resultados en mano, regresaron al aula de clases, entonces retomamos la herramienta más antigua y, a la vez, más incisiva del oficio pedagógico, “la mayéutica socrática”. Con preguntas breves, sucesivas, pero a la vez estratégicas, fui acompañando a cada participante para que contrastara la teoría aprendida —Gestión de la Calidad— con esa realidad recién descubierta.

Así, detectaron fortalezas y debilidades y seleccionaron



las aristas por superar, de acuerdo a prioridades establecidas bajo criterios e indicadores de calidad; y, mediante una reflexión lógica y crítica reconstruyeron conceptos más sólidos.

El conocimiento dejó de fluir en un solo sentido y se convirtió en un diálogo de ida y retorno, donde la experiencia adquirida en territorio se articuló con mayor sentido y significado a los saberes académicos.

Durante la socialización de la experiencia el aula se llenó de entusiasmo, pues comprendieron desde la realidad existente las carencias y desafíos que limitan el crecimiento de numerosos micronegocios y mientras lo comentaban, salieron a la luz varias posibilidades de empleo; la que más resonó fue organizarse como un equipo de asesores para las Mipymes. Imaginaban alianzas entre administradores, publicistas, auditores y expertos técnicos —un ingeniero en alimentos, por ejemplo— capaces de ofrecer acompañamiento integral; generando así su propio nicho laboral y, de paso, fortaleciendo el tejido productivo nacional.

Por eso sostengo que carreras como Administración siguen siendo indispensables en nuestro entorno; simplemente requieren reorientar la mirada hacia sectores sedientos de acompañamiento profesional, donde la oportunidad de empleo se conjuga con la posibilidad de impulsar el desarrollo del país.

## **Consecuencias sociales y económicas del subempleo en Ecuador**

Las estadísticas se leen en columnas ordenadas y gráficas de colores; sin embargo, detrás de cada dígito late una vida concreta que palpita, se inquieta y termina acomodándose, a veces con cierto matiz de desilusión en el amplio pasillo del subempleo. Basta detenernos en una conversación en la sala de espera de cualquier terminal



interprovincial, para escuchar la historia (que se ha vuelto un denominador común) entre jóvenes con títulos flamantes, que aún se encuentran en la penumbra de la espera de una oportunidad laboral; acarician con el pulgar un pasaporte imaginario, mientras se preguntan si el país que los formó podrá ofrecerles algo más que un contrato temporal a medio tiempo. Esa preocupación constante es, en esencia, la primera fisura interior que ocasiona el subempleo en Ecuador y que en gran medida ha motivado, la migración de talento ecuatoriano.

En un escenario donde la demanda laboral de alta cualificación no crece al ritmo de las cohortes universitarias, la juventud se ve obligada a doblegar sus aspiraciones. Quien soñó con diseñar software de vanguardia, termina gestionando hojas de cálculo para un comercio minorista; quien deseaba investigar la biodiversidad o los potenciales de luz solar en ciertas regiones del país, debe conformarse con impartir clases por horas en planteles privados o vender artesanías a orillas de la carretera. El resultado es una fuga silenciosa que no siempre cruza fronteras geográficas, pero sí despierta ese éxodo interno donde la vocación desplaza su centro de gravedad, buscando ecosistemas más fértiles en otros continentes o, cuando menos, refugios ajenos al área de estudio.

Desde la perspectiva de Lev Vygotsky, cada una de esas mentes en fuga, alberga una zona de desarrollo próximo todavía por desplegar; no obstante, con políticas de apoyo adecuado, habrían convertido su potencial latente en innovaciones palpables y transferencias de conocimiento, capaces de dinamizar la economía y la cultura.



A la luz de este panorama, surge la inevitable pregunta: ¿Qué compromisos concretos deberían asumir universidad, Estado y sector productivo para romper el círculo del subempleo y activar, de manera sostenida, la zona de desarrollo próximo de nuestros jóvenes profesionales?

Mientras tanto, la macroeconomía gira al compás de los precios internacionales del petróleo y los minerales; cuando la cotización del crudo avizora mejores escenarios, entonces las arcas fiscales se expanden, los titulares celebran el superávit y las instituciones públicas se aventuran a anunciar créditos blandos para la innovación.

Sin embargo, basta que el barril anuncie una baja, entonces los planes de gobierno se estancan, afectando a las instituciones que dependen del presupuesto del estado; dejando a medio camino proyectos de investigación, incubadoras de negocios y programas de contratación juvenil, plasmados en tibias intenciones que jamás podrán hacerse realidad.

Este vaivén, tan propio de los países primario-exportadores, socava cualquier estrategia de desarrollo basada en el conocimiento; como efecto la planificación estratégica en la academia o en las empresas, no podrá cristalizar sus metas a mediano y largo plazo, puesto que el presupuesto para ciencia y tecnología depende de cotizaciones impredecibles en los mercados globales.

Ante este panorama de incertidumbre estructural, resulta ineludible formular la siguiente pregunta que invita a la reflexión:

¿Cómo blindar la inversión en I+D+i frente a esta inestabilidad económica, para que el futuro innovador del país no siga dependiendo



de una balanza inestable y en ocasiones imaginaria?

El escenario se complica aún más cuando la promesa educativa comienza a resquebrajarse, sabemos que, durante décadas, la sociedad ecuatoriana forjó la ilusión de que el título universitario equivalía a un escalón de ascenso social; padres y madres hipotecaron o vendieron bienes familiares, otros se embarcaron a España y Estados Unidos para enviar remesas que cubrieran matrículas y todo gasto que demandara el desarrollo profesional de sus hijos. Hoy al descubrir que un título universitario no garantiza estabilidad ni progreso, se instala un sentimiento de desconfianza que socava la legitimidad de las universidades y por extensión, la credibilidad del Estado.

Si el mérito académico ya no abre puertas, ¿Cuál es el argumento para sostener el tejido social?

La respuesta —todavía en proceso— invita a revisar el sistema productivo ecuatoriano y su escasa diversificación, aunque este no es un tema de discusión en este texto, pero si es importante saber que esta contradicción es histórica, pues siempre se privilegió la extracción sobre la transformación. La falta de un ecosistema industrial robusto ha convertido al país en importador de tecnología y exportador de talento.

En este contexto, cada dólar invertido en formación que luego se fuga, representa un costo perdido que será imposible recuperar, y no solo en las finanzas públicas; sino también en los costos personales que demanda estar alejado de la familia. La emigración selectiva, determinada por la frecuente salida de profesionales, priva a la sociedad de expertos locales, de referentes emprendedores que en



otros países son acogidos o más bien “capturados” por sus atributos personales y laborales, donde sí han encontrado asidero para desarrollarse.

Es muy duro experimentar ese vacío de capacidades locales, que limita la creación de empleos de calidad, perpetuando el círculo vicioso de que los jóvenes educados no encuentran dónde insertarse y las empresas, a su vez, responden que es por falta de perfiles adecuados.

Las consecuencias, aunque muy evidentes, muchas veces pasan inadvertidas en el vaivén cotidiano; el sub y desempleo normaliza la inestabilidad de ingresos, condiciona hábitos de consumo e impide la acumulación de capital humano a través de la experiencia profesional. Es normal ver como un ingeniero que transita cada año por empleos temporales y de baja complejidad, difícilmente consolidará competencias profesionalizantes, pues su camino de aprendizaje se ha detenido, reduciendo la capacidad innovadora del país.

No obstante, sería injusto concluir con una mirada pesimista de este panorama, pues siempre refresca el alma de los docentes ver que la misma juventud que un día formamos, haciendo gala de su resiliencia creativa, le gana la partida al subempleo, mediante el emprendimiento de negocios, centrados en el comercio justo, donde la bandera de lucha será siempre la ética, la resiliencia y el conocimiento actualizado.

Estas iniciativas demuestran que la capacidad transformadora existe; pero pensando en voz alta, esto requiere de políticas públicas



coherentes, inversión sostenida y marcos regulatorios que faciliten la formalización y el acceso a mercados internacionales. Sin embargo, estas son posibles soluciones que escapan al control de la universidad, pero no significa que el Alma Mater debe permanecer cayada y ser parte de la inercia social.

### *La empleabilidad como bien relacional*

Luego de este inquietante recorrido, donde se ha presentado la realidad del camino hacia el primer empleo en Ecuador, he podido comprender la ansiedad de un graduado que estrena con mucha ilusión su título, pero al transcurrir el tiempo, se descubre impotente ante la puerta cerrada del mercado laboral y con muchas preguntas sin respuestas.

El desempleo juvenil o su pariente cercano, el subempleo, toca la puerta de la autoestima, posterga proyectos de vida y debilita la confianza social en la educación superior; precisamente porque la universidad, la empresa y el gobierno aún no logran ponerse de acuerdo y establecer un proyecto común que les permitiría favorecer una empleabilidad compartida. Cuando la “triple hélice” gira a destiempo, nacen ineficiencias que los egresados pagan con incertidumbre y endeudamiento. Cedeño (2018) en su tesis —*La Evaluación transformadora de los egresados universitarios*— lo anticipa al describir la empleabilidad como un fenómeno “dinámico y complejo”, moldeado por políticas sectoriales, estrategias empresariales y expectativas individuales.

Bajo esa lógica, el título universitario deja de ser un fin para convertirse en un punto de partida; donde el capital cognitivo y



relacional del egresado se movilizará de manera constante a lo largo de su trayectoria profesional. En tal sentido, la empleabilidad no se entrega en un pergamino el día de la graduación, sino que se lleva en el potencial que se expande o se extingue, según la interacción existente entre las capacidades personales e intelectuales del egresado y en el ecosistema productivo.

Este potencial sólo se convierte en oportunidades reales cuando encuentra un terreno fértil donde crecer, ello involucra una simbiosis entre políticas públicas y la academia; pero si el enfoque político privilegia solamente a los sectores intensivos en conocimiento —energías renovables, biotecnología e industrias creativas— y mientras la academia continúa graduando perfiles orientados a sectores en declive; el resultado será que esta falta de coordinación siempre afectará a los egresados.

De la misma forma, si la empresa demanda competencias blandas —liderazgo emocional, pensamiento sistémico, adaptabilidad— que no son desarrolladas formalmente desde el currículo, el desfase será más complejo; la consecuencia directa es un profesional forzado a reconfigurar en el menor tiempo y con recursos propios, las habilidades y oportunidades laborales que el sistema debió articular en su momento.

Desde estos principios la empleabilidad se concibe como bien relacional y resultado compartido, pues se ha evidenciado que el capital individual logrado por el egresado no es suficiente. Esta aseveración nos invita a reflexionar, que si los gobiernos establecen marcos regulatorios, que vinculen la expansión universitaria con



estrategias que impulsen sectores intensivos en conocimiento y tecnología; potenciando a la vez, aquellas carreras que juegan un rol importante en la gestión administrativa empresarial; sumado a incentivos productivos, entonces las empresas podrían generar demanda de alta cualificación e innovación.

La alineación de expectativas requiere pasar del diálogo cargado de buenas intenciones a la co-creación de contenidos de enseñanza; consejos consultivos mixtos, integrados por académicos, directivos de empresas y funcionarios, que pueden retroalimentar la ruta cognitiva - formativa, identificar obsolescencias y proponer contenidos vanguardistas (analítica de datos, sostenibilidad, ética digital); solo que este co-diseño curricular no puede ser transitorio, sino institucionalizado, mediante consejos permanentes que revisen matrices de competencias, con la misma periodicidad con que fluctúan los mercados.

De esta forma se logrará la empleabilidad informada, puesto que los actores de esta acción corresponsable adaptarán decisiones objetivas y coherentes al momento histórico concreto.

La empleabilidad, como principio y fin de la agenda universitaria se sustenta sobre un proyecto compartido, que se retroalimenta constantemente del diálogo y gestiones entre quienes generan el conocimiento y entre quienes lo transforman en valor económico; y, a la vez establecen las normas para el logro de objetivos comunes a favor del desarrollo profesional de los egresados universitarios. Si alguno de estos actores se mantiene al margen de dicho anhelo, entonces el resultado seguirá evidenciando extensas cohortes de



graduados, bien formados, pero mal empleados y muy susceptibles a emigrar o a resignarse a la precariedad laboral.

Es importante siempre recordar que los significados y experiencias que tiene para el egresado universitario la inserción en los contextos laborales desde el punto de vista personal, pasa por la satisfacción de sus expectativas y necesidades, puesto que le permite incorporarse a una actividad con un sentido de utilidad social, en la medida que potencia su acceso a las esferas de la cultura, la producción y los servicios. Esta dinámica requiere la autoevaluación constante para reconfigurar los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, como expresión de su desempeño reflexivo e intencionado acerca de los objetos, procedimientos, formas de pensar y actuar en el contexto en el que se desarrolla.

### *El capital del graduado, configuración de un perfil que dialoga con el porvenir*

Consciente de la complejidad manifiesta durante el tránsito de la universidad al mundo profesional, Tomlinson (2017), articula su Modelo de Capital del Graduado mediante un entramado de cinco dimensiones, que lejos de funcionar como componentes estáticos y aislados, se entrelazan conservando sus singularidades para consolidar el patrimonio personal de los egresados que los impulsa a adentrarse en los diversos contextos laborales. Dicho de otro modo, se trata de una serie de recursos tangibles e intangibles determinados por los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y valoraciones que los titulados deben aprender a utilizar y fortalecer a lo largo de



su vida.

Tomlinson (2017), relaciona las fortalezas personales y profesionales de los egresados con la base de un edificio, a lo que él califica como el capital humano, constituido con los conocimientos disciplinares, repertorios técnicos y competencias relacionadas a la solución de problemas, que dotan al egresado de la capacidad de hacer; esta dimensión, fundamentada en el saber y el saber hacer, sigue siendo la puerta de entrada a cualquier proceso de selección.

Sin embargo, hoy ya no basta con dominar un corpus teórico, pues se exige la habilidad de transferirlo a problemas inéditos, manejar bases de datos inteligentes y dialogar con algoritmos que aprenden más rápido que nosotros; esto ubica a la universidad frente al reto de diseñar currículos que no solo organicen estructuralmente la teoría, sino que proyecten en su real dimensión la realidad de los futuros profesionales, de esta forma se logra concretar la transición entre la idea y la acción.

Para que esto suceda, es recomendable además la participación activa en seminarios, proyectos colaborativos y prácticas pre-profesionales, que articulen el aula con la empresa o la comunidad; todo lo cual favorecerá el capital social del futuro egresado, conformado por la red de vínculos y nodos que proveen información oportuna, recomendaciones creíbles y tutores inspiradores.

Dentro de esta dinámica relacional subyacen también desigualdades profundas, pues según el autor mencionado, los estudiantes de primera generación, así como las minorías subrepresentadas o quienes comparten su tiempo de estudios con



responsabilidades familiares, se ven obligados a construir estas redes de forma más lenta, puesto que disponen de menos tiempo o contactos poco influyentes.

La consecuencia es manifiesta, pues cuanto más débil es el círculo promotor de su capital social, será más largo el período de búsqueda de empleo y más limitada la visibilidad de su currículum ante las oportunidades laborales.

En esta configuración surge el capital cultural, que se presenta en forma de vitrina simbólica en la que el egresado se exhibe ante empleadores potenciales mediante portafolios organizados con intención, presentaciones que relaten logros de modo persuasivo, presencia en congresos o comunidades digitales; no obstante, aquí cuenta un factor decisivo, pues no se trata solo de poseer méritos, sino de describirlos en los códigos que cada sector entiende y valora. Quien traduce sus competencias o experiencia laboral al idioma de la industria, aumenta sus posibilidades de convertir la entrevista en un diálogo entre pares y ser respetado por la representatividad de sus méritos, con ello aumentan las probabilidades de ganar el contrato.

Este patrimonio también cuenta con un capital identitario, considerado como el núcleo donde se articula la formación profesional con los propósitos de vida, tiene relación con el autoconcepto, soportado en los valores y valoraciones de la realidad laboral y social, la manifestación de las metas y aspiraciones.

El análisis del capital identitario permite comprender que su naturaleza está basada en la introspección, lo que ayuda al egresado a encontrar un sentido de dirección y su real valor profesional, lo



que le permitirá construir de sí mismo, una narrativa coherente para justificar su posición en el campo laboral y a la vez negociar su potencial, con confianza y presencia profesional; lo cual hará la diferencia entre empleadores, redes y contextos laborales.

No es casual que los graduados mejor posicionados, declaren tempranamente lo que pueden y quieren aportar; esa seguridad se traduce en entrevistas sólidas, negociaciones más justas y adaptabilidad ante cambios inesperados.

Cerrando la arquitectura profesional del egresado, y como complemento de todo lo anterior, deviene el capital psicológico, que actúa como un muro que los protege del autosabotaje que aflora en los momentos de incertidumbre. La resiliencia, el optimismo realista, la proactividad y una gran cuota de perseverancia; que combina disciplina con persistencia, es lo que construye esa estructura emocional que impide la derrota ante el “no” repetido o la oferta laboral que no llega. Esta fortaleza humana es imprescindible para gestionar emociones negativas que tensionan el futuro, principalmente en el actual momento donde la incertidumbre y cambios predominan en los mercados laborales.

A fin de que la propuesta de Tomlinson (2017), trascienda de la teoría a la realidad laboral de los egresados, es preciso que la universidad lleve a la práctica otros procesos vinculantes para fortalecer el perfil profesional principalmente a las minorías sub-representadas, que actualmente enfrentan mayores barreras de entrada a los contextos laborales:

Impulsar la participación activa de los titulados en programas de



actualización, dirigidos a docentes y directivos, en temas relacionados a las corrientes tecnológicas y las variaciones del mercado, permite a las instituciones de educación superior sostenerse en la vanguardia y actualizar de forma continua, sus planes de estudio y servicios de orientación profesional. A su vez, estudiantes y egresados obtienen mentoría especializada y mayor visibilidad, multiplicando su capital social y cultural.

Propiciar escenarios de aprendizaje experiencial, que vinculen a quienes aún cursan la carrera con exalumnos que ya han afianzado su empleabilidad; esto representa una oportunidad para que el futuro profesional demuestre sus saberes, sus necesidades de aprendizaje y su disposición colaborativa. La práctica dirigida permite, además, asimilar de manera temprana las dinámicas y desafíos del desempeño laboral, solventar inquietudes, recibir retroalimentación inmediata y fusionar conocimientos teóricos con saberes prácticos dentro de entornos reales.

Observar tareas, procesos y dinámicas interpersonales favorece la comprensión de la cultura organizacional, los flujos de trabajo y los retos que rara vez afloran en el aula de clases. La huella que el estudiante deja en estos contextos, en dependencia de su desempeño, es una puerta que se abre hacia la futura contratación.

Orientación prosocial y sostenible, para alinear proyectos académicos y de emprendimiento que impulsen el autoempleo; esta acción se desarrolla mediante el acompañamiento inicial a través de talleres y experiencias que fortalezcan la identidad profesional, el sentido de propósito y la autoconfianza necesaria para transitar



entre iniciativas diversas.

Tal estrategia demanda la incorporación de módulos de gestión de la incertidumbre, atención plena y adaptación al cambio, como herramientas esenciales para emprender y reemprender en ciclos de innovación acelerada. De esta forma se brinda a los profesionales la opción de generar su propia demanda cuando el mercado convencional se torna complejo.

El seguimiento de egresados desde un enfoque transformador, lo cual implica trasladar la concepción de un ejercicio que solo se limita cumplimiento de la normativa educativa, hacia una práctica sistemática, periódica y longitudinal que evalúe no solo el nivel de inserción laboral, sino también la pertinencia y el impacto social de sus desempeños. Al desplegar estas acciones, las universidades amplían su rol social, puesto que estos resultados le conceden la oportunidad de aportar al desarrollo de sus egresados.

Y tú, como formador de los futuros profesionales, ¿cuál de estos capitales estimas que necesitan potenciar hoy tus estudiantes, y qué estrategias asumirías para que su futuro profesional no dependa del azar?



# Capítulo III

---

## **La innovación en la educación superior del siglo xxi: retos ante la complejidad contemporánea**

El siglo XXI ha traído grandes desafíos a la universidad marcados por varios factores, siendo los principales: la vertiginosa evolución científica, la presencia y avances sin precedentes de las tecnologías (IA); la vulnerabilidad socioambiental y la irrupción de nuevos modelos productivos, como estrategia adaptativa, frente a las crisis marcadas por fenómenos globales como la COVID-19 y los cambios socioeconómicos a nivel planetario; todo lo cual ha marcado un punto de inflexión en las cotidianas prácticas universitarias.

De cara a estos retos, el Tercer Capítulo abre la comprensión hacia la innovación educativa, con fines de transformación de los sujetos y contextos, sin desconocer las prácticas y resultados anteriores; se trata más bien de reescribir sobre lo positivo una nueva versión de aprendizaje, favoreciendo un conocimiento auténtico que emerja desde problemas reales.

Se aborda con mayor énfasis, la formación transformadora, centrada en desarrollar elementos indispensables que propicien en el estudiante su capacidad para orientar y sostener su propia formación con significado y propósito; este tipo de formación conecta la teoría y práctica, en una simbiosis que promueve la reflexión crítica y convierte el aula en escenario vivo.

De esta forma se inicia este contenido aclarando la confusión



que existe en la concepción de innovar, visto normalmente como un proceso de tecnificación de la enseñanza, por lo cual se redefine y la vez se amplía esta dimensión; se trata de involucrar al estudiante como el punto central de atención, de ahí emergen cuatro frentes interdependientes: (1) rediseño curricular con flexibilidad, interdisciplinariedad y pertinencia social; (2) reconfiguración de la práctica docente hacia dinámicas colaborativas y contextualizadas; (3) ampliar la formación profesional hacia el emprendimiento para lograr la independencia laboral; y (4) fortalecimiento de la vinculación universidad–empresa–Estado, para traducir conocimiento en soluciones y oportunidades.

Posteriormente, se aborda la dialéctica entre innovación y empleabilidad con propósito, cuya sinergia favorece la pertinencia entre lo aprendido y las respuestas al encargo social; en este encuentro las habilidades blandas resaltan como parte de la arquitectura humana, para sostener proyectos, liderar equipos y gestionar asertivamente fortalezas y debilidades en contextos laborales bajo incertidumbre. Propiciar el desarrollo de estas habilidades, demanda que el proceso formativo transite por itinerarios flexibles, laboratorios de emprendimiento, innovación abierta con empresas, redes de mentoría y evaluación centrada en favorecer sistemáticamente la agencia del estudiante.

La dialéctica se concreta en que la innovación transforma los modos de aprender; y, la empleabilidad es la oportunidad para transparentar socialmente el alcance y sentido de ese cambio.

De igual forma fue importante establecer la fundamentación



teórica del capítulo, para ello se toma como referentes a: Mezirow (2000), quien resignifica la Dimensión Aprender, trasladándola hacia la disrupción de marcos de referencia tradicionales, analizar supuestos, negociar significados y actuar con responsabilidad social. Haigh & Gaia (2013), extienden la mirada hacia una ética planetaria y pensamiento sistémico; Cranton (s.f.), subraya la disonancia crítica, como el inicio de la reconfiguración de supuestos que progresivamente otorgan identidad profesional; y Sterling (2003), basado en la obra de Bateson (1972), diferencia aprendizajes de primer orden (ajustes sin cambiar el marco) y de segundo/tercer orden (cambio de supuestos y reconfiguración epistémica).

En este contenido además se aprecia estrategias activas que dan sentido y significado a lo aprendido, como: investigación-acción, aprendizaje-servicio, problemas reales, diarios reflexivos y evaluaciones formativas que hagan visible la evolución interpretativa del estudiante.

El resultado de esta práctica formativa innovadora es una empleabilidad sostenible sustentada en autonomía y autodirección, pensamiento complejo, comunicación transdisciplinar y liderazgo colaborativo.

Finalmente se presenta la ruta cognoscitiva del aprendizaje transformador, aquí se traza el trayecto de la transformación, empezando por comprender los niveles de aprendizaje propuestos por Bateson (1972) y la urgencia de provocar cambios de segundo y tercer orden, motivada por Sterling (2003); siempre y cuando estos cuestionen propósitos, valores y efectos.



Se destacan los aportes de Raskin, quien insta a pensar con visión de futuro y a comprender que la configuración del mundo por venir depende de la reflexividad colectiva, pues imaginar distinto permite actuar distinto.

El texto culmina en cinco rupturas prácticas —del contenido al desafío; de la disciplina al sistema; del docente-fuente al docente-mentor; de la evaluación de productos a la evaluación de procesos; y, del aprender sobre, al aprender con conciencia crítica, todo lo cual se convierten en condiciones para una innovación educativa que humaniza y transforma.

### *Innovación educativa y formación transformadora*

El tránsito de estas páginas nos ha permitido comprender que las instituciones universitarias del siglo XXI se desplazan en un entorno social, económico y tecnológico marcado por vertiginosos cambios, determinados por la evolución de la ciencia, la irrupción de la inteligencia artificial, la consolidación de novedosos paradigmas productivos; y, el incremento sin precedentes, de la complejidad que rodea la inserción profesional de sus egresados.

Desde este escenario se identifican dos perspectivas: por un lado, las universidades deben acreditar capacidad de respuesta frente a demandas sociales, cada vez más complejas como empleabilidad, sostenibilidad, inclusión y justicia social y por otro, necesitan anticiparse a futuros todavía inciertos. Satisfacer ambas exigencias implica fortalecer la excelencia de los procesos académicos — formación, investigación y extensión— e incorporar perspectivas que



propicien la autotransformación, como vía hacia la transformación social. En otras palabras, impactar positivamente el entorno, requiere que cada docente y cada estudiante cultiven competencias para evaluar, reconstruir, innovar y perfeccionar sus prácticas cotidianas.

Estos esfuerzos obligan a la educación superior a cuestionar su esencia y la manera en que enseña, investiga, dialoga con la sociedad, cumple su misión y proyecta su visión; esto supone abandonar la práctica habitual, donde solo se replican esquemas formativos convencionales; y, trasladar el enfoque hacia arquitecturas de innovación dinámicas, que, sin desdibujar la identidad institucional, acompañen con pertinencia las transformaciones y dinámicas actuales.

Ha sido enriquecedor conocer cómo a lo largo de las últimas décadas, el tratamiento teórico-metodológico de la innovación educativa ha ganado protagonismo; múltiples declaraciones y acuerdos internacionales subrayan la innovación como vía privilegiada para materializar la responsabilidad social universitaria. De hecho, el balance realizado en páginas anteriores revela que estos foros —congresos, redes académicas y organismos multilaterales— convergen en advertir, que la innovación dejó de ser un valor agregado para convertirse en el núcleo estratégico de la relevancia universitaria.

Sin embargo, aún no se logra una completa cohesión del conocimiento de los estudiantes frente a su realidad; la literatura refleja que en gran parte se debe a la presencia de planes de estudio bajo formatos rígidos, evaluaciones centradas solo en contenidos, insuficiente interdisciplinariedad y una proyección investigativa que



no dialoga con los problemas locales.

Ante tales limitaciones, la formación transformadora desde un enfoque innovador se ofrece como horizonte prometedor; desde esta perspectiva se sitúa al estudiante en el epicentro del proceso y reconoce su capacidad para generar conocimientos, interactuando con la pluralidad cultural, cognitiva y social del aula contemporánea.

Su implementación exige debatir y desplegar estrategias didácticas inclusivas y equitativas, que atiendan las diferencias individuales sin menoscabar el rigor académico; de ahí la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje que entrelacen teoría y praxis, fomenten la reflexión crítica y habiliten la acción comprometida con los desafíos de la época.

Innovar en consecuencia, no se reduce únicamente a incorporar herramientas digitales ni a la experticia de manejarlas, sino a reordenar las estructuras pedagógicas para generar experiencias que conviertan al estudiante en protagonista de su aprendizaje, mediante estrategias activas y la vinculación temprana con su escenario real de desempeño laboral.

Tal reconfiguración demanda un ecosistema institucional que armonice políticas, recursos y cultura organizacional con la aspiración de una universidad que no solo titule profesionales competentes, sino que forme agentes de cambio capaces de dinamizar sus comunidades y el tejido productivo. Desde esta perspectiva, la innovación en la educación superior se despliega a través de cuatro dimensiones interdependientes:



- Rediseño curricular que garantice flexibilidad, interdisciplinariedad y pertinencia social.
- Reinención de la praxis docente, orientada a dinámicas colaborativas, exploratorias y contextualizadas.
- Impulso del emprendimiento y la creación de valor, de modo que el estudiantado genere empleo mediante proyectos innovadores y sostenibles, en lugar de limitarse a buscarlo o esperarlo.
- Reconfiguración de la vinculación universidad–empresa–Estado, para convertir la producción de conocimiento, en soluciones transformadoras y oportunidades concretas para los egresados.

Con tales fines se han perfilado propuestas que invitan a replantear métodos, contenidos y enfoques pedagógicos a fin de entretejer el compromiso social con la vivencia formativa, creando ámbitos de interacción y una evolución compartida. Teóricamente se asume a Rebillou (2011) quien concibe la innovación en la educación superior como un proceso sistémico, estratégico y cultural que debe ser parte de la cultura del quehacer universitario.

En su discurso plantea la metáfora de que la columna vertebral de la innovación es el currículo, entendido como proyecto educativo integral y “ecologizante”, inseparable de los contextos social, político, económico y ambiental. Esta es una reflexión inspirada en el pensamiento complejo de Morin, quien acoge la visión integradora contextual y sistémica del conocimiento, lo cual aleja toda apreciación



fragmentada y reduccionista que impide comprender y abordar el conocimiento en su real dimensión y pertinencia.

La academia, al asumir un “conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para alojar allí los saberes parciales y locales, tendrá elementos suficientes para comprender causas generales que permitirían aportar soluciones singulares y propicias a un contexto en particular” (Morin, 2000, p. 18).

Al situar la innovación como obligación estratégica, se exige una universidad que anticipe escenarios, basada en la información globalizada; gestione el cambio y se erija en agente transformador de la sociedad. Visto de esta forma, innovar no es un hallazgo al azar, sino un imperativo planificado y evaluado de manera permanente, vinculado a la competitividad y al desarrollo responsable de la sociedad. Por tanto, las IES deben asumir un rol decisivo en el progreso sustentable del país y en su inserción creativa en un mundo en constante evolución.

Dentro de este análisis resulta interesante el argumento de Moreno (2000), al decir que la innovación no es una moda ni un simple ajuste metodológico; sino la introducción de algo nuevo que produzca una mejora sustancial dentro de la práctica educativa, requiriendo transformaciones profundas no solo en la institución ni en el aula, sino además en la cultura profesional de quien enseña.

Al replantear la innovación como proceso continuo que involucra personas, saberes y contextos en interacción, Moreno (2000), cuestiona la óptica tecnocentrista, que confunde la incorporación de TIC con innovar, trasladando este protagonismo al docente, por



su condición humana de observar, dudar, cuestionar, investigar y proponer alternativas.

Esta apreciación, permite inferir que la innovación se proyecta a partir del conocimiento, pero también desde la sensibilidad, la creatividad y la independencia intelectual; por tanto, se aleja de lo técnico y se acerca a lo humanista y epistemológico.

Desde su criterio, todo proyecto innovador debe tener sentido y significado, por tanto, debe iniciar por la identificación formal de un problema, para posteriormente fundamentar el objeto de estudio, a partir de las diferentes posturas teóricas que enriquecen las estrategias innovadoras que se propongan.

Visto de esta forma, la investigación es el punto de partida de toda iniciativa de innovación y transformación, acompañada por un docente comprometido que se atreve a cuestionar antiguas prácticas y costumbres que se han normalizado; que internamente y de manera constante se replantea la idoneidad y utilidad de sus estrategias de enseñanza. Este movimiento interno de transformación emerge desde la reflexión crítica del educador, motivando la relación dialéctica entre reflexión y acción, lo que genera un eslabón superior en el conocimiento sobre la propia práctica.

El aporte disruptivo de Moreno (2000), traslada el enfoque limitado de innovación educativa centrado en propuestas tecnológicas, hacia la transformación significativa de sujetos y contextos; defiende que no todo cambio es innovador, sino se inicia por transformar la práctica educativa.

Por tanto, este docente debe poseer una serie de atributos que



lo caractericen como catalizador del cambio; para ello su praxis debe basarse en la sensibilidad problémica, apertura a las diversas posturas epistemológicas, pensamiento autónomo y creatividad. Esto lo convierte en arquitecto de mejores escenarios donde podrá germinar la innovación científico - tecnológica, que más bien es una consecuencia de la innovación pedagógica que involucra contextos fuera del aula de clases.

Resulta particularmente motivadora la postura de Moreno (2000), al relacionar la formación docente con la innovación; lo que permite interpretarlo como una invitación a las IES a replantear los programas de capacitación docente, puesto que la cultura innovadora exige una formación continua de los promotores del conocimiento y el cambio, donde la dimensión cognitiva, afectiva, ética y social son la base de todo sujeto que aspira a ser docente universitario.

No se trata de contratar docentes para “utilizar” de manera mecánica un silabo o plan de asignatura; que si bien, históricamente ha sido un elemento orientador de la práctica formativa, pero no siempre revela cambios sustantivos en el aula, alejando el acto formativo - creador de su real significado.

La propuesta de Moreno (2000), deja de lado la limitada concepción de la innovación, para situarla en un lugar que abre expectativas más significativas, puesto que la primera condición para que la universidad inicie el camino hacia la innovación científico - tecnológica, es la humanización del acto educativo. Con ello se puede garantizar que la práctica docente no sea invadida por la tecnificación; y, siempre esté presente la condición humana de un maestro susceptible a auto



transformarse, para transformar a los sujetos que aprenden.

Para hacer viable esta lógica, docentes y estudiantes desde una postura dialéctica, deben detectar contradicciones y relaciones de la realidad; cultivar apertura al cambio conceptual; independencia intelectual y creatividad. Estas cualidades enlazan con el paradigma de habilidades blandas y el emprendimiento social, mostrando cómo la resolución de problemas detectados desde la realidad nutre la autonomía y la agencia transformadora que reclaman los ODS y el mercado post industrial. Así, la innovación deja de ser un fin en sí misma para convertirse en estrategia de ciudadanía crítica y liderazgo ético.

