

# Empleabilidad y competencia profesional: Retos desde la docencia para la articulación Academia-Estado-Empresa

*Employability and professional competence:  
Challenges from teaching for the Academy-State-Company articulation*

*Julia Valencia-Grijalva, [julia.valencia@epg.usil.pe](mailto:julia.valencia@epg.usil.pe), <https://orcid.org/0000-0002-5523-3608>;  
Patricia Medina-Zuta, [patricia.medina@epg.usil.pe](mailto:patricia.medina@epg.usil.pe), <https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>*

*Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú*

## Resumen

La empleabilidad es uno de los factores esenciales en el desarrollo de los procesos económicos y sociales, de ahí que cada vez más la universidad deba formar competencias profesionales alineadas a un mercado socio-laboral en constante transformación. Ante ello la preparación constante del docente es fundamental para que sus alumnos logren un aprendizaje real y efectivo que favorezca su inserción laboral. En este sentido el objetivo del estudio es analizar los posibles retos para la práctica docente universitaria y como ello se articula con la formación de competencias profesionales de cara a la empleabilidad, se utiliza como métodos la revisión documental basado en el análisis síntesis y la generalización-abstracción, los principales resultados reflejan la necesidad de potenciar el rol reflexivo del docente y su compromiso social, fomentando la investigación y la sistematización de buenas prácticas empresariales, revelándose como núcleo dinamizador la articulación de la triada Academia-Estado-Empresa.

**Palabras clave:** Empleabilidad, Competencia profesional, Competencia profesionalizante, Práctica docente.

## Abstract

Employability is one of the essential factors in the development of economic and social processes, hence the university increasingly has to train professional skills aligned to a constantly changing socio-labor market. Given this, the constant preparation of the teacher is essential for their students to achieve real and effective learning that favors their employment. In this sense, the objective of the study is to analyze the possible challenges for the university teaching practice and as this is articulated with the formation of professional competences in the face of employability, the documentary review based on synthesis analysis and generalization is used as methods. abstraction, the main results reflect the need to enhance the reflective role of the teacher and their social commitment, promoting research and the systematization of good business practices, revealing as a dynamic nucleus the articulation of the Academy-State-Company triad.

**Keywords:** Employability, Professional competence, Professionalizing competence, Teaching practice.

## Introducción

En las últimas décadas, la educación se ha visto afectada por diversos cambios; siendo múltiples las convocatorias y reflexiones, que la universidad en lo particular, ha tenido que asumir, para desplegar su rol formativo.

Al respecto, es pertinente lo declarado por la Unesco (1998), en la Conferencia Mundial “La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”. Marco que constituye el compromiso y responsabilidad de las universidades respecto a priorizar y a garantizar, egresados capaces de insertarse laboralmente, pero, sobre todo, capaces de demostrar una participación activa y protagónica en una sociedad en permanente cambio. Esto último, involucra una serie de competencias que, en su complejidad, se orienten a brindar respuestas efectivas para afrontar y solucionar las actuales problemáticas del contexto glocal y global. De manera importante, se distinguen las competencias vinculadas al manejo de la tecnología, en sus distintos alcances y dimensiones.

Dentro de estos retos que implican saber atender la demanda social y al mismo tiempo, disponer acciones para una mejor calidad de vida, es significativo el aporte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015). Los mismos, que no solo proyectan el ansiado desarrollo sostenible a través de las políticas públicas de los países; sino que lo posibilitan, en tanto se puedan garantizar las condiciones que aseguren este propósito. Entre estas, la asignación de presupuestos y el seguimiento del avance y logros que se haya decidido proyectar.

En estas circunstancias, surge la necesidad de un cambio de paradigma que integre las dimensiones económica, social y ambiental. Entonces, la universidad representa un espacio y una oportunidad para la formación de profesionales competentes y la atención de las altas tasas y demandas de empleabilidad (Cepal, 2016). Pero, es importante reconocer lo planteado por Sarabia-Altamirano (2016), cuando plantea que el logro alcanzado por los países económicamente más ricos, se debe principalmente a la inversión en su capital intelectual.

De esta manera, es connotante el paradigma socioeconómico establecido en el poder que el conocimiento y la investigación predisponen. Los cuales podrían ser generados por la educación superior, en esta su “misión” de aportar al desarrollo económico de la sociedad. Se trata entonces, de conseguir competitividad en la fuerza laboral como resultado de una universidad que sepa asumir lo que se podría identificar como la “triple hélice”, trinomio

que incluye la universidad, la empresa y el gobierno, en esta intención de desarrollo económico y social (Sarabia-Altamirano, 2016).

Asumido este reto y reconocido el rol formativo de la universidad, es determinante, cifrar los esfuerzos y sobre todo la atención, en elevar el nivel de calidad de quienes asumen la tarea formativa: los docentes. Evidentemente, ellos quienes necesitan estar empoderados para asumir el proceso enseñanza aprendizaje con la misión de lograr la articulación entre el desarrollo tecnológico, científico y económico (Dávila, Leal, Comelin, Parra, & Varela, 2013).

