

Rol multifuncional del docente universitario y su impacto en la empleabilidad en universidades públicas sudamericanas

The Multifunctional Role of University Professors and Its Impact on Employability in South American Public Universities

Patricio Marcelo Arce Minda*

Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Ecuador

Recibido:

27 de octubre, 2025

Aceptado:

31 de mayo, 2026

Publicado:

10 de agosto, 2026

*Autor de

correspondencia

Patricio Marcelo Arce
Minda

Universidad Técnica
Luis Vargas Torres de
Esmeraldas

Correo electrónico:

patrick1.race@gmail.com

Como citar:

Arce Minda, P. M. (2026).
Rol multifuncional del
docente universitario y su
impacto en la empleabilidad
en universidades públicas
sudamericanas. *Revista De
Estudios Y Experiencias En
Educación*, 25, 1-16. [https://doi.
org/10.21703/rexe.v25i.3559](https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3559)

RESUMEN

La empleabilidad se ha consolidado como un indicador esencial de calidad en la educación superior, especialmente en universidades públicas de América del Sur localizadas en contextos periféricos con desigualdades estructurales. En este marco, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y 10 orientan el análisis del rol docente en la formación para la empleabilidad. Se aplicó un diseño mixto secuencial explicativo que combinó una encuesta estructurada a 427 docentes de universidades públicas de Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay, y 24 entrevistas semiestructuradas analizadas mediante codificación temática en Atlas.ti. Más del 80% del profesorado reconoció su responsabilidad en la empleabilidad estudiantil, destacándose cinco ejes: formación de competencias profesionales, vinculación con el sector productivo, integración de TIC, fomento del emprendimiento e innovación, y acompañamiento en la transición laboral. Se identificaron diferencias significativas según país, género, disciplina y experiencia docente. Los hallazgos confirman que el rol docente en universidades periféricas es multifuncional y estratégico para fortalecer la empleabilidad, aunque enfrenta limitaciones institucionales y brechas regionales. Se recomienda consolidar políticas universitarias integrales y programas de formación docente continua en consonancia con los ODS 4 y 10.

PALABRAS CLAVE

Educación superior; empleabilidad; profesorado universitario; desigualdad educativa; innovación pedagógica; Objetivos de Desarrollo Sostenible.

ABSTRACT

Employability has become a key quality indicator in higher education, particularly in South American public universities located in peripheral contexts with structural inequalities. Within this framework, Sustainable Development Goals (SDGs) 4 and 10 guide the analysis of the teaching role in employability training. An explanatory sequential mixed-methods design was applied, combining a structured survey of 427 faculty members from public universities in Ecuador, Peru, Bolivia, and Paraguay, and 24 semi-structured interviews analyzed through thematic coding using Atlas.ti. Over 80% of faculty members acknowledged their responsibility for students' employability, emphasizing five action areas: professional skills development, productive sector linkage, ICT integration, entrepreneurship and innovation promotion, and support during the school-to-work transition. Significant differences were found by country, gender, discipline, and teaching experience. Findings confirm that the teaching role in peripheral universities is multifunctional and strategic for enhancing employability, though constrained by institutional and regional inequalities. Strengthening comprehensive university policies and continuous teacher training programs aligned with SDGs 4 and 10 is recommended.

KEYWORDS

Higher education; employability; university teaching staff; educational inequality; pedagogical innovation; Sustainable Development Goals.

1. Introducción

La empleabilidad se ha consolidado como un indicador clave de calidad en la educación superior, al vincular la formación universitaria con las dinámicas del mercado laboral y los desafíos de un entorno global en transformación (OECD, 2022; UNESCO, 2021). Este enfoque amplía el rol del profesorado más allá de la enseñanza disciplinar, integrando funciones de orientación profesional, mentoría, uso de tecnologías digitales y generación de capital social (Knight & Yorke, 2002; Tomlinson, 2017). Aunque estos debates son frecuentes en contextos europeos y asiáticos, en América del Sur, especialmente en universidades públicas periféricas, la investigación sobre docencia y empleabilidad sigue siendo limitada (Olivo Ortiz et al., 2024). Dichas instituciones enfrentan restricciones estructurales, baja vinculación con el sector productivo y brechas tecnológicas que afectan la inserción laboral de sus egresados.

La empleabilidad depende no solo de las competencias adquiridas, sino también de la capacidad institucional y docente para articular prácticas preprofesionales y vínculos con actores externos (Fugate et al., 2021; Yorke, 2006). Comprender cómo el profesorado asume su rol en estos contextos constituye un vacío crítico, con implicaciones para la equidad y las políticas universitarias.

Este estudio analiza el rol multifuncional del profesorado en universidades públicas periféricas de Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay. Se asume que fortalecer la empleabilidad se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 10, relativos a la educación de calidad y la reducción de desigualdades. Mediante un diseño mixto secuencial explicativo —encuestas a 427 docentes y entrevistas a 24 participantes— se identifican cinco ejes de acción: competencias profesionales, vinculación con el sector productivo, integración de TIC, fomento del emprendimiento y acompañamiento en la transición laboral, discutiendo sus implicaciones pedagógicas e institucionales.

1.1 Definiciones conceptuales y debates internacionales

La empleabilidad se ha convertido en un eje central en la educación superior, entendida como la capacidad de los graduados para acceder, mantenerse y progresar en un empleo significativo, movilizando conocimientos, habilidades y actitudes en contextos laborales dinámicos (Fugate et al., 2021; Yorke, 2006). Desde esta perspectiva, la empleabilidad no puede reducirse a la simple inserción laboral, sino que constituye un constructo multidimensional que abarca competencias técnicas, transversales y socioemocionales, así como la capacidad de aprendizaje permanente en entornos cambiantes (Tomlinson, 2017; Tomlinson & Holmes, 2017).

En la literatura latinoamericana, se ha empleado también el concepto de formación laboral para destacar la responsabilidad de las universidades en la preparación de profesionales capaces de responder a las necesidades de los mercados de trabajo y a los retos de sus comunidades (Olivo Ortiz et al., 2024). Estas concepciones coinciden en que el desarrollo de la empleabilidad debe estar integrado en el currículo y en las prácticas pedagógicas, con énfasis en competencias como comunicación, trabajo en equipo, innovación y uso de tecnologías emergentes (González & Salazar, 2019; Knight & Yorke, 2004).

Los organismos internacionales han subrayado recientemente la importancia de la empleabilidad como objetivo estratégico de la educación superior. La OECD (2022), en *Education at a Glance*, sostiene que las universidades deben vincular la formación académica con las demandas cambiantes del mercado laboral, priorizando la adquisición de competencias digitales y socioemocionales. De manera similar, la UNESCO (2021) plantea en su informe *Reimagining our futures together* que la empleabilidad debe entenderse como parte de un contrato social renovado, en el cual los docentes y las instituciones educativas actúan como mediadores entre el conocimiento, la innovación y el mundo del trabajo.

