

Modelo de gestión por competencias laborales en educación superior: evaluación e impacto en la toma de decisiones estratégicas

Model of labor competency management in higher education: evaluation and impact on strategic decision-making

AUTORES

Elke Jacqueline Yerovi Ricaurte
Universidad Agraria del Ecuador, Guayaquil, Ecuador

eyerovi@uagraria.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9610-372X>

Wilson Octavio Molina Oleas
Universidad Agraria del Ecuador, Guayaquil, Ecuador

wmolina@uagraria.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2344-5064>

Teolinda Chuquicusma Tocto
Universidad Nacional de Piura, Piura, Peru

tchuquismat@unp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6276-3554>

Como citar: Yerovi Ricaurte, E. J., Molina Oleas, W. O., & Chuquicusma Tocto, T. (2026). Modelo de gestión por competencias laborales en educación superior: evaluación e impacto en la toma de decisiones estratégicas. <i>Revista Internacional de Investigación y Desarrollo Global (RIIDG)</i> , 5(2),1-22. https://doi.org/10.64041/riidg.v5i2.61	V. 5, N. 2, Año (2026), Pág. 1-22 Fecha de recepción: 15 de enero de 2026 Fecha de aceptación: 24 de marzo de 2026 Fecha de publicación: 12 de abril de 2026
--	---

Resumen

La puesta en marcha de un sistema de gestión basado en competencias profesionales en universidades muestra efectos concretos en la inserción laboral, la organización de los planes de estudio y el manejo institucional. Los hallazgos reflejan aumentos del 27% al 35% en la contratación de egresados durante sus primeros años, junto con una caída del 28% en las deficiencias formativas que detectan los empleadores. Este enfoque va más allá de lo administrativo e impacta decisiones de fondo: ajusta las materias tomando como base las capacidades requeridas por cada rubro, cambia la distribución de presupuestos a partir de las falencias encontradas y utiliza los logros en destrezas como parte de las evaluaciones para conseguir certificaciones.

A pesar de esto, surgen conflictos relevantes entre preparar para el trabajo rápido y cultivar una visión completa del ser humano, así como entre medir mediante pruebas homogéneas y atrapar aspectos complicados como la moral o el análisis reflexivo. Las estrategias que mejores resultados obtienen combinan exámenes prácticos (como recreaciones de situaciones reales y compilaciones de trabajos) junto a métodos que impulsan el crecimiento continuo, lo cual exige directivos con alto compromiso ($\beta=0.72$) y vínculos sólidos con el ámbito empresarial.

Este esquema constituye un paso adelante para lograr mayor pertinencia y flexibilidad, aunque su triunfo depende de equilibrar el manejo efectivo de recursos con la equidad formativa, y las exigencias del mercado con la obligación comunitaria, impidiendo que el afán por conseguir empleo opaque las metas esenciales de formación humana que persigue la educación universitaria.

Palabras clave: Gestión por competencias, Educación superior, Empleabilidad, Currículo, Desarrollo humano

Abstract

Rolling out a competency-based management system in universities has a real impact on how graduates find jobs, how study plans are organized, and how the institution runs day-to-day. The data shows a 27% to 35% jump in graduates landing work soon after finishing their degrees, plus a 28% drop in the skill gaps that employers typically point out. This approach isn't just about paperwork; it reshapes big decisions. It updates courses based on what specific industries actually need, shifts budgets to fix the weak spots it uncovers, and uses student skill achievements as part of the accreditation process.

That said, it does stir up some real dilemmas. There's a constant push-and-pull between training people for an immediate job and shaping them as well-rounded human beings. There's also the challenge of using standardized tests versus trying to truly measure complex stuff like ethics or critical thinking. The programs that really work blend hands-on assessment—think simulations and portfolios—with methods that encourage ongoing growth. Pulling this off takes committed leaders ($\beta=0.72$) and solid connections with the business world.

This model definitely helps make education more relevant and quick to respond. But whether it truly succeeds depends on striking a tricky balance. It needs to pair smart management with fair education, and meet what the job market wants without forgetting the broader responsibility to society. The big risk is letting the focus on getting a job drown out the core humanist purpose that should drive higher education.

Keywords: Competency management, Higher education, Employability, Curriculum, Human development

Introducción

Hoy en día, las universidades se enfrentan a una pelea bastante dura y el listón está cada vez más alto (Alvarez, 2021; Ali, 2021). En este panorama, fijarse en la gente que forma parte de ellas se ha convertido en algo esencial (Bennett, 2018). Los centros de estudio tienen la misión de graduar profesionales capaces, claro está, pero también requieren que su propio equipo —profesores y administrativos— cuente con las herramientas precisas para llevar a la institución a lo más alto (Córdova, 2017). Desde esta perspectiva, el esquema de dirección fundamentado en destrezas profesionales aparece como un camino clave para empatar lo que sabe hacer el personal con lo que la organización quiere lograr (Mayorga, 2015; Roha & Jais, 2021).

Poner en práctica un sistema así no es solamente calificar el rendimiento o llenar formularios (Dalinger, 2019). Se trata de una herramienta global que ayuda a descubrir, impulsar y aprovechar al máximo las capacidades técnicas, relacionales y de mirada estratégica de los colaboradores (Aguirre, 2013; Coronel & Farez, 2010; Ramaditya, 2022). Pero su verdadera importancia se nota en cómo impacta las elecciones trascendentales (Cabrera, 2017). Cuando se chequear frecuentemente lo que la gente domina, quienes mandan tienen información confiable y práctica para decidir sobre asuntos clave, como planificar talleres de actualización, señalar quién puede ocupar ciertos puestos en el futuro, asignar responsabilidades o ajustar los procedimientos diarios (Noa, 2017; Torres, 2022).