La lectura crítica de la obra de Moreno (2000), ha permitido comprender que la innovación, entendida como proceso investigativo y transformador, es condición *sine qua non* para que la educación superior responda a los retos del siglo XXI. Ello implica trascender políticas focalizadas en las TIC hacia una revisión profunda del horizonte formativo de la universidad, priorizando modelos pedagógicos que fomenten la autonomía intelectual, creatividad y el compromiso ético del docente, quien, junto a sus estudiantes, identificará y solucionará problemas reales dentro del campo de acción profesional.

Por tanto, innovar no se limita solamente a propuestas de desarrollo tecnológico, ni aprovechar las tecnologías como herramientas para el ejercicio docente, sino fomentar una cultura transformadora que sitúe al docente y al estudiante como protagonistas del conocimiento; y, comprender que toda iniciativa tecnológica o científica, generada



desde su condición profesional y humana, es solo consecuencia de su poder innovador.

Bajo estos presupuestos, el profesor emerge como promotor del cambio, no por dominar las TIC, sino por su capacidad de pensar con sensibilidad hacia los problemas de su entorno, de observar críticamente el contexto formativo con visión proactiva, para favorecer la inserción y desempeño laboral de los futuros profesionales y de cuestionar constante su práctica docente. Visto de esta forma su paxis, lo aleja de ser únicamente un transmisor, para convertirse en creador de realidades posibles.

La innovación educativa, cuando se enfoca al principio de mejorar continuamente la misión social de la universidad, siempre recuerda que los docentes son sujetos que se autotransforman, en la medida que refrescan sus conocimientos; ello demanda acciones y programas de desarrollo docente continuos, basados en la reflexión-acción y el fortalecimiento de habilidades blandas.

El desafío, por tanto, ya no radica en acumular plataformas digitales o laboratorios de última generación, sino en reconfigurar la cultura de la práctica docente para que investigación, acción y humanismo dialoguen de manera permanente y fecunda con la sociedad.

Por todo lo expuesto, la universidad innovadora se concibe como un organismo vivo que promueve el desarrollo de saberes, recursos y personas para anticiparse al futuro y establecer sus metas desde una visión objetiva y pertinente. Sus funciones que la identifican parten del propósito de formar egresados para desempeñarse con solvencia y autonomía en un mundo tecnológico incierto y ecológicamente



desafiante, al tiempo que observa y aprovecha oportunidades de bienestar común. Sólo cuando estos principios son parte intrínseca de las prácticas cotidianas, la institución deja de replicar antiguas prácticas y se convierte, en la protagonista de la transformación social.

Esto revela el proceso de auto transformación de los egresados de la educación superior, desde su relación con la realidad y consigo mismos, al transformar el contexto, lo cual le da un sentido de idoneidad a su desarrollo personal y profesional. Una adecuada interiorización de todo lo relativo a la profesión y a la dinámica actual con sus vertiginosos cambios, les permitirá insertarse en los distintos contextos o escenarios laborales en calidad de empleados o autónomos, constituyéndose en un factor determinante para el desarrollo; todo lo cual le da sentido y significado a su vida profesional (Cedeño et al., 2020).

Por tanto, el currículo no debe ser producto de un claustro de expertos, sino una co-creación desde una mirada abierta e inclusiva, donde todos los entes de desarrollo aporten y nutran este proceso, principalmente ante el propósito de cerrar la brecha entre universidad y mercado; entonces la innovación educativa también debe considerar que no solo los saberes específicos de la profesión son suficientes, sino también el desarrollo de habilidades que permitan gestionar en el egresado su parte humanística, lo cual lo diferenciará de las TIC y favorecerá la transición hacia el mundo laboral.

Por otra parte, es evidente que la progresiva precarización laboral, depende de varias aristas, ajenas al dominio universitario; por tanto, el desarrollo de estas habilidades personales, también deben



proyectarse hacia la formación de profesionales con la suficiente autonomía laboral para enfrentar estos desafíos.

Poseer capacidades de emprendimiento ya no es una asignatura opcional, sino una necesidad que debe cubrir la formación universitaria ante la actual crisis laboral con relación de dependencia. Promover la actitud emprendedora desde el currículo, amplía la visión y la identificación de oportunidades; habilita la creación de empleo propio y dota al graduado de competencias para liderar procesos de cambio dentro de organizaciones establecidas.

### *La dialéctica entre innovación educativa y empleabilidad en la educación superior*

El panorama actual que se ha descrito durante el desarrollo del texto en cuanto a la realidad laboral de los egresados universitarios connota que cada vez es más difícil la situación por la que atraviesan miles de jóvenes con título en mano, mientras las oportunidades laborales son cada vez más escasas.

En realidad, no todo es en blanco y negro, pues si se revisan las estadísticas entre la cantidad bachilleres y cupos universitarios, a primera vista se identifica una brecha que ya marca un desequilibrio; por otra parte las economías nacionales también deciden las fluctuaciones del mercado y con ello el cierre de las pequeñas y medianas empresas; así como la reducción de cargos públicos, limitando las oportunidades de inserción laboral de los profesionales que lograron ingresar a la universidad. En este contexto, también surge la escasa relación entre universidad, empresa y Estado, que



no favorece el camino hacia los contextos laborales de los egresados, mostrándose intermitente y complejo, y en ocasiones desmotivador y frustrante.

Frente a esta realidad, la universidad está llamada a replantear su función tradicional de formar y titular profesionales para cubrir la demanda a medida de los contextos laborales con relación de dependencia, y convertirse en catalizadora de empresarios, capaces de poner en práctica sus conocimientos, creatividad y talentos.

No basta con ajustar el plan de estudios para reforzar la vinculación con el sector productivo, sino resignificar el currículo de manera flexible a fin de garantizar un perfil de egreso versátil, adaptable y competente que sea capaz de integrar sus conocimientos académicos con habilidades transversales, que favorezcan su desempeño efectivo en calidad de empleado o emprendedor; y a la vez, dialogar con los desafíos laborales actuales y futuros.

El reto consiste, en convertir al buen estudiante en identificador de oportunidades, capacidades de liderazgo y de autonomía económica; para lograrlo, la academia debe ampliar su connotación formativa y aprender a identificar tendencias, detectar brechas de mercado, anticipar rupturas tecnológicas y convertirlas en proyectos de alto impacto.

Estas iniciativas, aunque se originen en el aula de clases, deben desarrollarse en un proceso sistemáticamente emprendedor, hasta lograr su visibilidad en el contexto productivo. En ese esfuerzo, las competencias técnicas, aunque continúan siendo necesarias, pierden protagonismo si no se articulan con habilidades personales



como la resiliencia, la inteligencia emocional, la capacidad de liderar colaborativamente y la aptitud de vender sus iniciativas ante inversionista exigentes. Esta reflexión se acerca a la cita textual de Rosas et al. (2022) al manifestar que:

Existe una relación altamente significativa entre las variables de inserción laboral y habilidades blandas, abonando a la causa de varios autores sobre la importancia que tiene para las organizaciones de educación superior la reestructuración de programas de estudio, que permitan la provisión y adquisición de las habilidades blandas, máxime para organizaciones de educación superior tecnológica, en donde la mayor importancia pareciera centrarse en las habilidades duras. (p. 382)

Para tales propósitos resulta necesario reconfigurar la clásica clase magistral, el examen basado en una rúbrica de preguntas cerradas o de opción múltiple, y aprobar créditos relacionados a la práctica preprofesional y al trabajo de titulación, como como requisito para la obtención del título profesional.

Por otra parte, la evaluación no debe limitarse a medir la acumulación de conceptos sino a formar una nueva cohorte de profesionales-emprendedores, expertos en programación y análisis financiero, pero igualmente conocedores de negociación intercultural y poseedores de pensamiento sistémico, inteligencia emocional y financiera.

Este giro también exige cubrir algunas condiciones como: La implementación de laboratorios de emprendimiento; propuestas de innovación social y ecosistemas de incubación, donde el error sea una oportunidad de aprendizaje y no un fracaso; incorporar itinerarios



flexibles, donde la planificación curricular dinamice los semestres con intercambios en grandes o medianas empresas; participación en proyectos de innovación abierta con empresas multinacionales; y sobre todo, ser parte de una comunidad de coaching con acreditada experiencia en emprendimientos en momentos de crisis.

Cabe recordar además la advertencia de Moreno, al plantear que no existe innovación, sino se inicia con reimaginar la profesionalidad del docente; esto conlleva a revisar las clásicas capacitaciones estandarizadas para dar paso a itinerarios de crecimiento integral, donde el rigor disciplinar se entrelace con el pensamiento crítico, la sensibilidad social y un repertorio sólido de competencias blandas. Así, la docencia se convertirá en una práctica no solo formativa, sino un espacio de reflexión que inspira, cuestiona y habilita nuevas formas de acción colectiva.

Este replanteamiento propicia una relación dialéctica entre innovación educativa y empleabilidad, estas dos dimensiones al tiempo que se necesitan para el desarrollo, también se contraponen si las condiciones no se generan para el logro de los objetivos.

Por un lado, la innovación educativa representa el impulso que transforma el conocimiento y las formas de aprender; desde su dimensión interuniversitaria es el principio fundamental del cambio, mirando desde un enfoque disruptivo al currículo, a los métodos tradicionales de enseñanza y de evaluación, a la vez que promueve la consolidación de los valores que sustentan la formación profesional; todo lo cual favorece o limita la empleabilidad en los egresados universitarios.



En el otro extremo se encuentra la empleabilidad, actúa como monitor social que refleja la pertinencia y efectos que concretan la innovación educativa, al evidenciar los niveles de inserción laboral de los egresados en su campo laboral. No son rutas paralelas, sino acciones y resultados que se muestran interdependientes a la vez que se nutren mutuamente.

La dialéctica entre ambas se manifiesta en un diálogo de doble vía, que a la vez genera una simbiosis, puesto que la innovación educativa necesita de la empleabilidad para demostrar su eficacia y pertinencia, pero al mismo tiempo la empleabilidad requiere de la innovación para superar su dimensión utilitaria y transformarse en un proyecto humano, donde trabajar no sea una meta para subsistir, sino para desarrollarse y trascender.

En ese punto de convergencia, aprender y emplearse dejan de ser acciones aisladas para convertirse en una misma experiencia con sentido y significado y sobre todo conectada con la vida y sus dinámicas.

Al hablar de dinámicas surgen otros esfuerzos, esto obliga a la universidad a consolidar alianzas estratégicas que conjuguen autonomía intelectual y la consolidación de redes con empresas, organizaciones civiles y administraciones públicas, sin renunciar a su identidad ni comprometer su autonomía académica; esto conlleva a diseñar estructuras flexibles y procesos reflexivos, capaces de adaptarse a la velocidad de la innovación contemporánea.

Bajo estas reflexiones, la educación superior solo cumplirá su misión emancipadora cuando realmente favorezca la inserción



laboral dentro del ámbito profesional de sus graduados o cuando este descubra su lugar en el contexto socio productivo que le abre oportunidades de innovación y crecimiento empresarial.

Por tanto, la verdadera innovación educativa traslada la capacidad institucional de actualizar planes de estudio o incorporar tecnologías, hacia la voluntad de reinventar el propósito de enseñar y aprender; es confrontar la zona de confort, cuestionar creencias arraigadas y normalizadas. En otras palabras, es concebir la universidad como un espacio donde el conocimiento se convierte en acción transformadora.

En este horizonte, la innovación y la transformación no son términos con un significado análogo, sino fases de un mismo proceso evolutivo; para innovar se empieza por introducir nuevos métodos, procesos y recursos, mientras que los efectos de estos esfuerzos consolidan y evidencian el cambio.

### *Enseñar para innovar y transformar*

La visión holística de la formación profesional, desde un enfoque de innovación educativa es lo que permite establecer las bases para un accionar transformador. Como se ha visto, el propósito es que los egresados no solo respondan a los requerimientos de un mercado laboral cada vez más exigente, sino que, además, se constituyan en actores críticos capaces de generar bienestar, equidad y desarrollo sostenible en sus comunidades mediante el trabajo autónomo.

De este modo, la educación superior recupera su vocación original pues al formar personas, que al mismo tiempo que ejercen con excelencia su oficio, contribuyen a la construcción de un mundo



más justo y humano.

Es de resaltar el trabajo de teóricos como Iafrancesco (2004-2011) y Fuentes et al. (2011) quienes fundamentan la formación universitaria de los egresados como un proceso deliberado y transformador, sustentado en la interacción dialéctica entre la naturaleza humana y su capacidad de cambio.

Esta perspectiva les habilita para interpretar y modificar su realidad sociocultural, solucionar problemas desde la innovación y perfeccionar su desempeño, convirtiéndolos en líderes transformacionales; capaces de responder a las exigencias actuales y actuar como agentes de cambio y promotores del desarrollo.

Este enfoque ha sido motivo de propuestas como la teoría del aprendizaje transformador de Mezirow (2000), donde se manifiesta la evolución del pensamiento del individuo, mediante el proceso que le permite reexaminar críticamente los supuestos que configuran sus marcos de referencia; es decir, los hábitos de la mente y los puntos de vista que estructuran su experiencia, para sustituirlos por interpretaciones más inclusivas y emocionalmente capaces de guiar la acción. La esencia de tal reflexividad consiste en aprender a:

Negociar y actuar según nuestras propias intenciones, valores, sentimientos y significados, en lugar de aquellos que hemos asimilado de forma acrítica de otro, para ejercer un mayor control de nuestras vidas como personas socialmente responsables y con pensamiento claro al tomar decisiones transformamos marcos de referencia —tanto los nuestros como los de los demás— al reflexionar críticamente sobre nuestros supuestos y tomar conciencia de su contexto. Nos volvemos críticamente reflexivos sobre aquellas creencias problemáticas. (Mezirow, 2000, p. 20)



La esencia de su pensamiento versa sobre la autonomía crítica, agencia moral y reconstrucción de marcos de referencia. Negociar y actuar según nuestras propias intenciones, valores, sentimientos y significados, subraya la idea de que el aprendizaje genuino exige que el individuo se apropie del significado, liberándose de significados heredados acríticamente. En términos educativos, esto implica reemplazar pedagogías transmisivas por entornos dialógicos donde el estudiante revisa, contrasta y reinterpreta el conocimiento.

Al situar la transformación en el terreno de la responsabilidad social universitaria, el autor vincula la reflexión crítica con la dimensión ética: educar no es solo transmitir competencias técnicas; sino fomentar sujetos capaces de incidir en los aspectos sociales, con discernimiento y sensibilidad hacia la justicia. La evolución ocurre cuando la reflexión problematiza creencias desde un sentido absoluto, revelando su historicidad y parcialidad.

Así, la educación se concibe como un espacio de disonancia productiva donde se promueven experiencias límite, que obligan a resignificar la propia visión del mundo.

El planteamiento de Mezirow (2000), reformula la finalidad de la educación superior; más que certificar saberes se trata de empoderar a los graduados, para que, mediante una conciencia crítica de sus propios marcos interpretativos, ejerzan un liderazgo ético capaz de transformar positivamente la sociedad. Su propuesta destaca algunas estrategias didácticas y evaluativas que dinamizan el aprendizaje transformador, para ello recomienda el diálogo crítico sustentado en la diversidad epistemológica; aprendizajes experienciales que



confronten al estudiante con realidades complejas (p. ej., aprendizaje-servicio, proyectos comunitarios) así mismo, evaluaciones formativas que valoren la evolución reflexiva y no solo la adquisición de contenidos.

Basados en la teoría de Mezirow (2000), Haigh & Gaia (2013) y Cranton (s.f.) presentan sus aportes desde un enfoque de transformación de la educación. Estos sostienen que, al emplear su propuesta en la formación universitaria, favorece que el estudiante piense como un planeta; es decir, que extienda su mirada desde el árbol hacia el bosque y que aprecien a la tierra como un sistema vivo y dinámico, cuya estabilidad surge de la interacción entre lo biológico y lo geofísico.

El valor de este enfoque radica en que sirve de catalizador para un aprendizaje profundo, capaz de cambiar la autopercepción de los estudiantes, estimular el pensamiento sistémico y fomentar comportamientos coherentes con la sostenibilidad planetaria; lo cual no solo enriquece la comprensión científica de los sistemas terrestres, sino que desencadena un aprendizaje transformador.

Este tipo de aprendizaje, inspirado en Mezirow (2000), va más allá de asimilar conceptos, implica que la persona cuestione sus supuestos fundamentales, reelabore su marco de referencia; y, finalmente actúe de manera coherente con una cosmovisión ampliada.

En la práctica, Haigh & Gaia (2013) propone experiencias integradas en contextos, como salidas de campo, observación participativa y diarios reflexivos; él sostiene que estas prácticas provocan instantes de choque cognitivo-emocional en los que el



estudiante reconoce la interdependencia entre procesos biofísicos y realidades sociales, literalmente caracteriza estas vivencias como momentos reales de aprendizaje, que una vez interiorizado permitirá al alumno desarrollar competencias transversales, actualmente muy valoradas por contextos laborales:

- **Pensamiento complejo y sistémico:** Capacidad de analizar problemas multifactoriales (p. ej., riesgos climáticos, planificación territorial) y generar soluciones integradoras.
- **Reflexividad ética:** Sensibilidad para ponderar impactos sociales y ambientales antes de tomar decisiones profesionales, atributo esencial para la responsabilidad social corporativa.
- **Aprendizaje autónomo y continuo:** Disposición a actualizar conocimientos y a reaprender, cualidad crítica en mercados laborales dinámicos.
- **Comunicación inter-/transdisciplinaria:** Habilidad para traducir lenguaje científico en narrativas comprensibles para diversos actores (gobiernos, ONG, empresas).
- **Agencia proactiva:** Motivación para diseñar e implementar proyectos que cambien contextos organizacionales o comunitarios.

Al integrarse en el mundo laboral, los egresados que han pasado por procesos de aprendizaje transformador encuentran ventajas competitivas, puesto que están en mayores capacidades de liderar equipos de sostenibilidad, gestionar la innovación verde y facilitar



alianzas multisectoriales alineadas con los ODS. Así, la teoría Gaia no es solo un recurso didáctico; es un puente entre la universidad y un mercado socio - productivo que demanda profesionales capaces de anticipar retos globales y de catalizar cambios sistémicos. Cuando las aulas se convierten en espacios de contraste, donde emergen visiones, disciplinas y culturas diversas, se activa un proceso de auto-indagación que pone en tela de juicio presupuestos, creencias y valores arraigados.

Al respecto Cranton (s.f.) manifiesta que esta fricción intelectual tiene un potencial decisivo, dado que la exposición a alternativas anima a los estudiantes a cuestionar de forma crítica sus supuestos, creencias y valores. Cuando esto conduce a un cambio en la forma de verse a sí mismos o de ver el mundo, ya habrán experimentado un aprendizaje transformador.

Si el docente conduce a que el estudiante reinterprete su identidad o reconfigure su manera de leer la realidad; entonces ocurre una autotransformación cognitiva y ética que habilita a los graduados para afrontar la complejidad social, con criterio propio, apertura y responsabilidad. No se trata solo de saber más, sino de ser distinto. La esencia de su pensamiento destaca tres ejes cardinales, extraídos de la teoría transformativa de Mezirow y sus prolongaciones contemporáneas:

### **Disonancia crítica**

- El contacto sistemático con perspectivas divergentes provoca la desestabilización de marcos de referencia arraigados.



En lugar de transmitir contenidos estáticos, la experiencia educativa se configura como un laboratorio de discrepancia intelectual donde los estudiantes contrastan, comparan y reconfiguran supuestos previos.

### **Reconstrucción identitaria**

- Tras la fase de disonancia, los aprendices no solo agregan nuevo conocimiento, sino que redefinen la narrativa que da coherencia a su identidad personal y profesional. Es verse a sí mismos de otra manera, esto implica una transición desde el “yo disciplinario”, centrado en el dominio técnico, hacia un “yo reflexivo” capaz de integrar valores éticos, sentido social y conciencia ecológica en la toma de decisiones.

### **Relevancia profesional y empleabilidad**

- En mercados laborales caracterizados por la volatilidad, ambigüedad y necesidad de innovación continua, los graduados que han vivido procesos transformadores demuestran un pensamiento crítico avanzado, esencial para resolver problemas no estructurados; aprendizaje autodirigido, que facilita la actualización constante de competencias digitales y socio-emocionales; y capacidad de agencia moral, alineada con los marcos de responsabilidad social corporativa que muchas organizaciones priorizan actualmente.



El aprendizaje transformador fortalece la empleabilidad sostenible, pues no solo habilita a los egresados para conseguir un puesto, sino para generar valor socio ambiental, liderar cambios y adaptarse creativamente a entornos de trabajo complejos.

### *La ruta cognoscitiva del Aprendizaje Transformador*

La necesidad de cultivar procesos que permitan resignificar los sustentos desde los cuales pensamos, valoramos y actuamos, demandan de una formación académica que se reconfigure como un espacio que permita impulsar transiciones capaces de responder a los retos actuales; en tal sentido, el itinerario cognoscitivo del aprendizaje transformador no solo manifiesta niveles de cambio, sino que confiere una ética del desarrollo humano vinculada a la autorreflexión, la conciencia crítica y la construcción de una identidad profesional con sentido social.

Las ideas de Bateson, Sterling, Mezirow & Raskin presentadas a continuación, constituyen una importante crítica que permite comprender cómo las instituciones educativas, particularizando en la universidad, se han limitado a la instrucción de primer orden, mediante prácticas transmisoras, autosuficientes y funcionales a la zona de confort, que no involucra mayores esfuerzos.

En este contexto de análisis se distingue la figura de Sterling (2003), quien retoma el modelo teórico de Bateson (1972), donde se distingue distintos niveles de aprendizaje, con base en su profundidad y capacidad para generar cambios. En particular, resalta el valor del “aprendizaje de orden superior”, que favorece la transformación en



la conciencia del sujeto; algo crucial ante la crisis sistémica global que impone la agenda de sostenibilidad.

En este marco, el aprendizaje de primer orden se limita solo a establecer ajustes dentro de un esquema ya dado, una mejora en la eficiencia sin cuestionar los principios subyacentes; mientras que el aprendizaje de segundo orden supone una ruptura más profunda, al invitar a examinar y replantear los supuestos, valores y creencias que orientan nuestras acciones y decisiones. Su comprensión se manifiesta de la siguiente forma:

La mayor parte del aprendizaje promovido en la educación formal, tanto en escuelas como en la educación superior, es de primer orden; se centra en contenidos y aspectos externos y suele emplear pedagogías de tipo transmisivo, dentro de un marco de valores y propósitos que la mayoría acepta.

Se enfoca principalmente en la “transferencia de información”, es decir, en aprender acerca de las cosas y no suele cuestionar los supuestos o creencias de la persona que aprende. Es un aprendizaje de mantenimiento, donde se hacen ajustes o adaptaciones para mantener la estabilidad frente al cambio Sterling (2003, pp. 16- 22).

La advertencia de Sterling (2003) sobre el predominio de un “aprendizaje de primer orden” —centrado en contenidos, transmisivos y adaptativos— cuestiona la capacidad real de la educación formal, para preparar a los futuros profesionales frente a entornos cada vez más complejos e inestables.

Al limitarse a “aprender acerca de las cosas”, la enseñanza universitaria refuerza marcos de referencia tácitos y reproduce



configuraciones socio-productivas que ya muestran señales de obsolescencia, como la fragmentación del trabajo, la automatización y la crisis ambiental.

Esta perspectiva es particularmente crucial en el ámbito latinoamericano, donde las universidades continúan midiendo su calidad por la acumulación de contenidos disciplinares, obviando la interrogación crítica de los fines éticos, sociales y ecológicos que deberían guiar esos ejes temáticos.

Bajo un enfoque transformador a lo que Sterling denomina aprendizaje de “segundo orden”, la pregunta ya no es ¿qué tan bien hacemos las cosas?”, sino “¿para qué y al servicio de quién las hacemos? En términos sociolaborales, ello implica pasar del paradigma de la empleabilidad, concebida como mera adecuación técnica, a un paradigma de capacidades que promuevan la inclusión, resiliencia, innovación y la sostenibilidad.

La teoría del aprendizaje transformador de Mezirow (2000) converge con esta idea, al proponer procesos formativos que movilicen disonancias, coloquen los supuestos en entredicho y generen marcos de significado más inclusivos, críticos y orientados al bien común.

De esta manera, la formación profesional con sentido transformador se convierte en pieza clave para dinamizar mercados laborales capaces de crear valor social y no solo definido por réditos económicos.

Reconstruir la relación universidad-trabajo exige, migrar de un currículo prescriptivo a ecosistemas formativos, donde el estudiante actúe como coproductor del conocimiento y no como simple receptor.



Estrategias como el aprendizaje basado en problemas, los laboratorios didácticos, la investigación-acción o las prácticas de servicio-aprendizaje, ofrecen contextos auténticos para desarrollar de manera contextual habilidades de indagación, reflexión crítica, comunicación intercultural y toma colectiva de decisiones.

La literatura reciente subraya que la integración intencional de habilidades blandas en el diseño de resultados de aprendizaje incrementa la alineación entre perfil de egreso y trayectorias profesionales emergentes. Paralelamente, las universidades deben articular estas innovaciones con agendas de sostenibilidad y responsabilidad social, puesto que el aprendizaje transformador no solo es para insertarse en el mercado, sino para redefinirlo hacia mayores niveles de equidad, bienestar colectivo y transición ecológica.

Lo anterior, muestra puntos de convergencia con el diagnóstico de Sterling, donde manifiesta que insistir en ajustes para un aprendizaje funcional, es insuficiente para afrontar un escenario productivo caracterizado por la automatización, economía del dato y crisis socioambiental. Una formación profesional con sentido transformador debe activar procesos de segundo orden, que cuestionen los supuestos de valor y que a la vez reconfiguren la relación saber-hacer-ser; y, fortalezcan el capital sociolaboral de los graduados. Estas son manifestaciones que se dan a través de la adaptabilidad, pensamiento sistémico, colaboración intercultural y ética de la sostenibilidad.

Pasar de la transferencia de información a la generación de conciencia crítica, de la adaptación reactiva a la innovación proactiva; constituye hoy el desafío principal de la educación superior, como el



motor de prosperidad justa y resiliente del siglo XXI.

Desde un enfoque interdisciplinario, Bateson (1972) en su obra *Steps to an Ecology of Mind* (traducido al español, *Pasos para una ecología de la mente*), refleja su interés en los patrones que conectan diferentes aspectos del pensamiento y la vida, que profundizan en cómo los organismos, incluidos los humanos, adquieren y modifican su comportamiento y comprensión del mundo. Este autor también propone una jerarquía de niveles de aprendizaje, que van desde respuestas automáticas hasta transformaciones profundas en la forma de pensar y se desarrollan desde el nivel cero hasta un tercer nivel de aprendizaje. Estos se convierten en aspectos fundamentales para comprender procesos de cambio en contextos educativos y organizacionales:

**Aprendizaje Cero:** Es el nivel más básico, se refiere únicamente a respuestas automáticas o reflejas, que no cambian con la experiencia; no hay aprendizaje en sentido estricto, sino simples reacciones a estímulos.

**Aprendizaje de Primer Orden:** Basados en la corrección de errores, implica cambios en la respuesta dentro de un conjunto de alternativas. Es el tipo de aprendizaje más común, donde se ajusta el comportamiento según las consecuencias obtenidas.

**Aprendizaje de Segundo Orden:** Aquí el estudiante modifica las reglas o estrategias que utiliza para aprender, cuestionando y cambiando los supuestos subyacentes a su comportamiento. Está relacionado con la competencia aprender a aprender.

**Aprendizaje de Tercer Orden:** Implica una transformación



profunda en la forma de aprender y en la estructura misma de los supuestos fundamentales del alumno, puesto que trasciende los cambios conductuales o de pensamientos convencionales.

Este nivel, identificado como aprendizaje epistémico, involucra una transformación profunda en la forma en que las personas conocen, comprenden y construyen sentido sobre su realidad. Es la experiencia de “ver nuestro marco de referencia en lugar de ver con él” (Bateson, 1972, p. 23).

El autor aclara, que no se trata simplemente de cambiar lo que pensamos, sino de modificar el modo en que pensamos. En este nivel, el sujeto logra observar su propio paradigma —las estructuras cognitivas y culturales desde las cuales interpreta el mundo— en lugar de operar automáticamente desde él. Es una toma de conciencia radical que permite un distanciamiento crítico de las creencias asumidas.

Este tipo de aprendizaje conlleva un cambio en la percepción y a menudo va acompañado de una sensibilidad ética más amplia, relacional y transpersonal, donde el sujeto se reconoce como parte de un entramado social, ecológico y espiritual más vasto. Esta forma de ver el mundo inspira nuevos significados, valores, prácticas y compromisos.

El aprendizaje transformador puede entenderse como un cambio del primer al segundo orden (cambio en supuestos y valores), pero para otros autores, sólo se considera verdaderamente transformador cuando implica un replanteamiento epistémico; es decir, una revisión del paradigma desde el cual se interpreta la experiencia.



Desde estos supuestos cabe la reflexión de Raskin (2008), a través de su cita: “La configuración del futuro global depende de la reflexividad de la conciencia humana, de la capacidad de cuestionar de forma crítica por qué pensamos, como lo hacemos... y de pensar y actuar de forma distinta” (p. 469). Su propuesta basada en el método de construcción de escenarios (*world-lines* o líneas del mundo) parte de la premisa de que el porvenir civilizatorio está condicionado por la reflexividad de la conciencia humana.

La habilidad de adentrarse en uno mismo, para reflexionar críticamente cómo y por qué se piensa de determinada manera, es el primer paso para transformar estructuras cognitivas, culturales y sociales que han orientado nuestro pensamiento y acción; y, a su vez han permitido mantener patrones establecidos que limitan propuestas y soluciones auténticas frente a los desafíos planetarios.

Pensar y actuar de forma distinta involucra procesos educativos, sociales y culturales que fomenten una autoconciencia capaz de encontrar las propias limitaciones, cuestionar las propias interpretaciones y reorientarlas críticamente. El reto consiste en reconocer que la manera como entendemos el mundo no es imparcial ni inevitable, y de manera reflexiva comprender que la principal fuerza hacia la evolución es la conciencia y condición humana.

Ello coincide con la teoría del aprendizaje transformador, al decir que no basta con transmitir competencias técnicas pues la educación debe cultivar la reflexividad sistémica que permita a los graduados re-imaginar modelos de desarrollo, articular visiones normativas compartidas; y, liderar transiciones socio-ecológicas.



Desde la perspectiva educativa, este planteamiento sitúa la formación superior como un punto estratégico para las transformaciones innovadoras que exige la sostenibilidad. Raskin (2008) distingue entre trayectorias “convencionales”, impulsadas por inercias tecnocráticas y económicas; y, trayectorias transformadoras, posibles únicamente, si las instituciones sociales y en particular las universidades, fomentan procesos de aprendizaje capaces de impulsar cambios de paradigma.

Para la inserción laboral, esto implica redefinir el concepto de empleabilidad; los egresados ya no solo aportan destrezas funcionales, sino la capacidad de generar innovaciones orientadas al bien común, evaluar críticamente los impactos de su práctica y negociar alternativas más justas y resilientes.

Las líneas del mundo de Raskin (2008) invitan, por tanto, a que los currículos incorporen pensamiento de futuro, ética planetaria y metodologías dialógicas que habiliten a los profesionales como agentes reflexivos, en la búsqueda de transformaciones profundas.

El recorrido teórico expuesto, desde Mezirow a Sterling y de Bateson a Raskin, convergen en un principio central para las instituciones de educación superior, que denota claramente la dialéctica entre pertinencia social y proyección laboral de los egresados; entendiéndose que estas dos dimensiones dependen de su capacidad para protagonizar aprendizajes transformadores, que no se limita a la adquisición incremental de competencias (aprendizaje de primer orden), sino que impulsa la revisión crítica de los marcos de referencia (segundo orden) e idealmente, la reconfiguración



epistémica que permite ver las propias dinámicas culturales antes que mirar a través de ellas (tercer orden). En términos de innovación educativa, ello implica diseñar entornos curriculares que combinen contradicciones críticas, diálogo reflexivo y experiencias situadas, capaces de dinamizar la evolución identitaria del estudiante.

Cuando los procesos formativos fortalezcan la autonomía, la integridad y el compromiso social de cada estudiante y se constate que los resultados de aprendizaje son coherentes con las metas de desarrollo sostenible y necesidades territoriales, entonces la empleabilidad dejará de medirse únicamente por la inserción laboral inmediata, para replantearse como empleabilidad sostenible, lo que también incluye al emprendimiento.

Esta es una puerta que se abre ante los egresados, impulsando sus capacidades para desarrollar proyectos innovadores en la actual era del conocimiento; de hecho, se hace presente la actitud para aportar valor socioambiental, liderar procesos de cambio y adaptarse creativamente a entornos complejos.

La lectura de este compendio teórico revela una constante “sin transformación interior no hay innovación social duradera”. Por tanto, transformar la práctica de aprendizaje demanda cinco rupturas concretas:

- De la transmisión al desafío: Rediseñar experiencias que expongan al estudiante a problemas auténticos, donde el riesgo y la incertidumbre obliguen a pensar desde varios ángulos.
- De la disciplina al sistema: Articular saberes a partir de



- preguntas complejas, que desbordan cualquier campo aislado.
- Del docente como fuente absoluta del conocimiento, al docente-mentor, Coach, curador: Quien enseña se convierte en guía que modera diálogos, conecta recursos y modela pensamiento crítico; más que un dispensador de respuestas finales.
  - De la evaluación de productos a la evaluación de procesos: Valorar la evolución reflexiva, la colaboración y la responsabilidad ética; que la evaluación se convierta en un acto transformador y no en un acto punitivo.