En América del Sur, distintos autores han resaltado que, más allá de los marcos conceptuales globales, la empleabilidad y la formación laboral adquieren características particulares, pues están condicionadas por desigualdades estructurales y territoriales propias de la región (Brunner & Bravo, 2023; Ordorika, 2018). Así, la conceptualización de empleabilidad en contextos periféricos no solo incluye competencias técnicas y blandas, sino también la capacidad de adaptación frente a mercados laborales inestables y a instituciones con recursos limitados, lo que diferencia estos escenarios de los debates predominantes en contextos europeos o norteamericanos.

1.2 Rol docente en educación superior: funciones ampliadas y competencias necesarias

El rol del docente universitario ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas. Tradicionalmente centrado en la transmisión de contenidos disciplinares, hoy se reconoce como una función multifacética que incluye la formación de competencias, la orientación profesional, la integración de tecnologías educativas y el acompañamiento en la inserción laboral de los estudiantes (Knight & Yorke, 2004; Tomlinson, 2017). Esta ampliación responde a la creciente demanda de que la educación superior no solo forme en conocimientos, sino que prepare a los egresados para desenvolverse en entornos laborales complejos y cambiantes (Fugate et al., 2021; Yorke, 2006).

En América Latina, la literatura ha subrayado que el docente constituye un agente clave en la formación laboral, en tanto su acción pedagógica trasciende el aula y se proyecta en la capacidad del estudiante para integrarse a la sociedad y al mercado de trabajo (Olivo Ortiz et al., 2024). La autoeducación y el aprendizaje autónomo, como dimensiones del proceso educativo, también se han identificado como elementos esenciales en la formación universitaria digital, lo que obliga a los docentes a asumir el rol de facilitadores y mediadores de entornos de aprendizaje cada vez más diversificados y mediados por tecnologías emergentes (González & Salazar, 2019).

Los informes de la OECD (2015, 2020) destacan que la preparación de los estudiantes para el futuro del trabajo exige que los docentes desarrollen competencias digitales y pedagógicas avanzadas, capaces de integrar TIC en los procesos formativos y de crear ambientes híbridos de aprendizaje. Asimismo, la UNESCO (2021) plantea que los docentes universitarios deben ser actores estratégicos en el nuevo contrato social de la educación, al articular formación académica con innovación, ciudadanía y empleabilidad.

En el contexto sudamericano, estas demandas se acentúan debido a limitaciones estructurales y desigualdades institucionales. Los docentes de universidades periféricas, en particular, asumen un papel adicional: compensar la ausencia de políticas institucionales sólidas de vinculación laboral y suplir brechas en infraestructura, prácticas profesionales y articulación con el sector productivo (Brunner & Bravo, 2023; Ordorika, 2018). En consecuencia, el rol docente en estas instituciones no solo se amplía en términos pedagógicos, sino que se convierte en un factor determinante para garantizar la equidad en el acceso a oportunidades laborales de los egresados.

1.3 Universidades periféricas y desigualdades institucionales

El análisis de la educación superior en América del Sur no puede desligarse de las profundas desigualdades territoriales que marcan la diferencia entre universidades metropolitanas y universidades periféricas. Estas últimas se caracterizan por estar ubicadas fuera de los grandes centros urbanos, contar con menores niveles de financiamiento, disponer de infraestructuras limitadas y tener menos acceso a redes de investigación y cooperación internacional (Brunner & Alarcon, 2024). Tales condiciones afectan directamente la calidad de la formación y las oportunidades de inserción laboral de los egresados, generando brechas significativas en comparación con sus pares de universidades centrales.

En la literatura latinoamericana, diversos autores han señalado que estas limitaciones estructurales no solo restringen el acceso a programas académicos de calidad, sino que también condicionan la pertinencia de la formación laboral en contextos locales. La carencia de convenios con empresas, la débil institucionalización de las prácticas preprofesionales y la falta de recursos tecnológicos dificultan la conexión entre los aprendizajes universitarios y las demandas del mercado laboral (González & Salazar, 2019; Ordorika, 2018). De este modo, la empleabilidad en universidades periféricas queda fuertemente mediada por el esfuerzo individual de docentes y estudiantes, más que por estrategias institucionales consolidadas.

Los organismos internacionales también han documentado estas desigualdades. El informe de la UNESCO (2021) sobre el nuevo contrato social para la educación advierte que la equidad en educación superior no se limita al acceso, sino que incluye la pertinencia y la capacidad de articular la formación con proyectos de vida laboral y social en comunidades diversas. Por su parte, la OECD (2020, 2022) señala que la brecha tecnológica y la desigual distribución de recursos entre universidades centrales y periféricas en América Latina se traduce en disparidades significativas en la adquisición de competencias digitales y en la preparación para empleos de alta productividad.

En este escenario, los docentes de universidades periféricas asumen un papel doblemente desafiante: por un lado, deben suplir las limitaciones institucionales mediante iniciativas pedagógicas innovadoras; por otro, actúan como mediadores entre sus estudiantes y un mercado laboral local que, con frecuencia, también se encuentra fragmentado y poco dinámico. Así, la periferia universitaria no solo representa una ubicación geográfica, sino también una condición estructural que incide directamente en el ejercicio del rol docente y en la capacidad de los egresados para insertarse en el mundo del trabajo.

1.4 Políticas públicas, investigación, tutoría e internacionalización como ejes estratégicos de la empleabilidad en la educación superior

El fortalecimiento de la empleabilidad en la educación superior requiere ser analizado no solo desde la pertinencia curricular, sino también desde las políticas públicas y las estrategias institucionales que orientan la acción docente. En este sentido, los organismos internacionales han enfatizado que el desarrollo de competencias para el trabajo demanda políticas integrales que vinculen la formación académica, la investigación y la internacionalización con las necesidades cambiantes del mercado laboral (OECD, 2022; UNESCO, 2021). Dichas políticas encuentran en el docente universitario a un actor clave, pues este no solo transmite conocimientos disciplinares, sino que también se convierte en formador en investigación, tutor académico y facilitador de experiencias internacionales significativas, contribuyendo de manera directa a la empleabilidad de los estudiantes.