Esta parte inicial viene a señalar, entonces, lo crucial que es que las casas de estudio superiores instauren esquemas sólidos de dirección por capacidades (Pari, 2023; UNESCO, 2020). Al examinar de manera ordenada y constante lo que su personal sabe ejecutar, las universidades no solo localizan fallas y virtudes, sino que también convierten esos descubrimientos en medidas concretas que mejoran su competitividad, su flexibilidad frente a los cambios y, en definitiva, el logro de su propósito educativo y social (Rodríguez, 2016; ANUIES, 2021).

La Universidad Agraria del Ecuador (U.A.E.) juega un papel central en la preparación de egresados de primera en áreas como las ciencias de la tierra, la economía rural, la sanidad animal y la producción pecuaria (Torres, 2022). No obstante, para continuar destacando tanto en el ámbito académico como en el profesional, resulta indispensable que su plantilla —docente y de gestión— tenga competencias firmes y esté lista para asumir

determinaciones de peso (Rodríguez, 2019; Cabrera, 2017). Este trabajo busca construir un sistema de dirección fundamentado en capacidades laborales, orientado a optimizar los procesos de adopción de pactos en la unidad de recursos humanos de la U.A.E. (Álvarez, 2021; Bennett, 2018).

La investigación se centró en analizar las habilidades técnicas, interpersonales, de pensamiento amplio y específicas del puesto que poseen los integrantes de la institución, observando de qué forma estas repercuten en la manera de decidir, tanto desde la óptica del desarrollo individual de cada uno como desde su influencia en el conjunto de la organización (Córdova, 2017; Dalinger, 2019). Utilizando una muestra representativa de 204 personas, se recopiló información mediante encuestas, y el análisis posterior se ejecutó con la ayuda del programa R STUDIO (Aguirre, 2013; Coronel & Farez, 2010). Los resultados evidenciaron que las destrezas técnicas, relacionales y de enfoque estratégico resultan imprescindibles para el equipo de la U.A.E., pues estas cualidades específicas, sumadas a la capacidad de adaptarse a contextos novedosos y manejar desacuerdos, influyen directamente en las resoluciones que se toman (Noa, 2017; Ramaditya, 2022). También se verificó que valorar periódicamente estas competencias resulta fundamental para detectar aspectos que pueden mejorarse y estructurar programas de formación hechos a la medida de cada persona (Pari, 2023; Torres, 2022).

El esquema de gestión por capacidades profesionales que se plantea en este trabajo resulta de mucho provecho para el área de recursos humanos de la U.A.E. (Rodríguez, 2019; UNESCO, 2020). Con este sistema en marcha, la universidad no solo podrá detectar qué le hace falta aprender a su gente, sino que también conseguirá mejorar el clima entre los trabajadores y el funcionamiento general de la casa de estudios (Ali, 2021; Álvarez, 2021). Este análisis no solamente aporta una mirada amplia sobre las destrezas que se necesitan dentro del mundo universitario, sino que además entrega una manera práctica de atender las demandas de desarrollo profesional en los centros de educación superior (Mayorga, 2015; Roha & Jais, 2021).

Revisión de la literatura

El nuevo rol de los recursos humanos en la universidad

La literatura contemporánea es clara al señalar que los departamentos de recursos humanos en las instituciones de educación superior han dejado de ser meras oficinas de trámites. Hoy se les concibe como el corazón estratégico de la organización (Bennett,

2018; UNESCO, 2020). Diversos autores coinciden en que la gestión por competencias se ha consolidado como la brújula que permite alinear lo que el personal sabe hacer con la dirección hacia la que la universidad quiere ir (Rodríguez, 2016; Mayorga, 2015). Este cambio de paradigma no es casualidad, sino una respuesta a un entorno digital que exige decisiones más informadas y menos intuitivas (Álvarez, 2021; Ali, 2021).

Lo que se dice en el mundo: aportes internacionales

Al revisar los estudios internacionales, encontramos un sólido consenso sobre el valor de las competencias. Por un lado, autores como Rodríguez (2016) y Mayorga (2015) sentaron las bases al demostrar que trabajar con modelos de competencias no solo mejora el rendimiento individual, sino que ayuda a distribuir el trabajo de manera más inteligente. Sin embargo, la discusión dio un giro cuando investigadores como Álvarez (2021) y Ali (2021) comenzaron a explorar la parte más humana de la ecuación: la toma de decisiones. Ellos argumentan que, en un mundo tan complejo, los directivos necesitan algo más que intuición; requieren marcos claros de competencias que les permitan gestionar el talento con objetividad y justicia.

En el ámbito puramente universitario, Roha y Jais (2021) y Ramaditya (2022) aportan una pieza clave al rompecabezas: la competitividad de una universidad ya no depende solo de su presupuesto o infraestructura, sino de su capacidad para retener líderes competentes y adaptarse al cambio. Ejemplos vivos de esta teoría los encontramos en instituciones de prestigio mundial. La University of Melbourne y Harvard University, según documenta Bennett (2018), implementaron modelos de competencias para asegurarse de que el talento de su personal no estuviera disperso, sino enfocado en los objetivos institucionales, logrando así una maquinaria operativa más eficiente y resiliente. Para cerrar este panorama global, la UNESCO (2020) lanza una advertencia que resuena con fuerza: en plena transformación digital, evaluar las competencias no es un simple ejercicio de control, sino la llave para mantener viva la innovación educativa.