A partir de estos espacios de análisis y reflexión desde la teoría y la praxis, propongo concebir el aprendizaje transformador como la capacidad deliberada de reconfigurar la relación saber-hacer-ser en función de un horizonte ético compartido. Que este aprendizaje no se limite a desplazar supuestos internos (segundo orden) ni a reconstruir paradigmas (tercer orden), sino que añada un propósito profesional, mediado por la autorregulación y la perseverancia, cuyo verdadero significado se valide por la contribución del egresado al bien común.

La enseñanza concebida como proceso y resultado, no se limita a un repertorio de conocimientos, sino que se convierte en la oportunidad que tenemos los docentes para favorecer la construcción de una identidad profesional, que se sostiene en la base humanística del sujeto que aprende. Enseñar para innovar y transformar exige diseñar entornos formativos, donde la disonancia cognitiva se



equilibrio con acompañamiento emocional; donde la co-creación de conocimiento esté articulada con la corresponsabilidad social; y donde la innovación no se circunscriba únicamente en el dominio de las nuevas tecnologías.

Entre actividades conjuntas, propuestas fallidas, proyectos exitosos y retroalimentación continua por parte del docente, se logra que el estudiante aprenda a gestionar la complejidad y la incertidumbre, a comprender y utilizar la ciencia para basar sus decisiones, a negociar en equipo y a resolver sus dudas de manera proactiva.

Este camino, construido con rigor académico y siempre acompañado por mentoría técnica o emocional, evidencia de manera subjetiva y objetiva sus efectos, manifestados en la disciplina y sentido de calidad para terminar lo que se empieza y mantener la certeza de que para comunicar también hay que pensar; pero, sobre todo, la convicción de que ninguna competencia técnica supera al ser y al saber estar.

Entonces enseñar para innovar no consiste en adoptar técnicas pedagógicas de moda, sino en asumir en primer lugar un enfoque disruptivo de aprendizaje, donde el estudiante es protagonista de su construcción profesional; sin alejar de esta responsabilidad al docente, como promotor del conocimiento y forjador de futuros.

Esto compromete al docente a propiciar espacios de enseñanza donde el saber se enfrenta a desafíos reales. Con métodos didácticos que den sentido y significado a lo aprendido; el aula se transforma en laboratorio o taller viviente; el programa, en una hoja de ruta y el conocimiento en una caja de herramientas, que siempre estará



abierta para ser utilizada en el momento oportuno y en contextos diversos. El estudiante siempre se considerará el principal responsable y protagonista de su crecimiento y trascendencia; quien con responsabilidad y sabiduría sabrá entretejer sus conocimientos, habilidades, destrezas, valores y valoraciones para erigirse como un profesional que contribuye e innova.

En este propósito, la innovación deja de ser un eslogan publicitario para convertirse en una pedagogía auténtica que expande el campo de la comprensión y cataliza la empleabilidad; otorgando con ello, valor a la sociedad.

Enseñar para transformar en cambio, es propiciar y guiar al estudiante hacia experiencias vitales, es hacer que el currículo dialogue con retos auténticos y con resultados de aprendizajes concretos, donde este no solo propone; sino que cuestiona mejor, propicia la colaboración de otros sujetos que se pronosticaban inaccesible o imposibles de alcanzar, a la vez que despliega sus conocimientos hacia propósitos equitativos y transformadores.

Transformar es una dimensión más profunda, es un impacto que se visibiliza a mediano y largo plazo; se inicia y fortalece sistemáticamente mediante prácticas, motivaciones, experiencias enriquecedoras, gestión de emociones y voluntad socio profesional.

La visión de transformar desplaza al contenido y técnicas, para manifestarse en la construcción de identidad, redes de apoyo, autoestima profesional y condiciones que materializan los objetivos alcanzados.

Alcanzar estos objetivos involucra atender todas aquellas aristas



que convergen en el proceso de aprendizaje; puesto que el “saber hacer” sin bases humanísticas y éticas para “saber ser,” se reduce a una tarea sin propósito, sin significado y sin la posibilidad de utilizarla en un contexto distinto.

Aquí surge la dialéctica entre empleo y transformación, aunque esta relación no es lineal, pero sí corresponde a un mismo efecto de la calidad formativa universitaria; sin dejar de lado las circunstancias complejas que actualmente inciden en la empleabilidad de los egresados.

Esta relación se explica en primer lugar, puesto que el empleo constituye el principal factor que permite visualizar el desarrollo profesional alcanzado por los egresados, acorde con el crecimiento que han experimentado durante su tiempo de egreso, las relaciones con diversos sujetos y las exigencias de desempeño, que pueden estar alineadas o en contradicción con la formación recibida.

Cuando el profesional está empleado experimenta el proceso de reconfiguración de los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales como expresión de su desempeño activo, reflexivo e intencionado acerca de los objetos, procedimientos, formas de pensar y actuar en el contexto en el que se desarrolla. Es allí donde se materializa su capacidad para movilizar, aplicar y evidenciar en el contexto laboral, sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes, a través de métodos, procedimientos, protocolos y estrategias aprendidas durante su trayectoria formativa y profesional, lo que le otorga la posibilidad de transferir sus saberes profesionales.

En el proceso de transferibilidad de los saberes, el egresado



reconoce las exigencias y evoluciones de los contextos socio-laborales y productivos, constituyéndose en un espacio de reflexión metacognitiva, donde los mismos auto valoran sus posibilidades y los aspectos en que necesitan profundizar en lo teórico-epistemológico, práctico-instrumental y valorativo-axiológico. Esto demanda por parte del egresado, la predisposición al cambio manifestada en un proceso mediante el cual expresan sus capacidades para insertarse, integrarse y adaptarse de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas u organizaciones a través de asumir diversos roles.

La interacción colaborativa profesional, se demuestra en la actitud del egresado para interactuar y colaborar con los sujetos y grupos diversos; se evidencia desde un estilo comunicativo, flexible, abierto e inclusivo, donde el debate, intercambio de ideas y proyectos se constituyen en un escenario de aprendizaje y colaboración, en función del mejoramiento del contexto socio-laboral y la consolidación de una cultura de trabajo, donde medie la cooperación y la co-construcción de propuestas que aporten al desarrollo.

La interacción colaborativa profesional del egresado se expresa en la medida que el mismo efectúa intercambios con otras personas, en el ámbito de su desempeño profesional, al identificar las necesidades y planteamientos a través del lenguaje estratégico con visión global; guiada por una actitud empática, flexible y justa que propicie espacios de negociación y acuerdos que generen beneficios mutuos; y, por ende, la transformación de los contextos sociales o laborales.

La efectividad de la actuación sistemática del egresado, le



permite exhibir niveles cualitativamente superiores en su auto transformación, como ser humano en función del progreso social, lo que progresivamente le permitirá desarrollar potencialidades para transformar eficientemente y de manera ascendente los escenarios sociolaborales en que se inserta.



# Capítulo IV

---

## La competencia transformadora desde un enfoque de innovación educativa

En un mundo donde la única constante es la evolución y el cambio, el acto de educar exige resignificar concepciones pedagógicas, que en su momento respondieron a certezas y escenarios previsibles; y, adoptar un nuevo enfoque formativo que comprenda y dialogue con el mundo actual y sus complejidades.

Esto implica renovar paradigmas y procesos que permitan orientar la formación universitaria hacia una concepción integral, dinámica y profundamente humana; comprender que cada estudiante al ingresar a las aulas universitarias no solo lleva consigo una mochila cargada de libros, sino también una historia particular y con ella, una serie de expectativas y recursos internos, que están prestos a evolucionar y a transformar.

El Capítulo IV se adentra en esta trayectoria, invitando a comprender que el desarrollo profesional contemporáneo se sostiene no solo en los saberes disciplinares, sino en la capacidad del estudiante para articular pensamiento complejo, sensibilidad ética, habilidades socioemocionales y autonomía intelectual.

Este contenido no solo presenta un análisis teórico más, sino la reconstrucción crítica de un enfoque innovador de la educación superior que insta a la universidad ecuatoriana a reinventarse y a comprender que la formación por competencias ya no solo



es necesaria para formar excelentes trabajadores, a medida del sector laboral, sino que esta debe proyectarse a otorgar respuestas pertinentes al momento histórico concreto en que se despliegan las armonías y contradicciones del mundo actual; todo lo cual ha generado necesidades de autotransformación de los profesionales, para reinventarse, lograr su autonomía en lo personal y laboral; y a la vez, transformar sus contextos de intervención profesional.

El capítulo ofrece una mirada articulada y holística, desde los aportes de los grandes maestros como Morin, Freire, Ausubel y Vygotsky, que han servido de inspiración para ratificar el papel decisivo de las habilidades blandas en la empleabilidad y el emprendimiento; todo lo cual pone de relieve cómo la educación superior puede convertirse en un laboratorio de transformación cultural, ética y productiva.

Se inicia con la evolución del paradigma por competencias, destacando cómo la universidad desplazó su mirada desde la experticia técnica hacia un entramado más amplio de saberes, que de manera general abarca lo cognitivo, ético, emocional y social del individuo.

A partir de los postulados del capital humano y su enfoque productivista inicial, el análisis revela la transición hacia modelos formativos que integran el “saber”, el “saber hacer”, el “saber ser”, el “saber convivir” y el “saber aprender”; connotándose que la formación por competencias se configura como un modelo interdisciplinario, flexible y centrado en la movilización del conocimiento en contextos reales.



Este contenido también permite comprender los retos impuestos por el actual mercado laboral, destacando que ninguna revolución digital podrá sustituir la profundidad ética y emocional del ser humano. Por ello, el contenido deja claro que la verdadera solvencia profesional, surge cuando lo técnico y lo humano convergen como un solo proceso formativo.

La base conceptual del capítulo se fundamenta en gran medida, desde un dialogo reflexivo e inspirador, a partir del pensamiento complejo de Edgar Morin, la pedagogía emancipadora de Paulo Freire y las corrientes cognitiva y sociocultural de Ausubel y Vygotsky.

Por su parte Morin, aporta la noción de totalidad dinámica; Freire, la conciencia crítica y la praxis emancipadora; Ausubel, el valor de la significación cognitiva; y Vygotsky, la importancia del desarrollo sociocultural y la mediación. Esta convergencia de posturas permite delinear un perfil de egresado capaz de leer críticamente el mundo, intervenir en él con creatividad y sostener procesos de cambio desde la ética y la corresponsabilidad social.

De esta forma, el texto destaca que, para comprender la realidad en su complejidad, se debe superar la fragmentación disciplinar y asumir un enfoque holístico y sistémico, donde la educación se entienda como un engranaje orgánico, dialógico y contextual. Estas son dimensiones que sostienen la competencia transformadora, no como un discurso quimérico, sino como un marco epistemológico profundo que redefine el sentido de la formación universitaria.

Durante este recorrido se presenta la estructura interna de la competencia transformadora y su funcionamiento en la práctica



profesional, destacando que la misma emerge de la articulación de tres órdenes indisolubles: lo cognitivo (sistemas conceptuales y métodos de indagación), lo afectivo (valores, actitudes y ética) y lo instrumental (habilidades blandas y metodologías de intervención); dichos componentes se entrelazan sinérgicamente, generando itinerarios de aprendizaje que permiten comprender los estadios de estabilidad y complejidades socio productivas del contexto actual.

Se profundiza en la importancia del desempeño idóneo, como evidencia de la integración de saberes, en la dialéctica entre unidad y diversidad epistémica; y, en la relevancia de los distintos contextos de desarrollo (universitario, laboral, comunitario).

También se presenta la estructura del saber, el hacer, el ser y el convivir, como ejes formativos que sostienen la configuración del profesional transformador. Estos aportes cierran el diálogo subrayando que la competencia transformadora se resignifica continuamente mediante la acción y la autotransformación personal.

Finalmente se exploran los orígenes teóricos de las habilidades blandas, desde las investigaciones de Mann (1918), Thorndike (1920) y la posterior expansión del concepto con Goleman (1995) y su teoría de la inteligencia emocional; revelándose cómo estas habilidades han sido decisivas para el desempeño profesional, aun antes de ser reconocidas explícitamente como tales.

A partir de evidencias empíricas y estudios recientes, este apartado demuestra que las habilidades blandas constituyen la base relacional, emocional y estratégica que habilita la competencia transformadora, puesto que se convierten en herramientas indispensables que



facilitan la autogestión, la creatividad, la resiliencia, la empatía y la comunicación asertiva. Estas habilidades al integrarse con las demandas del contexto laboral revelan su función como sustento para la empleabilidad, el emprendimiento, la sostenibilidad y el compromiso ético.

Se concluye con la relación profunda, interdependiente y dialógica entre las habilidades blandas y la competencia transformadora, lo que permite comprender que, sin las habilidades blandas, la competencia transformadora quedaría confinada a un ideal teórico sin concreción práctica; y sin la competencia transformadora las habilidades blandas se reducirían a técnicas desprovistas de sentido ético y transformación social. Aquí se demuestra que ambas dimensiones constituyen un sistema vivo donde la comunicación asertiva se vuelve praxis emancipadora, la empatía se transforma en responsabilidad social y la resiliencia se convierte en pensamiento crítico y acción transformadora.

### *La formación basada en competencias en la educación superior*

Desde los primeros planteamientos de la teoría del capital humano, la formación profesional se ha erigido en torno al desarrollo de competencias técnicas, que abarcan los conocimientos especializados, metodologías cuantitativas y destrezas instrumentales que, durante décadas, han sido el eje dinamizador de las prácticas pedagógicas y didácticas, orientadas a dotar al futuro egresado de solvencia operativa en su ámbito de desempeño.



Este enfoque, inscrito en los paradigmas productivistas del siglo XX, parte del postulado de que la excelencia laboral se deriva, sobre todo, del dominio operativo de teorías, procedimientos y tecnologías específicas; en esa lógica, el currículo se ha configurado como una planificación con objetivos y resultados que permitan concretar la rigurosidad académica de cada componente técnico que integra el proceso formativo y el perfil ocupacional.

Sin embargo, ante las necesidades productivas de los contextos laborales, fue imprescindible valorar en los trabajadores aprendizajes observables y evaluables; ya no fue suficiente los dominios técnicos que se expresan en el “saber” sino que se hizo preciso también determinar en estos su “saber hacer”, “saber convivir” y “saber aprender”; lo cual se constituyó en un encargo social para la educación superior, que motivó a la academia a replantear su currículo y dinámica formativa.

Más que transferir procedimientos aislados, se ha tratado de elevar la calidad y la eficacia del desempeño profesional, gestando egresados con suficientes potenciales cognoscitivos y humanísticos, capaces de traducir su bagaje formativo en ventajas concretas para las organizaciones que los acogen. En este escenario surge la formación basada en competencias.

La formación por competencias se ha perfilado como el espacio donde las distintas disciplinas cobran objetividad y método; su configuración se manifiesta mediante un entramado de saberes que abandona toda lógica de fragmentación disciplinar y acoge una estructura educativa flexible, nutrida de itinerarios formativos



que atraviesan fronteras disciplinares, todo lo cual propicia una comprensión más holística del acto de aprender, pues se entrelazan capacidades cognitivas con la ética, la sensibilidad emocional y la competencia social.

Como pioneros de este enfoque pedagógico se reconocen a Spencer & Spencer (1993), Perrenoud, (1999), McClelland (1973) & Boyatzis (1982), quienes demostraron que el desempeño de calidad no se manifiesta únicamente desde el constructo cognitivo del individuo, sino por una configuración mediada por valores, formas de interacción, rasgos emocionales y modos de actuar situados.

Con el tiempo, la universidad comenzó a comprender que la formación profesional sin una base ética ni sensibilidad ante los problemas sociales, aunque graduaba egresados competentes, pero eran evidentes sus limitaciones para la comprensión de las complejidades humanas, lectura y comprensión de las tensiones contemporáneas, así como la escasa capacidad de colaborar en entornos diversos; entonces no solo acogió este paradigma, sino que lo fortaleció mediante la capacitación docente y políticas institucionales.

Así, la universidad ha efectuado acciones para abandonar progresivamente el paradigma instructivo tradicional y abrirse hacia una concepción relacional del aprendizaje, donde los saberes se movilizan en contextos reales y la formación adquiera sentido al impactar positivamente en la sociedad.

Comprender que la competitividad profesional ya no depende solo del conocimiento técnico, ha invitado a la academia a repensar sus políticas curriculares y, en muchos casos a reestructurar sus



funciones sustantivas.

Este desplazamiento del énfasis técnico hacia una visión integral del sujeto se manifiesta también en la integración de saberes disciplinares con saberes éticos y emocionales; lo cual ha involucrado espacios de diálogo y reflexión entre los académicos, para que la enseñanza deje de ser unidireccional y se convierta en un diálogo bidireccional donde el estudiante interprete, reflexione, cuestione y construya sentido.

Cabe reconocer que el desplazamiento de la universidad, desde la especialización técnica a un entramado más amplio de saberes, constituye uno de los cambios paradigmáticos más significativos de la educación contemporánea, lo que ha marcado un avance importante en la concepción de la verdadera formación universitaria.

No obstante, aún la institucionalización del paradigma por competencias lejos de ser concluido se encuentra en pleno desarrollo, pues persisten tensiones entre el modelo técnico-productivista y la visión formativa integral.

De las lecciones aprendidas por los defensores de la formación por competencia, lo más importante ha sido comprender que formar ya no consiste en introducir información, sino en propiciar un desarrollo personalógico integrador, donde cada estudiante se reconozca como sujeto único, diseñe su propio proyecto de vida y movilice sus recursos cognitivos, emocionales y éticos a favor de la comunidad, a lo que Tejeda & Sánchez (2013) añaden a sus aportes, que la competencia es una cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica entre la integración funcional de los saberes y las



exigencias y complejidades del entorno.

La cohesión entre el saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes) se manifiesta en la movilización del desempeño idóneo del egresado a partir de sus recursos profesionales y humanos que le permiten “saber estar”, en correspondencia con las demandas actuales y transformaciones futuras de su entorno socio - laboral.

Esto demuestra que las competencias no solo se poseen, se muestran y actualizan en la medida que el individuo transita hacia su evolución; su dinamismo se alimenta de la experiencia socio profesional y de los continuos desplazamientos del contexto.

Este proceso de transformación profunda no ocurre al azar ni de manera espontánea, ello ha exigido que la universidad propicie escenarios de aprendizaje que simulen la complejidad real y a la vez favorezca ecosistemas de aprendizaje a lo largo de la vida, acompañando al egresado en sus ciclos de reinención.

A la luz de estas reflexiones, se connota que el enfoque por competencias ha superado la visión de la pedagogía clásica, para constituirse en un paradigma epistemológico consistente y dinamizado, mediante la integración de saberes, actitudes y desempeños basados en una práctica situada y reflexiva, lo cual también invita a reflexionar que el enfoque por competencias, no solamente debe limitarse a la configuración de un profesional apto, para desempeñarse en calidad de empleado con relación de dependencia, puesto que la complejidad laboral en los actuales momentos, demuestran que los clásicos contextos laborales, ahora



más que nunca, se tornan inestables e inciertos.

Si bien dicha orientación sigue siendo imprescindible, sobre todo ante la presencia de tecnologías disruptivas que potencian la eficiencia, también ha forzado a las personas a actualizar conocimientos y a incorporar destrezas y habilidades cada vez más específicas, a fin de competir en un mercado laboral caracterizado por transformaciones tecnológicas vertiginosas, servicios reconfigurados y una volatilidad sin precedentes. Aspirantes, empleadores y diseñadores de competencias, se han visto obligados a reconsiderar permanentemente los perfiles profesionales y los entornos productivos, los cuales cambian a una velocidad que reconfigura continuamente las demandas técnicas y profesionales de los egresados universitarios.

No obstante, la evolución que está experimentando el mercado laboral en todo el mundo, tanto por el cambio tecnológico acelerado como por el rápido envejecimiento poblacional, requiere adaptar los conocimientos, habilidades y destrezas de los trabajadores para mejorar sus perspectivas.

En efecto, surge un gran reto para la educación actual como es formar a las personas en competencias para el uso de las nuevas tecnologías y fortalecer las habilidades que las máquinas no pueden generar (BID, 2019).

Visto de esta forma, ninguna revolución tecnológica puede sustituir la profundidad emocional, moral y cognitiva del ser humano. Las máquinas procesan datos, pero carecen de la empatía que permite entender matices afectivos; la ética que guía decisiones justas o la



resiliencia que convierte la adversidad en oportunidad de aprendizaje.

Habilidades como el liderazgo auténtico, la comunicación asertiva, el pensamiento crítico o la creatividad colaborativa, siguen siendo patrimonio exclusivo de los seres humanos; y, representan el verdadero diferenciador en equipos donde los algoritmos solo pueden ofrecer eficiencia.

Por ello, en la era de la automatización el protagonismo humano cobra un valor irremplazable, pues somos nosotros quienes dotamos de sentido y propósito a la tecnología, negociamos consensos en contextos complejos y generamos innovación responsable al conectar saberes diversos con las necesidades sociales. Cultivar y visibilizar competencias socioemocionales no solo salvaguarda la dignidad laboral frente a la robotización, sino que consolida el rol insustituible del ser humano como arquitecto de bienestar, cohesión y progreso compartido.

Paralelo a lo anterior, durante el desarrollo de este diálogo académico, se ha demostrado que aunque la presencia de las tecnologías han aportado decididamente a la eficiencia e incremento de la capacidad productiva de las empresas; sin embargo, otras aristas que han estado fuera del control universitario, han modificado la dinámica de los contextos laborales, cuyos efectos se han manifestado en la disminución de la demanda laboral en muchos sectores a nivel mundial, latinoamericano y particularmente en Ecuador, lo que ha afectado a profesionales de diferentes áreas.

Bajo estos matices, el tránsito de la universidad al mundo del trabajo, ya no tropieza únicamente con los escollos de siempre —falta



de vacantes, sobreoferta de perfiles o salarios iniciales precarios—; hoy se añade un reto más sutil y decisivo: La precariedad laboral exige a la educación superior, redireccionar su mirada curricular hacia la formación de graduados capaces de comprender la realidad actual; y, haciendo gala de su resiliencia y espíritu de lucha, convencerse de que no solamente el campo laboral, con relación de dependencia, podrá ser su único contexto de desarrollo profesional.

Desde estas premisas las competencias de los egresados de la educación superior deben ser tan sólidas como útiles, para conducirse en cualquier contexto y bajo circunstancias adversas; y a su vez, resignificar las facetas de la complejidad contextual para la búsqueda de soluciones laborales innovadoras. Articular lo técnico y lo integral supone tender un puente que conecte la orilla de la eficiencia productiva con la ribera de la responsabilidad social.

En base a estas apreciaciones surge la necesidad de fortalecer la formación basada en competencias, mediante el desarrollo de capacidades que integren la precisión del saber disciplinar con la plasticidad emocional y la ética profesional, como factores decisivos que actualmente son exigidos y cada vez más, por los contextos laborales

La innovación formativa que actualmente demanda el estudiante del siglo XXI no puede ser orientada desde el conocimiento de una sola ciencia, puesto que su complejidad demanda un entramado interdisciplinar donde convergen de manera irrefutable la Pedagogía, Sociología, Economía, Filosofía, Antropología y la Psicología.

Estos dominios disciplinares permitirían al docente, comprender



la autotransformación del sujeto que aprende para poder transformar sus enfoques, mediante la adaptación de las mejores estrategias de intervención educativa. Estas a la vez le permitirán articular contenidos y hacer fluir la narrativa académica con cohesión y profundidad, propiciando así la conexión epistemológica, que se desarrolla a través del diálogo de conceptos, métodos y hallazgos, desde sus distintos campos de acción.

### **De esta forma convergen:**

La pedagogía, que ha explorado la génesis del aprender para diseñar escenarios que estimulen la autonomía, el pensamiento crítico y la metacognición; la sociología, centrada en indagar la estratificación, la movilidad y las redes de capital social, lo que ha permitido revelar cómo el contexto moldea las oportunidades de aprendizaje; la economía del conocimiento, que postula el valor añadido y la capacidad de innovar; la filosofía, que dota de profundidad moral al quehacer profesional, al preguntarse por el sentido y la ética. Las virtudes aristotélicas, la razón comunicativa de Habermas o la justicia distributiva de Rawls, inspiran competencias axiológicas que guían la acción responsable; la antropología, que desde su mirada holística desnaturaliza lo aparentemente obvio y cultiva la empatía epistémica.

Competencias como la adaptación cultural o la lectura simbólica, se nutren de etnografías que registran la plasticidad humana frente al cambio, y por último la psicología, que ofrece mapas mentales sobre motivación, resiliencia y autoeficacia; dichas variables son cimientos



de competencias socioemocionales que facilitan la autorregulación y el aprendizaje permanente.

El análisis del valor que tiene esta red disciplinar permite por ejemplo, entender el diálogo entre neuroeducación y sociología, lo cual revela con mayor claridad los sesgos de un aprendizaje que olvida la historicidad de los sujetos; pues cuando el debate surge desde dos miradas muy distintas, la neuroeducación, que estudia cómo aprende el cerebro, y la sociología, que analiza cómo influyen las estructuras y relaciones sociales, salen a relucir ciertos prejuicios o simplificaciones de los modelos de aprendizaje centrados exclusivamente en procesos neuronales.

Al relacionar la neuroeducación —caracteriza al estudiante como un cerebro que procesa estímulos de forma universal— con la sociología, nos recuerda que ningún cerebro existe al margen de su historia personal, de su clase social, de su género, de su cultura. Al poner ambas disciplinas en contexto, se vuelve visible la carencia de una perspectiva histórica y cultural; si los enfoques pedagógicos no consideran la trayectoria vital y las condiciones sociales de cada sujeto, se corre el riesgo de presentar el aprendizaje como algo neutro y genérico para todos.

La economía del conocimiento por su parte recuerda que la innovación sin ética puede devenir en espejismo productivista; mientras que la filosofía advierte, que toda experticia carente de sentido moral es en el mejor de los casos técnica vacía, aun así, el entramado corre el riesgo de quedarse en una enumeración ilustrada, sino problematiza las jerarquías epistémicas que aún privilegian



ciertos discursos y silencian otros.

La verdadera densidad de la competencia radica entonces, en la capacidad crítica de discernir, qué saberes sostienen la libertad y cuáles perpetúan las inercias.

De cara a estos principios, surge la formación basada en la competencia transformadora, cuya connotación traslada al enfoque original de competencias, orientado a la formación de profesionales eficientes para cubrir las necesidades de los empleadores, hacia una orientación que privilegia también la autotransformación de los estudiantes para que estos, junto a sus maestros, puedan transformar los escenarios donde transiten.

Esto involucra otras habilidades que permiten al estudiante comprender y gestionar los desafíos sociales, los vertiginosos cambios del mercado y las innovaciones tecnológicas, sin alejarse de los conocimientos profesionalizantes. En este nuevo escenario, aprender implica también interpretar el mundo, regular emociones, construir identidades éticas, deliberar colectivamente; y, asumir la responsabilidad de transformar la realidad.

De esa configuración emergen profesionales capaces, no solo de adaptarse, sino también de transformar los espacios que habitan, llevando su marca personal más allá del título y sellando con ella, la relevancia de sus competencias en cualquier contexto y dinámica laboral.



## **La competencia transformadora: fundamentos y reflexiones**

Comprender la educación como un sistema vivo y orgánico, que simboliza su accionar mediante la reflexión, acción y retroalimentación, demanda de la articulación compleja, dinámica y coherente de saberes que se entrelazan para fundamentar la acción formativa con capacidad genuina de impacto social. Este enfoque permite connotar que el acto de educar no es el resultado de acciones aisladas, sino el impacto de procesos dialógicos, significativos y contextualizados.

Desde este enfoque emerge la competencia transformadora, como una herramienta epistemológica que dinamiza estos saberes, que a la vez configuran la formación integral de los egresados universitarios. A criterio de Morin, los profesionales universitarios deben ser capaces de comprender su realidad para poder navegar en la complejidad del mundo, lo que a la vez se integra a criterios enriquecedores como la pedagogía emancipadora de Freire, los postulados cognitivos y socioculturales de Ausubel y Vygotsky; todo lo cual se concibe como las bases de una formación que favorece autonomía, sensibilidad ética y una disposición permanente a resignificar conocimientos y experiencias, hacia la transformación de los contextos y sujetos donde intervienen los profesionales universitarios.

*Del pensamiento complejo a la acción emancipadora de la competencia transformadora*

El desafío de concebir la competencia transformadora exige



apartarse de los paradigmas lineales del saber y adentrarse en la configuración de la complejidad propuesta por Edgar Morin, quien ofreció el gran modelo de nuestros tiempos, basado en una red multidimensional que articula a las ciencias, humanidades y artes, como un sistema de significados mutuamente dependientes. Su pensamiento solo ha pretendido promocionar “un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales, para inscribir allí los conocimientos parciales y locales” (Morin, 2000, p. 18).

Ese entramado estructural es el que permite fundamentar una competencia capaz de reconfigurar las inercias y propiciar el cambio social; sólo desde la conciencia de la interrelación, podemos asumir la responsabilidad de transformar la realidad que habitamos.

Morin parte del supuesto de que todo sistema, ya sea una molécula, una ciudad o una biografía, se define simultáneamente por las conexiones entre sus componentes y por la unidad pertinente que lo englobará; aclarando que la unidad compleja no es una suma, sino una organización que trasciende la aritmética y genera cualidades auténticas.

Trasladado al terreno educativo, este principio sintetiza el núcleo de la competencia transformadora, mediante la formación de sujetos capaces de leer la realidad que está presente detrás de cada conocimiento adquirido y, sobre esa lectura, actuar creativamente para reconfigurarla. Quien domina esa competencia no se limita a aplicar saberes aislados pues coopera, dialoga, integra y, sobre todo, reconfigura constantemente y según las dinámicas, su estructura cognoscitiva que confiere sentido y significado a lo aprendido.



Desde esta perspectiva, la competencia transformadora se constituye en la base principal que permite a los egresados comprender las singularidades y generalidades de su realidad y con ello, identificar focos de intervención pertinentes.

Al mismo tiempo, Morin advierte que toda lectura parcial, oculta la trama que la sustenta; por eso el pensamiento complejo reclama un sujeto cognoscente que acepte la incertidumbre y dialogue con otras perspectivas. Quien cultiva la competencia transformadora incorpora la duda como método, observa las fronteras disciplinares y las atraviesa para proponer soluciones interdisciplinarias; su acción no opera sobre piezas inertes, sino sobre dinámicas vivas que requieren sensibilidad ecológica y ética.

Cuando Morin aproxima la Teoría de Sistemas a la Cibernética, subraya la importancia de los ciclos de retroacción, que regulan la estabilidad y la innovación en cualquier organismo.

Visto de esta forma, la competencia transformadora se alimenta de este hallazgo, porque intervenir en una realidad implica diseñar espacios de observación, acción, evaluación y reajuste; asumiendo que cada modificación altera el entorno y, a la vez, redefine al actor que interviene.

En la universidad, ello se traduce en formar profesionales capaces de instaurar mecanismos de autorregulación colectiva; individuos que midan la dinámica de sus acciones, corrijan sesgos y aprendan de los efectos no previstos. De este modo, la autonomía intelectual se convierte en autonomía responsable, evidenciado por un ejercicio de libertad consciente de sus implicaciones para el ecosistema social.



Morin concede un valor especial a la comunicación, connotando que el lenguaje es la primera gran tecnología simbólica, mediante la cual la humanidad resignifica el mundo y se reinventa. La competencia transformadora al heredar este postulado se expresa tanto en la capacidad de elaborar discursos críticos como en la actitud para traducirlos en prácticas que modifiquen estructuras.

Quien domina esta habilidad no separa reflexión y acción, sino que las entrelaza, en un hábito de práctica comunicadora, donde cada palabra desencadena posibilidades de convivencia y creación colectiva.

En la etapa formativa, ello involucra promover escenarios pedagógicos donde los estudiantes elaboren marcos interpretativos propios y simultáneamente, experimenten proyectos que pongan a prueba esos marcos en contextos reales. Así, la teoría del conocimiento deviene en teoría crítica de la sociedad, y la universidad se convierte en laboratorio de transformación cultural; entonces la competencia transformadora emerge como la aptitud y actitud para reconocer el arquetipo vigente, detectar sus límites y propiciar una disrupción paradigmática, cuando las contradicciones históricas así lo exigen.

Este giro exige valentía intelectual, dado que cada revolución cognitiva se gesta en condiciones lógicamente imposibles, pues es preciso transformar al mismo tiempo la conciencia y el medio sociocultural que la nutre. De ahí que la competencia transformadora sea, ante todo, un gesto de auto creación colectiva; al modificar los marcos interpretativos, modificamos nuestra forma de habitar el mundo.



La incertidumbre lejos de ser un defecto es la puerta que se mantiene abierta hacia la aventura del conocimiento, esto impulsa el reto de educar para transformar, otorgando la posibilidad de introducir la pericia para caminar en territorios ambiguos, de convivir con lo inesperado y de convertir la crisis en oportunidad; esta disposición alimenta una ética al comprender que toda obra humana es provisional y perfectible, y que la dignidad radica en perseverar, revisar y reconstruir. Quien internaliza esa ética, está mejor preparado para liderar procesos de cambio en sociedades volátiles, promover diálogos equitativos, negociar significados, generar alianzas y favorecer la resiliencia de las comunidades.

Si interpretamos el saber cómo un sistema, entonces la planificación educativa podrá reflejarse en una dinámica con enfoque dialógico, donde se garantice que la competencia transformadora no pretenda desarrollarse a través de asignaturas estratificadas, sino mediante itinerarios curriculares que articulen ciencias duras, humanidades y artes; tal como lo reclama Morin.

Se trata de diseñar experiencias formativas donde el estudiante analice problemas complejos –energía, pobreza, salud planetaria– desde distintos ángulos, y elabore propuestas que integren saber técnico, sensibilidad cultural y compromiso ético.