Uno de los componentes estratégicos para alinear las políticas educativas con la empleabilidad es la formación investigativa. Esta, cuando se impulsa desde los primeros años de carrera, permite desarrollar competencias profesionales de alto nivel, potenciando tanto la autonomía como la capacidad crítica del estudiante. Vallejo López (2020) sostiene que el pensamiento científico debe ser promovido desde la docencia como base para el análisis crítico, la producción de conocimiento y la resolución de problemas reales. Sin embargo, como advierte Aburto Jarquín (2020), aún existen limitaciones estructurales para consolidar la investigación como un eje transversal de la formación universitaria en América Latina, lo que genera una brecha entre los lineamientos internacionales y la práctica institucional.

A pesar de ello, las metodologías activas aplicadas en contextos investigativos han mostrado impactos positivos. Vera et al. (2022) evidencian que la participación directa de los estudiantes en procesos de indagación no solo mejora su capacidad reflexiva, sino que también potencia su disposición hacia la innovación, aspecto decisivo para su empleabilidad en entornos laborales dinámicos. Esto confirma la necesidad de que las políticas universitarias prioricen la investigación aplicada y el aprendizaje experiencial como dimensiones complementarias de la formación profesional.

Otro eje fundamental es la tutoría académica, entendida como un mecanismo institucional de acompañamiento integral que articula apoyo pedagógico, orientación vocacional y atención socioemocional. Valladares et al. (2022) destacan que la tutoría fortalece la autogestión del aprendizaje, mejora el rendimiento académico y facilita la transición al mundo laboral. En esta misma línea, Rodríguez y Soto (2024) sostienen que el acompañamiento tutorial fomenta habilidades socioemocionales como empatía, resiliencia y comunicación, competencias cada vez más valoradas en entornos profesionales marcados por la incertidumbre y la transformación tecnológica. Estos hallazgos sugieren que la tutoría, cuando se articula con políticas educativas nacionales, se convierte en un recurso de equidad y en un medio para garantizar la pertinencia social de la educación superior.

La internacionalización de la educación superior se ha consolidado como una dimensión estratégica que refuerza tanto la calidad institucional como la empleabilidad de los egresados. Macazana Fernández et al. (2021) subrayan que una adecuada gestión de la internacionalización impulsa la cooperación interinstitucional, la transferencia de conocimientos y el posicionamiento global de las universidades. Desde esta perspectiva, el docente adquiere un rol esencial como mediador de procesos interculturales, multilingües y transdisciplinarios que amplían el horizonte profesional de los estudiantes y los preparan para desenvolverse en mercados laborales globalizados.

La empleabilidad en la educación superior no puede entenderse solo desde un enfoque pedagógico, sino como el resultado de la interacción entre políticas públicas, investigación, tutoría e internacionalización. El docente universitario, en este marco, desempeña un papel multifacético que exige competencias diversas y un compromiso permanente con la innovación pedagógica y la mejora continua. La articulación entre estas dimensiones fortalece la pertinencia, la equidad y la calidad de la educación superior, alineándola con los desafíos del siglo XXI y con las demandas específicas de los contextos latinoamericanos.

1.5 Responsabilidad social universitaria y compromiso territorial en la formación para la empleabilidad

La universidad contemporánea tiene una obligación ética y estratégica de formar profesionales comprometidos con su entorno social, capaces de ejercer una ciudadanía crítica y de contribuir activamente al bien común. En este marco, el docente universitario se configura como un actor central que articula la formación académica con la responsabilidad social universitaria (RSU), actuando como mediador entre el conocimiento científico, la innovación pedagógica y las necesidades de las comunidades en las que la institución está inserta. Irrazabal-Gavancho (2022) sostiene que el pensamiento crítico, promovido activamente desde la acción docente, constituye un motor de transformación social y un criterio esencial de calidad educativa, en tanto permite vincular la formación con las demandas contextuales y los desafíos colectivos.

Este enfoque se complementa con lo planteado por Garbizo Flores et al. (2020), quienes subrayan que el ejercicio docente no debe limitarse al ámbito académico, sino que debe contribuir a una formación integral que abarque lo ético, lo relacional y lo comunitario. En consecuencia, el educador universitario se convierte en facilitador del desarrollo humano y ciudadano, promoviendo en los estudiantes una actitud reflexiva y crítica frente a los problemas sociales, económicos y ambientales que condicionan sus realidades locales y globales.

Una de las manifestaciones más significativas de la RSU en la práctica docente es la innovación social, entendida como una estrategia bidireccional de interacción entre universidad y sociedad. Saldías et al. (2020) documentan experiencias en Chile donde el rediseño curricular se articuló con proyectos comunitarios, permitiendo no solo mejorar la pertinencia curricular, sino también fortalecer la justicia social, la sostenibilidad y la vinculación académica con el entorno. Este tipo de experiencias evidencia cómo la RSU puede convertirse en un motor de transformación social y territorial, al conectar el aprendizaje con las necesidades de las comunidades y al fomentar en los estudiantes una visión de responsabilidad colectiva.

El rol docente también adquiere relevancia en contextos de crisis, donde la capacidad de la educación superior para sostener procesos formativos se convierte en un factor de resiliencia social. Arce et al. (2021) demostraron que, en la carrera de Contabilidad de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, la formación investigativa mediada por la virtualidad durante la pandemia por COVID-19 permitió desarrollar competencias reflexivas, éticas y técnicas. Este proceso no solo evidenció la capacidad de adaptación de docentes y estudiantes frente a condiciones adversas, sino que también reafirmó el valor de la investigación contextualizada como herramienta de vinculación y transformación social.

En esta misma dirección, Estacio-Chang y Medina-Zuta (2020) enfatizan que resulta imperativo que las políticas educativas favorezcan desde los primeros niveles de la educación superior el desarrollo de competencias investigativas mediante metodologías activas, colaborativas y orientadas a la transformación social. Al integrarse estas prácticas con la acción docente, la RSU deja de ser un principio abstracto para convertirse en un eje operativo de la formación universitaria, con impacto directo en la empleabilidad de los egresados y en la capacidad de las instituciones para contribuir al desarrollo sostenible.

1.6 Transversalización curricular y metodologías innovadoras para el desarrollo de la empleabilidad

El fortalecimiento de la empleabilidad en la educación superior no puede quedar reducido a la incorporación de asignaturas aisladas o programas complementarios; por el contrario, requiere un enfoque transversal que integre de manera sistemática las competencias profesionales, socioemocionales y digitales a lo largo de toda la trayectoria formativa. Como señalan Knight y Yorke (2004), la empleabilidad debe concebirse como un constructo curricular integral que atraviesa el diseño de planes de estudio, las prácticas pedagógicas y los mecanismos de evaluación, favoreciendo una formación que prepare a los estudiantes no solo para acceder al empleo, sino también para sostener trayectorias profesionales sostenibles en entornos dinámicos.