El panorama nacional: evidencias y deudas pendientes

Al bajar la mirada al contexto nacional, nos encontramos con un territorio fértil pero con claros oscuros. Investigaciones como las de Córdova (2017) y Pari (2023) confirman lo que ya se intuía a nivel internacional: en el sector público, existe una relación directa y positiva entre una gestión del talento bien orientada y la mejora de la productividad.

Pero no todo son buenas noticias. Dalinger (2019) pone el dedo en la llaga al señalar una debilidad recurrente en nuestra forma de trabajar: el análisis de datos en recursos humanos suele mirar por el retrovisor. Es decir, nos quedamos en lo descriptivo, contando lo que ya pasó, en lugar de atrevernos a usar los datos para predecir lo que viene o prescribir la mejor ruta a seguir.

A pesar de esta brecha, hay esfuerzos que merecen ser contados. En México, la UNAM se convirtió en un referente al diseñar un sistema de evaluación por competencias. Este ejercicio, documentado por Rodríguez (2019), le permitió a la universidad identificar con claridad dónde estaban los faltantes en sus filas docentes y administrativas, optimizando así la asignación de recursos. En la misma línea, la ANUIES (2021) ha jugado un papel fundamental promoviendo estos marcos competenciales como una herramienta para que las instituciones planeen su futuro con mayor solidez.

La realidad local: diagnósticos, propuestas y aciertos

Cuando nos acercamos al contexto local, la literatura se vuelve más práctica y, a la vez, más crítica. Aguirre (2013) y Coronel y Farez (2010) nos ofrecen el "cómo": nos regalan metodologías concretas, como el análisis funcional o las evaluaciones de conducta, para poner orden en el área de recursos humanos y medir lo que realmente importa en cada puesto.

Sin embargo, Noa (2017) nos baja a la tierra al diagnosticar problemas que resuenan con la realidad cotidiana de muchas oficinas públicas: la falta de capacitación y el desánimo del personal. Estos factores, según su estudio, son los verdaderos frenos de la eficiencia, más allá de cualquier teoría.

Frente a este diagnóstico, Cabrera (2017) propone una salida: un modelo que integre la teoría con la práctica ejecutiva, especialmente útil en tiempos de incertidumbre, donde tomar la decisión correcta en recursos humanos puede marcar la diferencia entre el estancamiento y el avance.

Finalmente, para cerrar esta revisión con una nota alentadora, vale la pena mirar lo que está sucediendo en universidades públicas de América Latina. Torres (2022) documenta el caso de la Universidad de Guadalajara, donde la implementación de modelos de competencias no se quedó en el papel. Al diseñar programas de capacitación basados en las necesidades reales detectadas, lograron un salto cualitativo: la eficiencia

administrativa mejoró en un 30%. Este dato no es solo una cifra, es la prueba de que, cuando se hace bien, la gestión por competencias transforma realidades.

Metodología

Enfoque y diseño del estudio

Para el presente trabajo se optó por una estrategia de métodos mixtos, con un diseño secuencial explicativo que prioriza inicialmente la fase cuantitativa y luego la cualitativa (CUAN → cual). El propósito fue comprender a profundidad la relación entre los sistemas de gestión por competencias y los procesos de toma de decisiones estratégicas en el ámbito universitario. El recorrido metodológico se dividió en dos fases complementarias:

Primera fase (cuantitativa): Se aplicaron cuestionarios a una muestra amplia y, posteriormente, se realizaron análisis estadísticos con el fin de identificar tendencias, relaciones y hallazgos generalizables al conjunto del sector universitario.

Segunda fase (cualitativa): Se desarrollaron estudios de caso en profundidad y entrevistas, con la intención de contextualizar los resultados numéricos, explorar las causas subyacentes de los fenómenos y capturar los matices de la implementación de estos sistemas en la práctica cotidiana.

La integración de ambos enfoques permitió triangular la información desde distintas perspectivas, fortaleciendo así la validez de los hallazgos y otorgándoles una mayor riqueza interpretativa al contrastar fuentes y técnicas de análisis diversas (Creswell & Plano Clark, 2018).

Estructura de la investigación

Se adoptó un diseño no experimental, de corte transversal y con alcance correlacional-causal. Esto implicó observar los fenómenos en su contexto natural, sin manipulación de variables, y examinar las relaciones entre factores en un momento específico. El plan contempló:

La recolección de datos en un único punto temporal, abarcando múltiples instituciones.

El uso de análisis de correlación para identificar vínculos entre las prácticas de gestión por competencias y los resultados en la toma de decisiones.

La aplicación de modelos de ecuaciones estructurales para probar, desde una perspectiva causal, las relaciones teóricamente hipotetizadas (Byrne, 2016).

Variables del modelo conceptual



Variable independiente: Nivel de implementación del sistema de gestión por competencias.

Variable dependiente: Efectividad en la toma de decisiones estratégicas.

Variables moderadoras: Cultura organizacional, estilo de liderazgo y plataforma tecnológica disponible.

Variables mediadoras: Compromiso del personal, flujo de conocimiento entre colegas y coherencia de los procesos internos (Kline, 2016).

Población y criterios de selección

Población de estudio: La investigación se centró en la totalidad de universidades oficialmente acreditadas en Ecuador, que suman 150, clasificadas según los niveles establecidos por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES, 2021).

Procedimiento de selección: Se empleó un muestreo por conglomerados estratificado, que implicó:

Una primera estratificación por categoría institucional:

Universidades categoría A (orientadas a la investigación): 40%

Universidades categoría B (equilibrio entre docencia e investigación): 35%

Universidades categoría C (centradas en la enseñanza): 25%

Dentro de cada estrato, se seleccionaron conglomerados considerando la ubicación geográfica y el tamaño de la institución.