Sin embargo, es claro que este esfuerzo no podrá consolidarse desde prácticas tradicionales de enseñanza, que se centran en una labor transmisora de conocimientos y valores por parte del docente; y que convierten al estudiante en un receptor pasivo, sin oportunidad de poner en juego su acción para enfrentar situaciones reales y propias de la práctica cotidiana en el mundo laboral, sino a través del empoderamiento y autonomía de estos actores educativos (Deroncele, Gross y Medina, 2021 a). Si realmente se busca desarrollar competencias, la universidad necesita disponer cambios profundos en la pedagogía y en las didácticas de la enseñanza (Beneitone, Esquetine, Gonzales, & Maleta, 2007).

### **Fundamentación teórica**

Para una adecuada tasa de empleabilidad, la universidad necesita ajustar sus programas y planes formativos a las demandas y características de la empresa, al respecto investigaciones aportan a la visión de considerar a las empresas como contexto formativo (Deroncele, Suárez y Del Toro, 2014; Deroncele, 2015), acercando cada vez más los procesos educativos en los contextos reales de actuación y que los estudiantes se vayan empoderando de la dinámica organizacional (Deroncele, 2017). Solo así sería viable orientar un camino consecuente con las expectativas de empleabilidad de los egresados, quienes también deben adaptarse y responder a las cambiantes demandas del mundo empresarial. Esta tarea todavía representa un pendiente, en tanto es constatable que aún persiste la brecha entre los objetivos de la formación y las expectativas del mundo laboral.

Por un lado, las empresas buscan personal calificado y no siempre confían en que las universidades preparan a sus estudiantes para ello; y por otro lado, el espacio formativo ha entrado en una crisis generada por la actual coyuntura de la pandemia de la COVID-19. Esto no solo ha ocasionado variantes en este proceso, sino que exige la ideación de

repensar los servicios formativos, de tal forma que animen al estudiante a profesionalizarse y a acceder a mejores oportunidades.

La empresa permanentemente está buscando personal calificado, por lo que los requisitos de acceso a la empleabilidad se van ajustando a las nuevas formas de organización en su interior y a las continuas innovaciones y cambios, como una constante. Entonces, la necesidad de adaptación de los estudiantes se centra en su predisposición y flexibilidad al cambio continuo y en ir asimilando un mayor bagaje en cuanto a conocimientos y manejo de la tecnología.

Si antes las universidades debían asegurar la formación de un profesional a la altura de las exigencias y expectativas del mundo en su generalidad, ahora es necesario que este trayecto supere la crisis económica post pandemia y establecer costos que puedan ser menores y justificables. Pero las ofertas de educación superior no varían llegando a ser calificadas como obsoletas y rezagadas (Lavado, Oviedo, Nelson, Manrique, Gonzalo, & Martinez, Joan, 2018).

Ahora bien, la reflexión que plantea el Proyecto Tuning en América Latina, pone de manifiesto lo importante que es para los 19 países miembro y las 190 universidades, el generar espacios de intercambio y de cooperación conjunta. Solo así se podría contribuir con la mejora en la calidad educativa y facilitar la movilidad de los profesionales en medio de estos contextos diferenciados.

En el Tuning, el lenguaje de comparación de los títulos está basado en competencias genéricas y específicas constatables a través de los títulos obtenidos. Para ello, el trabajo en colaboración y en alianza estratégica daría pase a líneas de trabajo con áreas temáticas definidas y viables en ser aprendidas, enseñadas y evaluadas.

Los países que se manejan en la propuesta del Tuning, tanto de América como de Europa coinciden en la mejora de los perfiles, pero se distinguen entre sí, cuando se aprecia lo distante que esta la brecha en relación a la implementación y consolidación de las políticas propuestas (Beneitone, Esquetine, Gonzales, & Maleta, 2007).

En la región latinoamericana se reconoce la necesidad del desarrollo de competencias en el desempeño profesional dentro de un contexto, tomando en cuenta las particularidades sociales, culturales y económicas propias de los docentes y de los estudiantes. Bajo esta línea, urge que la universidad aprenda a identificar y constituir las dinámicas sociales en

su contexto dentro del proceso pedagógico (Dávila, Leal, Comelin, Parra, & Varela, 2013).

Por esta razón, se hace pertinente la redefinición del perfil profesional; basando ello en conceptos más innovadores y complejos que incluyan capacidades reales en su comprobación. Por ejemplo, hace falta que los estudiantes demuestren un pensamiento crítico (Deroncele, Nagamine y Medina, 2020), activado en el procesamiento de funciones cognitivas superiores en contacto con su realidad cercana o global. Esto incluye una formación con enfoque multidisciplinar y enfatizada a reforzar un aprendizaje más colaborativo y menos individualista (Beneitone, Esquetine, Gonzales, & Maleta, 2007).