Asimismo, la evaluación debe trascender la memorización, para valorar la capacidad de articular visiones contrastantes, de aprender de la alteridad y de impulsar mejoras tangibles en el entorno.

Fundamentar la competencia transformadora desde el pensamiento de Edgar Morin implica asumir que el acto educativo es,



en sí mismo, un proceso de metamorfosis cultural; que toda realidad es tejido de relaciones dinámicas, que el conocimiento es inseparable de la incertidumbre y que los paradigmas, por sólidos que parezcan, pueden y deben transmutar.

La competencia transformadora convoca al sujeto a situarse dentro de ese flujo, a leer los sistemas con mirada holística, a intervenir en ellos con sensibilidad ética y a propiciar ciclos de retroalimentación que potencien la vida. Se trata, de formar profesionales y ciudadanos que perciban la unidad de la diversidad y se comprometan a reinventarla cada día, conscientes de que la complejidad no es un obstáculo, sino el escenario fértil donde germina la innovación sociohistórica.

Así, el legado que nos deja Morin se convierte en brújula para una educación que no aspire sólo a transmitir competencias funcionales, sino a despertar la capacidad de transformar el mundo a través de la comprensión crítica, el diálogo intercultural y la acción solidaria.

Es oportuno retroalimentar los fundamentos precedentes con la cita de Freire (1968), que no es más que la expresión de su lucha por una educación emancipadora, donde ubica al sujeto que aprende como un ente potencial de transformación.

La educación que abraza a quienes se comprometen con la liberación, no puede concebir al aprendiz como un recipiente vacío que el mundo rellena con datos inertes; tampoco puede basarse en una conciencia compartimentada y mecánica. Debe, más bien, reconocer a las personas como sujetos lúcidos, capaces de nombrar y recrear su realidad. (Freire, 1968, p. 73)



### *La pedagogía freireana como matriz de competencia transformadora.*

Tanto en la Pedagogía del Oprimido como en Pedagogía de la Autonomía, el pensador brasileño sitúa todo acto formativo como un espacio de diálogo, reflexión y debate y lo orienta hacia la emancipación humana. De ahí su contradicción con la “educación bancaria”, concebido como un ritual unilateral donde el profesor es dueño hegemónico del discurso académico y solo deposita saberes desvinculados de la realidad del estudiante y estos a la vez se constituyen en archivadores obedientes. El precio de ese modelo es alto, pues fractura el potencial crítico y confina la acción transformadora que debiera florecer en cada proceso educativo.

En la concepción bancaria, el educador ‘hace depósitos’ que los educandos reciben, memorizan y repiten; cuanto más se vacíen en ellos los contenidos que el maestro dicta, tanto “mejor alumnos” serán. De este modo se anula su poder creador y se les impide volverse sujetos de su propio aprendizaje”. (Freire, 2005, p. 77)

A fin de superar dicha barrera, Freire propone metodologías dialógicas donde quienes enseñan y quienes aprenden, se reconocen como sujetos históricos que investigan su contexto. Su pedagogía liberadora, rompe la verticalidad bancaria y proclama la tarea docente centrada en la pregunta, la escucha activa y la problematización constante.

Podríamos decir que, inspirado en Sócrates (Atenas, ca. 469-399 a. C.) figura paradigmática que enseñaba a través de la pregunta con



lo cual lograba despertar conciencia de la propia ignorancia como punto de partida del saber, Freire compara el aula con un foro de voces múltiples, donde la palabra nombra el mundo y al mismo tiempo, lo reconfigura a través de la práctica.

Este giro pedagógico cultiva la curiosidad epistemológica, la solidaridad y el sentido ético-político del conocimiento, formando ciudadanos capaces de incidir en las esferas económica, social y ambiental con mirada crítica y compromiso transformador.

La educación liberadora se aleja de la narrativa unilateral, puesto que el docente ya no es el dueño de la verdad absoluta, sino que también acepta la duda para despertar en sus estudiantes la curiosidad por encontrar ellos mismos la verdad; la formulación de hipótesis o inferencias racionales, liberan todas las interrogantes y abren caminos para la elaboración de argumentos, que sistemáticamente les concede libertad intelectual y la capacidad de gestionar posturas ante criterios divergentes.

Este replanteamiento exige rediseñar el currículo y la estrategia de evaluación y organización del aula, como espacios de investigación-acción, donde el saber dialoga con las problemáticas reales, obligándolos a descifrar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad; y, a desplegar habilidades interpersonales que activan la consciencia y alimentan la competencia transformadora a través de la capacidad de leer críticamente la realidad y actuar para mejorarla.

La universidad que abraza la pedagogía freireana forja egresados capaces de insertarse y simultáneamente, invertir lógicas laborales excluyentes; estos no sólo consiguen empleo, sino que también tienen



la posibilidad de generar trabajo decente, impulsar emprendimientos solidarios, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Su quehacer profesional deviene, como dinamizador de oportunidades y garante de dignidad humana.

### *De la significación cognitiva a la zona de desarrollo próximo de la competencia transformadora*

La fundamentación de la competencia transformadora también se sumerge en la savia intelectual que nutre la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1978) y la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1981), desde esa capacidad de leer la realidad con ojos críticos, repensarla con creatividad y actuar éticamente para modificarla. Ambas corrientes, nacidas en contextos históricos distintos, convergen en un mismo horizonte para dotar al estudiante de herramientas que les permita protagonizar su propio crecimiento y, al mismo tiempo, comprometerse con la mejora colectiva.

Ausubel (1978) situó el foco en la estructura cognitiva del estudiante y en la fecunda tensión entre lo ya conocido y lo que está por aprenderse; de ahí se desprende que ningún concepto valioso llega en estado puro, su sentido brota al integrarse en el entramado mental preexistente y genera un conocimiento renovado, e incluso induce al núcleo principal a desarrollarse con una visión distinta.

En este proceso formativo, cuando el docente propone organizadores previos pertinentes, prepara el terreno para que la recepción de contenidos devenga en reelaboración; cuando invita a cuestionar, compara categorizaciones, despliega redes conceptuales



o construye mapas cognitivos, todo lo cual activa un circuito de significados que el estudiante sentirá suyos.

Ahora bien, el siglo XXI exige que dicha internalización se contraste con la compleja dinámica del mundo laboral y social, puesto que se constituye en un laboratorio real donde la teoría ausubeliana demuestra su valía; es en territorio donde el universitario verifica la pertinencia de sus conceptos o estructuras cognitivas previas, detecta lagunas conceptuales y reajusta sus esquemas. La corrección diferencial de un proceso productivo, la adaptación de un protocolo sanitario al contexto rural o la mediación intercultural en un emprendimiento social, obligan a redefinir conceptos aprendidos en el aula.

Así, la integración entre aula y los contextos socio laborales y productivos deja de ser un eslogan y se convierte en una espiral dialógica; el conocimiento previamente significativo es puesto a prueba, se expande y retorna a la universidad enriquecido con matices éticos, culturales y técnicos.

Vygotsky por su parte, nos recuerda que ese tránsito no acontece en solitario pues la zona de desarrollo próximo opera dentro de comunidades de práctica donde el diálogo, la co-construcción y la mediación simbólica ensanchan las fronteras del entendimiento individual; y es en esta dinámica del contexto socio cultural en que se habilita el salto cualitativo, que convierte destrezas incipientes en funciones superiores de pensamiento y acción.

En el desarrollo de la competencia transformadora el espacio relacional es muy importante, puesto que el contexto socio cultural



determina en gran medida la zona de desarrollo próximo del individuo; si el alumno está acompañado por sujetos más preparados como docentes, mentores, tutores empresariales o pares, mediante el diálogo y el ejemplo, aprende hacer con otros lo que posteriormente desarrollará de manera autónoma al desarrollar sus niveles de autoconciencia y responsabilidad ante sus elecciones, todo lo cual cataliza en él funciones psicológicas superiores.

Bajo esta lógica la zona de desarrollo próximo se constituye en marco referencial del diseño curricular, y es en ese diálogo interdisciplinar, donde emerge la competencia transformadora como síntesis de las zonas de desarrollo personales que se entrelazan y se potencian mutuamente.

La articulación sistémica Ausubel-Vygotsky se evidencia de forma concreta mediante metodologías activas de aprendizaje, puesto que la interacción social vigoriza las capacidades latentes y multiplica los ángulos de análisis; el resultado no es un simple añadido de aprendizajes sino una reingeniería de la identidad profesional. De esta forma el estudiante se convierte en interlocutor crítico, generador de soluciones y, sobre todo, sujeto ético consciente de su responsabilidad para con otros.

Desde esta óptica, el rol del docente abandona la cómoda silla del conferenciante, para ocupar la de arquitecto de contextos de aprendizaje, ricos en significado y densos en interacción. Esto involucra el diseño de secuencias didácticas que conectan la recepción significativa con la mediación sociocultural; su proceso formativo inicia con una indagación diagnóstica de los saberes previos, emplea



organizadores avanzados que orientan la nueva información; y acto seguido, convoca al alumnado a proyectos colaborativos con organizaciones comunitarias o empresas emergentes.

Por otra parte, la evaluación se redefine como diálogo hermenéutico, que trasciende de rubricas que ponderan la calidad conceptual, a la transferencia efectiva y la dimensión ética del producto final. Así, la calificación se convierte en un acto transformador y no punitivo.

La competencia transformadora desde los aportes de Ausubel y Vygotsky se sintetiza en cuatro dimensiones puntuales:

1. Significación cognitiva, determinado por la capacidad para integrar y reorganizar conocimientos, convirtiendo datos dispersos en estructuras flexibles que se activan según la demanda de la situación.
2. Mediación social, evidenciada en la aptitud para dialogar con otros, negociar significados y cocrear soluciones, extendiendo los límites individuales a través de la interacción.
3. Orientación ética, manifestación consciente de las implicaciones morales de cada decisión profesional, sustentada en valores de justicia, responsabilidad y respeto.
4. Movilización proactiva, expresada en la disposición a intervenir sobre la realidad, asumir riesgos calculados y perseverar ante la incertidumbre.

Cada uno de estos factores se alimenta de un cuerpo integrado de habilidades blandas, como el liderazgo hacia el servicio, gestión



emocional, escucha activa, pensamiento sistémico, adaptabilidad, entre otras que otorgan un matiz más humano al perfil profesional. Por ejemplo, un ingeniero puede dominar perfectamente algoritmos, pero al carecer de empatía, no transformará comunidades; un educador lleno de buenas intenciones, pero sin un corpus de conocimientos significativos, su práctica siempre será producto de la improvisación. La conexión entre Ausubel y Vygotsky se revela como la clave para compactar lo técnico con lo humano, lo individual con lo colectivo y lo cognitivo con lo ético.

Al integrar la complejidad de Morin, la conciencia crítica de Freire, la significatividad de Ausubel y la mediación sociocultural de Vygotsky, se constituye el núcleo epistémico de la competencia transformadora, y con ello su arquitectura teórico - metodológica que no solo se soporta en el entramado de saberes, que potencian al egresado para su inserción laboral; sino que profundiza en la configuración de las habilidades blandas, que empoderan al individuo para reinventarse y, simultáneamente, reconfigurar los entornos donde actúa.

### *Naturaleza configuracional de la competencia transformadora*

La configuración de la competencia transformadora abraza la complejidad derivada de la confluencia de tres órdenes:

- **Cognitivo:** Marcos conceptuales, categorías analíticas y procedimientos de indagación científica.
- **Afectivo:** Valores, valoraciones, actitudes, emociones y sentido ético-político del conocimiento.
- **Instrumental:** Habilidades blandas y metodologías heurísticas



y de intervención contextual.

Estos componentes se entrelazan dialécticamente, no se superpone uno al otro, a la vez que matizan los niveles de desarrollo funcional que el profesional exhibe en su praxis; desde esta lógica la formación se concibe como proceso dinámico, oscilante entre fases de equilibrio y desequilibrio productivo, donde la incertidumbre se convierte en motor de innovación.

La configuración de la competencia transformadora si bien, obedece a una lógica interdisciplinaria, contextual, dinámica y metacognitiva; donde los saberes, lejos de ser estructuras separadas y estáticas, se fusionan en un entramado que adquiere coherencia sistémica. No obstante, su principal eje dinamizador son las habilidades blandas, que se fortalecen en un espacio y tiempo donde pensamiento y acción se retroalimentan, en un proceso de maduración sistemática, desde lo interpsicológico —mediado por las relaciones con otros— hacia lo intrapsicológico; aspecto que se materializa en las evidencias de desempeño, como manifestación del crecimiento personal y profesional alcanzado.

La competencia transformadora, al movilizar los saberes impulsados por las habilidades blandas, que además potencian el espíritu emprendedor, deja de ser una aspiración teórica para convertirse en el motor que impulsa la empleabilidad genuina y el emprendimiento autónomo. Quien la posee recontextualiza teorías, detecta brechas, prototipa soluciones y las amplía mediante redes plurales que combinan ciencia, humanismo y vanguardia tecnológica.



Este tipo de egresados no solo se inserta en el mercado laboral, sino que lo resignifica, al identificar oportunidades donde otros ven obstáculos, pues es capaz de potenciar la innovación productiva y liderar comunidades hacia horizontes inéditos de bienestar compartido. Así, la autotransformación se revela como la clave que abre la puerta a una transformación social sustentable, equitativa y creativa.

Bajo estos principios, la competencia transformadora demuestra la dialéctica entre la autotransformación y transformación social, puesto que no es posible propiciar el cambio y el desarrollo afuera, sino se ha logrado internalizar esta transformación, que se nutre sistemáticamente de autoconocimiento y liderazgo hacia el servicio.

Como resultado de esta interacción surge el pensamiento futurista en egresados que gestionan su energía con disciplina consciente y convierten la incertidumbre en oportunidad; a la vez que sabe conducirse en diversos contextos, negocia con equidad intercultural, media conflictos y establece alianzas resilientes que fortalecen el capital social.

En este contexto, la práctica pedagógica se despliega como un entramado dinámico de cuatro ejes —saber, hacer, ser y convivir— que dialogan entre sí y se retroalimentan. Cada eje incorpora competencias que facilitan el camino por senderos del desarrollo a través de una exitosa inserción laboral o mediante el emprendimiento; de esta forma la academia potencia la autonomía profesional y la gestación de iniciativas sostenibles:



## Con relación al saber

Aplica conocimientos básicos, generales y específicos para resignificar las múltiples facetas de la complejidad contextual, identificando con rigor epistemológico los polos de desarrollo profesional, en calidad de empleado o emprendedor. El conocimiento será la puerta de entrada de la creatividad aplicada para debutar con emprendimientos de alto impacto capaces de resolver problemas sociales y productivos.

Reconoce brechas y oportunidades de desarrollo profesional-humano y socioproductivo-cultural, para traducirlas en propuestas de valor, mediante la identificación de necesidades, diseño de prototipos y validación de modelos de negocio inclusivos que fortalezcan el tejido local y global.

Integra cosmovisiones, enfoques y prácticas profesionales con los avances científicos y tecnológicos emergentes, construyendo portafolios de innovación abierta que combinen saberes ancestrales y vanguardia digital para incubar emprendimientos con ética y sostenibilidad.

Identifica, analiza y asume teorías y prácticas que fundamenten metodologías de cambio o transformación de su contexto laboral. En calidad de emprendedores, seleccionan aquellas empresas que faciliten la formación de ecosistemas emprendedores, donde la investigación se materializa en soluciones escalables.



## Con relación al hacer

Demuestra eficiencia en la búsqueda, gestión y transferencia de conocimientos, estrategias y técnicas, articulando cadenas de valor que conviertan la investigación académica en productos o servicios listos para el mercado; y, socialmente pertinentes.

Integra y moviliza cultura científica, tecnológica y social desde un enfoque inter y transdisciplinar, liderando ciclos prácticos extracurriculares de innovación, que empleen pensamiento de diseño, analítica de datos y metodologías ágiles para acelerar la creación de organizaciones de la economía social.

Genera proyectos de investigación, innovación o transferencia que promueven el desarrollo y la transformación laboral, asegurando la sostenibilidad financiera mediante modelos de ingresos diversificados y alianzas estratégicas en la lógica de la triple hélice.

Promueve cambios sustantivos a partir del acervo profesional, gestionando redes de colaboración que coconstruyan políticas públicas, para promover proyectos innovadores en organizaciones ya establecidas como universidades, empresas, ONG, a fin de renovar o captar proyectos, productos o servicios.

## Con relación al ser

Asume el rol profesional y humano desde el autoconocimiento y la autorregulación, cultivando un liderazgo servicial que inspira confianza al proponer iniciativas con propósito, a la vez que interioriza la ética como ventaja competitiva.



Comprende, critica y autorreflexiona el contexto sociolaboral histórico, presente y prospectivo, desplegando pensamiento futurista para anticipar disrupciones y reorientar su empleabilidad con resiliencia y compromiso social.

Potencia de forma permanente sus capacidades humanas mediante la creatividad, narrativa estratégica y pensamiento sistémico, transformando obstáculos en oportunidades de aprendizaje iterativo.

Socializa saberes y cultura con sentido de responsabilidad, asesorando a comunidades emprendedoras para generar capital social que multiplique el impacto colectivo.

Demuestra autodisciplina, autonomía y perseverancia en la búsqueda de información y la experimentación, gestionando su energía personal con metodologías de productividad consciente y visualizando métricas de avance significativo.

## **Con relación al convivir**

Evidencia la integración de recursos personológicos para insertarse en escenarios cambiantes, activando competencias interculturales que propicien la creación de equipos multidisciplinares y habiliten negociaciones globales.

Enfrenta tensiones y situaciones complejas con dominio emocional, aplicando técnicas de diálogo persuasivo y mediación para consolidar alianzas resilientes en ecosistemas de innovación abierta.

Respeto la diversidad cultural de los sujetos con quienes colabora y ofrece sus servicios, promoviendo gobernanza inclusiva y prácticas de justicia relacional como partícipe o líder de proyectos



organizacionales o empresariales.

Conforma o lidera equipos de trabajo enfocados en metas compartidas, estableciendo marcos de responsabilidad y aprendizaje continuo que se materialicen en resultados medibles y replicables.

### *Dimensiones indisolubles de la Competencia Transformadora*

Desde una perspectiva epistemológica centrada en el desarrollo humano con significación profesional, la naturaleza integral de la competencia transformadora revela tres dimensiones indisolubles:

**Cualidad humana:** La competencia se manifiesta como síntesis vital de las transformaciones producidas en el sujeto al articular saberes diversos —conceptuales, actitudinales y procedimentales— en diálogo con la realidad. La base humanística del egresado le confiere identidad socioprofesional, pues expresa la correspondencia entre su situación social de desarrollo y la función que asume en la comunidad laboral.

**Distinción personalógica:** Reconoce ritmos y potencialidades de aprendizaje singulares; ningún itinerario formativo es idéntico, ya que cada persona asimila los saberes de manera distinta, filtrándolos por su historia de vida, sus motivaciones y su horizonte de expectativas.

**Potenciación del mejoramiento humano:** La competencia no opera en abstracto, puesto que su manifestación se hace visible al convertirse en espiral de superación personal y social. El profesional se asume como sujeto histórico capaz de leer críticamente las estructuras de poder, responsabilizarse de su desempeño y actuar para modificar los entornos que reproduce desigualdades.



### *Dialéctica de unidad y diversidad de saberes*

Los saberes que nutren la competencia transformadora conforman un sistema coherente, aunque tensionado. La relación dialéctica entre unidad y diversidad se plasma en tres fases:

- Identidad individual de cada saber: Mantiene su lógica interna y su rigor disciplinar.
- Interdependencia recíproca: Cada saber necesita de los otros para iluminar los matices de un problema complejo.
- Síntesis emergente: La fusión genera un todo cualitativamente distinto, que se expresa en soluciones holísticas y en propuestas profesionales con impacto social.

### **Contextos de desarrollo**

La competencia transformadora se cultiva y se prueba en múltiples ecosistemas —universitario, laboral, profesional, comunitario, familiar— cada uno con exigencias específicas. Tal diversidad implica:

- Variabilidad y dinámica internas: Los contextos proponen retos fluctuantes que demandan flexibilidad cognitiva y emocional, impulsando la autorregulación y la adaptación creativa.
- Correspondencia entre métodos y problemas: El aprendizaje se ancla en situaciones reales; la teoría dialoga con los procesos profesionales y las problemáticas sociales, generando estrategias pertinentes.
- Transición inter - intrapersonal: El sujeto alterna la cooperación dialógica (plano interpsicológico) con la reflexión



introspectiva (plano intrapersonal), ensanchando su zona de desarrollo próximo.

### *Desempeño idóneo como evidencia de integración*

La competencia se configura plenamente en la actuación contextualizada, allí convergen saberes interiorizados que se movilizan de manera articulada. El desempeño se convierte en:

Evidencia de la integración alcanzada: La persona muestra, en acciones y resultados el grado de coherencia entre lo que sabe, lo que siente y lo que hace.

Escenario de resignificación: La práctica actual desestabiliza certezas, obliga a reajustar marcos teóricos y activa la reflexión crítica sobre la propia labor.

Proceso complejo y abierto: La formación se debate entre normas establecidas y situaciones complejas; el sujeto proyecta su presente, revisita su pasado y anticipa futuros posibles.

### **Estructura y funcionalidad de la Competencia**

La Competencia Transformadora se erige, simultáneamente, como estructura y función:

Lo estructural, comprende la conexión orgánica de conocimientos, habilidades, hábitos, valores, valoraciones y motivaciones; estas interrelaciones generan una vivencia personal donde lo cognitivo y lo afectivo se entrelazan.

Lo funcional, alude a los recursos personológicos que permiten saber estar en entornos cambiantes: perseverancia, flexibilidad,



pensamiento crítico, autoconciencia e inteligencia emocional.

Ambas dimensiones se evidencian en la praxis profesional, manifestando la doble naturaleza —proceso y resultado— del constructo. Mientras actúa, el individuo reconfigura la competencia; mientras la reconfigura, eleva la calidad de su actuación, siempre en busca de su mejor versión.

### *Itinerario formativo de la competencia transformadora*

La arquitectura conceptual trazada en los párrafos precedentes, demanda ahora una hoja de ruta operativa que permita concretar la noción de competencia transformadora en el quehacer cotidiano de la academia y por extensión, en los ecosistemas productivos donde nuestros egresados han de innovar; para estos fines se debe comprender que este itinerario no es lineal, sino participativa y dialógica:

Esto demanda rediseñar con objetividad, pero sobre todo con mirada holística, el modelo educativo que orienta el proceso formativo de toda universidad. Para estos fines se debe comenzar por derribar segregaciones disciplinares herméticas y erigir un currículo en espiral, donde los ciclos de aprendizaje–acción–reflexión se sucedan con gradaciones crecientes de complejidad. Cada asignatura —sea de ciencias duras o humanidades— ha de incorporar proyectos retadores vinculados a problemáticas reales, de manera que la teoría viva, abrazada a la solución creativa y emprendedora, se constituyan en la base del aprendizaje transformador.

En ese entramado flexible, la interdisciplinariedad se erige en



eje articulador estructural; los estudiantes deben transitar por laboratorios de innovación, espacios físicos, virtuales o mixtos, diseñados para concentrar y conectar los recursos clave que necesita un proyecto emprendedor en sus distintas etapas de desarrollo y aulas invertidas que les permitan articular sus conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos y éticofilosóficos.

El rediseño reclama, además, mecanismos de coautoría pedagógica entre docentes, alumnos, graduados y actores externos (empresas, gobiernos locales, colectivos comunitarios) para garantizar que los itinerarios formativos se mantengan susceptible a los cambios vertiginosos del entorno.

No obstante, un nuevo modelo sin instrumentos robustos de evaluación, que hagan visible el alcance de la competencia transformadora, siempre será una fabulosa intención perdida. Propongo instaurar un tablero de indicadores verificables de impacto (IVI) articulados en cuatro dominios:

- **Cognitivoepistémico:** Capacidad de articular argumentos transdisciplinarios, gestionar fuentes académicas con pensamiento crítico y proponer rutas de investigación aplicada.
- **Socioemocional:** Desarrollo de la resiliencia, la regulación afectiva y la empatía operativa en contextos multiculturales.
- **Emprendedorinnovador:** Generación de prototipos validados, captación de recursos (financieros y sociales) y puesta en marcha de iniciativas con modelo de negocio ético.
- **Impacto territorial:** Evidencia de mejoras medibles y



observables en la comunidad o sector productivo de intervención, expresadas en métricas de sostenibilidad, empleabilidad y creación de valor compartido.

Paralelamente, emergen tres desafíos ineludibles, que la universidad debe enfrentar:

- Profesionalización docente: Migrar de la cátedra expositiva a la mentoría dialógica, dotando al profesor de una “cajita de herramientas” llena de competencias de facilitador, coach y curador de conocimiento abierto.
- Infraestructura ágil: Habilitar ecosistemas digitales y físicos versátiles, capaces de catalizar iteraciones rápidas sin sacrificar rigor metodológico.
- Gobernanza y financiamiento sostenibles: Instituir políticas universitarias que premien la cooperación interfacultades y permitan asegurar presupuestos destinados a incubadoras y fondos semilla para ideas emergentes.

Por último, la cultura institucional debe abrazar la premisa de que el error informado, es germen de descubrimiento; que replantearse con sentido cuando la evidencia lo exige, constituye signo de madurez intelectual y no de debilidad. Solo así la competencia transformadora emergerá como sello distintivo del Alma Mater, elevando la empleabilidad a un ejercicio de agencia responsable; y el emprendimiento autónomo a un compromiso con el bien común.

Si la universidad asume con determinación la triple tarea de rediseñar su modelo educativo, instrumentar evaluaciones de impacto



y cultivar un ecosistema de innovación abierto, los graduados no se limitarán a buscar empleo; crearán trabajo digno y regenerarán el tejido socioproductivo. Se disipará la brecha entre aula y realidad, sustituyéndola por una articulación sostenible de pertinencia, donde cada proyecto académico se traduzca en valor tangible y cada error devenga en lección compartida.

Todo este esfuerzo se evidenciará en una generación de profesionales capaces de autotransformarse con conciencia crítica y de reinventar la sociedad con imaginación solidaria. En ese horizonte, la universidad ya no será únicamente un recinto de saberes, sino un semillero de posibilidades inéditas donde la competencia transformadora florezca como fuerza motriz de un progreso tan humano como inteligente.

## **Las habilidades blandas como elemento dinamizador de la competencia transformadora**

Las competencias transversales —también nombradas competencias laborales, habilidades potenciadoras, habilidades no técnicas, o en término más reciente, habilidades blandas— son categorías que en la teoría se las encuentra identificadas por su título de diversas maneras, aunque su definición y expresión, establece que operativamente funcionan de manera similar y cada vez se las menciona con mayor fuerza, en el sector laboral.

De manera general los autores utilizan el término habilidades blandas, para aquellas que no son específicas y que son requeridas principalmente al momento de relacionarse con otras personas



involucradas en la organización, es decir, habilidades personales que corresponden sobre todo al terreno cognitivo del pensamiento y al ámbito social.

Las primeras raíces donde se gestó el tratamiento teórico de lo que hoy llamamos habilidades blandas fue en la psicología educativa y en la formación de ingenieros a comienzos del siglo XX.

Precisamente en 1918 cuando Charles R. Mann aplica una encuesta a 1500 ingenieros y 30 000 socios de colegios profesionales, con el propósito de desarrollar un estudio sobre la Educación en ingeniería; concluye que a las cualidades personales como sentido común, iniciativa, tacto, integridad se les atribuye el 85 % del éxito profesional, frente al 15 % otorgado a las destrezas técnicas. Estos resultados son el inicio de la necesidad de formar competencias interpersonales junto a los saberes técnicos.

El autor anticipa, desde la educación en ingeniería, la evidencia empírica de que los rasgos personales pesan más que el conocimiento técnico en la práctica profesional.

Charles R. Mann hace su crítica a la estrategia didáctica de enseñar primero la teoría y luego la práctica, sosteniendo que es el método de enseñanza más equivocado; por ello propone impartirlas de manera paralela bajo el enfoque de enseñanza–aprendizaje centrado en el análisis riguroso de situaciones reales o simuladas (casos) donde se plantean problemas complejos y ambiguos, similares a los que el alumnado enfrentará en su ejercicio profesional, para ello propone como objetivos formativos los siguientes:

- Desarrollar pensamiento crítico y ético.



- Potenciar habilidades blandas; comunicación persuasiva, negociación y trabajo en equipo.
- Entrenar la capacidad de tomar decisiones con información incompleta y bajo incertidumbre.

Son evidentes las ventajas que este método didáctico propicia en los estudiantes, pues estos logran una alta transferencia de aprendizaje a la práctica profesional; estímulo de la motivación intrínseca y la participación estudiantil hacia el desarrollo simultáneo de competencias técnicas y socioemocionales.

Para Mann (1918) el objetivo principal de la educación en ingeniería es integrar las ciencias duras como una materia viva, no como cursos aislados de la realidad, para estos fines propone lo siguiente:

1. Currículos simplificados que combinen teoría y práctica desde el primer día.
2. Admisión y evaluación basadas en pruebas objetivas de aptitud y logro.
3. Docentes formados en pedagogía y conectados con la industria.
4. Énfasis deliberado en el desarrollo del carácter y habilidades interpersonales, puesto que el mercado valora estas competencias por encima de la técnica pura.

En 1920 Edward L. Thorndike define el concepto de inteligencia social como la capacidad de entender y manejar a los seres humanos, y actuar con sabiduría en las relaciones. Su trabajo marca el punto



de partida académico al estudiar científicamente la comprensión y regulación de las interacciones humanas; opera desde la psicología educativa de comienzos del siglo XX, cuando la inteligencia era vista sobre todo como un rasgo cognitivo cuantificable; de esta forma puso el acento en la comprensión de las dinámicas sociales dentro del concepto general de inteligencia.

A partir de sus resultados científicos, se le reconoce como el pionero conceptual de las habilidades blandas, al afirmar que el éxito no depende solo de la destreza abstracta, porque por primera vez define y mide científicamente la capacidad de relacionarse eficazmente con los demás, abriendo la vía a constructos posteriores como la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales.

Desde el ámbito de estudio relacional, se conciben las habilidades blandas como actitudes para desenvolverse socialmente, en su relación con las emociones implícitas del ser humano, afianzadas en la comprensión y el manejo de conductas ajenas. Su proyección práctica propone adaptar la selección y formación de personal a las capacidades sociales, sin ofrecer un modelo completo de intervención. Se evidencia que dentro del contexto académico esta noción no hizo eco hasta décadas posteriores.

Tres cuartos de siglo después, Daniel Goleman (1995) amplió y refinó esa propuesta, desplazando el eje desde la interacción interpersonal hacia el dominio de las propias emociones, como soporte de rendimiento y bienestar.

Demostrar que el éxito personal y profesional depende en gran medida de un conjunto de capacidades emocionales y sociales que



complementan y con frecuencia superan, las aptitudes cognitivas tradicionales, fue lo que le permitió presentar su teoría de lo que hoy conocemos como inteligencia emocional (IE) y que lo hemos comprendido como el conjunto de competencias que permiten percibir, regular y aprovechar las propias emociones y las de los demás (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales).

Goleman combina hallazgos de la neurociencia, la psicología evolutiva y los estudios organizacionales para demostrar que la autogestión de las emociones y la comprensión empática de los demás, son predictores de éxito personal y profesional tan o más sólidos que la brillantez analítica. Su argumento se afianza en cinco grandes habilidades —autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y destrezas sociales— que conforman un tejido competencial susceptible de cultivarse a lo largo de la vida:

## **1. Autoconciencia**

El dominio de sí mismo comienza con la capacidad de registrar, nombrar y comprender los propios estados afectivos. La autoconciencia no se limita únicamente a la introspección, sino que implica identificar los matices emocionales en tiempo real y reconocer cómo influyen sobre la cognición y la conducta.

El autor ilustra este punto con estudios de resonancia magnética que muestran la activación del córtex prefrontal dorsal al etiquetar emociones, fenómeno que amortigua la respuesta límbica y permite tomar decisiones más racionales. En el aula o la oficina, quienes



poseen alta autoconciencia detectan sus emociones tempranamente, piden ayuda cuando su curva de aprendizaje o desempeño lo exige.

## **2. Autorregulación**

Una vez percibidos los propios afectos, el paso siguiente es gobernarlos; la autorregulación —tregua entre ímpetu y prudencia— se manifiesta en la capacidad de diferir gratificaciones, resistir impulsos destructivos y modular la expresión emocional para que resulte funcional al objetivo.

Goleman (1995) conecta esta habilidad con el célebre experimento de Mischel (1972), cuyos resultados longitudinales revelaron que la tolerancia a la demora predecía mejor el rendimiento académico y la salud mental adulta que el coeficiente intelectual (CI). En entornos laborales complejos, la gestión serena de la frustración y la rapidez para reencuadrar contratiempos en oportunidades, se convierten en ventajas competitivas.

## **3. Motivación**

A diferencia del impulso extrínseco —premios, ascensos, reconocimiento social—, la motivación es intrínseca y orientada a metas trascendentes como el aprendizaje continuo, mejora de procesos, contribución al bien común. Goleman (1995) comenta resultados de investigaciones en deportistas de élite y emprendedores sociales que evidencian un denominador común: la capacidad de mantenerse enfocados aun cuando el entorno provee escasos refuerzos inmediatos.



Neurológicamente, esta energía procede de redes neurales cuyo neurotransmisor principal es la dopamina, por ello si existe un buen entrenamiento neuronal, el esfuerzo sostenido se transforma en gratificación anticipada. Maestros y líderes con alta motivación intrínseca contagian entusiasmo, nutren la resiliencia colectiva y facilitan la innovación incremental.

#### **4. Empatía**

La empatía amplía el radio de acción del modelo al terreno interpersonal; comprender las emociones ajenas es un proceso bifásico, por un lado se efectúa la detección, es decir, saber “leer” la microexpresión, el tono de voz o hasta el silencio y por otro la resonancia controlada, que consiste en sentir sin interiorizar en exceso.