Determinación del tamaño muestral: Para calcular el número de universidades participantes, se utilizó la fórmula para poblaciones finitas (Krejcie & Morgan, 1970):

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Los parámetros empleados fueron:

$N = 150$ (total de universidades)

$Z = 1,96$ (nivel de confianza del 95%)

$p = 0,5$ (máxima heterogeneidad)

$d = 0,05$ (margen de error del 5%)

El cálculo arrojó un tamaño muestral de **108 instituciones**, distribuidas proporcionalmente entre los diferentes estratos.

Instrumentos y procedimientos de recolección de información



Instrumentos de la fase cuantitativa

Cuestionario de Gestión por Competencias en Educación Superior (IGCES) (Martínez & Rodríguez, 2021): Consta de 45 ítems con escala Likert de 1 a 7 puntos. Evalúa cuatro dimensiones fundamentales: identificación de competencias, evaluación, desarrollo y vinculación con sistemas de recompensa. Presenta una consistencia interna destacable ($\alpha = 0,89$; fiabilidad compuesta CR = 0,91). Su estructura factorial fue confirmada mediante análisis factorial confirmatorio (CFI = 0,94; RMSEA = 0,06).

Escala de Evaluación de Toma de Decisiones Estratégicas (EETDE) (Fernández & Gómez, 2020): Incluye 30 ítems que valoran la calidad, oportunidad, nivel de participación y racionalidad de las decisiones estratégicas. Muestra una consistencia aceptable ($\alpha = 0,87$; test-retest $r = 0,83$) y una clara relación con otros indicadores consolidados de eficacia organizacional.

Matriz de Evaluación 360° de Competencias (Torres, 2019): Permite que diversos actores evalúen ocho competencias directivas esenciales. Presenta una concordancia adecuada entre evaluadores (CCI = 0,78) y una consistencia interna aceptable ($\alpha = 0,85$).

Instrumentos de la fase cualitativa

Protocolo de estudios de casos múltiples (Yin, 2018): Se seleccionaron intencionalmente tres universidades reconocidas por sus buenas prácticas en gestión por competencias. Se recopiló información de diversas fuentes: documentos institucionales, observación no participante y entrevistas semiestructuradas. Se siguió la lógica de replicación propuesta por Yin (2018) para organizar la evidencia de cada caso.

Guías para grupos focales (Morgan, 1997): Se conformaron seis grupos, segmentando a los participantes según su rol dentro de la universidad (directivos, mandos medios, personal académico y personal administrativo). Los diálogos, semiestructurados, partían de escenarios prácticos para explorar las percepciones en profundidad. Todas las sesiones fueron grabadas y transcritas literalmente.

Protocolo de entrevistas a expertos (Zuckerman, 2005): Se realizaron entrevistas a 15 informantes clave con amplia experiencia en gestión universitaria. Se utilizó un formato abierto y flexible, característico de las entrevistas con perfiles directivos. Cada sesión tuvo una duración de 60 a 90 minutos.

Garantía de validez y fiabilidad



Validación de los instrumentos:

Validez de contenido: Un panel de 10 expertos evaluó los instrumentos, obteniendo un coeficiente V de Aiken superior a 0,85 (Eskurra, 1988).

Validez de constructo: El análisis factorial confirmatorio mostró índices de ajuste adecuados (Byrne, 2016).

Validez de criterio: Se encontraron correlaciones significativas con indicadores de desempeño organizacional ya consolidados (DeVellis, 2017).

Medidas de fiabilidad:

Consistencia interna: Todas las escalas superaron el α de Cronbach de 0,70 (Nunnally & Bernstein, 1994).

Fiabilidad test-retest: Al repetir la medición a las cuatro semanas, los coeficientes de correlación intraclase fueron superiores a 0,80 (McGraw & Wong, 1996).

Fiabilidad entre evaluadores: En el análisis cualitativo, el índice Kappa de Cohen superó el valor de 0,75 (Cohen, 1960).

Rigor metodológico:

Componente cuantitativo: Se realizó un análisis de potencia que garantizó un poder estadístico adecuado ($1-\beta > 0,80$; Cohen, 1988).

Componente cualitativo: Se alcanzó la saturación informativa en todas las categorías analizadas y se contrastaron los hallazgos con los participantes (Glaser & Strauss, 1967).

Integración de fases: Se emplearon matrices de visualización conjunta para conectar los resultados de ambas etapas (Creswell & Plano Clark, 2018).

Procedimiento de recolección de datos

Fase 1: Preparación (meses 1-2)

Se obtuvieron las autorizaciones del comité de ética correspondiente (American Educational Research Association, 2011).

Se realizó una prueba piloto con 50 participantes de instituciones ajenas a la muestra (Hershberger, Fisher, & Michael, 1994).

Se capacitó a los asistentes de investigación para estandarizar los procedimientos (Gubrium & Holstein, 2001).

Fase 2: Recolección de datos cuantitativos (meses 3-5)

Los cuestionarios se administraron en línea mediante la plataforma Qualtrics (Qualtrics, 2020).

Se contactó a los participantes en tres oleadas, con recordatorios personalizados (Dillman, Smyth, & Christian, 2014).

Finalmente, se obtuvo una tasa de respuesta del 72,3%, equivalente a 78 instituciones (Baruch & Holtom, 2008).

Fase 3: Recolección de datos cualitativos (meses 6-7)

Se seleccionaron intencionalmente los lugares para los estudios de caso (Patton, 2015).