La mayor parte del conocimiento ya no es propiedad exclusiva de las universidades. Al respecto, es relevante que menos del 5% de las empresas innovadoras consideren como fuente significativa de información, la que es proveniente de las universidades (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2004). La investigación es subvencionada con mayor proporción por el sector privado y por centros de desarrollo que forman sus propios conocimientos con patentes que responde a las necesidades de las empresas.

Con estos nuevos retos, la universidad requiere promover el diálogo con las empresas o futuros empleadores, en función de ir penetrando en los elementos no solamente de infraestructura sino también subjetivos de la organización laboral (López et al., 2017), y que el futuro trabajador se vaya empoderando de una cultura organizacional que permita el desarrollo de su competencia profesionalizante para un adecuado desempeño laboral-profesional (Deroncele, 2015) así como el apoyo continuo para generar una relación de intercambio de información y reconocimiento de las realidades laborales y académicas como un continuo esencial en los sistemas de formación del profesional (Castilla, 2005).

A partir de este reconocimiento de las diferentes realidades y necesidades en la universidad y la empresa, la relación Academia-Empresa, se requiere plantear nuevas perspectivas que posibiliten el desarrollo. De este modo, es indispensable pasar de un paradigma asistencialista a otro basado en el aprendizaje mutuo, aprendizaje de la realidad del otro; siendo la experiencia un vehículo que de paso al dialogo y compartir de alternativas y soluciones para afrontar los retos y demandas del siglo XXI y con ello se logre nuevo conocimiento, saber con intencionalidad (Cosme Casulo, 2018).

Ante esta necesidad, se reconoce que la universidad debe elaborar estrategias contextualizadas a lo que sucede en las empresas y a la vez comprender y atender las necesidades de la sociedad. Así, se debe lograr una articulación de la triada Academia-

Empresa-Estado desde el rol reflexivo y de gestor de cambio del docente (Medina y Deroncele, 2019; Cardero et al., 2018). Es este el actor clave, en tanto es precisamente quien mediará con los estudiantes; conociendo su realidad y articulando lo necesario para el logro de las competencias laborales que requiere un egresado de las distintas carreras.

Ahora bien, focalizando la realidad de un país como Perú, la posibilidad de lograr una calidad de formación en el nivel superior tiene su soporte en la legislación universitaria, demostrable en la Ley Universitaria N° 30220, que en el marco normativo sobre el funcionamiento de las instituciones educativas de nivel superior en el Perú incluye la formación de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (Sunedu), responsable de normar y fiscalizar a las universidades. Sin embargo, el propósito de la calidad en la formación profesional requiere de una concreción de las políticas públicas y de la efectividad en cuanto a sus mecanismos y efectividad de los mismos, respecto a la efectividad de la atención a las demandas (Estacio-Chang & Medina-Zuta, 2020).

Se fortalece el argumento de que la nueva misión de la universidad corresponde a contribuir al desarrollo económico de la sociedad, formando ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo social. Este sería un tremendo desafío para el Perú, más aún si se tienen en cuenta la relevancia de las cifras y los riesgos que ello implica para la realización y el desarrollo personal y profesional. Algunas de ellas relacionadas a que uno de cada cinco peruanos vive en pobreza absoluta, cuatro de cada diez ciudadanos de clase media están en riesgo de volverse pobres y siete de cada diez ciudadanos se encuentran en el sector informal (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Por otro lado, analizar el impacto de la formación implica también tener en cuenta la línea de base de la formación inicial de un profesional. Al respecto, los resultados de Pisa en nuestro país son un referente que muestra permanentemente la situación de rezago que tiene la generación de estudiantes egresados del sistema escolar que al parecer no se dispondrían en sus máximas capacidades (Kumar, 2013). Pareciera que esta constante estaría evidenciando la existencia de fallas en el sistema, el cual urge examinar para identificar en las posibles razones de este bajo rendimiento. En relación a ello, habría que poner atención al factor docente y los aspectos relacionados con su preparación, su experiencia y su formación continua.

Desde el análisis previo surge una interrogante pendiente a ser respondida, la cual pueda seguir dando luces a la reflexión: ¿Qué implica articular la formación profesional con la empleabilidad desde la acción docente?

## **Métodos**

Se empleó una revisión documental basada en el análisis-síntesis y generalización-abstracción de fuentes bibliográficas para lograr la construcción científico-textual (Medina y Deroncele, 2019 b, 2020 a, 2020 b). Así se desplegó la articulación de las generalizaciones desde una perspectiva epistémica con el despliegue de los procedimientos epistémicos -crítico-reflexivo, transferencial-proactivo y resignificador- (Deroncele 2020 a, 2020 b, Deroncele, Gross y Medina, 2021 b) que favorecieron ir construyendo una postura epistemológica sólida relacionada al vínculo entre la empleabilidad y las competencias profesionales.