A partir de investigaciones en neuronas espejo y en desarrollo moral infantil, Goleman (1995) comprueba que la empatía establece la base biológica de la ética y facilita la negociación colaborativa.

En contextos corporativos, esta competencia optimiza la gestión de equipos diversos, mejora la experiencia del cliente y evita conflictos costosos. En profesiones de servicio o liderazgo, la escases de empatía se traduce en rotación de personal, despidos y pérdida de reputación profesional y organizacional.

#### **5. Habilidades sociales**

El círculo de la inteligencia emocional se cierra con la capacidad de articular vínculos, influir de manera positiva y construir redes de



confianza. Las habilidades sociales se relacionan a una arquitectura emocional aplicada, que se demuestra en rasgos personales como la comunicación asertiva, escucha activa, manejo de conflictos, orientación a soluciones y liderazgo transformacional.

Está demostrado en estudios de clima organizacional, que las empresas con culturas emocionalmente inteligentes exhiben mayor productividad, menor absentismo y mejor retorno de inversión en formación. Asimismo, es importante el feedback constructivo y la celebración de logros para reforzar la cohesión grupal.

El valor de poseer inteligencia emocional, en su carácter sistémico, radica en que las competencias se potencian mutuamente y dependen de una base neurobiológica moldeable por la experiencia. Por ejemplo, la autoconciencia activa la alerta que permite frenar una respuesta impulsiva; la autorregulación sostiene la disciplina que alimenta la motivación; la empatía orienta esa motivación hacia metas colectivas; y, las habilidades sociales canalizan la energía hacia resultados tangibles.

Este entramado explica por qué personas con CI medio pueden superar a genios incapaces de trabajar en equipo o gestionar el estrés.

A casi tres décadas de la publicación del libro de Goleman, el término habilidades blandas se ha consolidado como descriptor operativo de las mismas dimensiones que él visibilizó: Autogestión, inteligencia interpersonal y comunicación eficaz.

Los portales de empleo, los estándares de competencia de la OIT y los marcos de cualificaciones europeos incluyen estas competencias como requisitos transversales para la inserción laboral. En la



economía digital, donde el conocimiento técnico fenece con rapidez, la capacidad de aprender, colaborar de forma remota y liderar equipos interdisciplinarios se ha convertido en factor crítico de empleabilidad.

Lo planteado por Goleman (1995) dialoga con los indicadores contemporáneos de éxito profesional como la resiliencia ante la incertidumbre, adaptabilidad cultural, pensamiento crítico y la ampliación de redes de contactos estratégicos. En efecto, aquello que en otros tiempos era apenas un matiz deseable, ha devenido en piedra angular del éxito profesional y empresarial.

Tal es la fuerza con la que este constructo irradia en el tejido sociolaboral contemporáneo, que la literatura especializada presenta una proliferación de voces, que, desde ópticas diversas, reclaman la atención sobre estas habilidades.

Es notorio que las nomenclaturas dispersas han generado desorientación, como es el caso de la confusión que existe entre habilidades blandas y habilidades sociales, ante lo cual Guerra-Báez (2019) aclara que las habilidades blandas superan la esfera relacional, pues abarcan habilidades para aprender con autonomía, analizar con rigor, gestionar el tiempo con sabiduría e innovar con audacia; aspectos que favorecen la autogestión, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, comunicarse eficazmente, reconocer emociones ajenas y cultivar relaciones saludables. Desde esta explicación podrá comprenderse que las habilidades sociales, son solo una parte de las habilidades blandas.

En el marco de su iniciativa Mundial de Salud Escolar, Guerra-Báez (2019) reconoce a las habilidades blandas como una estrategia



prioritaria de promoción de la salud mental, reforzando así su relevancia para el bienestar personal y la formación integral de los estudiantes. No se trata, por tanto, de una simple moda educativa, sino que representan un pilar de la salud mental; condición *sine qua non* para una formación integral y un bienestar sostenible.

Siguiendo la taxonomía de la OMS, Guerra-Báez (2019) organiza estas habilidades en tres categorías interdependientes, dejando claro que generalmente no son utilizadas de manera independiente, de modo que una misma situación puede implicar el uso de varias habilidades de distintas categorías, por lo que cada categoría complementa a la otra (p. 3):

- Interpersonales: Comunicación asertiva, negociación constructiva, cooperación genuina, empatía sensible y confianza mutua.
- Cognitivas: Solución de problemas, toma de decisiones informadas, pensamiento crítico, evaluación de consecuencias y auto-observación analítica.
- Autogestión emocional: Reconocimiento y regulación de emociones ante estrés, ira, tristeza o frustración.

Estas habilidades no son un don inalterable, sino patrones conductuales que pueden practicarse y moldearse sistemáticamente en la educación superior, mediante evaluación, instrucción, modelado, ensayo, retroalimentación y generalización.

Las habilidades blandas constituyen hoy un núcleo vital en la reflexión educativa, no como simples atributos complementarios



al conocimiento técnico, sino como fuerzas configuradoras de la subjetividad profesional y ciudadana; lejos de ser un añadido transversal del currículo, concentran un saber-hacer existencial, que vincula la dimensión humana con la praxis social.

Desde un enfoque pedagógico, su desarrollo no puede reducirse a la transmisión mecánica de técnicas interpersonales, pues requiere un proceso dialógico en el que el estudiante aprende a reconocerse como sujeto histórico en relación con los otros.

En este sentido, la articulación pedagógica entre responsabilidad moral y experiencia estética debe fluir en el aula de clases, de manera que el estudiante no solo piense en lo correcto, sino que lo viva de forma significativa, creadora y transformadora. La sinergia entre razón, afectividad y acción, propiciarán aprendizajes con sentido y significado.

Comprender las habilidades blandas como núcleo vital de la subjetividad profesional y ciudadana, implica reconocer que son cimientos que sostienen la posibilidad de ejercer la profesión con humanidad, creatividad y resiliencia, en calidad de empleado o como un emprendedor generador de empleo. La universidad, al promover la resiliencia, la ética o la autogestión emocional, no solo prepara a sus estudiantes para enfrentar con solvencia los desafíos de un entorno laboral inestable, sino que siembra en ellos una ética del cuidado de sí y del otro.

Como han señalado investigaciones recientes, estas competencias socioemocionales configuran un capital invisible que determina en gran medida la empleabilidad y la capacidad de insertarse en



organizaciones cada vez más demandantes. De ahí que el discurso académico deba trascender el plano declarativo, para traducirse en experiencias pedagógicas que integren estas dimensiones en el corazón mismo de la formación universitaria.

La reflexión de Flores Araoz (2012) deja muy claro que en el ámbito empresarial no se consideran solamente conocimientos especializados, sino profesionales capaces de sostener vínculos saludables en entornos complejos y cooperativos:

El éxito laboral no se explica únicamente por la acumulación de saberes técnicos, sino por la capacidad de quienes, en medio de la presión, logran comunicarse con claridad, adaptarse a contextos cambiantes y gestionar sus emociones sin perder la lucidez (p. 36).

Se ha demostrado desde los aportes empíricos y teóricos, que el mercado laboral y las complejidades sociales actuales, se manifiestan principalmente en el desempleo de los graduados, lo cual exige la reconversión del paradigma actual de formación, hacia un modelo integrado, donde converjan de manera indisoluble la formación “del ser y del hacer”; es decir, graduados técnicamente solventes, pero también autónomos, creativos, críticos, resilientes y socialmente comprometidos.

Según el informe *The Future of Jobs Report 2025 del World Economic Forum*, documento donde se pronostica el horizonte de la empleabilidad para el 2030; se connota una gran preocupación por el cambio radical que el mundo del trabajo evidencia, que no es únicamente tecnológico, sino profundamente humano.



En este documento se representa un escenario donde la empleabilidad no se sustenta exclusivamente en los conocimientos técnicos de los egresados universitarios —aunque estos siempre serán las bases del hacer—, sino en la integración estratégica de las llamadas habilidades blandas; vistas como la esencia de la adaptabilidad que demanda un mercado laboral en constante transformación.

Los resultados evidencian que el 44 % de las habilidades que hoy sostienen el empleo, sufrirán un proceso de disrupción antes de 2030, lo que significa que casi la mitad de las competencias actuales quedarán desplazadas o profundamente modificadas.

El estudio enfatiza en que los empleadores —más del 50 %— están priorizando los atributos socioemocionales como soportes dinamizadores de los conocimientos técnicos; por tanto, estos no pueden estar separados. En este mismo documento se destacan diez habilidades como las más demandada, entre ellas la creatividad, el liderazgo colaborativo, la resiliencia, la influencia positiva, la escucha activa y la gestión del cambio, considerando que las mismas predisponen a los aspirantes, a un aprendizaje continuo y a propiciar ambientes laborables armónicos y saludables.

Si bien las empresas demandan profesionales resilientes y creativos, pero la universidad no puede asumir estas competencias solo como respuesta a los requerimientos del mercado laboral; eso sería minimizar las capacidades de los egresados, puesto que fortalecer la resiliencia, el pensamiento crítico, el liderazgo ético y la gestión del cambio no solo favorece la empleabilidad de los graduados, sino que los convierte en agentes de transformación social.



La universidad como institución crítica, no solo debe responder a la lógica empresarial, sino también preparar ciudadanos capaces de impulsar justicia, sostenibilidad; y, sobre todo autonomía laboral.

En este sentido, las habilidades blandas se convierten en el puente entre la empleabilidad y la construcción de sociedades más equitativas.

Lo expuesto enfrenta a las IES a un dilema histórico, o continúan formando egresados desde un currículo dominado por contenidos técnicos y fragmentados, o se convierten en entes promotores de ecosistemas formativos, donde las habilidades blandas dinamicen la competencia transformadora. Este recorrido pedagógico-didáctico no es solamente metodológico, sino filosófico y ontológico, lo que implica trascender de una enseñanza a la medida de los escenarios laborales a educar para la vida.

De cara a estas aspiraciones, estas dimensiones humanas configuran un paradigma distinto que diferencia a un trabajador, no solamente por el dominio operativo de la tarea, sino por su capacidad de integrarse, cooperar y contribuir de manera efectiva al logro de objetivos comunes.



**Tabla 1**

*Las 10 habilidades más demandadas hacia 2025 y su articulación con la competencia transformadora*

Habilidad según WEF (2025)	Descripción breve	Relación con la competencia transformadora
1. Pensamiento analítico	Capacidad para evaluar información de manera lógica y estructurada.	Sustenta el juicio crítico y la toma de decisiones responsables frente a problemas complejos.
2. Resiliencia, flexibilidad y agilidad	Adaptarse y recuperarse frente a cambios y crisis.	Potencia la autogestión emocional y la capacidad de sostener procesos de transformación en entornos adversos.
3. Curiosidad y aprendizaje continuo	Motivación para adquirir nuevos conocimientos de forma permanente.	Favorece la innovación y el desarrollo de soluciones creativas y pertinentes.
4. Pensamiento creativo	Generar ideas originales y disruptivas.	Permite reconfigurar realidades y liderar cambios culturales y productivos.
5. Liderazgo e influencia social	Inspirar, motivar y guiar a otros para alcanzar objetivos comunes.	Facilita la construcción de visiones compartidas y la movilización de comunidades hacia el cambio.
6. Inteligencia emocional	Reconocer y gestionar las propias emociones y las de los demás.	Fundamenta la empatía y la cohesión en equipos interdisciplinarios.



Habilidad según WEF (2025)	Descripción breve	Relación con la competencia transformadora
7. Motivación y autogestión	Organizar el propio trabajo y mantener un alto nivel de compromiso.	Garantiza la persistencia en proyectos transformadores de largo plazo.
8. Capacidad de trabajar con IA y Big Data	Uso eficiente de datos masivos y herramientas de inteligencia artificial.	Amplía el alcance de la innovación social y productiva basada en evidencia.
9. Gestión de la complejidad y resolución de problemas complejos	Afrontar retos sin soluciones predefinidas.	Habilita la intervención efectiva en sistemas interconectados con múltiples variables.
Conciencia medioambiental y responsabilidad social	Comprender el impacto de las acciones humanas sobre el entorno.	Vincula la transformación con los principios de sostenibilidad y justicia intergeneracional.

Nota. Fuente: World Economic Forum (2025). The Future of Jobs Report 2025.

## Formación en habilidades blandas y éxito emprendedor

El emprendimiento, de manera general ha sido concebido y expresado en los espacios formativos como un listado de técnicas de gestión, cifras de inversión o indicadores de productividad.

Sin embargo, hoy se revela como una actividad más compleja y profundamente humana, puesto que requiere para su desarrollo, ser vista como una profesión dentro de la sociedad, lo cual involucra una serie de habilidades que debe poseer el sujeto emprendedor.



Estudiosos de este tema como: Ubfal, Arráiz & Frese (2023), Almeida & Devedzic (2024), Tem & Kuroda (2023), Strampe & Rambe (2023) demuestran que no basta con conocer modelos o herramientas administrativas, dominar los componentes de un plan de negocios, así como los dominios contables o tributarios para sacar adelante un proyecto empresarial. Desde sus aportes se connota que las capacidades y socioemocionales decisivas para asumir los retos que involucran la tarea de emprender son: La iniciativa, la perseverancia, la resiliencia, la comunicación, el liderazgo participativo y el pensamiento crítico. Desde mi apreciación personal, la inteligencia emocional es el eje central, en torno al cual gravitan todas estas habilidades.

Los autores coinciden en que las habilidades blandas son la manifestación subjetiva que determina en gran parte el éxito del emprendedor; más allá de los conocimientos técnicos que estos posean, estas habilidades son las bases para transformar la adversidad en estrategia, la incertidumbre en aprendizaje y la crisis en oportunidad. Entrenadas en la práctica, estas habilidades permiten sostener cualquier proyecto en medio de los cambios vertiginosos y fluctuantes del mercado.

Se identifica el ensayo presentado por Ubfal, Arráiz & Frese (2023) en el cual presentan los resultados de un estudio controlado en Jamaica, los mismos permiten comprender la importancia del entrenamiento en iniciativa personal, perseverancia y resiliencia, como parte de la formación de los emprendedores, considerándose que estas habilidades garantizan en gran medida los logros



empresariales a corto plazo.

Este hallazgo pone de manifiesto que emprender no es solo cuestión de manejar las finanzas con destreza o de conocer al detalle un plan de negocios; es más bien, el arte de gestionar la adversidad, movilizandolos recursos internos para convertir estas dificultades en oportunidades estratégicas. Lo que aquí se subraya es que el emprendimiento, en su complejidad actual, debe entenderse como una profesión que exige una práctica sostenida y sustentable, anclada en la capacidad humana de resistir las adversidades y muchas veces la negativa de los clientes ante la oferta de un producto o servicio; y al mismo tiempo, mirar estas contradicciones con positivismo e inteligencia para asumirlas como oportunidades de mejoramiento.

La iniciativa personal, como cualidad esencial aparece como un impulso interno que convierte la idea en acción, aun cuando el contexto socioeconómico se connote inestable o en crisis. En este sentido, la perseverancia se configura como la cualidad que motiva la constancia que sostiene al emprendedor frente a las fluctuaciones del mercado y los tropiezos cotidianos; por su parte la resiliencia, emerge como la fuerza invisible que permite recomponerse tras la caída y transformar la derrota en aprendizaje estratégico. Ubfal, Arráiz & Frese (2023) revelan mediante evidencia empírica, que estos atributos personales marcan la diferencia entre emprendedores que logran sostenerse en el tiempo y aquellos cuyas iniciativas se diluyen frente a los obstáculos.

La lección principal que nos deja este estudio es que el emprendimiento no depende únicamente de los conocimientos



técnicos adquiridos en el aula, sino de la fortaleza interior que el ser humano posee para resistir los embates del tiempo y las circunstancias.

Desde este enfoque, las habilidades blandas emergen como un campo fértil de formación y crecimiento que dota a los futuros egresados - emprendedores de la plasticidad necesaria para actuar en escenarios de alta complejidad.

El análisis comparativo entre Portugal y Serbia, efectuado por Almeida & Devedzic (2024) ofrece un escenario fascinante, aun en contextos culturales diferentes. A partir de sus resultados, estos investigadores proponen una constelación de 38 habilidades blandas, pero destacan de manera particular la inteligencia emocional, la resiliencia y la persistencia, como los principales catalizadores que sostienen la actividad empresarial de los emprendedores.

La inteligencia emocional ocupa el lugar central de esta investigación, destacando que su valor radica en ser un sustento psicológico, social y estratégico que favorece la supervivencia de proyectos en escenarios de alta incertidumbre y cambios.

En el ámbito del emprendimiento, no son suficientes las competencias técnicas, sino se sabe gestionar emociones propias y ajenas; se dice que el emprendedor emocionalmente inteligente sabe reconocer sus estados internos, lo que le permite gestionar la ansiedad o el estrés de manera oportuna frente al riesgo o la incertidumbre. Esto lo convierte en un líder que trasmite confianza en circunstancias inestables, a la vez que inspira a su equipo y propicia la lealtad con clientes, proveedores y aliados estratégicos.



Desde un enfoque transformador, la inteligencia emocional se constituye en el eje articulador entre la reflexión ética y la acción innovadora, permitiendo al emprendedor gestionar su relación intrapersonal, para poder gobernar sus emociones e incidir en las emociones de los demás. Valorar el impacto de sus decisiones en la vida de otros, lo reorientará hacia escenarios productivos más incluyentes y equitativos.

La resiliencia, nuevamente acompaña este proceso, como el eje vertebrador que sostiene la estructura emocional en medio de dificultades económicas, inseguridad social o políticas, puesto que prepara al individuo para enfrentar los desafíos globales sin perder de vista sus objetivos y metas. Esta habilidad a su vez conecta la persistencia, como ese empeño tenaz que no permite abandonar un propósito ante la primera dificultad, sino que lo mantiene vivo, insistiendo y persistiendo hasta encontrar el camino adecuado.

Este estudio permite comprender y reflexionar en torno a la complejidad creciente de emprender en un mundo globalizado, donde los cambios tecnológicos, políticos y sociales se entrecruzan con rapidez. Para subsistir en ese contexto, el emprendedor necesita más que conocimientos técnicos, de un registro emocional robusto que lo habilite para recorrer en caminos de incertidumbres y dificultades.

En tales escenarios, el emprendedor que cultiva estas capacidades no solo sostiene su actividad, sino que es capaz de contagiar confianza, cohesionar equipos y mantener viva la visión de futuro.

Estos efectos en la empresa demandan de un liderazgo participativo, comunicación efectiva y pensamiento crítico, puesto



que se constituyen en habilidades dinámicas indispensables para la acción emprendedora.

La comunicación efectiva se revela como una herramienta estratégica, considerando que si el emprendedor de manera elocuente y clara expresa sus ideas adaptándose al contexto, logra convencer a inversores, atraer clientes y movilizar colaboradores. La comunicación no se reduce a transmitir únicamente datos, sino a generar sentido compartido, a conectar con los demás y a crear cohesión hacia un proyecto.

El liderazgo participativo por su parte desplaza la imagen del jefe autoritario y promueve la construcción colectiva; de esta forma el emprendedor es visto como un ser que inspira, pero también escucha, integra y multiplica las capacidades del equipo.

Finalmente, el pensamiento crítico se manifiesta como herramienta para cuestionar, no solamente el fenómeno que nos es visible ante las realidades existentes, sino mirar más hacia la esencia de las circunstancias; ello permite proponer alternativas viables y objetivas, lo que afianza en el emprendedor una praxis reflexiva que lo conecta con los grandes desafíos de su tiempo.

Lo anterior se ratifica desde las evidencias empíricas de investigadores como Strampe & Rambe (2023) quienes señalan que las habilidades blandas influyen de manera directa en la creación de empresas, la búsqueda de financiamiento y el crecimiento empresarial de los estudiantes universitarios.

La investigación muestra que la comunicación asertiva, la capacidad de negociación, la autoconfianza y la creatividad, potencian a los



jóvenes a diseñar modelos de negocio viables y a lograr financiadores que creen en su pertinencia. Se dice que estas habilidades incrementan la probabilidad de que los proyectos estudiantiles se transformen en empresas sostenibles en el tiempo.

Lo interesante de estos estudios, es que los autores no se limitan a medir correlaciones, sino que subrayan la necesidad de que la formación universitaria adopte un enfoque proactivo, capaz de cultivar dichas habilidades a través de la práctica y la reflexión. Esto marca una ruptura a la vieja idea de que emprender se aprende únicamente en el mercado, lo cual nunca ha estado más alejado de la realidad, puesto que muchos hemos conocido de cerca el fracaso y las expectativas rotas de emprendedores que, aun poseyendo estas habilidades, al carecer de inteligencia financiera no han sido capaces de sostenerse dentro de la competencia.

En tales circunstancias surge la necesidad adicional de desarrollar la inteligencia financiera, como un propósito más del currículo universitario. El egresado que posee capacidades para comprender, interpretar y gestionar de manera estratégica los recursos económicos, integradas a sus habilidades blandas, configuran el perfil que este necesita como emprendedor contemporáneo.

Si el currículo universitario incorpora la inteligencia financiera, como parte de su entramado formativo transversal, los futuros profesionales no solo aprenderán a interpretar balances o a planificar presupuestos; sino a reconocer el valor del dinero, como recurso que se multiplica, cuando se gestiona con visión ética y estratégica, a la vez que se los aleja estratégicamente de la motivación mediática



que los sumerge en el consumismo, endeudamiento innecesario o proyectos quiméricos destinados al fracaso.

Integrar las habilidades blandas a la inteligencia financiera genera un cambio sustantivo, puesto que el estudiante concebirá el emprendimiento no como una acción improvisada, sino como una práctica responsable y reflexiva en la que convergen la creatividad, la capacidad de negociación, la comunicación asertiva y la resiliencia frente al riesgo.

Dotar al estudiante durante su formación académica de una visión prospectiva, le enseña a planificar en horizontes de sostenibilidad, a prever escenarios adversos y a transformar la escasez en oportunidad. De igual forma lo prepara para construir relaciones más equitativas e inteligentes con aliados, clientes e inversionistas, pues quien domina las finanzas desde una perspectiva humanista no cae en el deshonesto mercantilismo, sino que promueve confianza y estabilidad a la vez que refuerza su liderazgo.

Un emprendedor financieramente responsable guía a su equipo con mayor seguridad, al demostrar que las decisiones estratégicas no son fruto de la intuición aislada, de la improvisación o la subjetividad, sino de un proceso razonado que combina análisis, sensibilidad y compromiso social.

Incorporada de este modo en la educación superior, la inteligencia financiera se convierte en un catalizador de la competencia transformadora, pues motiva la metacognición del sujeto para reconfigurar sus propios aprendizajes, permitiéndose detectar brechas de mercado, prototipar soluciones y amplificarlas en redes



plurales donde lo económico no se divorcia de lo humano.

De este modo, los emprendedores formados en universidades que apuestan por esta integración no solo serán gestores de negocios rentables, sino también promotores de innovación social, capaces de pensar en la rentabilidad como vehículo de desarrollo comunitario y no como fin individualista.

Desde la perspectiva de la competencia transformadora, se confirma que el emprendimiento no es un oficio improvisado, sino una práctica profesional que puede y debe ser enseñada, lo cual legitima la idea de que la universidad es un laboratorio de transformación; su acción formativa debe orientarse también a desarrollar las potencialidades humanas y asumir con seriedad la tarea de cultivar estas habilidades, tan necesarias en el momento histórico concreto en que se dinamiza la empleabilidad.

Si se quiere formar emprendedores transformadores, capaces de construir empresas sostenibles y sociedades más justas, la universidad debe convertirse en espacio de ensayo y error, de diálogo y crítica, de resiliencia y creatividad. Solo así, los futuros profesionales no saldrán al mercado a sobrevivir, sino a transformar.

En este marco, los estudiantes emprendedores se convierten en portadores de cambio social, pues al crear empresas a partir de proyectos que responden a las necesidades de su comunidad, buscaran de manera consciente, un impacto más amplio.

Cuando el error se convierte en aprendizaje, la idea en prototipo y el prototipo en empresa; entonces en ese trayecto, las habilidades blandas se consolidan como motores invisibles que impulsan al



estudiante a arriesgar, a persuadir, a negociar y a perseverar.

En otras palabras, aprehenden la competencia transformadora en su real dimensión, como parte de su esencia humana y profesional; pues mientras el estudiante aprende, ya comienza a transformar su entorno.

Cultivar estas habilidades desde los procesos educativos, involucra diseñar experiencias formativas que confronten a los estudiantes con la incertidumbre, que los invite a replantear su zona de confort, a enfrentar y superar sus miedos e indecisiones y a proponer o reformular nuevos proyectos intra y extra aula, hasta que comprendan que el éxito emprendedor no es un punto de llegada, sino un proceso constante de reinversión.

En estos esfuerzos el cultivo de la competencia transformadora les concede la capacidad de reconstruir sentido en medio de la incertidumbre, de asumir nuevos caminos y no conformarse en la inercia de esperar que las cosas sucedan.

De esta forma, las habilidades blandas se constituyen en ejes dinamizadores que potencian en el estudiante la ética, connotando que su actividad como emprendedor, no solo direccionará sus pasos hacia la rentabilidad inmediata sino en la órbita de lo sostenible y lo humano.

Así, las habilidades blandas se consolidan no como un complemento decorativo el currículo, sino como el cimiento invisible de la empresa sostenible y sustentable que la actual sociedad de la economía y el conocimiento demanda.

En otras palabras, un profesional emprendedor es el que está



preparado para enfrentar los momentos de crisis y no se resigna solo a esperar un contrato laboral o un despido intempestivo. Si la universidad logra dar este paso, no solo responderá al mercado laboral actual, sino que se estará anticipando al porvenir de la humanidad.

### ***Del salario seguro al emprendimiento en la oscuridad del conocimiento: lecciones de vida***

En 1992 -1996, el gobierno ecuatoriano de ese momento —Sixto Durán Ballén— implementa la Ley de modernización del estado; esta acción política buscaba, bajo la bandera de la eficiencia, reducir la burocracia y liberar recursos fiscales.

Lo que en el discurso oficial se presentó como un acto de racionalización administrativa —la privatización de empresas públicas que conllevó a la compra de renuncias a servidores públicos— pronto se reveló como un acontecimiento que trascendió lo económico, transformándose en una medida, que en apariencia respondía a una lógica de modernización administrativa, pero trajo consigo consecuencias sociales profundas y en muchos casos irreversibles, lo cual marcó un hito muy importante en la historia del Ecuador.

Lo que estaba en juego no era solo el tamaño del aparato estatal, sino la vida misma de quienes de un día para otro, pasaron de la estabilidad de un salario seguro, a la incertidumbre de un capital en las manos, sin orientación formativa para darle un cauce productivo.

En este contexto se encontraban como “beneficiarios” de su renuncia voluntaria, miles de burócratas que habían entregado su vida a la función pública, muchos de ellos pertenecían a instituciones estratégicas, entre ellas el Banco Central del Ecuador y sus sucursales regionales, Empresa Estatal de Telecomunicaciones (EMETEL), Instituto Ecuatoriano de



Electrificación (INECEL) y EMETEL.

La paradoja se encuentra en que los burócratas desvinculados recibieron una suma de dinero significativa, en concepto de indemnización, pero carecían de la formación necesaria para gestionar dichos recursos con visión de largo plazo.

En un país donde la educación financiera era incipiente y el emprendimiento aún no figuraba como competencia transversal en los programas académicos ni en las políticas de capacitación laboral, el resultado fue previsible, gran parte de esas indemnizaciones se diluyeron en proyectos improvisados, inversiones fallidas o en el consumismo inmediato.

Así, lo que se proyectaba como una oportunidad para que los exservidores públicos se insertaran en nuevas dinámicas productivas, terminó por convertirse en el detonante de una crisis individual y familiar. La falta de preparación en gestión empresarial, inteligencia financiera, así como el desconocimiento de herramientas de mercado y la escasa cultura de innovación, impidieron transformar esas liquidaciones en cimientos de emprendimientos sostenibles.

En su lugar, se produjo un efecto colateral inesperado, como fue la migración sin precedentes hacia Europa y Estados Unidos, fenómeno que marcó a miles de familias ecuatorianas y dejó huellas culturales y demográficas que aún resuenan en la memoria social del país.

El problema no residió únicamente en la decisión de reducir el Estado, sino en la ausencia de un ecosistema de apoyo para la transición laboral. En otros países, procesos semejantes se acompañaron de programas de capacitación, incubadoras de negocios o redes de crédito dirigidas a los nuevos emprendedores.

En Ecuador en cambio, el vacío formativo se hizo evidente; los exfuncionarios, habituados a la seguridad de un salario fijo y a dinámicas laborales jerárquicas, se encontraron de repente



frente a la incertidumbre del mercado.

La transición abrupta reveló que las habilidades blandas —resiliencia, capacidad de adaptación, manejo de riesgos, inteligencia emocional— sumado al dominio de inteligencia financiera, estaban poco desarrolladas en esa generación, lo que dificultó aún más la reconversión productiva.

La consecuencia histórica de esta medida fue doble; por un lado, se fragmentó la confianza social hacia el Estado como garante de estabilidad laboral, menoscabando la percepción de seguridad que había sostenido a amplios grupos de la clase media ecuatoriana; por otro, se abrió una herida cultural en torno a la migración por lo cual el país experimentó un vaciamiento de capital humano en sectores clave, precisamente en un momento en que la globalización demandaba más innovación y competitividad.

Mirando en retrospectiva, la compra de renuncias evidencia las consecuencias de una decisión política desprovista de visión educativa y emprendedora. La medida pudo haber sido una oportunidad para sembrar un ecosistema de pequeñas y medianas empresas con capacidad de dinamizar la economía local, pero terminó siendo un factor que profundizó la crisis social.

La ausencia de acompañamiento formativo y de una cultura de emprendimiento en los años noventa mostró que sin competencias empresariales y sin habilidades blandas, la liquidez por sí sola no garantiza sostenibilidad.

Hoy, a más de dos décadas de distancia, la lección que se desprende es clara, la modernización del Estado no puede desligarse de la formación integral de sus ciudadanos. Un programa de reducción de burocracia que ignore la necesidad de dotar a los trabajadores de competencias en emprendimiento, gestión financiera y resiliencia personal condena a los desvinculados del sector laboral a un destino de vulnerabilidad.



En el caso ecuatoriano, esta decisión no solo transformó las trayectorias de miles de exfuncionarios, sino que alteró la fisonomía social del país, mediante un éxodo migratorio que marcó una generación entera.

Actualmente los servidores públicos siguen acogidos al derecho de la renuncia voluntaria, amparados en el marco legal que regula esta política de estado; sin embargo, aún no existen acciones conjuntas entre el gobierno y las universidades para propiciar a estos ciudadanos de los conocimientos necesarios que les permita emprender este nuevo proyecto de vida con pasos firmes hacia el éxito.

### ***Dialéctica entre Habilidades Blandas y Competencia Transformadora***

La competencia transformadora, comprendida como la configuración de un sistema integral de saberes que impulsa simultáneamente la autotransformación y la transformación social, se inscribe en un horizonte filosófico más amplio que las habilidades blandas, pues su incidencia se connota en la capacidad del ser humano para incidir en su entorno y resignificarlo.

Quien posee esta competencia es capaz de reinterpretar teorías, identificar vacíos y dificultades, que siempre serán solventadas desde la resiliencia y la gestión efectiva. Las soluciones que genere el sujeto serán innovadoras y difundidas de manera inclusiva, mediante diferentes canales donde convergen ciencia, saber ancestral y tecnologías emergentes.

Aquí se revela la dialéctica con las habilidades blandas pues sin estas, la competencia transformadora se limitaría a un ideal utópico



sin una praxis real; y a la inversa, sin un proyecto transformador las habilidades blandas se diluirían en un conjunto de comportamientos y buenas intenciones sin trascendencia. Su articulación produce una sinergia en la medida que la comunicación asertiva se convierte en praxis emancipadora; la empatía en compromiso social; y, la resiliencia en capacidad crítica para afrontar escenarios de incertidumbre.

Desde la filosofía de la educación, esta relación dialéctica puede entenderse como un movimiento constante entre lo personal y lo colectivo, entre la interioridad reflexiva y la acción social. Tal como ha planteado la tradición latinoamericana en pedagogía crítica, la formación no es únicamente la adaptación al mundo, sino la posibilidad de mejorarlo.

Las habilidades blandas como ejes dinamizadores de la competencia transformadora no solamente son instrumentos de empleabilidad, sino que se interiorizan en el sujeto como parte de su esencia humana, y es aquí donde la universidad asume el reto de formar profesionales capaces de reflexionar e incidir positivamente en las complejidades del presente; pero también de replantear el futuro hacia mejores escenarios.

El descubrimiento más relevante es que esta competencia transformadora no surge de manera espontánea, sino que debe ser germinada y desarrollada en la educación superior. Por tanto, no basta con preparar profesionales técnicamente competentes sino líderes transformadores que piensen en clave de comunidad, sostenibilidad y justicia. En este punto, la responsabilidad social universitaria cobra una importancia decisiva.



La universidad ecuatoriana y latinoamericana en general, está llamada a convertirse en un actor social que no solo genera conocimiento, sino que lo devuelve a la sociedad en forma de proyectos de innovación, incubadoras de emprendimientos y redes colaborativas. Así se articula la formación académica con las demandas del entorno y se asegura que los futuros profesionales no se pierdan en la lógica de un mercado que premia únicamente la rentabilidad inmediata, sino que avancen hacia una misión superior como es la transformación social.

La educación superior no puede concebirse únicamente como un espacio de transmisión disciplinar, sino como un entorno formativo de subjetividades críticas y creativas, donde el verdadero sentido de la pedagogía transformadora se manifiesta a través de la formación de sujetos, que desde la complejidad de su naturaleza y condición humana, estén dispuestos a reconfigurar las circunstancias sociales con un enfoque de justicia, cooperación y esperanza; y, no en preparar individuos dóciles que respondan únicamente a las lógicas productivas.