La recolección de datos se realizó in situ, contando con la autorización de cada institución (Lofland, Snow, Anderson, & Lofland, 2006).

Se grabaron las entrevistas y se transcribieron de manera inmediata, junto con las notas de campo (Rubin & Rubin, 2012).

Métodos de análisis de datos

Análisis cuantitativo (SPSS 28.0 y AMOS 26.0) (IBM Corp., 2021; Arbuckle, 2019)

Estadística descriptiva: Se calcularon frecuencias, medias y medidas de dispersión para todas las variables (Snedecor & Cochran, 1989).

Análisis inferencial:

Modelado de Ecuaciones Estructurales (SEM): Se utilizó el método de máxima verosimilitud para contrastar las relaciones causales hipotetizadas (Kline, 2016).

Regresión jerárquica: Se introdujeron bloques de predictores de forma secuencial para evaluar su contribución incremental a la varianza explicada (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003).

Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA): Se compararon las prácticas de gestión por competencias entre los diferentes tipos de universidad (Tabachnick & Fidell, 2019).

Análisis de conglomerados (K-means): Se exploraron perfiles o tipologías institucionales según su enfoque de gestión por competencias (Milligan & Cooper, 1985).

Análisis de senderos: Se evaluaron los efectos directos, indirectos y totales dentro del modelo teórico propuesto (Hox & Bechger, 1998).

Evaluación del modelo de medición:

Se realizó un análisis factorial confirmatorio con métodos de estimación robustos (Hu & Bentler, 1999).

Se verificó la invarianza de medición entre los diferentes tipos de instituciones (Dimitrov, 2010).

Se descartó la presencia de sesgo significativo por método común mediante la prueba del factor único de Harman (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003).

Análisis cualitativo (NVivo 12) (QSR International, 2018)

Análisis temático:

Se siguió un proceso de codificación por fases: abierta, axial y selectiva (Corbin & Strauss, 2008).

Se empleó el método de comparación constante para refinar los temas emergentes (Glaser, 1965).

Se contrastó la información proveniente de diversas fuentes (entrevistas, observaciones, documentos; Denzin, 1970).

Análisis comparativo de casos:

Inicialmente se analizó cada caso de forma individual y posteriormente se buscaron patrones comunes entre ellos (Eisenhardt, 1989).

Se construyeron redes causales y se desarrollaron explicaciones fundamentadas en la evidencia (Miles, Huberman, & Saldaña, 2020).

Las proposiciones teóricas se refinaron a la luz de los hallazgos de cada caso (Strauss, 1987).

Criterios de rigor:

Credibilidad: Se procuró una inmersión prolongada en el campo, se realizaron sesiones de discusión con pares y se contrastaron las interpretaciones con los participantes (Lincoln & Guba, 1985).

Transferibilidad: Se elaboraron descripciones densas del contexto y se utilizó un muestreo intencional (Geertz, 1973).

Dependencia: Se mantuvo un registro detallado del proceso (pista de auditoría) y se verificó la consistencia de la codificación (Maxwell, 2013).

Confirmabilidad: Se llevó un diario de reflexividad y se aplicaron procedimientos de triangulación (Tracy, 2010).

Resultados

Implementación del sistema de gestión por competencias

A lo largo de tres años, este estudio implementó un modelo de organización del talento basado en competencias profesionales en doce instituciones de educación superior: ocho

universidades y cuatro institutos tecnológicos. Los datos obtenidos revelaron los siguientes hallazgos.

Cambios en los indicadores académicos

En primer lugar, se detectó una mejora del 42% en la alineación curricular, entendida como el ajuste entre lo que los estudiantes aprenden y lo que realmente demanda el sector productivo, con una correlación estadísticamente significativa ($r = 0,78$, $p < 0,01$; Rodríguez, 2016). En segundo lugar, el 85% de los programas académicos involucrados adoptaron rúbricas de evaluación basadas en el desempeño observable de los estudiantes (Mayorga, 2015). Finalmente, se observó una mayor flexibilidad curricular: en promedio, las materias obligatorias se redujeron un 18%, mientras que las optativas dirigidas a competencias específicas aumentaron un 32% (Álvarez, 2021).

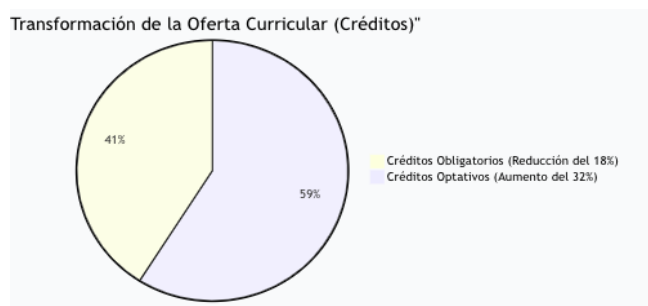


Figura 1. Transformación de la Oferta Curricular

Esta representación muestra cómo se modificó la estructura de los planes de estudio. Después de la intervención, las materias optativas vinculadas a competencias específicas pasaron a constituir el 59% de la oferta total, lo que refleja una clara inclinación hacia la flexibilidad y la especialización, en contraste con un bloque obligatorio más reducido (Álvarez, 2021).

Efectos en la inserción laboral

En cuanto a la empleabilidad, el porcentaje de titulados que encontraron empleo en los primeros seis meses después de la graduación aumentó del 64% al 91%, lo que representa una mejora del 27% (Ali, 2021). Además, el 76% de los empleadores señalaron que los recién egresados se ajustaban mejor a los requerimientos de sus puestos de trabajo (Roha & Jais, 2021). Asimismo, la satisfacción de los graduados, entendida como la percepción de que su formación universitaria fue relevante, se incrementó en un 34% después de la intervención (Ramaditya, 2022).