## **Resultados**

### *El reto de formación de competencias profesionales para la empleabilidad*

Para una adecuación coherente de las competencias profesionales para la empleabilidad, las competencias se pueden agrupar en base a las áreas del conocimiento señaladas en el Informe Delors (1997), partiendo de conocimientos generales (saber conocer), de saberes técnicos (saber hacer), de competencias relacionadas con actitudes personales (saber ser) y de competencias sociales (saber convivir). Se hace referencia a una integración de estos saberes que planteen una complejidad demostrable en el desempeño profesional.

A razón de ello, todo el proceso formativo necesita redefinirse en sus propósitos, y ello irá en dependencia de los retos de la carrera por sí misma. Sin embargo, siempre hay que destacar el rasgo común de todo profesional, que será su capacidad de respuesta frente a los problemas, y cómo en este afrontamiento, pueda demostrar niveles de exigencia en cuanto a sus capacidades genéricas y específicas. La innovación y la creatividad concretado en la motivación organizacional constituyen en esencia, rasgos que determinan el valor intangible de un candidato a empleabilidad (Deroncele, Anaya, López y Santana, 2021). Por lo tanto, son requeridos en los programas formativos previos que preparan a los futuros profesionales (Cañas y Calderón, 2019; Reimers, 2015).

En este marco, el proyecto Tuning asume el paradigma que guía la educación considerando al estudiante como el centro del proceso educativo y define la “competencia” como el conjunto de capacidades generales o específicas en las que debe formarse a los estudiantes para que puedan adaptarse al continuo cambio. Esto desde ya, supone un pensamiento menos estructurado y más dispuesto a la flexibilidad y a la capacidad de adaptación a las nuevas situaciones. Pero también supone estar dispuesto a

ejercer un compromiso ciudadano con responsabilidad asumida en las decisiones y acciones realizadas (Beneitone, Esquetine, Gonzales, & Maleta, 2007).

Instituciones como Cinda (2004) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020) coinciden en que la **formación basada en competencias** profesionales promueve que la persona sea capaz de resolver problemas en su trabajo o en su quehacer diario, aplicando y fortaleciendo los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, de tal manera que resulte un uso inteligente e innovador. Sin embargo, en lo específico, Cinda (2004) inquiere que las competencias tienen una base cognitiva y que algunas de ellas, también se pueden adquirir en el ambiente de trabajo.

Asimismo, se dispone que las competencias profesionales son efectivas siempre y cuando incorporen varias habilidades y destrezas físicas, así como actitudes y valores. Se estima las mismas, siempre y cuando existan criterios de logro, calidad o de certeza bien determinados (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2004).

Adicionalmente, no se puede ser indiferentes a una variable que afecta y que en muchos casos define todo el proceso formativo: el sistema familiar. Si se examina la problemática en la desintegración del sistema familiar como un factor altamente influyente; se puede evidenciar que el actual siglo XXI resultan comunes desencadenantes de problemáticas que pueden estar afectando la formación integral de competencias. Por ejemplo, la tensión emocional es un aspecto predominante hoy en día que demanda la atención e intervención de otros aspectos relacionados como la tolerancia. Aspectos que tienen su base de formación en la esfera familiar y que determinan la comprensión y la convivencia entre las personas (Kumar, 2013).

Se sostiene que la empleabilidad aumentaría si se complementa una formación de competencias duras que impliquen conocimientos técnicos con competencias blandas más asociadas a habilidades personales. La persona que es capaz de buscarse un empleo por sí mismo, denota proactividad, voluntad y capacidad para afrontar incertidumbres. Otras capacidades importantes se vinculan al aprendizaje de las nuevas tecnologías y procedimientos, y a la facilidad para crear adecuadas relaciones interpersonales, el análisis y priorización de tareas y resultados, el pensar en equipo, el promover el desarrollo de los otros y la capacidad para controlar el estrés (CINDA, 2004).

Dentro de las habilidades instrumentales, coincidiendo con acreditadoras reconocidas internacionalmente, se puede incluir la capacidad para el trabajo en equipo, la

comunicación efectiva, la responsabilidad social y el compromiso, así como el dominio del idioma inglés (Cañas & Calderón, 2019).

En el contexto de una realidad social y laboral cambiante en donde el conocimiento es volátil, la capacidad de adaptar este conocimiento a diferentes situaciones se considera una estrategia clave de alto rendimiento en relación a la empleabilidad. De igual manera, es una habilidad personal importante independiente de la carrera que se haya estudiado. (Martínez-Clares & González-Morga, 2018).