En este marco, la innovación pedagógica desempeña un papel central. Diversos estudios han demostrado que la implementación de metodologías activas —como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, las simulaciones y los entornos híbridos de enseñanza— favorece el desarrollo de competencias transversales asociadas a la empleabilidad (González & Salazar, 2019; OECD, 2020). Estas metodologías permiten a los estudiantes aplicar el conocimiento en contextos reales, enfrentarse a problemas complejos y desarrollar habilidades de trabajo en equipo, comunicación, liderazgo y creatividad, consideradas esenciales para el mercado laboral contemporáneo (Fugate et al., 2021; Tomlinson, 2017).

Asimismo, la integración de la tecnología digital constituye un requisito ineludible para la transversalización curricular. La OECD (2022) sostiene que el uso estratégico de plataformas digitales, entornos virtuales y recursos multimedia potencia la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en economías cada vez más digitalizadas, reduciendo la brecha entre las demandas del mercado laboral y la formación universitaria. En contextos latinoamericanos, donde las universidades periféricas enfrentan limitaciones estructurales, la innovación pedagógica mediada por TIC adquiere un carácter aún más estratégico para garantizar equidad y pertinencia (Ordorika, 2018).

La transversalización de la empleabilidad también implica repensar los mecanismos de evaluación. Según Tomlinson y Holmes (2017), evaluar la empleabilidad requiere más que medir aprendizajes cognitivos; supone valorar competencias transferibles, actitudes profesionales y experiencias prácticas. Ello demanda una renovación de los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad, de modo que los indicadores institucionales reconozcan el aporte de las prácticas pedagógicas innovadoras al desarrollo integral de los estudiantes.

La literatura reciente resalta que la transversalización curricular debe estar acompañada de políticas institucionales consistentes, que incentiven la capacitación docente, la articulación interdepartamental y la consolidación de redes universidad-empresa-comunidad (Brunner & Alarcon, 2024; UNESCO, 2021). El docente universitario, en este escenario, asume el rol de diseñador y mediador de experiencias formativas que trascienden el aula y conectan al estudiante con la realidad profesional, contribuyendo no solo a su inserción laboral, sino también a su capacidad de adaptación y aprendizaje a lo largo de la vida.

1.7 Objetivos de Desarrollo Sostenible, equidad y calidad en la formación para la empleabilidad

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un marco normativo y ético que orienta políticas globales hacia la erradicación de la pobreza, la reducción de desigualdades y la garantía de una educación de calidad para todas las personas (UNDP, s. f.). En el ámbito de la educación superior, los ODS 4 y 10 tienen especial relevancia para el estudio de la empleabilidad, pues promueven un aprendizaje inclusivo, equitativo y la reducción de disparidades socioeconómicas. El ODS 4 legitima el derecho al acceso a una educación técnica, vocacional y universitaria de calidad ("ensure equal access ... to tertiary education") (UNDP, 2021) y destaca la importancia de formar competencias relevantes para empleo, trabajo decente y emprendimiento. Por su parte, el ODS 10 insta a reducir las desigualdades entre y dentro de los países, lo que implica prestar atención particular a contextos periféricos con brechas institucionales, sociales y de acceso tecnológico (UNDP, s. f.).

La incorporación de los ODS en la formación para la empleabilidad exige que los docentes asuman un rol transdisciplinar que articule calidad educativa, equidad y compromiso social. En ese sentido, la responsabilidad docente no se reduce al desarrollo técnico —o disciplinar— de competencias, sino que debe expandirse hacia prácticas que incorporen la perspectiva de justicia social y la inclusión activa de poblaciones marginadas. Por ejemplo, la transversalización de contenidos orientados hacia el desarrollo sustentable (como el trabajo con temas de sostenibilidad ambiental, responsabilidad social o ciudadanía global) puede aumentar la pertinencia de los programas de estudio y favorecer relaciones más cercanas con la comunidad y el entorno regional.

Asimismo, promover la equidad requiere políticas institucionales conscientes de las desigualdades existentes en acceso tecnológico, conectividad y capital cultural en las universidades periféricas. La internacionalización, la tutoría y la vinculación con actores locales pueden funcionar como palancas que contribuyen a equilibrar estas brechas. En este sentido, cabe destacar que cursos con contenido relacionado con los ODS muestran efectos positivos sobre la empleabilidad y la adecuación entre capacitación y empleo (Alimehmeti, 2024) y sugieren que estudiantes que participan en estos programas logran mejores correspondencias entre sus competencias y las demandas laborales.

2. Método

2.1 Diseño de investigación.

Se empleó un diseño mixto secuencial explicativo (Conislla, 2020), en el que la fase cuantitativa sirvió como base para profundizar hallazgos mediante la fase cualitativa. Este enfoque permite integrar resultados y generar una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

2.2 Participantes y muestreo.

La población objetivo estuvo conformada por docentes de universidades públicas periféricas de cuatro países sudamericanos (Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay). Se aplicó un muestreo no probabilístico intencional, considerando criterios de inclusión: a) pertenecer a una universidad pública categorizada en territorios periféricos (fuera de capitales o centros metropolitanos), b) tener al menos dos años de experiencia docente universitaria y c) dictar asignaturas en programas de grado. En total participaron 427 docentes (52% hombres, 48% mujeres; edad media: 44,6 años; DE: 9,2). Asimismo, se realizaron 24 entrevistas semiestructuradas a docentes seleccionados por máxima variación (disciplina, antigüedad, género y país). La Tabla 1 muestra el perfil de los participantes.

Tabla 1

Características sociodemográficas y académicas de los docentes participantes (N = 427)

Variable	N	%	Media (DE)
Sexo			
Hombre	222	52.0	
Mujer	205	48.0	
Edad (años)			44.6 (9.2)
25–34	74	17.3	
35–44	128	30.0	
45–54	146	34.2	
55 o más	79	18.5	
País de procedencia			
Ecuador	156	36.5	
Perú	121	28.3	
Bolivia	83	19.4	
Paraguay	67	15.7	
Área disciplinar			
Ciencias sociales y humanidades	143	33.5	
Ciencias económicas y empresariales	118	27.6	
Ingeniería y tecnología	97	22.7	
Ciencias de la salud	69	16.2	
Categoría docente			
Auxiliar	92	21.5	
Agregado	134	31.4	
Principal	201	47.1	
Años de experiencia docente			12.4 (7.1)
2–5	86	20.1	
6–10	124	29.0	
11–20	146	34.2	
Más de 20	71	16.6	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la investigación (2025). DE = desviación estándar.