El enfoque propuesto, permite comprender que la formación de los profesionales, no solo se circunscribe al cumplimiento de la tarea, sino en la expresión de su desarrollo integral alcanzado lo que da cuenta del legado de estos en su devenir profesional; y, es mediante esa dimensión vital, que se expresa el recorrido de los egresados universitarios pues su formación no se limita a certificar competencias técnicas, sino que se traduce en huellas visibles en la sociedad.

Se trata de una cualidad que se revela en la manera en que los



profesionales, a través de su desempeño, consiguen irradiar cambios tangibles y dando testimonios de vida de un desarrollo integral que rebasa el marco de lo académico. El eco de sus acciones no solo los robustece en el ámbito laboral, sino que también posiciona el legado de sus maestros, quienes se permitieron vincular conocimiento, ética y compromiso social en un mismo horizonte.

Dicha trascendencia se sostiene en la articulación entre las cualidades humanas y las expectativas que cada egresado configura para sí mismo. En un primer nivel, se plasma en las metas que se impone para superarse con disciplina y constancia; en un segundo momento, se materializa en los resultados de su desempeño, cuya validez se valora desde la mirada de la sociedad y en la acreditación laboral.

A partir de esa convergencia entre aspiraciones y reconocimientos emerge el proyecto de vida, concebido no como un simple itinerario personal, sino como una dimensión ascendente hacia compromisos superiores donde la excelencia se convierte en un deber frente a la colectividad.

Dejar una huella no se limita a la memoria de un nombre inscrito, sino a la transformación de realidades, legitimando la dignidad de los demás en un proceso de desarrollo colectivo. Cada manifestación ética, cada acto de solidaridad, cada compromiso con la justicia se convierte en un legado inmaterial que fortalece los cimientos culturales y morales de la sociedad.

En el plano profesional, trascender significa rebasar el límite de la técnica para asumir la práctica de una disciplina como un acto



creativo y responsable; es dejar de limitar la profesión únicamente a la ejecución de tareas, pues se trata de comprender el conocimiento como una oportunidad para innovar, abrir horizontes y generar prácticas sostenibles y equitativas.

El profesional que trasciende reconstruye su saber y su hacer desde tres dimensiones inseparables: Lo cognitivo, que le otorga claridad y dominio de su profesión; lo afectivo, que afianza su capacidad de conectar con otros, desde la empatía y la sensibilidad hacia los problemas sociales; y lo instrumental, que traduce su conocimiento en acciones concretas y eficaces.

Así, la trascendencia se manifiesta como la síntesis viva de estas dimensiones; una madurez que no solo acredita competencias profesionales, sino que también proyecta el valor humano y social de su formación y transformación.



# Capítulo V

---

## **Estrategia para dinamizar el aprendizaje de las habilidades blandas que configuran la competencia transformadora**

La universidad contemporánea frente a los desafíos actuales —que en páginas anteriores han sido descritos en su real expresión— asume el reto de transformar sus esquemas formativos, con el propósito de formar individuos capaces de dialogar con su tiempo y comprender esta realidad para actuar con profesionalismo y creatividad en escenarios complejos.

Desde este marco de referencia, en el Capítulo V se despliega la concreción estructural y sistémica de la estrategia para dinamizar el aprendizaje de las habilidades blandas, cuyo objetivo principal es favorecer la interiorización y la práctica de las mismas, con el propósito de lograr la configuración de la competencia transformadora.

En la dinámica de implementación esta estrategia para el aprendizaje de las habilidades blandas, se reconocen una serie de procesos de gestión y relaciones interinstitucionales por parte de las autoridades universitarias, así como acciones de orden pedagógico y didáctico - formativas, desde los responsables académicos, que propician la consolidación del proceso integrado y complejo que demanda el desarrollo y evaluación de estas habilidades.

La unión de estos esfuerzos permitirá determinar el impacto de las mismas, al evidenciar el dominio de la competencia transformadora en



los estudiantes y egresados universitarios, desde las transformaciones ocurridas, tanto en el proceso formativo como en su desempeño socio - profesional, en calidad de empleado o emprendedor.

En la primera parte, se introduce la naturaleza y los fundamentos que demanda la implementación de la estrategia para concretar el aprendizaje de las habilidades blandas, destacando la necesidad de un proceso planificado y participativo en toda la comunidad universitaria, cuya unión de esfuerzos y conocimientos fortalecerán una cultura de mejora continua.

Las premisas que involucra esta implementación parten de un principio rector, como es la predisposición institucional al cambio; posteriormente, se enfatiza en la formación docente en competencias socioemocionales y la cooperación entre universidad, empresa y sociedad; todo lo cual se impregna en un modelo que asume el aprendizaje como un acto de transformación colectiva. Se profundiza además en las dimensiones que componen la arquitectura formativa de la transformación desde lo cognitivo hasta lo ético-estético, lo que permite comprender que pensar críticamente, gestionar las emociones, actuar con coherencia y comprometerse con el cambio social, son pilares inseparables del crecimiento humano y profesional.

Posteriormente, se describen las acciones que permiten concretar la propuesta y se enfatiza en los aspectos a considerar para que la estrategia se desarrolle. En este contenido también se aborda sobre la connotación de modelos educativos innovadores, la resignificación del currículo, la implementación de metodologías activas y la evaluación formativa de las habilidades blandas.



Finalmente, se propone un sistema de evaluación y retroalimentación integral, destinado a medir el impacto de la competencia transformadora a través de los resultados y evolución que presenten los estudios de egresados. Este acercamiento no implica cuantificar resultados, sino acompañar trayectorias, reconocer progresos y reorientar prácticas institucionales.

A través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, la universidad convierte la evaluación de egresados en un ejercicio de aprendizaje institucional continuo, pues se asume como una valiosa información de la praxis pedagógica que revela no solo el dominio de las competencias, sino también la evolución del sujeto, en la trayectoria hacia su madurez profesional y humana.

## **Implementación de la estrategia para dinamizar el aprendizaje de las habilidades blandas**

La estrategia para dinamizar el aprendizaje de las habilidades blandas se caracteriza por su carácter integral, innovador, axiológico y transformador lo que sostiene un proceso intencionado, planificado y sostenible, donde la praxis docente que media la interacción formativa, así como las acciones institucionales, se constituyen en objetivos compartidos hacia el desarrollo humano integral de los estudiantes universitarios

El carácter integral de la estrategia se expresa en los nexos que se establecen entre la formación técnica y el desarrollo paralelo de las habilidades blandas, para lo cual se considera la influencia del contexto sociolaboral y las relaciones de cooperación que se



establecen entre sujetos diversos que interactúan en la dinámica formativa.

De esta forma, la academia está llamada a constituirse en un escenario de transformación, donde la teoría y la práctica se integran para dar lugar al sentido y significado de lo aprendido; en este proceso se manifiesta también la motivación del estudiante, al proyectarse a su contexto real de desempeño profesional.

La estrategia, por tanto, se concibe como un andamiaje dinámico y real que orienta el quehacer universitario hacia la formación de individuos capaces de razonar críticamente en torno a las tensiones y oportunidades que el mundo socio laboral les presente, comunicarse con asertividad, cooperar de manera efectiva y actuar con ética y responsabilidad social.

Estos propósitos demandan de un diálogo coherente entre las políticas académicas, la práctica docente y los contextos reales donde los estudiantes fortalecen su autonomía y compromiso ético; solo desde esta sinergia cobra sentido el esfuerzo colectivo, por convertir a la universidad en una comunidad reflexiva e innovadora.

Por ello, la implementación de esta estrategia no puede limitarse al desarrollo de actividades aisladas, sino a un proceso formativo que sistemáticamente robustezca una cultura educativa hacia la mejora continua, donde cada docente se convierte en dinamizador del cambio; cada aula, laboratorio o contexto de práctica laboral, en un escenario de representación viva de los problemas socio laborales o productivos; y, cada estudiante en agente principal de su propio proceso de autotransformación. Así, la universidad asume su



verdadera esencia como el catalizador que impulsa la transformación de las personas y de los entornos donde estas inciden con su actuación, demostrando que el aprendizaje de las habilidades blandas es, ante todo, un trayecto hacia la madurez humana y profesional.

### **Premisas**

El proceso de implementación de la estrategia para dinamizar el aprendizaje de las habilidades blandas, se lo asume como un ejercicio de co-construcción consciente y planificado, lo cual aleja toda intención de implementar acciones académicas desintegradas o metodologías dispersas, que resultan incoherentes a los objetivos de aprendizaje esperados.

Mas bien se trata de integrar acciones pedagógicas y didáctico-formativas que estimulen la práctica cotidiana en las aulas, de modo que docentes y responsables académicos asuman su papel como arquitectos del desarrollo humano de sus estudiantes.

Es en esta sinergia, donde teoría y praxis se enriquecen mutuamente y favorecen la consolidación de un proceso integral, capaz de dinamizar las dimensiones formativas de manera holística; para estos propósitos se consideran como principales premisas las siguientes:

- Predisposición de las autoridades universitarias y responsables académicos a participar en un proceso formativo transformador.
- Actitud de colaboración interinstitucional por parte de los involucrados en la formación de los estudiantes universitarios,



con el propósito de identificar recursos y oportunidades que propicien el desarrollo de las habilidades blandas en contextos reales de aprendizaje y aplicación.

- Docentes capacitados en los aspectos teórico-metodológicos del aprendizaje y desarrollo de las habilidades blandas.

### **Predisposición de las autoridades universitarias y responsables académicos a participar en un proceso formativo transformador**

La disposición de las autoridades universitarias y de los responsables académicos a liderar un proceso formativo transformador, basado en la convergencia de conocimientos y voluntades, se manifiesta en primer lugar como un acto de convicción intelectual y ética, que sostiene la misión histórica universitaria de formar profesionales con dominio de la ciencia que profesan, pero también con la solvencia humana para responder a los cambios y necesidades actuales de la sociedad.

La convicción de mejorar continuamente los procesos académicos adquiere un matiz filosófico - pedagógico, donde se superpone el diálogo comprometido e inteligente, por encima de prácticas aisladas que marchitan tempranamente todo proyecto transformador.

La filosofía nos recuerda desde Sócrates, que la sabiduría comienza con la conciencia de la propia ignorancia. Ese principio, trasladado al ámbito universitario, se traduce en un ethos institucional que asume los errores y obsolescencia de sus prácticas como oportunidades de aprendizaje; esto invita a los organismos rectores que guían la educación superior, a entender la mejora continua no como una



imposición externa o como un conjunto de indicadores cuantitativos sino, como la manifestación de un compromiso ético y moral, que reconoce la práctica formativa como un proceso sujeto a las dinámicas del momento histórico concreto que actualmente viven nuestros egresados, determinado por la incertidumbre laboral y los cambios vanguardistas.

El acto pedagógico y la mejora continua de los procesos académicos desde el accionar educativo, nunca es indiferente al ámbito en que se desarrolla; pues cada currículo, cada metodología, cada evaluación, evidencia una determinada concepción del ser humano y de la sociedad. Por ello, los directivos que impulsan esta sinergia con docentes y estudiantes deben comprender que innovar en lo académico no es solamente cambiar procedimientos o instaurar las TIC, sino también transformar la manera de relacionarse entre sí.

En ese sentido, la mejora continua cobra legitimidad únicamente cuando se constituye la cultura de cooperación integrada entre rectores, docentes y estudiantes que entrecruzan sus roles en un proceso deliberativo y sinérgico, convirtiendo así la gestión en un acto pedagógico. Esto aleja toda intención de elaborar planes estratégicos desconectados de la experiencia cotidiana, puesto que se trata de abrir espacios de escucha y co-creación, donde la diversidad de perspectivas enriquece el proyecto universitario.

Cuando los propios organismos universitarios confían en este nuevo enfoque formativo, demostrando apertura al cambio, a la disposición de cooperar, a la escucha activa y a la resiliencia para rectificar, evolucionar e innovar; entonces el acto de aprendizaje



de las habilidades blandas permite su permeabilidad en la cultura universitaria. Creer que siempre es posible mejorar los procesos académicos, equivale a confiar en que el ser humano es capaz de autotransformarse.

Esa confianza exige valentía para aceptar la crítica, revisar prácticas obsoletas, abandonar certezas que ya no dialogan con la realidad y al mismo tiempo, abrir horizontes de esperanza; lo cual es un paso adelante para la formación de profesionales más íntegros y conscientes de su papel en la sociedad.

La predisposición de las autoridades se manifiesta cuando estos y los encargados de la gestión académica, no se limitan a abrir solo procesos administrativos, sino que se unen en un acto de fe hacia la perfectibilidad humana.

Al convertirse en un cuerpo integrado, directivos y docentes manifiestan un compromiso sostenible en el tiempo, en el que la educación superior se reconoce a sí misma como espacio de autotransformación y de transformación colectiva.

En esa unión de propósitos y esfuerzos, la universidad asume un papel protagónico, dado que esta no solo habilitará trayectorias profesionales, sino que acompañará a sus egresados en la construcción de una subjetividad capaz de liderar cambios éticos, sociales y culturales; demostrando que la educación de los estudiantes no se limita únicamente al aula, pues el radio de acción formativo también abarca escenarios donde estos pueden ejercitar su autonomía, confrontar incertidumbres y aprender a trabajar en comunidad.

La verdadera excelencia universitaria no se mide únicamente



por los rankings alcanzados por publicaciones en revistas de alto impacto, sino por su aporte a la dignidad humana y a la cohesión de la vida en común.

### **Actitud de colaboración interinstitucional, por parte de los involucrados en la formación de los estudiantes universitarios**

La colaboración interinstitucional con fines de lograr el cambio e identificar insumos y oportunidades que propicien el desarrollo de las habilidades blandas —en contextos reales de aprendizaje y aplicación— deja de ser un recurso eventual para convertirse en una exigencia estructural, con lo cual se derriban las fronteras entre la universidad, las empresas, el Estado y la comunidad. Este enfoque nos aleja del criterio de que la propiedad absoluta del rigor teórico es exclusiva de la academia; la urgencia funcional de solucionar lo antes posible sus problemas es de las empresas; y, la receptividad pasiva del saber corresponde a la comunidad.

Bajo estas apreciaciones se denota la urgencia de articular alianzas que convoquen a empresas, comunidades y organismos públicos a concretar una actitud de colaboración auténtica; esto involucra sustituir esas jerarquías implícitas por un diálogo horizontal, donde cada actor reconozca en el otro un potencial de recursos, experiencias y oportunidades que enriquecen el proceso formativo.

La colaboración conjunta con el Estado y con el sector empresarial, adquiere valor al demostrar que la competencia transformadora no nace de forma aislada, pues esta se construye en la medida que la universidad logra articular vínculos con los distintos actores de



la sociedad, haciendo de la cooperación una metodología; y, de la corresponsabilidad un principio.

Por su parte, el estudiante universitario al participar en estas redes de cooperación descubre que los problemas contemporáneos no pueden resolverse únicamente desde la academia; así la formación deja de ser un itinerario individual para convertirse en un proceso colectivo, donde la universidad se asume como nodo articulador de saberes y voluntades.

En este sentido, la predisposición colaborativa no se limita a firmar convenios o enunciar discursos de cooperación, sino a construir una ética compartida que otorgue sentido a cada experiencia de aprendizaje. Esa ética se sostiene en valores como la confianza, la corresponsabilidad y la reciprocidad, sin los cuales ninguna alianza es sostenible en el tiempo.

Cuando esta actitud se instala en el ADN de los programas universitarios, entonces el aprendizaje trasciende los muros del aula para desplegarse en escenarios reales como: laboratorios empresariales, proyectos comunitarios, incubadoras de negocios, ferias de innovación y emprendimientos; allí el estudiante se ve obligado a ejercitar habilidades que rara vez se desarrollan desde la teoría, como son aprender a negociar puntos de vista divergentes, trabajar en equipo bajo presión, comunicar hallazgos a públicos diversos; y sobre todo, desarrollar la sensibilidad para reconocer necesidades y transformarlas en propuestas viables.

De manera significativa, estas experiencias interinstitucionales ofrecen un doble beneficio a la vez que fortalecen la empleabilidad



de los graduados, incrementan la pertinencia social de la educación superior. Las empresas se benefician de jóvenes que piensan con flexibilidad y trabajan con autonomía; las comunidades reciben proyectos que mejoran su calidad de vida; y las universidades consolidan su misión de transformar el entorno mediante conocimiento aplicado. La cooperación, no es una meta en sí misma, sino el medio de articulación de esta triple hélice, donde cada actor obtiene y aporta valor.

Lograr la unión de voluntades a nivel interinstitucional demanda políticas claras de cooperación; sistemas de evaluación que reconozcan el aprendizaje experiencial y plataformas de comunicación que visibilicen los logros colectivos. Solo así, la formación universitaria se abrirá definitivamente a los contextos reales de aprendizaje y aplicación, donde los recursos y oportunidades se descubren en la interacción viva entre teoría y práctica, entre reflexión y acción; y, entre universidad y sociedad.

### **Docentes capacitados en los aspectos teórico-metodológicos del aprendizaje y desarrollo de las habilidades blandas**

Durante décadas, el papel del profesor universitario se limitó a transmitir y organizar contenidos, bajo la creencia de que cuanto mayor fuera el volumen de conocimientos impartidos, mejor sería la formación. Sin embargo, en el escenario disruptivo de la educación superior contemporánea emerge un paradigma distinto, que desplaza esta antigua práctica hacia la dimensión formativa y humanista de su tarea.



En este marco, los estudiantes se convierten también en protagonistas activos de la construcción y reconstrucción de sus aprendizajes. Para que esto ocurra, el profesor adopta un rol estratégico, como mediador de los procesos cognitivos, acompañando a sus alumnos en el camino de aprender a aprender; y sobre todo, de aprender a transformar.

Dicho en otras palabras, la eficacia de la intervención educativa depende de la capacidad docente para movilizar no solo conocimientos, sino también habilidades, destrezas, valores y valoraciones críticas, que garanticen a los estudiantes el acceso sostenido hacia un aprendizaje permanente y les habiliten para la autotransformación y el compromiso social.

De cara a estas premisas, los formadores del presente siglo, deberíamos reflexionar nuestra práctica docente en torno a las interrogantes de Delors (1996): ¿Cómo preparar a las nuevas generaciones ante un futuro incierto? ¿Cuál es la misión inmediata de la enseñanza superior? ¿De qué manera afrontar el temor al desempleo, la emigración forzada o la pérdida de identidad? ¿Cómo seguir impulsando ideales universales de paz, justicia y libertad en medio de escenarios adversos? Estas preguntas continúan resonando hoy y haciendo eco directamente en los espacios universitarios.

De ahí que, para lograr la mejora de la enseñanza universitaria, se debe partir de políticas firmes de formación continua del profesorado; las que deben incluir junto con el desarrollo científico y disciplinar, el fortalecimiento de las denominadas habilidades blandas, indispensables en los escenarios sociales y laborales del presente.



Ello obliga a repensar el perfil docente en correspondencia con las demandas históricas y contextuales, que marcarán la trayectoria de los estudiantes, para así promover la excelencia educativa con rostro humano.

Actualmente los procesos de selección de profesorado suelen restringirse a la acreditación académica y a la experiencia en investigación o en tecnologías educativas; principalmente en Ecuador, según lo establecido por la LOES 2010, se exige como principal requisito un grado académico de maestría o su equivalente, en su campo de especialización y legalmente reconocido e inscrito por la SENESCYT.

Si bien, en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador se establece como requisito de ingreso a la docencia universitaria, un mínimo de 90 horas de capacitación en metodología de los aprendizajes e investigación; sin embargo, se deja en un segundo plano la dimensión pedagógica y emocional que constituye la esencia del oficio de enseñar.

La sólida formación en la disciplina que imparte y la capacidad de guiar a los estudiantes en su crecimiento humano y profesional son dos dimensiones inseparables, que le otorgan al docente la capacidad de guiarlos y darles las suficientes herramientas para que puedan afrontar con resiliencia los retos que les impondrá su entorno.

Transformar de verdad la educación superior exige formar un profesorado plenamente cualificado, capaz de preparar a personas aptas para enfrentar, no solo las demandas de la sociedad del conocimiento, sino también la precariedad laboral manifiesta



actualmente, en forma de desempleo o subempleo. Esto demanda un sistema de formación pedagógica coherente con los cambios vertiginosos de los mercados y con la incertidumbre que afecta a los jóvenes profesionales.

Sin embargo, promover esa formación no puede limitarse a programas estandarizados, sino a un replanteamiento de la cultura universitaria y de su tradición, pues como bien advertía Escudero Muñoz (1999).

Cualquier política de formación en la universidad obedece, al menos, a dos cuestiones sustantivas que han de precisarse: la primera de ellas tiene que ver directamente con el modelo de universidad, como institución educativa, en el que se piensa, se valora y se pretende promover; el otro, con el modelo de profesor por el que se apuesta y se pretende estimular y activar, a través de las políticas destinadas a su formación y desarrollo. (p. 143)

Al aporte anterior, se añade el criterio de Imbernón (2000) cuando asevera que:

(...) la formación en docencia universitaria es eminentemente contextual. No se pueden explicar los fenómenos educativos generalizando acciones en todos los contextos. La realidad universitaria (alumnado, culturas académicas, contextos, enseñanzas...) nos muestran que la interpretación de los fenómenos docentes debe contextualizarse en cada realidad. (p. 42)

Si consideramos estas advertencias, el docente universitario contemporáneo debería reunir al menos cinco rasgos fundamentales:

Ser un profesional informado y consciente de la realidad actual y



prospectiva en que desarrolla su práctica docente, para identificar con objetividad, pero sobre todo de manera holística, las necesidades formativas de sus estudiantes.

Ser un docente motivado, comprometido y capaz de transmitir entusiasmo en su entorno educativo.

Analizar el contexto histórico concreto en el que se desarrolla su práctica y contribuir activamente a su transformación, mediante propuestas colaborativas e innovadoras.

Adaptar sus estrategias a las necesidades concretas de los estudiantes, en un ejercicio didáctico que promueva autonomía y desarrollo integral.

Participar con responsabilidad en el diseño y la revisión de su propia formación, manteniendo una actitud de autoevaluación crítica permanente.

De este modo, la docencia universitaria ya no puede limitarse a un dominio disciplinar ni al uso instrumental de las tecnologías; sino que debe profundizar en los fundamentos de la educación, comprender a los estudiantes en sus anhelos y temores, interpretar el contexto cultural y comunitario; y de manera prioritaria, cultivar valores y actitudes que inspiren.

Reconocer la docencia universitaria como un oficio profundamente humano, es reconocer que enseñar no se restringe únicamente a transferir información, sino que su significado trasciende hacia la creación de experiencias significativas en las que convergen emociones, pensamientos y proyectos de vida. El buen profesor es aquel que transforma el aula en un espacio de confianza y desafío,



donde el error se convierte en aprendizaje y la creatividad en motor de cambio.

Por ello, la formación docente debería orientarse no solo al dominio de técnicas pedagógicas, ni al uso de las tecnologías educativas; sino también a cultivar la sensibilidad, la empatía y la pasión. Porque la emoción auténtica del profesor, manifestada en su motivación diaria hacia sus estudiantes, es lo que les ayuda a descubrirse y a proyectarse con un objetivo de vida hacia la sociedad. En esa convergencia de saber y emoción radica la verdadera potencia transformadora de la enseñanza superior.

Concluyo este aporte con las palabras de Hargreaves (1998):

La buena enseñanza está cargada de emociones positivas: No es sólo un asunto de conocer una materia, ser eficaz, poseer las competencias adecuadas o aprender todas las técnicas correctas. Los buenos profesores no son máquinas bien engrasadas.

Los profesores son seres emocionales, apasionados que conectan con sus alumnos y desarrollan su trabajo y sus clases con placer, creatividad, desafío y disfrute. (p. 835)

## **Arquitectura formativa de la transformación: reflexionar, experimentar y obrar conforme a principios éticos**

La arquitectura de la educación transformadora involucra como pilares indisolubles la capacidad de reflexionar, discernir, vivenciar y actuar en coherencia con valores éticos, que se constituyen en la brújula que orientan acciones tendientes al bienestar común. Este propósito involucra un proceso formativo planificado y sostenible en el tiempo, pues la reflexión crítica y el actuar con coherencia,



conforman el entramado de una formación que aspira a trascender y favorecer el desarrollo humano y profesional de los estudiantes universitarios.

Desde este enfoque, cabe destacar que la cognición le confiere la capacidad de solucionar problemas; la dimensión emocional da paso al descubrimiento de la esencia humana y la dimensión ética es como un “semáforo” que permite avanzar o detenerse ante decisiones inciertas.

De cara al desarrollo humano y profesional de los estudiantes universitarios, este conjunto de dimensiones formativas constituye el núcleo que articula la reflexión basada en el conocimiento, la acción basada en la motivación del servicio; y la ética orientada por los valores y valoraciones que le dan identidad a cada individuo.

Cada una de estas dimensiones manifiesta una forma distinta de comprender y transformar la realidad, pero en conjunto, conforman la dinámica de un entramado que traslada el limitado enfoque de impartir competencias técnicas hacia la formación universitaria basada en la reflexión, la sensibilidad hacia los problemas socio laborales y productivos y la acción comprometida con su autotransformación, para aportar a la transformación de los contextos en que incidirá con su labor profesional.

Solo cuando estas dimensiones convergen, el aprendizaje se convierte en experiencia viva, el conocimiento en sabiduría; y, la educación en una práctica de emancipación y transformación humana.



### *Dimensiones de orden cognitivo: el pensamiento crítico, resolución de problemas y metacognición*

La resolución de problemas y la metacognición no solo amplían el horizonte intelectual del estudiante, sino que también lo dotan de una capacidad estratégica para gestionar escenarios complejos y cambiantes. Quien cultiva estas habilidades se convierte en un sujeto alejado de prejuicios, que cuestiona certezas heredadas y a su vez construye respuestas creativas e innovadoras, donde otros solo ven obstáculos.

La conciencia reflexiva que le permite identificar sus limitaciones cognitivas, le otorga la posibilidad de aprender a aprender, de perfeccionar de manera continua las herramientas con las que interpreta y transforma la realidad. En este sentido, poseer tales dimensiones significa asumir una actitud epistemológica que convierte cada desafío en una oportunidad para crecer, innovar y ejercer liderazgo en contextos sociales y profesionales complejos.

### **Dimensión socioemocional**

La fortaleza silenciosa de practicar día a día una relación saludable consigo mismo, favorece el dominio de los propios estados afectivos, convirtiéndonos en personas proactivas en lugar de reactivas, esto caracteriza a un individuo que sabe regular y gestionar sus emociones. Por su parte, la empatía se convierte en un puente que conecta sensibilidades diversas, facilitando la cooperación y la resolución armoniosa de conflictos; y, la inteligencia social como destreza superior, otorga la lucidez para leer los matices de cada interacción,



anticipar necesidades y desplegar estrategias de comunicación que inspiren confianza.

Poseer estas dimensiones, evidencia un capital humano invaluable que asegura una inserción profesional más plena, pues quien sabe comprender y gestionar las emociones se vuelve un interlocutor imprescindible en cualquier contexto académico, laboral o social.

### **Dimensión ético-estética**

La dimensión ética-estética ofrece al individuo una brújula interior que orienta sus decisiones más allá de la utilidad o la conveniencia. Quien la posee es capaz de reconocer la dignidad en el otro, valorar la coherencia en las acciones cotidianas y descubrir en la justicia el baluarte indispensable de toda convivencia.

Esta sensibilidad no se limita a un ejercicio contemplativo, sino que impulsa a actuar con integridad, a promover entornos donde la grandeza del discurso y la coherencia de los actos, se traduzcan en confianza y respeto mutuo.

En el terreno profesional, disponer de esta dimensión representa una ventaja invaluable puesto que otorga autoridad moral, legitima el liderazgo y fortalece la capacidad de inspirar a los demás, demostrando que el verdadero éxito se construye allí donde confluyen la ética, la estética y el humanismo en un mismo horizonte transformador.

### **Dimensión transformadora**

Caracterizada por el compromiso con la innovación, la cooperación y el cambio social, concede a quienes la poseen la capacidad



de reconfigurar realidades que parecían inmutables y de abrir posibilidades donde antes predominaba la inercia.

Quien cultiva esta disposición no se limita a adaptarse a las circunstancias, sino que aprende a intervenir en ellas con creatividad y responsabilidad compartida, abriendo redes de colaboración que multiplican el alcance de cada acción.

La innovación entonces deja de ser un acto aislado para convertirse en un propósito colectivo; la cooperación se erige como un principio de construcción comunitaria; y el cambio social, lejos de ser un anhelo quimérico, se torna en una práctica cotidiana de justicia y solidaridad.

### **Concreción de la estrategia: enfoques y acciones**

La implementación de la estrategia implica repensar el acto educativo desde su raíz, reconociendo que en primer lugar debe iniciarse este recorrido, por la concepción de un modelo educativo con una visión innovadora y transformadora, ajustando sus políticas y acciones al contexto actual y en coherencia con este propósito.

El modelo educativo como documento rector, será la brújula que concrete al currículo; el mismo es concebido como un proyecto formativo integral que orienta, organiza y regula la experiencia de aprendizaje, mediante el acompañamiento durante el crecimiento integral del sujeto que aprende.

De esta manera, la estrategia cobra vida en escenarios de aprendizaje activo y colaborativo, donde cada interacción se transforma en ocasión para desplegar valores, construir sentido y proyectar el perfil profesional que demanda una sociedad en



constante transformación.

Las acciones que se despliegan para la implementación de la estrategia son las siguientes:

- Concepción del modelo educativo de una universidad innovadora y transformadora.
- Resignificación del currículo desde un enfoque innovador, orientado al desarrollo de las habilidades blandas.
- Implementación de metodologías activas de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las habilidades blandas.
- Orientación de la evaluación de los conocimientos desde un enfoque formativo y transformador.
- Evaluación de impacto de la competencia transformadora.

### *Concepción del modelo educativo de una universidad innovadora y transformadora*

Hablar de un modelo educativo universitario, supone adentrarse en la esencia misma de la misión por la cual fue creada la institución y la evolución que ha podido experimentar; esto le permitirá comprender las dinámicas del mundo actual, marcado por cambios vertiginosos, contradicciones estructurales y desafíos inéditos que se proyectan a futuro.

En el presente siglo el modelo educativo de una universidad no puede reducirse a un conjunto de normas o a un compendio curricular, manifestado en una excesiva orientación hacia la transmisión de conocimientos técnicos y una débil articulación con las necesidades sociales y del mercado laboral.



Esta tensión entre el peso de estructuras tradicionales —que lo aleja de ser un proyecto cultural— y la necesidad urgente de innovar en su misión formativa, involucra la articulación de ciencia, filosofía y humanismo, para inspirar a la comunidad académica hacia una práctica innovadora y transformadora.

En su núcleo epistemológico y estructural, un modelo innovador y transformador debe sustentarse en un enfoque filosófico, social y educativo que articule la visión pedagógica y humanista, para potenciar en los estudiantes su capacidad creadora, desde una actitud activa para asimilar el conocimiento; y con ello, desempeñarse idóneamente en los diversos contextos sociales, laborales y/o ocupacionales, lo cual supone un reto de transferencia de los saberes aprendidos.

Filosóficamente un modelo educativo innovador, reconoce que el saber solo cobra sentido cuando se traduce en acción social y en proyectos de vida; por tanto, se reafirma el principio de que el conocimiento no es propiedad exclusiva de la academia, sino que expande su radio de acción a través de un diálogo horizontal con las comunidades y la sociedad en general, a la vez que se enfrenta con los dilemas éticos de cada época y se proyecta como el motor de la autonomía.

En consecuencia, el estudiante no es un consumidor de contenidos, sino un arquitecto de su destino, un creador que aprende a aprender, a emprender y a transformar, cuyo reto mayor es su autotransformación.

La universidad que se transforma, que aprende y se innova, no puede ser indiferente a los dilemas del contexto de la realidad socio-



productiva y laboral en que se desempeñan sus egresados; por ello su modelo educativo será basado en una filosofía que reconozca al ser humano como centro y fin del proceso formativo. Esto implica que el conocimiento no se conciba como un bien que se comercializa, sino como bien común, destinado a ampliar las posibilidades de vida digna para todos; esta intención implica que el modelo educativo de la universidad sea efectivo y su labor no termina con la titulación; pues allí es donde comienza el verdadero impacto de la educación superior.

Un modelo con tales aspiraciones no puede ser diseñado únicamente desde el enfoque de la planta académica universitaria, puesto que su elaboración exige un equipo multidisciplinario que incluya docentes, investigadores, psicólogos, empresarios, representantes del Estado, líderes comunitarios, egresados; y, por supuesto, los estudiantes. No es posible visualizar un modelo educativo sin atender las dinámicas del contexto, considerando que el campo social y laboral actual, es un escenario de contradicciones e incertidumbres.

La universidad que aspira a ser transformadora ha de escuchar todas las voces, porque solo así podrá integrar las dimensiones cognitivas, socioemocionales, laborales y éticas en un proyecto educativo que se constituya en el referente para la acción educativa de todos los gestores universitarios, y así lograr ser coherente con su tiempo y las perspectivas de desarrollo del contexto nacional y global.

La presencia de empresarios y actores del sector productivo en los procesos de construcción, desarrollo y evaluación de los modelos



educativos se constituye en un factor clave en la perspectiva de la universidad, puesto que sus aportes favorecen la pertinencia del mismo frente a las demandas del mercado laboral.

Los psicólogos y especialistas en desarrollo humano aportan la mirada necesaria para cultivar habilidades blandas y fortalecer la salud emocional de los futuros profesionales; los docentes, exponen su experiencia pedagógica; mientras que los egresados ofrecen un valioso testimonio de lo que el modelo aporta —o deja de aportar— en la realidad actual. Esta integración de criterios e insumos enriquecen la propuesta y le otorgan la legitimidad que solo el consenso puede conferir.