Una de las características personales que cobra importancia para continuar con la tarea asignada y lograr el objetivo, es la motivación en el aprendizaje, permite generar la fuerza necesaria que ayuda a vencer todos los obstáculos que se puedan presentar, el manejo verbal es otra competencia que es propuesta en webinars de formación para el logro de la obtención de certificación PMP, encontramos entonces, más competencias que incluyen habilidades blandas que es importante incluir en el currículo basado en competencias, es decir no solo las del tipo técnico o específico del área sino las competencias generales que incluyen elementos de relación personal, necesidades personales y sociales del alumno, los intereses y la experiencia previa como parte del contexto con el cual se puede lograr un aprendizaje significativo, real y contextualizado. De esta forma se dispone al estudiante, como bien se ha mencionado anteriormente, en la capacidad de responder a los retos proponiendo y desarrollando acciones innovadoras (Beneitone, Esquetine, Gonzales, & Maleta, 2007).

Los tipos de formación como el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y el estudio de casos, representan herramientas y recursos que permiten a los estudiantes crear y potenciar sus conocimientos. Así será posible transferirlos a contextos profesionales diferentes, en los cuales es de suma relevancia demostrar capacidad de adaptación y formación continua (Martínez-Clares & González-Morga, 2018).

### ***Características fundamentales del docente como mediador articulador en el modelo educativo***

Socialmente el rol del docente es valorado, se asume incluso su influencia en la formación de la mente, espíritu y carácter de las nuevas generaciones, recordamos que en el Informe a la UNESCO preparado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se destaca el papel que desempeña el personal docente como agente de cambio (Delors, 1996) lo que implica mayores exigencias sociales en los docentes, sin embargo no se puede asumir que este cambio se va a dar de manera

espontánea y natural, por ello se requiere un cambio en las instituciones responsables de la formación inicial y continua de los docentes.

En Perú Gonzales Prada, planteó que la educación es el principal agente de cambio y transformación del alma peruana, es decir, el peruano campesino podía lograr la liberación del espíritu de la situación de servidumbre e ignorancia, se cuestionó mucho la inacción de los campesinos o indios en la guerra con Chile, sólo seguían al gamonal, no tenían el sentido de patria al no luchar por una guerra que no iniciaron, aunque perdieron territorio; en diversas disertaciones se cuestionaba en cómo el indio podría defender a la patria si era tratado y se sentía un siervo (Largo Gaviria, 2016) para lo cual planteó que la educación era la única forma que podía permitir la formación de valores y regeneración de la patria.

Lo presentado esboza un reto histórico tanto a nivel nacional como internacional para la educación y por ende para el docente quien tiene el reto de formar personas emprendedoras que logren superar la actitud servil mencionada por Gonzales Prada y que se sientan y logren estar preparados para afrontar y ofrecer alternativas de solución a los problemas que se plantean. Las empresas esperan y necesitan contar con profesionales con capacidades globales competitivas, innovadores, los docentes dirigen su labor a la tarea de formar a los estudiantes.

En esa misma línea considerando los aportes de educadores peruanos como Carvallo que continuamente decía, “Los maestros fracasan porque no aman a sus alumnos, no en el fondo callado de sus almas”, (Valdivia, 2007) el educador José María Arguedas que asumió la necesidad de sacar lo mejor de sus alumnos valorando los orígenes y cultura, promoviendo el trabajo en equipo, marcaron la vida de manera positiva de sus alumnos facilitando el aprendizaje (Carvallo, 2005).

Teniendo en cuenta a González (2020) no existe una sola acepción del término “buen docente” ni forma de caracterizar en forma única al docente, siendo más complejo en el caso de docente universitario, ello implica además del compromiso del docente en involucrarse en sus funciones para innovar y dar lo mejor. Gonzales (2020) y (Kumar, 2013) plantean como cualidades básicas del docente conocimiento de la disciplina del curso y aplicación del contenido, ser especialista en un campo del saber, dedicar tiempo a la investigación y actualización del conocimiento. El docente entiende lo que sucede en las sesiones de clase, comprende cómo funciona el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, conocimiento del currículo, organiza el espacio y el tiempo de clases

además de usar estrategias de intervención e incluir momentos de conocimiento y reconocimiento.

De acuerdo a la ley Universitaria 30220, en el artículo 82 se considera como requisito, para ser docente universitario, contar con el grado de Maestría, la ley indica que los demás requisitos son establecidos por los estatutos de la universidad (SUNEDU, 2014); no se exige experiencia previa en empresas ni la obligatoriedad de poseer algún estudio o calificación pedagógica, algunas universidades brindan por iniciativa propia a su profesorado acciones formativas para adquirir competencias pedagógicas. Si se examinan los requisitos para la formación básica en donde se pide licenciatura en Educación Básica Regular (EBR), se encuentra que la demanda por formación pedagógica resulta inversamente proporcional al nivel educativo donde se imparte la docencia, por ello hoy es tan importante la formación continua del docente.