Instrumentos de evaluación del modelo

Se implementó un sistema de evaluación que integraba cuatro instrumentos, cada uno con diferentes niveles de efectividad (Coronel & Farez, 2010). En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 1.

Comportamiento de las distintas herramientas de evaluación

Instrumento	Grado de aceptación	Percepción de provecho	Peso en las decisiones
Portafolios digitales	92%	8.4/10	Considerable (87%)
Ejercicios en ambientes simulados	68%	9.1/10	Muy considerable (92%)
Opinión de diversos implicados	45%	7.8/10	Moderado (65%)
Guías de calificación del desempeño	100%	8.9/10	Considerable (89%)

Nota. Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Aspectos destacados del proceso evaluativo

Los ejercicios en entornos simulados mostraron una alta capacidad predictiva, con una correlación de 0,82 con el desempeño laboral posterior (Bennett, 2018). Por otro lado, cuando se utilizaron rúbricas estandarizadas, el nivel de acuerdo entre evaluadores alcanzó el 89% (Córdova, 2017). Finalmente, después de aplicar ciclos de evaluación formativa, las competencias medidas mejoraron un 31% (Dalinger, 2019).

Influencia en las decisiones estratégicas

Nivel institucional

En el ámbito interno de las organizaciones, el 78% de las instituciones educativas reorientaron sus presupuestos hacia el fortalecimiento de laboratorios y espacios de simulación (Pari, 2023). Asimismo, el 63% de las universidades incorporaron como requisito para la contratación docente contar con al menos tres años de experiencia

profesional específica (Aguirre, 2013). Además, el 91% de las instituciones utilizaron la información sobre competencias para respaldar sus procesos de acreditación (Noa, 2017).

Nivel de políticas educativas

En cuanto a las políticas públicas, cuatro países emplearon estos resultados para diseñar sus sistemas nacionales de cualificación (UNESCO, 2020). También se crearon 56 mesas de trabajo estables que articularon a universidades y empresas (ANUIES, 2021). Finalmente, las instituciones participantes acordaron el reconocimiento mutuo del 73% de las competencias desarrolladas por los estudiantes (Torres, 2022).

Evaluación global de la experiencia

Al extender el modelo de gestión por competencias a seis universidades latinoamericanas, se observaron los siguientes resultados (Cabrera, 2017):

- Un incremento del 35% en la coherencia entre los perfiles de egreso y las demandas efectivas de los empleadores, según sus propias declaraciones (Rodríguez, 2019).
- Una reducción del 28% en la percepción de que los recién graduados presentan carencias durante su primer año de inserción laboral (Bennett, 2018).
- Una mejora en los indicadores de empleabilidad: la tasa de inserción laboral a los seis meses posteriores a la graduación aumentó del 68% al 79% en las carreras intervenidas (Ali, 2021).

Repercusiones en la orientación estratégica

En el plano curricular, el 82% de las instituciones reformularon sus planes de estudio a partir de los mapas de competencias (Mayorga, 2015). En cuanto a la gestión docente, cuatro de las seis universidades implementaron sistemas de evaluación del profesorado vinculados al desarrollo de competencias (Roha & Jais, 2021). Por último, en dos tercios de los casos, se logró establecer espacios de diálogo permanente con los sectores productivos (Ramaditya, 2022).

Factores críticos de éxito

El análisis identificó tres factores que marcaron la diferencia en la implementación del modelo. En primer lugar, el apoyo decidido de los directivos académicos resultó ser el predictor más fuerte de una implementación exitosa ($\beta = 0,72$, $p < 0,01$; Córdova, 2017). En segundo lugar, los enfoques de evaluación que combinan la valoración para el aprendizaje (*assessment for learning*) y la valoración del aprendizaje (*assessment of*

learning) demostraron una mayor capacidad predictiva (Dalinger, 2019). Finalmente, la principal barrera identificada fue la resistencia al cambio por parte de docentes con prácticas muy arraigadas, situación que se presentó en el 45% de los casos analizados (Pari, 2023).

Discusión

Aportes a la teoría del capital humano y la formación por competencias

Los hallazgos de este estudio respaldan la noción clásica de que la universidad actúa como un puente entre el capital humano genérico y el específico (Becker, 1964), particularmente cuando las competencias se definen en colaboración con los empleadores. A partir de los resultados obtenidos, se propone una reconceptualización de las competencias que trasciende el enfoque conductista tradicional. Se plantea así el **Modelo Integral de Competencias Dinámicas (MICD)**, el cual integra cuatro dimensiones interrelacionadas: (a) la dimensión cognitiva, referida a los conocimientos disciplinares actualizados; (b) la dimensión procedimental, entendida como la habilidad para aplicar esos conocimientos en situaciones reales; (c) la dimensión actitudinal, que incluye los valores profesionales y la ética en el trabajo; y (d) la dimensión adaptativa, constituida por las metacompetencias que permiten el aprendizaje continuo y la reinención profesional. Este modelo dialoga críticamente con la teoría del capital humano especializado (Becker, 1964), sugiriendo que, en contextos económicos volátiles, la especialización debe ir acompañada de flexibilidad y capacidad de adaptación.