El modelo educativo de una universidad innovadora y transformadora es en esencia, un proyecto educativo integral que se debe co-construir en equipo, desde dinámicas de diálogo de saberes y desde la escucha activa de la sociedad.

En su visión pedagógica, el ubicar al estudiante en el centro del proceso formativo, es considerar sus potencialidades de transformación y desarrollo. De hecho, asumir como eje articulador de la educación una visión socio-humanista, prioriza la dignidad y el bienestar, lo que conlleva a reflexionar sobre el lugar que ocupa la formación integral del estudiante que le permita comprender su realidad.

Con este modelo, la universidad se convierte en espacio de innovación permanente y promotora de transformación social, al formar líderes pensadores y emprendedores que, desde la aplicación de sus habilidades blandas, sean capaces de comprender las



contradicciones de su tiempo y responder con resiliencia, creatividad, ética y compromiso social a las demandas del mundo actual, para tener un mejor futuro.

### *Resignificación del currículo desde un enfoque innovador, orientado al desarrollo de las habilidades blandas*

Diseñar o reescribir el currículo es también dar valor a los saberes previos, para dar lugar a nuevas ideas, pues las huellas de los planteamientos anteriores permanecen y dialogan entre sí. No se trata de borrar lo que un día sirvió en el pasado, sino de resignificarlo mediante etapas sucesivas de reflexión y práctica innovadora, generando un tejido complejo y sinérgico donde lo antiguo y lo nuevo coexisten y se enriquecen mutuamente, permitiendo que la innovación educativa emerja como un proceso de reinterpretación constante, donde la teoría dialoga con la práctica y la disciplina converge con la sociedad, en sus dimensiones éticas y tecnológicas.

Desde esta concepción, el currículo no es únicamente un ejercicio técnico donde se calculan las horas y el peso de cada crédito establecido en un formato estandarizado, sino que debe comprenderse que cada decisión curricular conlleva una acción ética, filosófica, pedagógica y didáctica, que nos invita a reflexionar a partir de la siguiente interrogante:

¿Qué tipo de profesional y de ciudadano queremos o necesitamos formar?

Concebido ese arquetipo de profesional y humano, se puede



configurar la competencia transformadora, mediante los saberes que son dinamizados por las habilidades blandas. Esta integración caracteriza un profesional íntegro, creativo y responsable, que no solo domina su disciplina, sino que posee sólidos valores que lo identifican por su solidaridad, justicia, respeto a la diversidad, sensibilidad hacia el medioambiente y apertura al diálogo intercultural.

El currículo al permitir la concreción del modelo educativo, se constituyen en la arquitectura operativa que da forma a los principios; en él se organiza el tiempo, se establecen los contenidos, se seleccionan las metodologías, se diseñan los mecanismos de evaluación y se proponen las actividades extracurriculares.

Al seleccionar metodologías activas en lugar de clases magistrales, se afirma una concepción de estudiante como sujeto pensante y reflexivo y no como un simple receptor y reproductor del conocimiento impartido por el docente. Al privilegiar proyectos comunitarios, se fortalece la concepción de una universidad vinculada a la justicia social; al evaluar mediante estrategias que motiven la reflexión y la crítica, se reconoce el valor de la autoconciencia en el proceso formativo.

De cara a la formación transformadora de los estudiantes universitarios, el currículo desde su enfoque innovador no puede diseñarse de manera unilateral ni improvisada; su construcción debe ser el resultado de un diálogo multidisciplinario y de una lectura crítica del contexto sociolaboral, a partir del reconocimiento de las demandas de un mundo laboral que cambia constantemente.

Los curriculistas deben estar conscientes de la afluencia de la



inteligencia artificial, las transformaciones de la economía digital, la precarización del empleo, la internacionalización de los mercados, entre otros aspectos que inciden en la empleabilidad de los egresados, como años de experiencia o un currículum que evidencie un nutrido capital profesional.

En la organización de los recursos que dinamizan el currículum, es necesario considerar los siguientes elementos:

**Distribución de tiempos:** El currículum debe organizarse en momentos que combinen teoría y práctica, espacios de reflexión y de acción; junto a los semestres tradicionales, conviene abrir módulos intensivos, talleres interdisciplinarios y períodos destinados a prácticas comunitarias o empresariales. De esta manera, el tiempo académico se convierte en un recurso flexible que potencia el aprendizaje significativo.

**Contenidos:** Los saberes disciplinares deben articularse con contenidos formativos que promuevan la autoconciencia, la gestión de emociones, el pensamiento crítico, la ética profesional; entre otras habilidades blandas que progresivamente se irán desarrollando de manera sistemática, según el grado de madurez de los estudiantes y los itinerarios formativos expresados en las asignaturas de cada carrera.

**Metodologías activas:** En una universidad innovadora y transformadora, las metodologías utilizadas deben propiciar la generación de un ecosistema formativo, donde los estudiantes sean partícipes activos de su propio desarrollo. Se trata de favorecer una dinámica escolar propiciando entornos holísticos y flexibles, que



potencien las habilidades blandas con sentido transformador.

A diferencia del modelo tradicional, hablar de un ecosistema formativo es reconocer que el proceso educativo ocurre en una red de relaciones, que incluye a varios participantes; de manera prioritaria aquí se encuentran estudiantes, docentes, investigadores, comunidades y empleadores. Mediante este equipo estratégico y relacional, se propicia una dinámica de colaboración y retroalimentación, producto de los aprendizajes a través de experiencias.

Desde la perspectiva pedagógica, supone articular currículo, investigación y vinculación social, con metodologías activas y colaborativas de aprendizaje, para lo cual es recomendable privilegiar el aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios, así como el aprendizaje-servicio; y, toda clase de retos que impongan cierta dosis de tensión u otras metodologías que permitan situar al estudiante en escenarios que los proyecten a la vida real, donde se vea obligado a aplicar su conocimiento técnico a la vez que ejercite el dominio de sus habilidades blandas.

De esta forma, los laboratorios no pueden ser vistos únicamente como plataformas de tecnología, sino como talleres de ideas, abiertos a la interacción participativa con empresas y comunidades.

Actividades extracurriculares: La realización de actividades fuera del aula como la presentación de emprendimientos en ferias de negocios, observatorios sociales, clubes de debate o laboratorios de innovación social se constituyen en espacios privilegiados, donde se configura la competencia transformadora. De esta forma, el estudiante encuentra la oportunidad de experimentar la complejidad del mundo



laboral, de confrontarse con sus contradicciones y de ejercitar habilidades para saber negociar, persuadir, trabajar en equipo, defender ideas y asumir responsabilidades. Dichas experiencias no solo fortalecen sus competencias técnicas, sino que consolidan las habilidades blandas que la teoría, por sí sola, no logra afianzar.

La creación de experiencias culturales, deportivas, artísticas y de voluntariado, también son oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus habilidades blandas de manera extracurricular. Aquí el currículo cumple su función esencial, al ser puente entre la visión filosófica del modelo educativo y la realidad concreta de la sociedad.

Estas actividades paralelas no solo abren puertas laborales, sino que modelan en los egresados la disposición de enfrentar el porvenir con iniciativa, resiliencia; y, una presencia humana capaz de marcar la diferencia en cualquier entorno profesional.

### **Actividades paralelas a la inserción formal de las habilidades blandas**

Existen actividades paralelas para afianzar las habilidades blandas de manera formal en el currículo y a la vez para favorecer la inserción laboral de los futuros egresados:

Convenios estratégicos que se suscriben entre universidades, empresas y agencias de reclutamiento de personal: Esta acción posee un valor que va mucho más allá de la simple formalidad institucional, puesto que, al constituirse en puentes dinámicos, los estudiantes dejan de ser espectadores pasivos de su proceso académico y pasan a convertirse en protagonistas de su trayectoria



hacia la vida profesional.

Cabe enfatizar en que, dentro del marco de colaboración interinstitucional, esta gestión no puede concebirse como un simple convenio para la realización de prácticas preprofesionales, a fin de cumplir con un determinado número de créditos previo a la titulación; sino como parte de la creación de ecosistemas de aprendizaje compartido, donde estudiantes, docentes y profesionales del sector productivo, trabajen en proyectos conjuntos de investigación, desarrollo e innovación (I+D). Esta sinergia convierte a la empresa en unidades de soporte académico-didáctico; y a la universidad, en un laboratorio viviente de soluciones para los problemas concretos de la sociedad.

Resulta esencial concebir estos convenios desde un enfoque estratégico para favorecer la empleabilidad de los egresados, para tales objetivos es importante establecer las siguientes premisas:

Incorporar cláusulas que permitan a las empresas contactar directamente a las universidades en caso de existir vacantes, priorizando a los egresados como candidatos potenciales.

Retroalimentación bidireccional entre la universidad y reclutadoras de personal: Esta gestión permite que la universidad se anticipe a tendencias de empleabilidad y adapte sus programas de estudio a las demandas del mercado, y que los estudiantes puedan visualizar itinerarios profesionales realistas y sostenibles.

Creación de observatorios laborales universitarios: Estas plataformas digitales y presenciales no deben restringir su función a un simple banco de datos, sino que deben ser verdaderos espacios



de interacción entre empleadores, egresados y universidad. Sus utilitarios deben facilitar la manifestación de experiencias, redes de mentoría y a la vez constituirse en comunidades profesionales con sentido de solidaridad y cooperación.

Es importante que la universidad motive a sus estudiantes antes de egresar, para que visiten constantemente esta plataforma; actualicen su hoja de vida y revisen la información de vanguardia sobre el mercado laboral. Por otra parte, debe existir un docente encargado de dar acompañamiento a los egresados en sus procesos de inserción laboral.

La dimensión social de los observatorios se hace visible cuando sirven también para detectar problemas de empleabilidad; por ejemplo, carreras profesionales saturadas, perfiles emergentes, certificaciones que actualmente son necesarias. Así los datos no solo orientan a los egresados, sino que sirven de base sólida para la política curricular de la universidad y las decisiones estratégicas de los sectores productivos.

Capacitación continua en conocimientos de vanguardia: En un contexto donde las tecnologías emergentes, la inteligencia artificial, la biotecnología o las demandas ambientales transforman a gran velocidad los perfiles profesionales, es indispensable que estudiantes y egresados reciban formación actualizada. Ello implica desarrollar programas de actualización conjunta, talleres de innovación, certificaciones compartidas y espacios de aprendizaje-servicio, que beneficien tanto a los profesionales empleados como a los futuros egresados.



Es importante saber que la acción de actualizar conocimientos en los egresados no solamente recae sobre la universidad; pues muchas empresas también asumen la capacitación como parte de su responsabilidad social.

Desde una reflexión más profunda y diferenciando la esencia del fenómeno, se puede inferir que la colaboración interinstitucional, se revela cuando se entiende como parte de un proyecto superior, pues la articulación universidad-empresa - Estado, no se limita únicamente a la empleabilidad o a responder a la lógica del mercado; sino que su dimensión es más amplia, al generar oportunidades para que los jóvenes construyan proyectos de vida dignos con autonomía y responsabilidad social.

### **Implementación de estrategias activas de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las habilidades blandas**

Antes de incorporar de manera formal el desarrollo de las habilidades blandas en el silabo, programa de la asignatura, programa analítico o programación didáctica, resulta imprescindible realizar un diagnóstico preliminar que permita conocer el punto de partida de los estudiantes. Este ejercicio no debe concebirse como una evaluación estandarizada que etiqueta o clasifica, sino como una valoración inicial que permita determinar fortalezas, vacíos y potencialidades en el repertorio socioemocional de cada estudiante.

Solo a partir de esa lectura previa, es posible diseñar estrategias formativas pertinentes, capaces de acompañarlos durante la ruta cognoscitiva de la competencia transformadora.



El diagnóstico en este sentido debe desplegarse como un proceso reflexivo, vivencial y dialógico; no se trata de someter al estudiante a pruebas rígidas o tests estandarizados, sino de propiciar espacios donde se identifique su manera de comunicarse, de resolver conflictos, de liderar proyectos, de cooperar con otros y de gestionar sus emociones en escenarios complejos. Dicho análisis constituye la configuración personal y colectiva de los estudiantes, lo cual servirá de guía para orientar la innovación pedagógica de la institución.

Esta valoración puede desarrollarse mediante la combinación de instrumentos cualitativos y cuantitativos; por ejemplo, las encuestas iniciales que permiten recoger autopercepciones y expectativas de los estudiantes respecto a sus habilidades sociales y emocionales.

Sin embargo, estos resultados deben contrastarse con técnicas más profundas, como entrevistas semiestructuradas, dinámicas de grupo y ejercicios de simulación. Los juegos de roles también revelan con claridad las actitudes espontáneas frente a la escucha activa, la toma de decisiones o la gestión de la incertidumbre.

De igual forma los resultados pueden enriquecerse con la observación a los estudiantes, donde los docentes y facilitadores registran sus conductas recurrentes cuando trabajan en equipo o al presentar una propuesta; de igual forma el uso de rúbricas de evaluación con indicadores de análisis claros —comunicación asertiva, liderazgo, empatía, creatividad, resiliencia— ofrece un marco sistemático para organizar la información. Por otro lado, la triangulación de estas fuentes garantiza una visión más completa y evita juicios que limitan o condicionan la trayectoria del estudiante.



La evaluación desde su carácter formativo y transformador debe ser motivadora, propiciando que el estudiante tome conciencia de sus fortalezas o debilidades a superar; por ello, resulta valioso incluir espacios de retroalimentación personalizada, donde cada alumno reciba un informe cualitativo y tenga la oportunidad de dialogar con un tutor/mentor, sobre cómo potenciar sus habilidades blandas.

Es importante además que, durante este proceso, se reconozca la diversidad de los contextos de origen, puesto que la universidad recibe a jóvenes con historias, talentos y dudas que merecen ser escuchadas; no todos los estudiantes han tenido las mismas oportunidades de ejercitar sus competencias socioemocionales.

Si bien, algunos han participado en experiencias comunitarias o proyectos de liderazgo, mientras que otros han enfrentado limitaciones de orden personal, social, económico o cultural. En consecuencia, esta exploración debe ser sensible a estas realidades y evitar comparaciones simplistas que reduzcan la riqueza de trayectorias individuales.

Al considerar todas estas aristas, el diagnóstico se convierte en el primer eslabón hacia la competencia transformadora; a la vez que ofrece a la institución un referente colectivo que orienta la innovación curricular y fortalece la vinculación con el mundo laboral

Por todo lo anterior, el plan de estudio debe concebirse como una estructura que cobra vida, al entrelazar los hilos de lo cognitivo, lo ético, lo estético y lo socio emocional de manera coherente. No se trata solo de agregar cursos aislados de habilidades blandas, sino de integrarlas de manera transversal y vivencial en cada experiencia de aprendizaje.



Si la universidad pretende formar profesionales capaces de actuar como agentes de cambio; individuos que no solo “saben hacer”, sino que también “saben convivir, ser y transformar”; entonces la experiencia formativa debe incorporar otras prácticas, en escenarios que permitan conectar la teoría con la realidad social, donde se integre lo técnico y lo humanístico.

Bajo este marco interpretativo, en el micro currículo (planes de estudio) se privilegian aquellas metodologías que convierten el aula en un laboratorio de intervención real, donde el estudiantado desarrolla saberes académicos; mientras responde a problemáticas comunitarias y consolida su compromiso ético.

Integrar estas estrategias formativas al proceso de enseñanza-aprendizaje, implica desplegar un entramado pedagógico de manera intencional y consciente, que articule métodos, recursos y dinámicas con el propósito de guiar un PEA integral, para favorecer la formación hacia fines superiores.

Bajo esta concepción el profesor ya no es un transmisor de datos, sino un mentor, un acompañante en el camino de la autotransformación; su tarea es crear las condiciones para que los estudiantes exploren, cuestionen y si se equivocan, invitarlos a la resiliencia para que vuelvan a intentarlo. Entonces la práctica docente se convierte en un arte de mediación, en un ejercicio cotidiano de enseñar a pensar y a encontrar las opciones más favorables ante la toma de decisiones.

Un profesorado preparado en metodologías activas, en tecnologías educativas, pero sobre todo en habilidades socioemocionales, es la



clave para que el modelo educativo de toda universidad, trascienda de un documento escrito a una práctica real. Un docente que escucha, motiva y acompaña, se convierte en referente ético y en ejemplo vivo de la competencia transformadora que busca inspirar.

Desde este enfoque, las metodologías activas son consideradas estrategias didácticas de carácter interactivo y participativo, que propician una dinámica viva de aprendizaje en acción, donde el estudiante deja de lado su antiguo rol de receptor.

En su lugar, surge un individuo que investiga, cuestiona, reflexiona, decide y transforma junto a sus pares; por supuesto, con la guía de un tutor o maestro.

Esta nueva dinámica necesita aulas que favorezcan el diálogo, el sentido y significado de lo aprendido y la toma de decisiones informadas, donde el error se convierta en oportunidad de crecimiento y transformación; y las interrogantes de los estudiantes, se conviertan en el hilo conductor hacia la búsqueda de la verdad.

Más que un conjunto de técnicas, las metodologías activas articulan estrategias planificadas y con objetivos claros establecidos por el docente, quien adapta y transforma estos propósitos en actividades que propician desafíos, debates guiados, análisis de casos, simulaciones, proyectos con resultados medibles y criterios visibles de calidad.

Estas metodologías no se restringen al dominio de contenidos, sino que trasladan su valor al desarrollo de habilidades indispensables, como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la comunicación asertiva, la gestión del tiempo, la inteligencia emocional, la resiliencia,



el compromiso ético, entre otras que sostienen una formación integral.

Sobre la base de estos criterios, el cultivo de los valores y la responsabilidad personal del sujeto que aprende, se convierten en parte de su cultura formativa para pensar, actuar, interrogar como un universitario; y a futuro, como un profesional pertinente y útil a la sociedad.

Entre las metodologías activas que favorecen de mejor forma el desarrollo de las habilidades blandas, destacan el aprendizaje-servicio, los proyectos integradores, el aprendizaje interactivo, la gamificación, el coaching académico, entre otras; las que planificadas con objetivos y metas claras de aprendizaje, criterios de evaluación pertinentes y espacios de reflexión y análisis que propicien decisiones informadas, permitirán articular los saberes con los problemas reales de su entorno socio laboral; a la vez que propician la participación colaborativa e impulsan procesos de innovación continua.

El aprendizaje-servicio: Combina actividades de servicio a la comunidad con la instrucción académica, lo que posibilita a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, a la vez que favorece la reflexión y el compromiso cívico; de esta forma se vincula el saber académico con la acción social.

Este enfoque con mayor frecuencia es utilizado para el desarrollo personal, profesional y cívico, puesto que, al fortalecer el desarrollo de las habilidades blandas, se propicia una comprensión más profunda de la responsabilidad social; lo cual se constituye en parte del capital humano que favorecen la empleabilidad con sentido social en los egresados universitarios.



Las habilidades que de manera general se logran interiorizar mediante este método son:

- Competencia social y ciudadana.
- Empatía, respeto a la diversidad, compromiso social.
- Comprensión de los problemas sociales y capacidad para actuar como agente de cambio.
- Participación activa y responsable en la comunidad.
- Pensamiento crítico y reflexivo.
- Capacidad para analizar situaciones complejas.
- Evaluación crítica de la propia actuación y la de otros.
- Integración de teoría y práctica mediante la reflexión sistemática.
- Trabajo en equipo y colaboración.
- Comunicación asertiva.
- Coordinación de tareas y toma de decisiones colectivas.
- Resolución de conflictos de manera constructiva.
- Redacción de informes, presentaciones y argumentación.
- Capacidad para comunicar ideas complejas a públicos diversos.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Identificación de necesidades reales en la comunidad.
- Diseño y ejecución de propuestas para responder a dichas necesidades.
- Aprendizaje autónomo y adaptación.
- Gestión del tiempo y responsabilidad en contextos reales.
- Flexibilidad ante entornos cambiantes y desafíos imprevistos.



**Proyectos integradores:** Se trata de un enfoque pedagógico que impulsa la investigación aplicada y vincula diferentes áreas del conocimiento, fomentando la colaboración y el aprendizaje situado; esto permite un trabajo formativo que traslada su mirada desde la transferencia de contenidos, hacia la generación de experiencias significativas.

Este método favorece el trabajo de equipos multidisciplinarios para analizar retos concretos y diseñar e implementar propuestas, siempre con el acompañamiento activo de los docentes. Estos a la vez, impulsan la innovación didáctica, propiciando espacios de co-creación que permiten al estudiante reflexionar y diseñar estrategias para solucionar problemáticas concretas.

Esta dinámica fomenta la apropiación de conocimientos, el aprendizaje situado y la responsabilidad compartida, generando un ambiente de confianza que potencia la motivación y el compromiso de todos los involucrados. Al articular saberes de distintas disciplinas, los alumnos desarrollan una visión sistémica de los retos sociales y productivos, configurando así un perfil profesional más integral y abierto a la colaboración intersectorial.

Al enfrentar a los estudiantes a situaciones reales, que exigen propuestas innovadoras y soluciones pertinentes, se fortalece la creatividad, al mismo tiempo que la vinculación con equipos multidisciplinarios los enfrenta a criterios convergentes y divergentes, lo cual los proyecta hacia la adaptabilidad al cambio.

Como efectos positivos que favorecen el desarrollo de habilidades blandas desde los proyectos integradores, se connota la mejora en la



comunicación oral y escrita, la capacidad de resolución de problemas, el liderazgo colaborativo, la gestión del tiempo, comprender criterios divergentes, así como el fortalecimiento del trabajo en equipo. Esta forma de intervención formativa refuerza la responsabilidad social del estudiante, pues le invita a pensar y actuar con conciencia ética y solidaria; con lo cual se incrementa su reflexión crítica, para aportar a la transformación de su entorno.

En la medida en que los proyectos integradores atienden problemas y necesidades reales de la comunidad, la metodología se convierte en un mecanismo de impacto social que estimula en los futuros profesionales no solo el dominio de competencias técnicas, sino también la sensibilidad social y el compromiso con el bienestar colectivo. Asimismo, la colaboración entre docentes de distintas áreas propicia la integración de saberes y la ampliación de perspectivas para la resolución de problemas y sobre todo, potenciar la formación de profesionales comprometidos con la transformación de su entorno.

Aprendizaje interactivo: Busca superar la enseñanza tradicional, mediante actividades que involucran al alumno de forma activa en la construcción de su conocimiento, como la organización e intercambio colaborativo de experiencias que ha propiciado en ellos un aprendizaje significativo; esto lo convierte en protagonista activo de su evolución formativa.

En esta dinámica los alumnos preguntan, debaten, construyen, proponen y resuelven casos, simulaciones y problemas reales, en interacción con sus pares; por su parte el docente, se convierte en facilitador del proceso, fomentando el uso de las tecnologías y



propiciando espacios de discusión o experimentación que promuevan la curiosidad y el pensamiento crítico.

En cuanto a las habilidades blandas que se desarrollan, se concretan con mayor frecuencia las siguientes:

- Trabajo en equipo y liderazgo adaptativo, puesto que las actividades deben coordinarse entre los involucrados en el juego de roles rotativos, negociación de metas, coordinación y seguimiento; de esta forma el éxito no es individual, sino que depende del esfuerzo de todo el equipo.
- Cognición situada, cuando el estudiante puede conocer y comprender los problemas auténticos que activan el juicio, la creatividad y la transferencia.
- Metacognición, lo cual otorga la capacidad para meditar sobre lo que se ha aprendido y lo que aún falta fortalecer, convirtiendo así al estudiante en catalizador de su propio aprendizaje.
- Comunicación oral y escrita, habilidad que se educa sistemáticamente mediante presentaciones concretas, argumentación basada en evidencias, escucha activa y elocuencia.
- Pensamiento crítico y resolución de problemas, cuando el docente aplica el análisis de casos, se genera el debate de supuestos, valoración de escenarios y toma de decisiones informadas.
- Creatividad e innovación, esta habilidad se favorece normalmente mediante la interacción con la sociedad o el



sector empresarial, cuyos resultados se evidencian en la creación de prototipos, o soluciones de vanguardia.

- Gestión del tiempo y planificación, puesto que aprenden a priorizar sus actividades según el grado de urgencia o importancia; establecen cronogramas compartidos, tableros de tareas, metas escritas por tiempos y responsabilidades establecidas.
- Inteligencia emocional, al compartir con otros sujetos se favorece la autoconciencia, la gestión de las emociones en conflicto, la empatía, la motivación, todo lo cual da lugar a establecer círculo de relaciones saludables y estratégicas.
- Ética y ciudadanía, los espacios de reflexión y análisis propician la deliberación sobre impactos sociales, sostenibilidad, responsabilidad ambiental, todo lo cual interioriza en el estudiante el sentido ético, como soporte de sus acciones ciudadanas y profesionales.

La Gamificación. consiste en incorporar el elemento lúdico en el proceso de aprendizaje con fines formativos, de esta forma las dinámicas y reglas propias de los juegos como: puntuaciones, niveles, recompensas y retos, no se limitan al entretenimiento, sino que se orientan a la motivación adaptada al contexto educativo.

Mediante escenarios de competición saludable o narrativas inmersivas, se incentiva la participación constante, el pensamiento estratégico y la autonomía en el estudiante; en esta estrategia se pueden incluir plataformas digitales que favorecen la retroalimentación



inmediata, refuerzan los logros y permiten un seguimiento más dinámico de la evolución de cada equipo o estudiante.

Esta metodología se vincula con la sostenibilidad curricular, al propiciar que los futuros profesionales adquieran habilidades de desarrollo sostenible, como el pensamiento crítico, la conciencia social y ambiental, y la responsabilidad ética.

Según las experiencias expuestas en la aplicación de la gamificación, de manera particular, se evidencian resultados positivos en la formación de estudiantes que se preparan para ser docentes.

El coaching académico: La retención estudiantil también es otro punto de preocupación de las instituciones estatales de educación superior, puesto que se evidencia con mayor regularidad la deserción en poblaciones estudiantiles vulnerables; dentro de este grupo se encuentran los estudiantes que ingresan con una preparación académica insuficiente, pertenecientes a minorías raciales, los de nivel socio económico bajo y quienes están en edad no tradicional.

En este escenario es recomendable utilizar la metodología del coaching académico, puesto que favorece la relación colaborativa y de responsabilidad compartida entre un individuo que actúa como coach académico (generalmente un docente) y un estudiante.

Esta metodología tiene como propósito fortalecer habilidades que permitan al estudiante culminar con éxito su formación de grado, se desarrolla a manera de acompañamiento durante el proceso de enseñanza - aprendizaje. El coach y el estudiante de manera preliminar se enfocan en identificar las barreras internas y externas que afectaron los objetivos académicos del alumno en el semestre



anterior, para posteriormente valorar juntos, las mejores estrategias de estudio y de conductas/hábitos para enfrentar los procesos de evaluación que demande el semestre en curso.

En esta dinámica se orienta al aprendiz a gestionar su tiempo y a establecer metas realistas, en un marco temporal a corto y mediano plazo; se trata de evitar que actividades importantes se conviertan en urgentes; y, que la proactividad se anteponga a la procrastinación y al abandono de sus objetivos.

En esta clase de mentoría, el docente no solamente ofrece herramientas al estudiante sobre técnicas de estudio y aprendizaje autónomo, sino que también desarrolla en él un cambio de conductas al ayudarlo a identificar su visión de futuro con resiliencia y objetividad, para desenvolverse en el entorno universitario y disciplinario. Esta experiencia no se limita a una tutoría en grupo, pues es individual y en horarios establecidos, durante toda la fase de intervención, con lo cual se evidencia su carácter formal y holístico.

El coach y la mentoría se consolidan como estrategias, no solo para evitar la deserción, sino para fortalecer en los estudiantes sus capacidades de aprendizaje independiente y consecuentemente, “aprender a aprender” lo cual le permitirá afrontar con inteligencia y creatividad los desafíos del mundo profesional y social, apropiándose y poniendo en práctica su competencia transformadora.

El coach, como compañero del viaje formativo universitario, también es un facilitador de los recursos universitarios —por ejemplo, con el Departamento de Bienestar Universitario— que pueden apoyar el éxito académico y la retención del estudiante.



Aprendizaje en territorio profesional: La práctica preprofesional ya no solo es un registro de horas y créditos cumplidos, como requisito previo al título universitario, sino un escenario propicio para desarrollar las habilidades blandas. Concebida de esta forma, se convierte en una estrategia que bien planificada y con indicadores de desempeño claros y de calidad, se logra proyectar al estudiante de manera temprana a una eficiente práctica de los aprendizajes en contexto laboral.

Para concretar esta oportunidad en aprendizaje auténtico y significativo, se recomienda adaptar el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas; esto demanda en primer lugar, que la universidad informe con claridad a la empresa o departamento el nivel y alcance de las competencias que domina el estudiante y los propósitos de la práctica preprofesional, como escenario para el desarrollo de las habilidades blandas en territorio.

Una vez que el estudiante se encuentra desarrollando su práctica, debe identificar problemas relacionados a su formación, y ubicar junto a su tutor académico y mentor empresarial, el desafío en un contexto real y analizar desde varias perspectivas las posibles soluciones; todo lo cual debe responder a un riguroso procedimiento teórico - metodológico que favorezca una evaluación auténtica centrada en evidencias reales como: portafolios, productos, indicadores de desempeño y espacios de reflexión metacognitiva, que permitan determinar su juicio ético -profesional ante dilemas de integridad, trabajo en equipo o atención al usuario.

Este tipo de aprendizaje tiene sus características singulares que



le otorgan pertinencia, puesto que los desafíos o problemas surgen de necesidades reales de una empresa o comunidad, y los resultados tienen uso inmediato.

Por otra parte, la información que emerge desde los tutores — académico y empresarial— enriquecen la formación del estudiante, otorgándole una progresiva autonomía con responsabilidad, puesto que cada tarea culminada pasa por un filtro de confiabilidad, al ser observada, acompañada y supervisada. A la par se deben propiciar espacios de reflexión metacognitiva que se convierten en autoevaluación, para consolidar o profundizar aprendizajes y trasladarlos a nuevos contextos. El seguimiento a la transformación personal del estudiante es muy importante, puesto que facilita la retroalimentación formativa por parte del tutor académico.

Las habilidades blandas que estos escenarios de aprendizaje permiten desarrollar, de manera general se manifiestan en:

- Comunicación efectiva (oral, escrita y visual).
- Trabajo en equipo y colaboración interdepartamental.
- Pensamiento crítico y resolución de problemas.
- Liderazgo adaptativo.
- Gestión del tiempo y planificación.
- Creatividad e innovación.
- Inteligencia emocional.
- Ética profesional y responsabilidad social.
- Aprendizaje autónomo y metacognición.

Las metodologías activas descritas, configuran un horizonte



pedagógico donde la práctica se entrelaza con la reflexión, y la acción con el compromiso social. Cada una, desde su singularidad, impulsa en el estudiante un conjunto de habilidades blandas indispensables, tanto para desempeñarse con idoneidad y armonía durante el trayecto cognoscitivo de la competencia transformadora, así como en su contexto laboral.

Lo importante no es únicamente la apropiación de conocimientos, sino la capacidad de transformar realidades, de comprender las necesidades de su tiempo y responder con creatividad, ética y responsabilidad. Estas experiencias al contextualizar al aprendiz frente a escenarios auténticos y problemas concretos de su ejercicio laboral lo forman no solo como un profesional competente, sino como ciudadano consciente capaz de incidir en la construcción de sociedades más justas y resilientes.

### *Orientación de la evaluación de los conocimientos desde un enfoque formativo y transformador*

La evaluación desde su carácter transformador ya no se limita a puntuaciones que determinan reprobación y excluir al estudiante, ni a pruebas escritas o exámenes estandarizados; más bien se enfoca en acompañar y retroalimentar al alumno para que supere sus debilidades mediante un aprendizaje motivador que propicie significado a lo aprendido.

De esta forma el estudiante aprende a valorar sus progresos, a recibir retroalimentación y a reconocer que el objetivo no es solo obtener un título, sino darle valor al tiempo que ha invertido en sus



estudios y a los aprendizajes técnicos y socioemocionales que ha logrado o aún le faltan por interiorizar.

En este punto se propone de manera particular, que en el caso del Aprendizaje en Territorio (Prácticas preprofesionales), la evaluación se desarrolle de manera coordinada entre el tutor académico y el tutor empresarial, para lo cual se aplicarán rúbricas que permitan determinar: conductas observables en el puesto, desempeño en reuniones, trato con clientes, gestión del tiempo; también se pueden aplicar cuestionarios breves a sus pares o a clientes internos y externos.

Otras evidencias más objetivas son los portafolios de desempeño, donde los estudiantes demuestren productos o procesos culminados que evidencien el rendimiento alcanzado, tanto en sus habilidades duras y blandas, lo cual permitirá concretar la integración curricular de los aprendizajes en ese ciclo de estudios.

### **Instrumentos de evaluación**

A fin de garantizar la idoneidad de estas metodologías activas de aprendizaje, es preciso estructurar los instrumentos que proporcionan objetividad, concreción, estandarización de criterios, indicadores observables y la confiabilidad necesaria, para que la evaluación de habilidades blandas no se disperse por apreciaciones subjetivas.

Por ejemplo, si se aplica una rúbrica para valorar el nivel de liderazgo, pueden considerarse dimensiones como: la claridad y elocuencia en la comunicación, la escucha activa, el manejo del tiempo en la organización de tareas o la gestión de conflictos, entre otros



que permitan definir el nivel de dominio de esta habilidad.

Una vez establecidas las dimensiones, estas se reducen a indicadores de análisis. Si se toma como indicador, para completar esta ejemplificación, la “escucha activa”, se incluiría en esta lista los siguientes indicadores: realiza preguntas que amplían el tema, clarifica y profundiza el tema; mantiene contacto visual de manera apropiada con el interlocutor; inclina levemente su cabeza en señal de atención; no interrumpe; evita distracciones; muestra paciencia ante pausas naturales; no completa frases de su interlocutor; cede la palabra.