2.3 Instrumentos

La encuesta estructurada fue diseñada a partir de literatura previa sobre docencia y empleabilidad (Knight & Yorke, 2002; Yorke, 2006), conformada por 32 ítems distribuidos en cinco dimensiones: competencias docentes, vinculación con el sector productivo, integración de TIC, emprendimiento e innovación y acompañamiento estudiantil. La validez de contenido se aseguró mediante juicio de tres expertos, alcanzándose un Índice de Validez de Contenido global de 0,89. La confiabilidad interna del instrumento se evaluó mediante una prueba piloto, obteniéndose un alfa de Cronbach de 0,87, indicador de adecuada consistencia interna. Por su parte, la guía de entrevistas incluyó 10 preguntas abiertas orientadas a explorar percepciones, prácticas y barreras en la formación para la empleabilidad. La validez de este instrumento cualitativo se garantizó a través de revisión por pares académicos y triangulación con los resultados cuantitativos. Asimismo, la confiabilidad se fortaleció mediante un proceso de codificación independiente por dos investigadores, que permitió corroborar la estabilidad y precisión en la interpretación de los datos. Este diseño instrumental, sustentado en criterios de rigor metodológico, asegura tanto la pertinencia de los contenidos como la robustez analítica en la integración de enfoques cuantitativos y cualitativos.

2.4 Procedimiento

La recolección de datos se desarrolló entre enero y marzo de 2025. Las encuestas se aplicaron en formato digital mediante formularios institucionales. Las entrevistas se realizaron de manera virtual (videoconferencia), con una duración media de 45 minutos cada una, siendo grabadas y transcritas con consentimiento previo.

2.5 Análisis de datos

En la fase cuantitativa, se emplearon análisis descriptivos (frecuencias, medias y desviaciones estándar) y pruebas inferenciales (chi-cuadrado, ANOVA de un factor y regresión logística múltiple) con el fin de identificar asociaciones entre variables sociodemográficas y percepciones docentes. El procesamiento estadístico se realizó mediante SPSS v.27. En la fase cualitativa, las transcripciones fueron examinadas mediante codificación temática en Atlas.ti v.23. Dos investigadores realizaron la codificación de manera independiente, alcanzando un índice de acuerdo intercodificador Kappa de 0,82. Además, se aplicó el criterio de saturación teórica, alcanzado en la entrevista 21 y confirmado en las tres restantes, lo que refuerza la validez y confiabilidad de los hallazgos.

2.6 Consideraciones éticas.

El estudio se desarrolló conforme a la Declaración de Helsinki, el Informe Belmont y las directrices COPE. La participación fue voluntaria y mediada por consentimiento informado digital, garantizando confidencialidad, anonimato y el derecho a desistir en cualquier momento. Los datos se emplearon exclusivamente con fines académicos y se aplicaron protocolos de seguridad para su resguardo. No se identificaron conflictos de interés y los resultados se reportan de manera transparente, en concordancia con los principios de respeto, beneficencia, justicia e integridad científica.

3. Resultados

Los resultados se organizan en torno a los cinco ejes de acción identificados: (a) formación de competencias profesionales, (b) vinculación con el sector productivo, (c) integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), (d) fomento del emprendimiento e innovación, y (e) acompañamiento a los estudiantes en la transición al mundo laboral. Estos ejes emergieron de la triangulación entre los datos cuantitativos de la encuesta y el análisis cualitativo de entrevistas, lo que permitió identificar indicadores específicos asociados a cada dimensión.

Tabla 2

Áreas de acción del docente universitario y sus indicadores

Área de acción	Indicadores principales (encuesta y entrevistas)	% de docentes consideran "muy importante"	Ejemplos cualitativos
Formación de competencias profesionales	Diseño de asignaturas con enfoque en competencias transversales; integración de proyectos prácticos; evaluación orientada al desempeño.	84.8%	"El estudiante debe salir con competencias que trasciendan la teoría, aplicables a cualquier entorno laboral." (Docente, Perú)
Vinculación con el sector productivo	Gestión de prácticas preprofesionales; convenios con empresas locales; participación de empleadores en clases y proyectos.	74.5%	"La universidad debe abrir puertas hacia las empresas, el docente es el puente para esa relación." (Docente, Ecuador)
Integración de TIC en la enseñanza	Uso de plataformas digitales; recursos multimedia; competencias digitales docentes; aprendizaje colaborativo en línea.	68.2%	"El uso de TIC es fundamental para conectar al estudiante con los nuevos entornos laborales." (Docente, Bolivia)
Fomento del emprendimiento e innovación	Incorporación de proyectos de emprendimiento en el currículo; mentoría de ideas innovadoras; articulación con incubadoras universitarias.	59.3%	"El docente debe motivar al estudiante a emprender, no solo a buscar empleo." (Docente, Paraguay)
Acompañamiento en la transición laboral	Tutorías y mentoría profesional; capacitación en habilidades blandas (entrevistas, CV, liderazgo); seguimiento a egresados.	71.0%	"El acompañamiento cercano ayuda al estudiante a no sentirse perdido al terminar la carrera." (Docente, Ecuador)

Nota. Los porcentajes corresponden a docentes que calificaron cada indicador como "muy importante" en la encuesta. Las citas son extractos representativos del análisis cualitativo. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación (2025).

Los datos muestran que la formación de competencias profesionales es el eje más valorado (84.8%), confirmando que la mayoría de los docentes reconoce su responsabilidad en el desarrollo de habilidades transversales y aplicadas. La vinculación con el sector productivo ocupa el segundo lugar (74.5%), lo que refleja la necesidad de articular la formación con las demandas del mercado laboral, aunque las entrevistas evidencian dificultades por la limitada infraestructura de convenios institucionales.

El uso de TIC alcanza un 68.2%, lo que indica una percepción positiva pero con brechas de capacitación docente en competencias digitales, especialmente en universidades periféricas. El fomento del emprendimiento e innovación (59.3%) aparece como el eje menos consolidado, lo que sugiere que, si bien se reconoce su relevancia, todavía no se traduce en prácticas generalizadas. El acompañamiento en la transición laboral (71%) evidencia que los docentes perciben su rol como mentores y facilitadores de la inserción laboral, aspecto que cobra fuerza en los testimonios cualitativos.

Con el fin de profundizar en los hallazgos, se analizaron diferencias en la percepción del rol docente según país, género, área disciplinar y años de experiencia. Los resultados muestran patrones consistentes con las particularidades educativas y sociolaborales de cada contexto.

Tabla 3

Comparaciones de las áreas de acción docente según variables seleccionadas (N = 427)

Área de acción (promedio escala Likert 1–5)	País (ANOVA) F (p)	Género (t-test) t (p)	Área disciplinar (ANOVA) F (p)	Experiencia docente (ANOVA) F (p)
Competencias profesionales	F(3423) = 3.02, p = .029*	t = 1.11, p = .268	F(3423) = 4.18, p = .006**	F(3423) = 2.21, p = .086
Vinculación con el sector productivo	F(3423) = 4.87, p = .002**	t = 0.94, p = .349	F(3423) = 3.56, p = .015*	F(3423) = 3.22, p = .023*
Integración de TIC	F(3423) = 2.15, p = .095	t = 2.07, p = .039*	F(3423) = 5.11, p = .002**	F(3423) = 1.83, p = .141
Emprendimiento e innovación	F(3423) = 6.42, p < .001***	t = 0.74, p = .461	F(3423) = 6.07, p < .001***	F(3423) = 2.67, p = .048*
Acompañamiento en transición laboral	F(3423) = 1.62, p = .183	t = 2.32, p = .021*	F(3423) = 2.02, p = .092	F(3423) = 1.12, p = .343

Nota. Escala de 1 = nada importante a 5 = muy importante. *p < .05; **p < .01; ***p < .001. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación (2025).

El análisis de varianza (ANOVA) y las pruebas t permitieron identificar diferencias significativas en la valoración de las áreas de acción docente según país, género, disciplina y experiencia profesional. El ANOVA —cuyo acrónimo corresponde a Analysis of Variance o Análisis de Varianza— es una prueba estadística que compara las medias de más de dos grupos para determinar si existen diferencias significativas entre ellos. En cada resultado reportado, la primera letra F hace referencia al estadístico de Fisher obtenido en el cálculo, mientras que el valor entre paréntesis indica los grados de libertad utilizados, y el valor p señala el nivel de significancia (si $p < .05$, la diferencia se considera estadísticamente significativa).

En cuanto al país de procedencia, el análisis ANOVA arrojó diferencias significativas en la vinculación con el sector productivo ($F(3423) = 4.87, p = .002$) y en el emprendimiento e innovación ($F(3423) = 6.42, p < .001$). Esto significa que no todos los países valoran estas dimensiones de la misma manera. En concreto, los docentes de Ecuador y Perú otorgaron una puntuación más alta en estos ejes en comparación con sus pares de Bolivia y Paraguay, lo que puede atribuirse a políticas nacionales recientes de fortalecimiento de prácticas preprofesionales y fomento del emprendimiento universitario.

El análisis por género, realizado mediante la prueba t para muestras independientes, mostró que las mujeres docentes obtuvieron valores significativamente más altos en la integración de TIC ($t = 2.07, p = .039$) y en el acompañamiento en la transición laboral ($t = 2.32, p = .021$). El estadístico t refleja la diferencia de medias entre dos grupos (en este caso, hombres y mujeres), mientras que el valor p determina si esa diferencia es significativa. Estos hallazgos sugieren que las mujeres tienden a mostrar mayor disposición hacia la innovación pedagógica y la mentoría personalizada, en comparación con los docentes hombres.

El ANOVA por área disciplinar mostró diferencias relevantes en casi todas las dimensiones. Los docentes de ciencias económicas y empresariales se destacaron en emprendimiento e innovación ($F(3423) = 6.07, p < .001$), lo que es coherente con el perfil formativo de su campo profesional. Por su parte, los de ingeniería y tecnología otorgaron mayor importancia a la integración de TIC ($F(3423) = 5.11, p = .002$), mientras que los de ciencias de la salud privilegiaron la formación de competencias profesionales ($F(3423) = 4.18, p = .006$), centrados en prácticas clínicas y habilidades técnicas.

La experiencia docente también influyó en las percepciones. El ANOVA reveló que los docentes con más de 15 años de trayectoria valoran de manera significativamente mayor la vinculación con el sector productivo ($F(3423) = 3.22, p = .023$) y el emprendimiento e innovación ($F(3423) = 2.67, p = .048$), lo que indica que la trayectoria profesional favorece la construcción de redes externas y la incorporación de proyectos orientados al mercado laboral.

El análisis de las 24 entrevistas permitió complementar y profundizar los hallazgos de la encuesta. A través de la codificación temática en Atlas.ti, emergieron cinco ejes que ilustran la manera en que los docentes perciben y ejercen su rol en la formación para la empleabilidad. Las citas se seleccionaron por su carácter representativo y su capacidad de ejemplificar los patrones encontrados.

1. Formación de competencias profesionales

Los docentes reconocen que la enseñanza debe ir más allá de los contenidos disciplinares para fomentar habilidades transversales, aplicables en contextos laborales diversos.

"El estudiante debe salir con competencias que trasciendan la teoría, aplicables en cualquier entorno laboral, porque si no se queda rezagado frente a la dinámica del mercado" (Docente, Perú, entrevista 07).

Este eje refuerza la idea de que los docentes perciben su papel no solo como transmisores de conocimiento, sino como facilitadores de competencias clave como el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de problemas.

2. Vinculación con el sector productivo

Los participantes destacaron la necesidad de articular la universidad con las empresas, aunque reconocieron limitaciones en infraestructura y convenios.

"La universidad debe abrir puertas hacia las empresas, el docente es el puente para esa relación, pero muchas veces no tenemos respaldo institucional para hacerlo" (Docente, Ecuador, entrevista 12).

Este hallazgo evidencia la tensión entre el compromiso individual de los docentes y las restricciones estructurales de las universidades periféricas, donde la ausencia de oficinas de vinculación formal dificulta el proceso.

3. Integración de TIC en la enseñanza

La mayoría de los entrevistados reconoció el valor de las TIC para fortalecer la preparación de los estudiantes, aunque algunos admitieron carencias en capacitación docente.

"El uso de TIC es fundamental para conectar al estudiante con los nuevos entornos laborales, pero todavía muchos docentes necesitamos formación para usarlas de manera pedagógica" (Docente, Bolivia, entrevista 04).

Este resultado muestra que, aunque existe una conciencia general sobre la importancia de lo digital, la brecha de capacitación limita su impacto en la formación para la empleabilidad.

4. Fomento del emprendimiento e innovación

El discurso de los docentes revela que esta dimensión aún es incipiente en universidades periféricas, aunque empieza a ganar relevancia en algunas facultades.

"El docente debe motivar al estudiante a emprender, no solo a buscar empleo, pero falta apoyo institucional para que las ideas innovadoras puedan llegar a concretarse" (Docente, Paraguay, entrevista 16).

El hallazgo confirma lo que muestran los datos cuantitativos: el emprendimiento se percibe como importante, pero su implementación es desigual y depende mucho de la disciplina (ej. ciencias económicas frente a humanidades).