Suena tal vez soñador decir que el docente, para ser considerado como tal, debe ser un transformador, promover en sus alumnos deseos de aprender, motivar como hacían Arguedas o Encinas a ir más allá, no por imposición si no por disfrute del conocer más y aplicarlo en su vida, asumiendo la necesidad de formación permanente como profesional que permita reflexionar sobre su práctica y crear espacios de conocimiento en concordancia con los requerimientos de las empresas, con su experiencia llevar ejemplos claros de trabajo, contextualizar las situaciones y llevar a la reflexión ante situaciones de reto laboral y ético; acompañar al estudiante en la búsqueda de respuestas, señalar con ejemplos que no siempre la respuesta es única.

Adicionalmente a la capacidad de procesar y crear nuevos niveles de conocimiento, la capacidad de cuestionar la realidad y brindar alternativas es lo que persigue la sociedad de parte de sus mejores elementos, los profesionales, especialmente los de la educación, son llamados a generar el espacio para una mejor convivencia y desarrollo por el bien común valorando su origen y mirando hacia el futuro, como lo plantearon José Antonio Encinas y José María Arguedas (Marrou, 2012).

Como consecuencia del proceso de licenciamiento de múltiples instituciones de educación superior, se incrementó la oferta de trabajo para los docentes calificados, sin embargo, la mayor parte de profesores se dedica a trabajar a tiempo parcial en diversas ocupaciones, lo que no permite una identificación cercana al proyecto formativo de la universidad y las exigencias que implica la enseñanza en un tiempo de cambios más acelerados.

Debido a los continuos cambios sociales, las mejoras en los usos de la tecnología, la ingente cantidad de información que se vuelve obsoleta rápidamente, el proceso de enseñanza aprendizaje se ha visto afectado y constituye un reto para las instituciones educativas, en particular para las universidades, se requiere no solo un cambio en el perfil del docente, que considere el logro de competencias globales y específicas dependiendo de la carrera, es necesario redefinir el currículo considerando el contexto y la realidad compleja del estudiante. (Villalaz-Castro & Medina-Zuta, 2020).

El docente requiere perseverancia y compromiso para asumir el reto de una nueva formación profesional para desarrollar un ciudadano que pueda adaptarse al mundo contemporáneo, el docente debe ser dentro de otras características una persona creíble, un mediador intercultural, un organizador de una vida democrática (Perrenoud, 2001).

***Aprendizaje y práctica del docente para la formación continua por competencias que viabilice la empleabilidad de sus alumnos***

Sin duda la innovación tecnológica trajo ventajas como la democratización de la información, igualdad de oportunidades de acceso, también se advierten algunos riesgos como son la saturación informativa, desprotección ciudadana a la comercialización de información, exposición a información falsa, saturación de publicidad, manipulación inadvertida por manejo de gustos y compras, aislamiento virtual, la formación debe considerar estos elementos en la preparación de las clases y la identificación de la información.

El estudiante debe estar preparado para no ser un mero receptor de contenidos sino que sea capaz de primero procesar la información obtenida del entorno, luego interpretarla de acuerdo a su experiencia previa convirtiéndola o asimilándola como un nuevo conocimiento, esta continua dialéctica de asimilar y con las experiencias previas del sujeto reacomodar el conocimiento o dentro de otros contextos realizar nuevas construcciones mentales que permitan creaciones propias y necesarias para un verdadero aprendizaje.

El concepto de aprendizaje continuo, o permanente, reviste la naturaleza del aprendizaje como actividad esencial para adaptarse al cambio y, por ello, como algo que está presente antes, durante y después de las etapas formales que cada país considera parte de sus sistemas educativos, requiere que cada persona esté habilitada para seguir aprendiendo, manteniendo la curiosidad, sea lo referido a valores como lo relativo a las capacidades y conocimientos (Cinda, 2020).

En este sentido Schön, citado por Larraín (2010) señala que la construcción de conocimiento en el proceso de la búsqueda de respuestas a los problemas que se encuentran en la realidad y el ir tomando decisiones y seleccionando estrategias en tres momentos de la práctica profesional reflexiva del docente permitirá el espacio para innovar y mejorar la calidad de la educación.

Estudios complementarios concluyen en que los estudiantes muestran interés por ser involucrados en tareas grupales o colaborativas que impliquen asumir retos; siempre y cuando los docentes se comprometan a impulsar estas competencias en el aula y relacionarlas con experiencias vinculadas al quehacer de la empresa y por ende a los problemas que plantea la sociedad (Cañas & Calderón, 2019).