En esta lógica, lo estructurado garantiza que la evaluación no sea un juicio arbitrario, sino un proceso formativo sustentado en evidencias y en parámetros claros de desempeño. En cuanto a las escalas de valoración, pueden desplazarse en un rango de 1 (No cumple) a 4 (supera totalmente el estándar).

Por otra parte, estos instrumentos no solo registran la conducta, sino que orientan al docente sobre qué aspectos deben reforzarse, generando insumos valiosos para diseñar intervenciones pedagógicas diferenciadas según las necesidades de cada estudiante o grupo.

Como uno de los instrumentos más útiles para valorar las habilidades blandas de carácter intrapersonal, se recomiendan las técnicas reflexivas, puesto que propician en el alumno el dialogo interior que le permite identificar sus debilidades y fortalezas, a la vez que se activa la metacognición y el juicio ético. La reflexión convierte la experiencia en aprendizaje consciente, puesto que el estudiante no solo actúa, sino que también interpreta su propia actuación, al



reconocer patrones de conductas o hábitos que pueden propiciar o limitar sus cambios.

Al sistematizar estas experiencias en portafolios de evidencias, diarios de aprendizaje, proyectos de vida o narrativas autobiográficas, se construye un testimonio vivo del trayecto formativo, lo cual proporciona insumos al docente para que retroalimente al estudiante, con el propósito de ayudarlo a mejorar sus conductas o desempeños; lo importante no es únicamente el resultado final, sino la evolución progresiva de las habilidades blandas a lo largo del proceso formativo universitario.

Los resultados de la evaluación no solo permiten reconocer el nivel de dominio de los estudiantes sobre las habilidades blandas, sino que favorece el diseño de estrategias de mejora continua que impulsen su crecimiento hacia un perfil transformador.

Al utilizar métodos situacionales, instrumentos estructurados y técnicas reflexivas, la evaluación de habilidades blandas no se limita a ubicar estudiantes en niveles de dominio, sino que se constituye en un componente que configura el sistema pedagógico integral de la universidad; capaz de perfilar currículo, competencias profesionales y empleabilidad en un mismo horizonte.

### ***Matriz de evaluación de habilidades blandas en la educación superior***

La matriz de evaluación de habilidades blandas se presenta como un recurso metodológico para determinar, acompañar y valorar el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes universitarios;



es importante recordar que no solo se busca identificar niveles de dominio de estas habilidades, sino ofrecer una ruta de intervención pedagógica que enlaza el proceso formativo con las demandas del mercado laboral y las responsabilidades éticas, como esencia del ejercicio profesional.

El referente conceptual de esta matriz se sustenta en los aportes de Fuentes et al. (2021), y su estructura se articula con los campos de estudio definidos por la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO; de modo que la evaluación adquiere un carácter contextualizado y pertinente, así como la articulación de cada habilidad con el área de desempeño académico y profesional que le corresponde.

En tal sentido, lo que sustenta el valor y utilidad de esta propuesta es el entramado de métodos didácticos, que se reflejan como auténticos mediadores del aprendizaje, a la vez que ofrecen el escenario de práctica-ensayo-error y aprendizaje, en contextos reales o recreados, a la vez que permiten observar y valorar cómo el estudiante pone en práctica su creatividad, capacidad de negociación, liderazgo o manejo emocional frente a un desafío.

En estos espacios, el alumno muestra espontáneamente la calidad de sus habilidades blandas; por ejemplo, cómo gestiona el trabajo bajo presión, cómo responde a la incertidumbre, qué estilo de comunicación adopta frente a sus pares y cómo manifiesta su compromiso con el equipo para alcanzar metas compartidas. Lo situacional permite, además, proyectarse a los entornos laborales, cuyos aprendizajes serían imposibles de experimentar desde una



clase magistral.

La matriz ofrece a las instituciones de educación superior un referente general, puesto que su idoneidad y aplicabilidad está sujeta a los Campos CINE (UNESCO) lo que garantiza que puede ser utilizada en cualquier contexto de educación superior, donde el objetivo primordial sea preparar a los futuros profesionales no solo para acceder al mercado laboral, sino para ejercer su carrera como ciudadanos proactivos, emprendedores, justos y solidarios. De esta forma este instrumento se convierte en un puente entre universidad y sociedad, pues propicia que el estudiante no transite por el mundo sociolaboral únicamente con sus conocimientos técnicos, sino con la capacidad humana de generar cambios significativos tanto en lo personal como en lo socio productivo.

Las universidades pueden incrementar habilidades genéricas a cada campo como, por ejemplo: ética, inteligencia emocional, resiliencia, etc.



**Tabla 2***Habilidades blandas y métodos de evaluación*

<b>Campo CINE (UNESCO)</b>	<b>Habilidades blandas clave</b>	<b>Métodos de evaluación propuestos</b>
01. Educación	Comunicación empática, escucha activa, liderazgo pedagógico, gestión de grupos, inteligencia emocional, motivación hacia el aprendizaje.	Juego de roles pedagógico, observación en dinámicas grupales, rúbricas de comunicación, diarios reflexivos.
02. Artes y Humanidades	Pensamiento crítico, creatividad, comunicación asertiva, tolerancia y empatía, mediación de conflictos, trabajo interdisciplinar	Portafolios creativos, debates evaluados mediante rúbricas, coevaluación entre pares.
03. Ciencias Sociales, Periodismo e Información	Argumentación lógica, ética profesional, liderazgo social, negociación, pensamiento analítico, resolución de conflictos	Estudios de caso, entrevistas por competencias, rúbricas de análisis crítico, dilemas éticos.
04. Negocios, Administración y Derecho	Decisión estratégica, liderazgo, resolución de problemas, persuasión, orientación al cliente, trabajo colaborativo	Metodologías integrales de evaluación de competencias: Casos de estudios Dilemas éticos; simulaciones de negociación, dinámicas grupales, rúbricas de análisis de niveles de liderazgo.
05. Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	Pensamiento lógico, atención al detalle, autonomía, gestión del tiempo, comunicación científica, perseverancia	Presentaciones científicas, rúbricas de divulgación técnica, control del tiempo en proyectos.



<b>Campo CINE (UNESCO)</b>	<b>Habilidades blandas clave</b>	<b>Métodos de evaluación propuestos</b>
06. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	Adaptabilidad, trabajo en red, pensamiento computacional colaborativo, resiliencia, aprendizaje autónomo, comunicación efectiva.	Pruebas de presión de tiempo, rúbricas de observación para valorar el desempeño individual y grupal, listas de chequeo de comportamientos y calidad de los prototipos presentados y proyectos colaborativos.
07. Ingeniería, Industria y Construcción	Gestión de proyectos, trabajo en equipo, liderazgo técnico, toma de decisiones bajo presión, disciplina organizacional.	Simulaciones de obra donde se aplique rúbricas de gestión de proyectos (trabajo en equipo, liderazgo técnico, toma de decisiones bajo presión, disciplina organizacional) Observación de liderazgo técnico.
08. Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria	Conciencia ambiental, trabajo comunitario, resolución práctica, organización autónoma, gestión de proyectos, adaptabilidad al medio natural	Proyectos de campo, observación participante, listas de chequeo de adaptabilidad.
09. Salud y Bienestar	Empatía, manejo del estrés, comunicación efectiva, responsabilidad ética, trabajo bajo presión, gestión emocional.	Escenarios clínicos simulados, OSCE, autoevaluaciones de manejo del estrés.
10. Servicios	Atención al cliente, adaptabilidad, empatía, resolución de problemas, multitarea, espíritu de servicio	Clientes misteriosos (mystery shoppers), rúbricas de atención al usuario, simulaciones de servicio.

Nota. Fuentes et al. (2021).



### *Evaluación del impacto de la competencia transformadora*

Toda estrategia pedagógica destinada a dinamizar el aprendizaje de las habilidades blandas, como ejes de configuración de la competencia transformadora debe contar con un momento de evaluación y retroalimentación; este proceso no se restringirá solamente a la verificación de logros, sino que permitirá acompañar la transformación de estudiantes, docentes y egresados.

De hecho, el propósito de una valoración de este tipo tiene sus matices, por un lado, se pretende constatar la eficacia de la estrategia y por otro, identificar sus alcances en la formación de la competencia transformadora para garantizar que tanto la comunidad académica, como el entorno socio - laboral perciban cambios progresivos y verificables en las actitudes, aptitudes, valores y valoraciones de los estudiantes y posteriormente en los egresados.

La evaluación del impacto de la competencia transformadora, se desarrolla desde un enfoque holístico puesto que se propicia la interacción de los sujetos involucrados, lo que favorece un proceso colectivo de aprendizaje institucional, donde cada actor asume su cuota de protagonismo y responsabilidad; por su parte la retroalimentación, debe fluir en múltiples direcciones: estudiantes que retroalimentan a sus docentes, empresas que aportan información sobre el desempeño de los egresados, profesores que dialogan entre sí sobre las innovaciones implementadas y egresados que son abordados de manera periódica y sistemática, para nutrir con sus experiencias los procesos formativos.

El valor primordial de la evaluación y la retroalimentación radica



en que ambas se convierten en dinamizadoras de mejora continua, cuyos resultados a corto y mediano plazo servirán para direccionar las decisiones estratégicas relacionadas a la revisión de contenidos curriculares, replantear metodologías y estrategias activas de aprendizaje, fortalecer la capacitación docente y abrir nuevos espacios de vinculación con empresas y comunidades.

Es importante enfatizar que la evaluación de impacto no es un punto de llegada, sino un proceso permanente de reestructuración, puesto que al escuchar la voz de los estudiantes y acoger las experiencias de los docentes y el testimonio de los egresados en el mundo laboral, la universidad obtiene información actualizada que le permite mantener su pertinencia y reafirmar su compromiso social.

El impacto de la competencia transformadora tiene su trayecto, que inicialmente se manifiesta en efectos de corto y mediano plazo, lo cual evidencia el grado de evolución de la competencia transformadora como parte de la cultura universitaria:

### **Efectos a corto plazo**

Docentes que replantean métodos y estrategias didácticas utilizadas habitualmente, posteriormente adoptan metodologías activas donde el aprendizaje colaborativo es reforzado por dinámicas de reflexión intrapersonal. En esta etapa los docentes también activan la metacognición puesto que identificaran sus fortalezas y aristas que aún deben superar para enfrentar este reto.

Estudiantes que se comunican de manera respetuosa y que demuestran cada vez mayor predisposición para el trabajo en equipo



y una actitud proactiva cuando se los vincula a proyectos académicos.

### **Efectos a mediano plazo**

En esta etapa la evaluación permite identificar transformaciones más profundas:

Docentes que han fortalecido su perfil profesional desde un enfoque innovador y reflexivo; la autotransformación que han experimentado exterioriza su identidad profesional como mediadores del conocimiento y participantes activos del logro de los objetivos de vida de sus estudiantes.

Estudiantes que lideran proyectos interdisciplinarios, capaces de negociar acuerdos, de resolver conflictos con empatía y de aplicar lo aprendido en escenarios reales de práctica profesional.

### **Impactos evidenciados desde la evaluación a egresados**

Los impactos de la competencia transformadora se miden en el largo plazo, puesto que los cambios y evoluciones que evidencien los estudiantes se identificarán con mayor objetividad en los contextos laborales, cuando estos han logrado un nivel de maduración progresiva en los aspectos profesionales y personales.

Con base en la propuesta de Cedeño (2018), cuyo aporte constituye un referente para comprender los impactos de la competencia transformadora, se concibe este proceso como una práctica integral y profundamente humana; la dinámica de su evaluación responde a un itinerario consciente, deliberado, sistemático, flexible y de naturaleza holística, en el que convergen egresados, coordinadores de programas



y empleadores.

En tal sentido, el verdadero impacto de la competencia transformadora se valora durante la trayectoria y desarrollo profesional alcanzado por los sujetos, pero en calidad de egresados universitarios y en contextos de empleabilidad. La finalidad es valorar el grado de madurez personal y profesional alcanzado por quienes han culminado sus estudios universitarios, así como las transformaciones que estos producen en los diversos escenarios sociolaborales donde se insertan.

Dicho proceso no se limita a verificar desempeños o niveles de inserción laboral, puesto que su enfoque transformador identifica la evaluación de egresados como una totalidad dialéctica, manifestada en un entramado complejo que transita de lo abstracto a lo concreto y de lo general a lo particular, lo que favorece la interpretación de los cambios que estos experimentan a través de su praxis profesional y de su crecimiento social.

En consecuencia, evaluar el impacto de la competencia transformadora en los egresados, no se restringe a cumplir un requisito formal de acreditación universitaria; es más bien, un ejercicio de indagación rigurosa en el que confluyen evidencias cuantitativas, cualitativas y contextuales, dando cuenta de la manera en que los saberes adquiridos y las competencias socioemocionales se reconfiguran y se proyectan en el mundo laboral.

A través de mecanismos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, se produce un efecto sinérgico, que refleja los esfuerzos institucionales y la capacidad de los egresados para



constituirse en agentes de transformación social:

- La autoevaluación permite al egresado reconocer sus fortalezas y limitaciones, consolidando la resiliencia y conciencia crítica de sus logros.
- La universidad, al analizar los resultados de sus titulados en el ámbito socio-profesional, también se autoevalúa, pues observa cómo su acción formativa se traduce en impacto real.
- La coevaluación introduce un diálogo de reciprocidad entre universidad y egresado, enriqueciendo mutuamente sus procesos.
- Finalmente, la heteroevaluación, en sus múltiples direcciones, otorga a empleadores y universidades un espacio para contrastar expectativas y resultados, estimulando así la mejora continua.

El proceso evaluativo se efectúa en tres momentos:

1. Al egreso inmediato del estudiante, para evaluar el nivel de satisfacción en calidad de egresado, aquí se observan aristas relacionadas al proceso formativo, servicios universitarios recibidos, oportunidades de desarrollo profesional y resultados del aprendizaje integral. Estos son insumos muy importantes para la academia, puesto que, al estar fuera de las aulas universitarias, el sujeto manifiesta con total sinceridad su valoración.
2. A los dos años, cuando los profesionales comienzan a desplegar con mayor solidez sus competencias, se valoran



los niveles de pertinencia socio-profesional alcanzados. Esta evaluación se centra en la idoneidad del desempeño del egresado, articulando conocimientos, habilidades y actitudes con las exigencias de su contexto. La pertinencia socio-profesional se expresa en la capacidad de inserción, adaptación y transferencia de saberes, en calidad de empleado o emprendedor; supone apropiarse de la cultura de la profesión, interactuar colaborativamente y comprometerse con la solución creativa de problemas.

3. A los cinco años, surge una última evaluación de la competencia transformadora, la cual se vincula con la evolución integral del individuo, a lo que Cedeño (2018) le llama la trascendencia socio profesional del egresado. En esta etapa se valora el grado de madurez alcanzado en la trayectoria profesional, social y cívica del egresado y en su aptitud para movilizar conocimientos, habilidades, destrezas, valores y valoraciones en entornos diversos.

Los indicadores de evaluación en esta etapa no se limitan a logros inmediatos, sino que se proyectan hacia metas vitales, en la construcción de proyectos de vida con sentido social y en la consolidación de un liderazgo ético. Este nivel revela cómo las experiencias laborales y sociales reestructuran los aprendizajes y moldean una madurez profesional que impacta en la comunidad.

La evaluación del impacto de la competencia transformadora, concebida como un proceso dinámico que da cuenta de la



interacción entre los sujetos y su contexto, se constituye en un ejercicio de reinterpretación constante de saberes y prácticas, donde la universidad, los egresados y los empleadores participan de manera corresponsable; lo que permitirá evidenciar logros y carencias, para de manera oportuna e informada, asumir decisiones en pro de la formación de los estudiantes que aún transitan las aulas universitaria. De igual forma, se convierte en una poderosa herramienta para dinamizar la formación continua de los egresados a nivel de capacitaciones o postgrados.

Evaluar la competencia transformadora de los egresados universitarios, no solo permitirá constatar de manera integral, cómo estos se incorporan al contexto sociolaboral, sino también cómo lo dinamizan y lo transforman con su hacer cotidiano. Este proceso, revelará la transformación personal y profesional que experimentan quienes al insertarse en entornos de empleabilidad no se limitan a desempeñar una función, sino que a la par, promueven la innovación, consolidan su identidad y crecen como sujetos plenos en el ámbito de su profesión.

Una vez manifestados los propósitos de aportar a la formación de profesionales que puedan dialogar con las oportunidades y tensiones que el mundo actual les presente, cabe destacar que la estrategia para dinamizar el aprendizaje de las habilidades blandas se presenta como un referente para la universidad contemporánea, cuyo anhelo principal es que esta fortalezca sus acciones formativas desde la concepción humana de su misión.

Desde este propósito, se invita a la academia a desplegar un



proceso de enseñanza - aprendizaje que no solo se limite a formar y titulares buenos profesionales, sino personas capaces de humanizar y transformar su entorno.

Convertir el aprendizaje de las habilidades blandas en el núcleo del proceso educativo, es apostar por una sociedad más justa, resiliente y autónoma en materia laboral; así, la competencia transformadora deja de ser una quimera para convertirse en una práctica viva que resignifica la enseñanza, humaniza el trabajo docente y proyecta al egresado como protagonista del cambio cultural, ético y socioeconómico que el mundo necesita.

Culmino este texto inspirada en el pensamiento de Jacques Delors, comprendiendo que la educación no se sustenta únicamente en la instrucción o transmisión de conocimientos, sino que es un arte que otorga a los docentes la capacidad de modelar la condición humana de sus estudiantes y cual artesanos de saberes, pulen ese talento; para ayudarlo a pensar con lucidez, actuar con propósito, convivir con empatía y proyectarse más allá de sí mismo.

Así la universidad asume con plenitud su compromiso social y se convierte en un escenario donde el acto de aprender se enlaza con el de servir; donde el saber cobra sentido en la acción transformadora y donde la educación se erige en un ejercicio permanente de dignificación de la vida.



## Bibliografía

- Achig, M. D. R. H., Toaquiza, A. B. T., Marcalla, V. A. C. & Calapiña, M. F. T. (2024). Transformación social y educativa a través del Centro de Atención Social y Empresarial (CASYE) en la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC). *RECIMUNDO*, 8(Especial), 212-22
- Aguirre, M. A. (1973). *La segunda reforma universitaria*. Editorial Universitaria.
- Ali, M., Mustapha, I., Osman, S. & Hassan, U. (2021). University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 286, 124931. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931> ouci.dntb.gov.ua
- Almeida, F. & Devedzic, V. (2024). Emotional intelligence and resilience as fundamentals of entrepreneurship. *Journal of East European Management Studies*.
- Almengor, S. (2022). Desarrollo de habilidades blandas para el aumento de la productividad en el talento humano. *Revista Saberes APUDEP*, 5(2), 61–75. [https://revistas.up.ac.pa/index.php/saberes\\_apudep/article/view/2992](https://revistas.up.ac.pa/index.php/saberes_apudep/article/view/2992)
- Álvarez-Muñoz, P., Faytong-Haro, M., Peralta Gamboa, D.A., Avilés Valenzuela, A.M. y Pacheco-Olea, F. (2024). Evaluación de la eficacia de las políticas en educación superior: Un análisis de control sintético de la Ley de Educación Superior de Ecuador sobre productividad investigadora. *Publications*, 12(3), 28.
- APEC. (2008, 11-12 de junio). *Declaración conjunta de la IV Reunión de Ministros de Educación del Foro de Cooperación Asia-Pacífico*



- Arza, V. & Vázquez, C. (2010). Interactions between public research organisations and industry in Argentina. *Science and Public Policy*, 37(7), 499-511. <https://doi.org/10.3152/030234210X512728> Oxford Academic
- Ashton, D. N. & Green, F. (1996). *Más allá del capital humano: Educación, formación y la economía del conocimiento*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ausubel, D. (1978). *Significado y Aprendizaje Significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista*.
- Ausubel, D. P. (1983). Teoría del Aprendizaje Significativo. *Fascículos de CEIF*. [https://www.academia.edu/11982374/teor%C3%8da\\_del\\_aprendizaje\\_significativo\\_teor%C3%8da\\_del\\_aprendizaje\\_significativo](https://www.academia.edu/11982374/teor%C3%8da_del_aprendizaje_significativo_teor%C3%8da_del_aprendizaje_significativo).
- Banco Interamericano de Desarrollo, B. I. D. (2019). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe*.
- Bárcena, A. & Prado, A. (2017). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible*. D-CEPAL.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chandler Publishing Company.
- BID (2019a). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe. Educación y salud: ¿los sectores del futuro?* <https://publications.iadb.org/es/educacion-y-salud-los-sectores-del-futuro-version-para-imprimir>
- BID (2019b). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe. ¿Cuáles son las ocupaciones y las habilidades emergentes más demandadas en la región?* <https://www.iadb.org/es/>



trabajo-y-pensiones/ocupaciones-y habilidades-emergentes-mas-demandadas-en-la-region

- Boschiero, L. (2004). *Scientific Institutions in Late 17th Century Italy*. Italian Academy Papers.
- Cáceres-García, N. G. & Cáceres-Albornoz, G. A. (2022). Responsabilidad social universitaria: percepción en estudiantes de Posgrado Facultad de Ciencias Administrativas Universidad Central del Ecuador. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 6(13), 66-80.
- CACES. (2019). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Caldera Serrano, J. (2023). *Evaluación del impacto del Proyecto Prometeo en la producción científica en la República del Ecuador*. Universidad de Extremadura. dehesa.unex.es
- Capstick, M.K., Harrell-Williams, L.M., Cockrum, C.D. et al. (2019). Explorando la eficacia del coaching académico para estudiantes universitarios en riesgo académico. *Innov High Educ* 44, 219–231. <https://doi.org/10.1007/s10755-019-9459-1>
- Casas, R., De Gortari, R. & Santos, M. J. (2000). The building of knowledge spaces in Mexico: A regional approach to networking. *Research Policy*, 29(2), 225-241. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00062-1)
- Cedeño, G. E. (2018). *Dinámica de la evaluación transformadora de los egresados universitarios* [Tesis Doctoral, Universidad de Oriente].
- Cedeño, G. E., Tejeda, R., Alonso, L. A., Mestre, U. & Lescay, D. M.



- (2020). Estrategia para la evaluación transformadora de los egresados universitarios. *Revista Espacios*, 41(33).
- Clarín (2017). La falta de experiencia es el principal escollo para los jóvenes que buscan trabajo. *Noticias en Empleos. Clarin.com*. <https://articulos.empleos.clarin.com/2017/04/12/universitarios-en-crisis-como-ingresar-al-mundo-laboral/cognoscitivo>. (s.f.). Editorial Trillas.
- Conferencia Regional de Educación Superior. (2024, 13–15 de marzo). *Declaración de Brasilia: CRES + 5 – Reunión de seguimiento de la III Conferencia Regional de Educación Superior (Córdoba 2018)*. UNESCO IESALC & Ministerio de Educación de Brasil.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO / Santillana.
- Domínguez Granda, J. & Rama, C. (Editores) (2012). *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia*. ULADECH. <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://scispace.com/pdf/la-responsabilidad-social-universitaria-en-la-educacion-a-4ksi74u6j2.pdf>
- Robles, M., Cruz-Aguayo, Y., Schady, N., Zuloaga, D., Fuertes, N. & Kang, M. (2019). Educación y salud: ¿los sectores del futuro? *El Futuro del Trabajo en América Latina y el Caribe*, 2.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: Cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (34), 133–157
- Escuela Transformadora. (s.f.). *Cooperativa*. Editorial Magisterio.



- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fuentes, G. Y., Moreno-Murcia, L. M., Rincón-Téllez, D. C. & Silva-García, M. B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(4), 49–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>
- Fuentes, H. Montoya, J. y Fuentes, I. (2011). *La formación en Educación Superior, desde lo holístico, complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento científico*. Centro de Estudios de Educación Superior. Manuel F. Gran. Universidad de Oriente.
- Gaete Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109–133. –[educacionyfp.gob.es](http://educacionyfp.gob.es)
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More than IQ*. Bantam Books.
- Grendler, P. F. (2017). *Jesuit Schools and Universities in Europe, 15481773*. Brill.
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, e186464. <https://doi.org/>



org/10.1590/2175-3539.2019.01644

- Gutiérrez, G., Yaguarema, M., Ayala, M., Zambrano R., J. y Gutiérrez, L. (abril de 2023). Impacto de los procesos gubernamentales de evaluación y acreditación en la producción investigadora de universidades en países en desarrollo: una radiografía de la joven academia ecuatoriana. En *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1093083). Frontiers Media SA.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hyde, J. K. (1972). *Society and Politics in Medieval Italy*. Macmillan.
- lafrancesco, G (2011). *Transformaciones de las prácticas pedagógicas. Contextos, diseños metodológicos, paradigmas, modelos, estrategias y políticas*. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora.
- lafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y estrategias*. Serie.
- III Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC2022. (18-20 mayo 2022). *Hoja de ruta /3.0*. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo>).
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad: ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 37–46.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Jaramillo, G. S. B., Encalada, M. J. S. y Pereira, J. G. S. (2025). Dependencia petrolera en Ecuador y su diversificación en la matriz productiva. *Revista Angolana de Ciências*, 7(1),



e070110-e070110.

- Kerr, C. (2001). *The uses of the university* (5th ed.). Harvard University Press.
- Lauder, H. & Mayhew, K. (2020). Higher education and the labour market: an introduction. *Oxford Review of Education*, 46(1), 1-9.
- Ley Orgánica de Educación Superior, Registro Oficial Suplemento No. 298 de 12 de octubre de 2010.
- López-Altamirano, D. A., López-Altamirano, D. A., Ojeda-Sánchez, E. P., Tunja-Castro, D. T., de Jesús Paredes-Maroto, M., Sánchez-Aguaguña, N. L., ... y de Jesús Gómez-Morales, M. (2022). Metodologías activas de enseñanza: Una mirada futurista al desarrollo pedagógico docente. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 1419-1430.
- Maldonado, C. I. & Ávila, W. L. (2014). Evaluación del desempeño del egresado de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador. *Retos*, 4(7), 45-61.
- Mann, C. R. (1918). *A study of engineering education* (Carnegie Foundation Bulletin No. 11). Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (Preparado para el Joint Committee on Engineering Education of the National Engineering Societies)
- Marcillo, G. E. C. (2015). Evaluación de la pertinencia universitaria desde el enfoque de los graduados en su articulación con el buen vivir. *Didáctica y Educación*, 6(4), 73-88.
- Marcillo, G. E. C., Chávez, M. I. D., Sánchez, J. G. R. & Vera, M. F. Z. (2023). *Realidades y desafíos del egresado de la Educación Superior frente a los contextos laborales*.



- Martí-Noguera, J. J., Puerta-Lopera, I. C. & Rojas-Román, P. (2017). A propósito de la responsabilidad social universitaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 294–301. – revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. En J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B. & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204–218. <https://doi.org/10.1037/h0032198>
- Mora Teruel, F. (2021). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (3.ª ed.). Alianza Editorial.
- Morales, C. C. T., Villacís, I. C. L., Mayorga, R. C. S., Robalino, O. E. R. y Guerrero, J. D. P. V. (2023). Factores de desempleo en los graduados y su incidencia en la sociedad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 716-722.
- Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 24-32.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, Trad.). UNESCO-IESALC; FACES-UCV; CIPOST.
- Morin, E. (2001). *El método 1: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra. (Obra original publicada en 1977).
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. del



- fr. por Marcelo Pakman). Gedisa.
- B. I. de Desarrollo. (2020). *Panorama de las administraciones públicas América Latina y el Caribe 2020*. Inter-American Development Bank.
- Planas, J. (2015). La inserción laboral de los graduados universitarios: de la agenda política a la investigación. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 5–23. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.06.001>
- Polo de Rebillou, M. (2011). Retos y prospectiva de innovación en educación superior. En L. Medina Cuevas & L. L. Guzmán Hernández (Eds.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior: Pautas y procesos para su diseño y gestión* (pp. 19-28). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.
- Póvoa, L. M. C. & Rapini, M. S. (2010). Technology transfer from universities and public research institutes to firms in Brazil: What is transferred and how the transfer is carried out. *Science and Public Policy*, 37(2), 147-159. <https://doi.org/10.3152/030234210X496619> Oxford Academic
- Primicias. (2020). Crecen el desempleo y la pobreza en Ecuador, según el INEC. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/economia/desempleo-empleo-estadisticas-deterioro-ecuador/> <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>
- Raskin, P. D. (2008). World lines: A framework for exploring global pathways. *Ecological Economics*, 65(3), 461–470. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2008.01.021>.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press. [search.library.wisc.edu](http://search.library.wisc.edu)
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Revised ed.). The Belknap Press



- of Harvard University Press.
- Reunión Mundial sobre Educación para Todos (EFA), Omán (12-14 mayo 2014). UNESCO. (2014). *Muscat Agreement: Final Statement of the Global Education for All Meeting*, Muscat, Oman, 12-14 May 2014. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122>
- Rodríguez, A. P. T. (2025). La Responsabilidad Social Universitaria en Ecuador: un diálogo entre educación y sociedad. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-15.
- Rosas, L. F., Fuentes, M. P. Q., Ramírez, J. H., López, M. T. T. & Pérez, M. G. (2022). La Influencia de las Habilidades Blandas en la Inserción Laboral de Egresados de Ingeniería Industrial del Tecnológico Nacional de México Campus Tierra Blanca. *ESI Preprints*, 7, 372-372.
- Rüegg, W. (Ed.). (1996). *A History of the University in Europe, vol. II: Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge University Press.
- Sanahuja, J. A. (2015). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hacia una ética universalista del desarrollo global. *Razón y fe*, 272(1405), 367-381.
- SENESCYT. (2013, 25 de enero). *Proyecto Prometeo se convierte en atractiva alternativa para académicos y científicos europeos* [Boletín No. 21]. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Sterling, S. (2003). *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: Explorations in the context of sustainability* [Doctoral dissertation, University of Bath].
- Strampe, S. A. & Rambe, P. (2023). Entrepreneurial disposition in



- students and the role of soft skills. *South African Journal of Entrepreneurship and Small Business Management*.
- Sutz, J. (2000). Las relaciones universidad-industria-gobierno en América Latina. *Research Policy*, 29(2), 279-290.
- Tejeda Díaz, R. (2013). La formación basada en competencias en la educación superior desde una perspectiva integradora. *Didáctica y Educación*, 4(4), 45-64. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/194>
- Tejeda, R. y Sánchez, P. (2012). *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*. (2da Ed.). Mar Abierto. [https://issuu.com/marabierto/leam/docs/la\\_formacion\\_basada\\_en\\_competencias](https://issuu.com/marabierto/leam/docs/la_formacion_basada_en_competencias)
- Tem, S. & Kuroda, A. (2023). *Communication, leadership and critical thinking as dynamic competencies in entrepreneurship*.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338352. <https://doi.org/10.1108/ET0520160090>
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). La Reforma de Córdoba: vientre fecundo de la transformación universitaria. En CLACSO (Ed.), *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba* (pp. 15-20). CLACSO.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. UNESCO.



- UNESCO. (2014). *Muscat Agreement: Final Statement of the Global Education for All Meeting, Muscat, Oman, 12-14 May 2014*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122>
- UNESCO. (2022). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 3rd, Barcelona, 2022* [CC BY-SA 3.0 IGO]. UNESDOC-Biblioteca digital.
- UNICEF Perú. (2012). *Entrevista a Rosa María Flores Aráoz: "Adquirir habilidades blandas influye en el éxito laboral"*. UNICEF Perú.
- University of Bologna. (s. f.). *The crisis in the 17th century*. unibo.it
- Valarezo González, K. & Túnuez López, J. M. (2014). Responsabilidad Social Universitaria. Apuntes para un modelo de RSU. *Revista de Comunicación*, 13(1), 84–117. [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es)
- Vallaey, F. & Álvarez Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la universidad. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109–139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>
- Van Hoof, H. & Ramírez, R. (2014). Ecuador's efforts to raise its research profile: The Prometeo program case study. *Journal of Hispanic Higher Education*, 13(2), 159-168.
- Vergara Wilson, M. & Gallardo, G. (2019). ¿Cómo encontraré trabajo? Proyecciones imaginadas de transición al mundo del trabajo de estudiantes de pregrado. *Psicoperspectivas*, 18(3), 65-76.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Obras Completas*. Ediciones Revolucionarias.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*.



- World Economic Forum. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*.  
WEF.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is –  
What it is not*. The Higher Education Academy.
- Yullio, C. d., Aguiar, J. y Mendoza, M. (2019). Metodologías activas:  
una necesidad en la Unidad Educativa Reino de Inglaterra.  
*Revista Educación*, 43(2), 484-492.





## **Autora**

**Dra. Gardenia Edith Cedeño Marcillo, PhD.**



Doctora en Ciencias Pedagógicas (Universidad de Oriente-Cuba). Magíster en Gerencia Educativa (Universidad Estatal de Bolívar). Licenciada en Secretariado Ejecutivo (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí). Se ha desempeñado como docente titular en la Universidad Estatal de Bolívar (11 años) y Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (25 años). Es autora de varias publicaciones científicas (artículos-libros). Desde hace más de una década, ha desarrollado investigaciones asociadas a La Evaluación de egresados universitarios, desde una perspectiva de competencia y enfoque transformador.

Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales y ha participado en varios proyectos de investigación como docente invitada en universidades nacionales e internacionales.

Correo: [gardeniacedeno48@gmail.com](mailto:gardeniacedeno48@gmail.com)

Orcid: [0002-3200-9558https](https://orcid.org/0002-3200-9558)



**Uleam**  
UNIVERSIDAD LAICA  
ELOY ALFARO DE MANABÍ

ISBN: 978-9942-681-91-1



9789942681911



Todos los derechos reservados  
Prohibida su venta  
2026



<https://libros.uleam.edu.ec/>