5. Acompañamiento en la transición laboral

Los docentes resaltaron su papel como tutores y mentores en la fase de egreso, especialmente en el desarrollo de habilidades blandas.

“El acompañamiento cercano ayuda al estudiante a no sentirse perdido al terminar la carrera; la tutoría y la mentoría son claves para que pueda dar el salto al mercado laboral” (Docente, Ecuador, entrevista 19).

Este hallazgo subraya la importancia de una función que, aunque no siempre reconocida formalmente, los docentes asumen con un alto sentido de compromiso.

Figura 1

Modelo conceptual del rol docente en la empleabilidad en universidades públicas periféricas de América del Sur.



Fuente: Elaboración propia a partir de los hallazgos de la investigación (2025).

El modelo muestra al docente universitario como un actor multifuncional en el centro del proceso formativo, conectado con cinco ejes de acción: (a) formación de competencias profesionales, (b) vinculación con el sector productivo, (c) integración de TIC, (d) fomento del emprendimiento e innovación, y (e) acompañamiento en la transición laboral. Cada eje representa un ámbito de intervención que contribuye de manera diferenciada a la empleabilidad estudiantil. La disposición circular refleja la interdependencia de los ejes y su articulación alrededor de la figura docente como mediador principal entre la universidad y el mundo laboral.

4. Discusión

Los resultados confirman que el rol docente en universidades públicas periféricas de América del Sur es esencialmente multifuncional y orientado a la formación para la empleabilidad, aunque condicionado por variables contextuales, disciplinares, de género y experiencia. Esta diversidad reafirma lo planteado por Knight y Yorke (2002), quienes sostienen que la empleabilidad no depende solo de los atributos individuales del estudiante, sino también del entorno institucional y de las oportunidades formativas que el profesorado logra articular.

El predominio del eje de formación de competencias profesionales coincide con estudios previos que destacan las competencias transversales —comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas— como factores determinantes de la inserción laboral (Olivo Ortiz et al., 2024; Tomlinson, 2017). La alta valoración registrada (84,8%) revela una conciencia creciente entre los docentes sobre su papel en la preparación integral del estudiantado, aspecto clave para impulsar reformas curriculares más orientadas a la empleabilidad.

La vinculación con el sector productivo muestra avances desiguales entre países. Mientras Ecuador y Perú presentan experiencias consolidadas, en Bolivia y Paraguay persisten brechas estructurales y escasa articulación universidad-empresa, en línea con la advertencia de la UNESCO (2021) sobre la disparidad entre instituciones centrales y periféricas. La mayor valoración de esta dimensión entre docentes con amplia trayectoria evidencia que las redes profesionales acumuladas constituyen un recurso determinante para conectar la academia con el mundo laboral.

En cuanto a la integración de TIC, los resultados evidencian un proceso de adopción progresivo pero desigual. Si bien la mayoría reconoce su importancia pedagógica, las limitaciones en infraestructura y capacitación, especialmente en contextos rurales, frenan su incorporación efectiva. Estos hallazgos coinciden con los reportes de la OECD (2022) sobre la brecha digital regional. Destaca, además, la mayor predisposición de las docentes mujeres hacia la innovación tecnológica, lo que sugiere una apertura valiosa para futuras estrategias de formación.

El fomento del emprendimiento e innovación constituye el eje más débil, confirmando que las universidades públicas aún privilegian modelos tradicionales de enseñanza frente a la incubación de proyectos innovadores (Conislla, 2020). No obstante, el dinamismo observado en áreas de ciencias económicas sugiere potencial para escalar experiencias si se fortalecen políticas institucionales de apoyo al emprendimiento estudiantil y la transferencia tecnológica.

El acompañamiento en la transición laboral reafirma el valor del docente como mentor, función crucial en contextos de vulnerabilidad y escasa orientación profesional (Fugate et al., 2021). Este hallazgo sustenta la necesidad de institucionalizar programas de mentoría y tutoría universitaria.

Los cinco ejes identificados configuran un modelo contextualizado del rol docente en la empleabilidad, que complementa los marcos internacionales al considerar las particularidades estructurales y regionales. Se recomienda fortalecer la vinculación universidad-empresa, ampliar la formación docente en TIC, fomentar la innovación y consolidar redes de mentoría. Futuras investigaciones deberían incorporar la perspectiva de estudiantes y empleadores, así como enfoques longitudinales que permitan observar la evolución del rol docente ante los cambios en las políticas de educación superior y el mercado laboral.

5. Conclusiones

El estudio demuestra que el rol del docente universitario en universidades públicas periféricas de América del Sur es multifuncional y se estructura en cinco ejes esenciales: formación de competencias profesionales, vinculación con el sector productivo, integración de TIC, fomento del emprendimiento e innovación, y acompañamiento en la transición laboral. Este perfil evidencia que el profesorado trasciende la enseñanza disciplinar para asumir funciones estratégicas orientadas a la empleabilidad y al desarrollo profesional del estudiantado.

Los resultados revelan que las percepciones docentes varían según país, área disciplinar, género y experiencia, lo que demanda políticas diferenciadas y programas de formación continua ajustados a cada contexto. Se destacan fortalezas en competencias y vinculación externa, junto con rezagos en integración tecnológica y emprendimiento, aún poco consolidados en universidades periféricas.

Teóricamente, el estudio amplía los modelos internacionales de empleabilidad al incorporar la perspectiva docente y el peso de los entornos periféricos. En el plano práctico, propone fortalecer los convenios universidad-empresa, institucionalizar la mentoría, promover la capacitación digital e incentivar proyectos innovadores.

Concebir al docente como un actor multifuncional y estratégico resulta esencial para reducir brechas estructurales y consolidar políticas universitarias integrales que impulsen una educación superior inclusiva, equitativa y orientada al desarrollo sostenible en América del Sur.