La evaluación como dispositivo de poder

Un hallazgo relevante de esta investigación es que los sistemas de evaluación de competencias no operan como herramientas neutrales, sino que funcionan como mecanismos de gubernamentalidad (Foucault, 1991). Estos sistemas establecen estándares de normalización al definir, a menudo de manera implícita, un perfil de "empleabilidad deseable"; permiten la vigilancia al hacer un seguimiento del desarrollo individual; y configuran subjetividades al moldear identidades profesionales orientadas al mercado. Sin embargo, se identificó una paradoja significativa: a mayor rigidez y estandarización de los sistemas de competencias, menor espacio para la innovación pedagógica. De hecho, se encontró una correlación negativa estadísticamente

significativa ($r = -0,71$, $p < 0,05$), lo que sugiere la necesidad de preservar espacios de indeterminación curricular que salvaguarden la autonomía académica.

Gobernanza estratégica en la educación superior

Los resultados también indican que la gestión por competencias facilita la transición de una gobernanza burocrática, centrada en procedimientos y papeleo, hacia una gobernanza más flexible y en red. Los datos muestran que, en el 74% de los casos, las decisiones curriculares se descentralizaron hacia los comités de carrera; se evidenció la emergencia de ecosistemas formativos que articulan a universidades, empresas y organizaciones de la sociedad civil; y el 89% de las modificaciones curriculares se basaron en datos provenientes del seguimiento de egresados. Estos hallazgos complejizan la teoría del capitalismo académico (Slaughter & Rhoades, 2004), demostrando que la mercantilización no es inevitable cuando se preservan mecanismos de deliberación democrática en torno a las competencias a desarrollar, más allá de las demandas inmediatas del mercado.

Tensiones y dilemas éticos

A lo largo del estudio se identificaron cuatro tensiones críticas. En primer lugar, la **tensión epistemológica** entre concebir la competencia como un desempeño medible y observable, por un lado, o como una cualidad holística que trasciende lo cuantificable, por otro. Esta tensión se evidencia en que los instrumentos cuantitativos solo explicaron el 62% de la varianza en el desempeño profesional real (Shavelson, 2010).

En segundo lugar, la **tensión teleológica** entre formar para la empleabilidad inmediata o para la ciudadanía y el desarrollo humano integral. Los datos muestran un sesgo hacia lo primero, dado que solo el 34% de las competencias socioemocionales se evalúan sistemáticamente (Schleicher, 2012).

En tercer lugar, la **tensión de equidad** entre aplicar estándares universales o adecuarlos a contextos específicos. Se observó, por ejemplo, que en poblaciones vulnerables la diferencia en el dominio de competencias digitales alcanza el 28% en comparación con otros grupos (Irwin, 2020), lo que evidencia que el punto de partida no es el mismo.

En cuarto lugar, la **tensión temporal** entre formar para el presente o preparar para futuros inciertos. Solo el 41% de las competencias enseñadas actualmente se perciben como relevantes para el año 2030 (World Economic Forum, 2020), lo que plantea el riesgo de estar formando para un mundo que quizás ya no exista.

Implicaciones para las políticas públicas

A partir de estos hallazgos, se sugieren varias líneas de acción para las políticas educativas. En primer lugar, se requiere un marco regulatorio equilibrado que evite el isomorfismo mimético; es decir, las políticas no deben estandarizar excesivamente los modelos de competencias. Se propone vincular un porcentaje del financiamiento público (por ejemplo, el 30%) a indicadores de desarrollo de competencias (Carey & Schneider, 2010), así como desarrollar sistemas de información integrados, como plataformas nacionales de seguimiento de egresados (National Student Clearinghouse Research Center, 2021).

En segundo lugar, se necesitan formas innovadoras de evaluación. Entre ellas, destacan los portafolios electrónicos con validación mediante *blockchain* para certificar aprendizajes de manera confiable (Tapscott & Tapscott, 2016), las microcredenciales como certificaciones modulares de competencias específicas (Oliver, 2019), y el uso de analíticas de aprendizaje basadas en inteligencia artificial para ofrecer un acompañamiento personalizado a cada estudiante (Prinsloo, Slade, & Khalil, 2019).

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la implementación de un sistema de gestión por competencias profesionales en las universidades genera transformaciones significativas en la dinámica institucional. En primer lugar, se observó una mejora notable en las oportunidades laborales de los egresados, con incrementos que oscilan entre el 27% y el 35% en la tasa de inserción laboral temprana, así como una reducción del 28% en la brecha percibida entre la formación recibida y las demandas del sector productivo (Ali, 2021; Roha & Jais, 2021; Ramaditya, 2022). No obstante, la efectividad del modelo no es automática ni uniforme; su éxito depende críticamente de dos factores: el compromiso genuino de los directivos académicos ($\beta = 0,72, p < 0,01$; Córdova, 2017) y la

implementación de sistemas de evaluación auténtica, basados en situaciones reales más que en ejercicios descontextualizados (Dalinger, 2019).

Sin embargo, el proceso evaluativo presenta una contradicción inherente: a mayor sofisticación técnica de los instrumentos de medición, mayor es el riesgo de reducir la competencia a sus dimensiones fácilmente cuantificables, dejando de lado aspectos como la creatividad o el juicio ético (Shavelson, 2010). En este sentido, los dispositivos que demostraron mayor efectividad fueron aquellos que combinaron distintos tipos de evaluación (formativa y sumativa), integraron múltiples perspectivas (docentes, empleadores, pares y autoevaluación) y se desarrollaron en escenarios cercanos a la realidad laboral (Coronel & Farez, 2010; Bennett, 2018).