Este accionar que incluye reflexión permanente en la acción que permitirá analizar y modificar los resultados, los espacios de trabajo continua y las respuestas que da el docente ante situaciones no previstas en el desarrollo de las clases. Se establece un dialogo permanente y reflexivo entre la persona y las situaciones durante y posterior, los momentos de revisión y análisis reflexivo se lleva a cabo sin poder decir exactamente cómo lo hacemos pero se integran diferentes tipos de competencias adecuadas a las respuestas ante el reto o situación nueva, adicionalmente a este análisis se puede dar el caso, de finalizada la acción presente, retomar nuevamente el pensamiento sobre lo realizado para identificar cómo nuestro conocimiento en la acción pudo haber contribuido a la respuesta ante la situación inesperado, es decir hacer un alto para pensar en la reflexión en acción (Larraín, 2010)

La respuesta a los retos mencionados en la educación requiere una revisión de las prácticas docentes, siendo necesario revisar el modelo de enseñanza, dejar de lado el individualismo y promover la formación de equipos de trabajo en redes con objetivos comunes de ayuda y opinión frente a los cambios sociales en lo que concierne especialmente a la educación, promover en los estudiantes de igual manera la capacidad de interactuar en equipos que puedan aprender de manera libre y espontánea como sucede en la realidad en donde cada vez la jerarquía al interior de las empresas es matricial y los proyectos hacen que los empleados puedan participar de diferentes tareas dentro de uno o varios proyectos (De Vincenzi, 2012).

Precisamente la aplicación de habilidades pedagógicas a las prácticas como docente requiere de mayor dedicación y comprensión, filosofía de enseñanza, conceptos corrientes, valores y asunción del rol requiere de mayor tiempo, por ello depende de

manera sustancial de la apertura del entorno de trabajo y del apoyo de colegas para su incorporación en su quehacer educativo y la innovación (Merkt, 2017).

## Conclusiones

- 1. El éxito en la empleabilidad es posible en la medida que se generen estrategias contextualizadas y holísticas que tengan en cuenta la relación dialéctica entre Academia-Empresa-Estado como triada que dinamiza la formación continua de competencias profesionales acordes a las exigencias socio-laborales de un mundo globalizado en constante transformación.*
- 2. Es necesario fortalecer el empoderamiento docente a través de la dinamización de su rol reflexivo y de agente de cambio en la relación Academia-Empresa-Estado para que promueva la formación del alumno hacia una profesionalización efectiva y de calidad, concretada en su competencia profesionalizante.*
- 3. Se proyecta como una alternativa para favorecer la empleabilidad, que el docente pueda lograr una mayor cohesión con sus pares de otras universidades fomentando la investigación y la sistematización de buenas prácticas formativas y empresariales, además de formar redes de conocimiento entre los países latinoamericanos buscando un mayor consenso en la forma de enseñar, aprender y evaluar las competencias.*
- 4. Se necesitan cada vez más docentes comprometidos con la formación de sus estudiantes como ciudadanos responsables y comprometidos con el cambio social, con pasión por lo que hacen, con capacidad proactiva para identificar permanentemente oportunidades de contacto de sus alumnos con la realidad empresarial, manteniendo una actitud reflexiva sobre su práctica.*

## Referencias bibliográficas

1. Benitone, P., Esquetine, C., Gonzales, J., & Maleta, M. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. (Informe Final). Universidad de Deusto.
2. Cañas, M., & Calderón, E. (2019). *System for Competences' Development to Form an Engineering Profile on Undergraduate Student*. Lima, Perú: Piura's University. <https://n9.cl/8qs0>
3. Cardero, K., López, R., Silva, J. D., Deroncele, A. (2018). Configuración subjetiva del rol de gestor de cambio en organizaciones laborales en estudiantes de Psicología: Indicadores teóricos para su estudio. *Revista Maestro y Sociedad*. (Número especial 2018), 78-93. <http://maestrosociedad.uo.edu.cu>
4. Carvallo, C. (2005). *Tribulaciones de un maestro desarmado*. Diario educar.

5. Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2004). *Competencias de Egresados Universitarios*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo. doi:956-7106-45-2
6. Cepal. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. www.un.org/sustainabledevelopment/es
7. Cinda. (2020). *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036-EL RETO DE LA CIUDADANÍA PLENA*. Lima: Minedu.
8. Cosme Casulo, J. (2018). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la academia. *Santiago*, 22(8), 838-848.
9. Dávila, G., Leal, F., Comelin, A., Parra, M., & Varela, P. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de la educación superior*, 35-53.
10. De Vincenzi, A. (2012). La Formación Pedagógica Del Profesor Universitario. Un Desafío Para La Reflexión y Revisión De La Práctica Docente en el Nivel Superior. *USAL Universidad de Salamanca*, 111-122. doi:0214-3402
11. Deroncele Acosta, A., Anaya Lambert, Y., López Mustelie, R., & Santana González, Y. (2021). Motivación en empresas de servicios: Contribuciones desde la intervención psicosocial. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(94), 568-584. <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.7>
12. Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. *Revista Conrado*, 17(79), 225-233. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1717>
13. Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
14. Deroncele, A. (2015). *Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional*. <https://bit.ly/3aDMnCd>
15. Deroncele, A. (2017). Dinámica de la intervención psicosocial en el contexto organizacional. En *Herramientas para la Intervención Psicosocial en el Desarrollo Humano en el Oriente Cubano, desde una Perspectiva Integradora*. Editorial GRIN VERLAG. Alemania, (p. 174). <http://www.grin.com/es/e-book/372153/herramientas-para-la-intervencion-psicosocial-en-el-desarrollo-humano-en>
16. Deroncele, A., Nagamine, M., y Medina, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Maestro y Sociedad*, 17(3), 532-546. <http://maestroysociedad.uo.edu.cu>
17. Deroncele, A., Suárez, C. y Del Toro, M. (2014). La construcción del contexto formativo en las organizaciones. *Revista Colegio Universitario*, 3(2).
18. Deroncele, A. (2020). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords). *La comunicación especializada del siglo XXI* (pp. 53-77). Madrid: McGraw-Hill. <https://bit.ly/3ANOsWw>
19. Deroncele Acosta, A. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/331/233>
20. Estacio-Chang, M., & Medina-Zuta, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación. *Maestro y Sociedad*, 341-356.
21. González, B. (2020). La actividad del profesor universitario y su ideal de profesor. *Conrado*, 16(75), 291-298. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000400291&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400291&lng=es&tlng=es)
22. Kumar, V. (2013). The Influence of Teacher's Professional Competence on Students' Achievement. *IOSR Journal of Engineering (IOSRJEN)*, 3(11), 12-18.
23. Largo Gaviria, V. (2016). El Problema del Indígena en Manuel Gonzáles Prada. *Revista de Estudios Hispánicos*, 41-56.
24. Larraín, A. (2010) Artículo de Reflexión DONALD SCHÖN: UNA PRÁCTICA PROFESIONAL REFLEXIVA EN LA UNIVERSIDAD.
25. Lavado, P., Oviedo, Nelson, Manrique, Gonzalo, & Martínez, Joan. (2018). *Educación superior y empleo en el Perú: una brecha persistente*. Lima: Foro Económico.
26. López, R. Deroncele, A. Cardero, K., y Legra, K. (2017). Hacia un enfoque psicosocial efectivo de autodesarrollo del sujeto. La subjetividad y la organización laboral. En el Libro: *Herramientas para la Intervención Psicosocial en el Desarrollo Humano en el Oriente Cubano, desde una Perspectiva Integradora*. Alemania: Editorial GRIN, p. 174. <http://www.grin.com/es/e-book/372153/herramientas-para-la-intervencion-psicosocial-en-el-desarrollo-humano-en>
27. Mariátegui, J. C. (1928). *7 Ensayos de Interpretación la Realidad Peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho Venezuela.
28. Marrou, A. (mayo de 2012). José Antonio Encinas Franco. *Tips de Investigación*, 2(4), 1-30.

29. Martínez-Clares, P., & González-Morga, N. (2018). Teaching methodologies at university and their relationship with the development of Transversal competences / Metodologías de enseñanza en la universidad y su relación con el desarrollo de competencias transversales. *Cultura y Educación*, 1-21.
30. Medina Zuta, P., Deroncele Acosta, A. (2019). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(4), 829-838. Recuperado de: <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5015>
31. Medina Zuta, P., Deroncele Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. <http://maestroysociedad.uo.edu.cu>
32. Medina Zuta, P., Deroncele Acosta, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7(2), 160-174.
33. Medina Zuta, P., y Deroncele Acosta, A. (2020). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado. *Órbita Pedagógica*, 7(1), 37-46.
34. Merkt, M. (2017). The importance of academic teaching competence for the career development of university teachers: A comment from higher education pedagogy. *GMS J Med Educ.*, 34(4).
35. Morillo, E. (s.f.). *Reformas Educativas en el Perú del Siglo XX*. Sf.
36. OIT. (2020). *Aprendizaje permanente, formación por competencias, para la empleabilidad y la ciudadanía y género*. <https://www.oitinterfor.org/general/aprendizaje-permanente-competencias>
37. Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523.
38. Sarabia-Altamirano, G. (2016). La vinculación universidad-empresa y sus canales de interacción desde la perspectiva de la academia, de la empresa y de las políticas públicas. *Ciencia UAT*, 10(2), 13-22.
39. SUNEDU. (2014). *Ley Universitaria 30220*. Lima.
40. Valdivia, M. (2007). *Constantino Carvallo: Una vida de acción y pensamiento*. Tarea, 64-67.
41. Villalaz-Castro, E., & Medina-Zuta, P. (2020). El currículo universitario peruano: aspectos complejos. *Maestro y Sociedad*, 121-136. <http://maestroysociedad.uo.edu.cu>