Referencias

- Aburto Jarquín, P. A. (2020). El rol del profesor universitario en el siglo XXI, ¿es necesario de cambios en su actuación como docente-tutor-investigador? *Revista Compromiso Social*, - 1, - (3), 59–72. <https://doi.org/10.5377/receso.v2i3.13433>.
- Alimehmeti, G. (2024). The sustainability-to-employment pipeline: the impact of SDG-related content in higher education. *Journal Name*. UNDP. (s. f.). Sustainable Development Goals. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>.
- Arce, P., Marín, J., Cedeño, T. y Camacho, R. (2021). Formación de competencias investigativas en tiempos de COVID-19. Una mirada desde el área contable. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud*, 6, (3) 67–84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083618>.
- Brunner, J. J., & Alarcón, M. (2024). Educación superior en Iberoamérica: Tensiones y desafíos de la gobernanza. *Gestión educativa en Iberoamérica Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación*, 99. <https://spaces-cdn.owlstown.com/blobs/chb8qazofdcmyrg7qtqziuacc826#page=99>.
- Brunner, J. J., & Bravo, M. A. (2023). Imaginando escenarios de innovación en la educación superior de América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 58-80. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.753>.
- Conislla, M. (2020). Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14, (2), 103–111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7409397>.
- Estacio-Chang, M. y Medina-Zuta, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana. *Maestro y Sociedad*, 17, (2), 354–369. <https://www.researchgate.net/publication/351779909>.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2021). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103472. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>.
- Garbizo Flores, Noraida, Mayra Ordaz Hernández y Alba Marina Lezcano Gil (2020). El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19, (40), 151–168. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000200151&script=sci_arttext.
- González, M., & Salazar, J. (2019). Competencias transversales y empleabilidad en egresados universitarios peruanos. *Revista de Educación Superior*, 48(190), 1–20. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.190.001>.
- Irrarazabal-Gavancho, G. M. (2022). Pensamiento crítico y responsabilidad social universitaria: la importancia del rol docente. *Maestro y Sociedad*, 19, (2), 806–817. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5569>.
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2002). Empleabilidad a través del currículo. *Tertiary Education and Management*, 8(4), 261/276, <https://doi.org/10.1080/13583883.2002.9967084>.
- Knight, P., & Yorke, M. (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203465271>.
- Macazana Fernández, D. M., Romero Diaz, A. D., Vargas Quispe, G., Sito, M., & Salamanca Chura, E. C. (2021). Procedimiento para la gestión de la internacionalización de la educación superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe2), 00003. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2585>.
- OECD. (2015). *E-learning in higher education in Latin America*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264209992-en>.

- OECD. (2020). *Making the most of technology for learning and training in Latin America*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4029c655-en>.
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Olivo Ortiz, L. M., Murillo Aguirre, C. A., Arce Minda, P. M. y Delgado Mendoza, H. (2024). Innovaciones en sistemas de apoyo para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18, (2), 189–201. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782024000200189&script=sci_abstract&tlng=en.
- Ordorika, I. (2018). Desigualdades en la educación superior en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 1–17. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.185.631>.
- Rodríguez, I. J. y Soto, Y. (2024). Importancia de la tutoría académica para el desarrollo de habilidades socioemocionales. *Historias de Fengacos*, 1, (1), 35–40. <https://fengacos.uat.edu.mx/index.php/fengacos/article/download/20/19>.
- Saldías, C., Sánchez, G. y Aguilar, C. (2020). Innovación social en la docencia universitaria: una estrategia de interacción academia y sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25, (4), 347–363. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890418>.
- Tomlinson, M. (2017). *Graduate employability in context: Theory, research and debate*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7>
- Tomlinson, M., & Holmes, L. (Eds.). (2017). *Graduate employability in context*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7>.
- UNDP. (2021). *Quality education – Goal 4*. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals/quality-education>.
- UNDP. (s. f.). *Sustainable Development Goals*. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.
- Valladares, A. L., Álvarez, I., Moreira, Y. y Urdanivia, Y. (2022). La tutoría académica en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5, (1), 298–306. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/486>.
- Vallejo López, A. B. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. *Educación Médica Superior*, 34, 2. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=96951>.
- Vera, K. J., Llontop, L., Nunton, I. y Stick Dávila, J. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, (1), 250–260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297222>.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is – what it is not*. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/employability-higher-education-what-it-what-it-not>.

Implicaciones éticas

La investigación fue desarrollada bajo los principios éticos de la Declaración de Helsinki, el Informe Belmont y las directrices del Committee on Publication Ethics (COPE), garantizando la participación voluntaria de los informantes, la confidencialidad de la información recopilada y el respeto a los derechos de los participantes. El presente artículo constituye un resultado científico derivado del proyecto de investigación "Competencias laborales demandadas por instituciones públicas y privadas del sector servicios en el cantón Esmeraldas: Estudio para potenciar el empleo local en el contexto postpandemia", aprobado institucionalmente por el Consejo Superior Universitario de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas mediante Resolución No. UTLVTE-095-2024, de fecha 12 de diciembre de 2024, dentro de la Convocatoria Interna para Proyectos de Investigación 2024. Por la naturaleza observacional y no experimental del estudio, y debido a que no involucró intervenciones clínicas, manipulación biológica ni procedimientos que representaran riesgos físicos o psicológicos para los participantes, no se requirió la aprobación de un comité de ética biomédica. No obstante, durante todas las fases de la investigación se aplicaron criterios de integridad científica, transparencia, protección de datos y respeto a la autonomía de los participantes.

Financiación

El presente artículo es producto del proyecto de investigación institucional denominado "Competencias laborales demandadas por instituciones públicas y privadas del sector servicios en el cantón Esmeraldas: Estudio para potenciar el empleo local en el contexto postpandemia", adscrito a la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas. El proyecto fue aprobado por el Consejo Superior Universitario mediante Resolución No. UTLVTE-095-2024 y ejecutado con el respaldo académico, técnico y logístico de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas. La investigación no recibió financiamiento externo de organismos gubernamentales, empresas privadas, organizaciones no gubernamentales ni agencias internacionales de cooperación científica.

Conflictos de interés

El autor declara que no existen conflictos de interés financieros, académicos, institucionales, profesionales o personales que puedan influir en los resultados, interpretación o publicación del presente estudio. Los resultados expuestos reflejan exclusivamente los hallazgos obtenidos durante el desarrollo de la investigación y no representan compromisos con terceros.

Agradecimientos

El autor expresa su agradecimiento a la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas por el respaldo institucional brindado para la ejecución del proyecto de investigación "Competencias laborales demandadas por instituciones públicas y privadas del sector servicios en el cantón Esmeraldas: Estudio para potenciar el empleo local en el contexto postpandemia". Asimismo, se reconoce al Consejo Superior Universitario y al Vicerrectorado de Investigación, Vinculación y Posgrado por el apoyo otorgado mediante la aprobación institucional del proyecto. De igual manera, se agradece a los docentes universitarios de Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay que participaron voluntariamente en el estudio y a las instituciones de educación superior que facilitaron el acceso a la información requerida para el desarrollo de la investigación. Finalmente, se extiende un reconocimiento a los evaluadores externos de pares ciegos y a los académicos que contribuyeron con observaciones metodológicas y científicas durante el proceso de formulación y ejecución del proyecto, fortaleciendo la calidad y rigurosidad de los resultados obtenidos.