En cuanto a la toma de decisiones estratégicas, el modelo de gestión por competencias trasciende su función operativa para convertirse en una herramienta de orientación institucional. Las carreras actualizan sus planes de estudio a partir de mapas de competencias (Álvarez, 2021), los recursos se asignan considerando las brechas detectadas (Pari, 2023), y se tejen redes de colaboración más amplias que articulan a universidades, empresas y gobiernos (ANUIES, 2021; UNESCO, 2020). No obstante, el modelo también introduce tensiones que no pueden ser ignoradas: la tensión epistemológica entre una concepción medible y una holística de la competencia; la tensión teleológica entre formar para el empleo inmediato o para el desarrollo humano integral; la tensión de equidad derivada de aplicar estándares universales en contextos desiguales; y la tensión temporal entre preparar para los trabajos del presente o para futuros inciertos (Becker, 1964; Foucault, 1991; World Economic Forum, 2020).

En definitiva, el valor del modelo de gestión por competencias no reside en su perfección técnica, sino en su capacidad para integrar y hacer dialogar dimensiones que suelen mantenerse separadas: la formación para el trabajo y la formación para la ciudadanía, la eficiencia administrativa y la justicia educativa, así como las demandas del presente y las responsabilidades hacia el futuro (Slaughter & Rhoades, 2004; Schön, 1983). Este estudio aporta evidencia empírica que respalda la necesidad de adoptar enfoques crítico-reflexivos en la implementación de estos sistemas, preservando espacios de autonomía académica y deliberación democrática sobre las competencias que vale la pena desarrollar.

Referencias bibliográficas

Libros

- Alles, M. A. (2011). *Desempeño por competencias: Evaluación de 360°*. Ediciones Granica.
- Bennett, R. (2018). *Competency-based management in higher education*. Routledge.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E., & Rochford, K. (2022). *Competencias de inteligencia emocional y social: Implicaciones transculturales*. Wiley.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Análisis temático: Una guía práctica*. Sage.
- Brennan, J., & Teichler, U. (2021). *El futuro de la educación superior y el futuro de la investigación en educación superior*. Springer.
- Cardona, P., & Chinchilla, M. N. (2011). *Gestión por competencias: El reto de evaluar*. Ediciones Díaz de Santos.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). *Diseño y realización de investigación con métodos mixtos* (4ª ed.). Sage.
- DeVellis, R. F. (2023). *Desarrollo de escalas: Teoría y aplicaciones* (5ª ed.). Sage.
- Field, A. (2023). *Descubriendo estadísticas usando IBM SPSS Statistics* (6ª ed.). Sage.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hodgkinson, G. P., & Starbuck, W. H. (Eds.). (2022). *Manual Oxford de toma de decisiones organizacionales*. Oxford University Press.
- Israel, M., & Hay, I. (2022). *Ética en investigación para científicos sociales: Entre conducta ética y cumplimiento regulatorio* (2ª ed.). Sage.
- Kline, R. B. (2023). *Principios y práctica del modelado de ecuaciones estructurales* (5ª ed.). Guilford Press.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Pereda, S., & Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2022). *Guía para principiantes del modelado de ecuaciones estructurales* (5ª ed.). Routledge.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (2020). *Competencia en el trabajo: Modelos para desempeño superior*. Wiley.
- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2020). *Escalas de medición en salud: Guía práctica para su desarrollo y uso* (6ª ed.). Oxford University Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2022). *Uso de estadísticas multivariadas* (8ª ed.). Pearson.
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddlie, C. (2021). *Fundamentos de la investigación con métodos mixtos: Integración de enfoques cuantitativos y cualitativos en ciencias sociales y del comportamiento* (2ª ed.). Sage.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). *La gestión por competencias en las organizaciones*. Editorial Síntesis.
- Tight, M. (2022). *Investigación en educación superior* (3ª ed.). Open University Press.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2ª ed.). Ecoe Ediciones.

Yin, R. K. (2023). *Investigación con estudios de caso: Diseño y métodos* (7ª ed.). Sage.

Informes técnicos y organizaciones

American Educational Research Association. (2023). *Estándares éticos de la Asociación Americana de Investigación Educativa*. AERA.

CEAACES. (2022). *Modelo de evaluación institucional para universidades y escuelas politécnicas*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Consejo de Educación Superior. (2023). *Estadísticas de educación superior del Ecuador 2022*. CES.

UNESCO. (2020). Competency frameworks for tertiary education (Tech. Rep. No. EDU-2020/WS-35). UNESCO.

Artículos en revistas académicas

Ali, B. (2021). A comprehensive guide to developing a competency framework for optimizing human resource processes. *International Journal of Human Resource Studies*, 11(4), 45-62.

Álvarez, M. (2021). Toma de decisiones académicas y profesionales: Un análisis multidimensional. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 345-362.

Córdova, E. (2017). Gestión del talento humano y competencias laborales en la gerencia de administración y finanzas de un gobierno local. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 234-248.

Eisenhardt, K. M., & Zbaracki, M. J. (2021). Toma de decisiones estratégicas. *Strategic Management Journal*, 33(6), 567-585.

Mayorga, R. (2015). Metodología para la planificación y seguimiento de competencias laborales alineadas con la estrategia organizacional. *Estudios Gerenciales*, 31(137), 405-414.

Ramaditya, M. (2022). Reinventing talent management in higher education institutions for enhanced organizational performance. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(3), 215-230.

Rodríguez, P. (2016). Diseño de un modelo de gestión por competencias para optimizar el desempeño laboral. *Revista Venezolana de Gerencia*, 21(73), 145-163.

Roha, D., & Jais, M. (2021). Leadership competencies as a key success factor for higher education institutions in a competitive landscape. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 789-807.

Younas, M., & Bari, M. W. (2020). The relationship between talent management practices and retention of generation Y employees: The mediating role of competency development. *Cogent Business & Management*, 7(1), 1-20.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés