

**Artículo de investigación científico  
tecnológica**

**Cómo citar:** García González, M., & García Rodríguez, A. (2026). Metodología de identificación y formación de competencias generales de dirección en Educación Superior. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 14, e9112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20602327>

Recibido: 17/02/2026

Aceptado: 08/06/2026

Publicado: 29/06/2026

**Autor para correspondencia:**

[maryurigarciagonzalez@gmail.com](mailto:maryurigarciagonzalez@gmail.com)



**Conflicto de intereses:** los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Máryuri García González <sup>1</sup>

Universidad de la Habana

<https://orcid.org/0000-0002-2734-6541>

[maryurigarciagonzalez@gmail.com](mailto:maryurigarciagonzalez@gmail.com)

Cuba



Alfredo García Rodríguez <sup>2</sup>

Universidad de Pinar del Río "Hermandades Saíz Montes de Oca"

<https://orcid.org/0000-0001-8391-5334>

[alf@upr.edu.cu](mailto:alf@upr.edu.cu)

Cuba

**Metodología de identificación y formación de competencias generales de dirección en Educación Superior**

Methodology for identification and skills training general management in Higher Education

Metodologia para identificação e formação de competências gerais de gestão no Ensino Superior

**Resumen**

**Introducción:** a partir de un análisis previo de las competencias, su importancia y conceptualización, se realiza la propuesta de una Metodología para la identificación y formación de competencias generales de dirección en y desde la universidad. La metodología que se pone a su consideración es una propuesta novedosa, en tanto en Cuba no se establece aun la formación de competencias en los currículos de las carreras y constituye un eslabón clave para su proceso formativo desde la educación superior. **Objetivo:** proponer una metodología para la formación de competencias generales de dirección en estudiantes universitarios. **Método:** se emplearon métodos teóricos, empíricos, desde un paradigma participativo, flexible e integrador. **Resultados:** la metodología que se propone consta de siete etapas principales y se establece sobre la base de un proceso de análisis, reflexión, retroalimentación continua y construcción colectiva en aras de su perfeccionamiento permanente. **Conclusión:** se establecen las bases para la formación de competencias en los currículos.

**Palabras clave:** metodología, competencias, dirección, formación, educación superior

**Abstract**

**Introduction:** based on a prior analysis of competencies, their importance and conceptualization, a methodology is proposed for the identification and development of general managerial competencies in and from the university. The methodology presented is novel, since in Cuba the training of competencies has not yet been established in degree curricula and it constitutes a key link in the formative process within higher education.



**Objective:** to propose a methodology for the development of general managerial competencies in university students. **Method:** theoretical and empirical methods were employed within a participatory, flexible, and integrative paradigm. **Results:** the proposed methodology comprises seven main stages and is grounded in a process of analysis, reflection, continuous feedback, and collective construction aimed at its ongoing refinement. **Conclusion:** the foundations for the incorporation of competency training into curricula are established.

**Keywords:** methodology, competencies, management, training, higher education

## Resumo

**Introdução:** a partir de uma análise prévia das competências, de sua importância e conceituação, propõe-se uma metodologia para a identificação e formação de competências gerais de direção na e desde a universidade. A metodologia apresentada é inovadora, uma vez que em Cuba a formação por competências ainda não está estabelecida nos currículos dos cursos e constitui um elo-chave para o processo formativo na educação superior. **Objetivo:** propor uma metodologia para a formação de competências gerais de direção em estudantes universitários. **Método:** empregaram-se métodos teóricos e empíricos, a partir de um paradigma participativo, flexível e integrador. **Resultados:** a metodologia proposta consta de sete etapas principais e fundamenta-se em um processo de análise, reflexão, retroalimentação contínua e construção coletiva visando seu aperfeiçoamento permanente. **Conclusão:** Estabelecem-se as bases para a inclusão da formação por competências nos currículos.

**Palavras-chave:** metodologia, competencias, direção, formação, ensino superior



## Introducción

En la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008), realizada en Cartagena de Indias, y en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 2009), celebrada en París, se subrayó la necesidad urgente de que las universidades fortalezcan sus estructuras académicas y diseñen propuestas que aseguren el acceso equitativo a la educación superior. Ambas instancias coincidieron en que garantizar este derecho implica responder al creciente desafío de formar profesionales competentes, capaces de atender las demandas sociales y contribuir al desarrollo sostenible.

Los profesionales formados en la educación superior están llamados a fortalecer el tejido sociocultural, técnico, científico y artístico que sustenta el desarrollo de los países de la región (UNESCO, 2008; UNESCO, 2009). En estas conferencias se destacó, además, la necesidad de cultivar valores ético-profesionales que se expresen en la práctica cotidiana, orientando el uso responsable de los recursos y priorizando el bienestar colectivo. Se subrayó igualmente la importancia de generar competencias que vinculen el conocimiento académico con la producción, el trabajo y la vida social, bajo una mirada humanista y con compromiso intelectual (UNESCO, 2008; UNESCO, 2009).

En la CRES 2008, los participantes reafirmaron este compromiso, resaltando la responsabilidad de construir un futuro propio. Una década después, la Declaración de la CRES 2018 insistió en que el acceso y la democratización del conocimiento constituyen un bien social y estratégico, indispensable para garantizar derechos humanos básicos y el buen vivir de los pueblos (UNESCO, 2018). Este planteamiento exige transformar las formas de acceder, producir y aplicar el conocimiento, asignando a las universidades un papel central en la renovación del pensamiento que acompañe las demás transformaciones sociales.

Más recientemente, en la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES+5, 2024), se reafirmó que la defensa de la educación superior está estrechamente vinculada con la defensa de la democracia. Para ello, se requiere consolidar un sistema universitario diverso, inclusivo y humanista, que reconozca el carácter público del conocimiento y promueva una ciencia plural y accesible (UNESCO, 2024).

Todo esto implica un cambio profundo en la concepción curricular y en el diseño de los planes de estudio, desde su formulación hasta su implementación. En este proceso, el rol del docente resulta esencial: más allá de transmitir contenidos, debe enseñar a aprender, desaprender y reaprender, siguiendo la perspectiva de Freire, con el propósito de formar sujetos capaces de crear saberes y asumir iniciativas, en lugar de limitarse a ser receptores pasivos de información.

La formación del ser humano, como plantea (Guía et al., 2022; Güths, 2025; Miao & Nduneseokwu, 2025; AlQhtani, 2025; Long, 2025) constituye un asunto a tener en consideración, pues transforma a la sociedad; al hombre como ser y a su vez implica profundos cambios para la educación, la producción del conocimiento y otros aspectos relacionados con los valores humanos que se vinculan hacia diversas aristas en la vida profesional. Por su parte Del Castillo, Monagas y Mena (2024) y Khuong et al. (2026) aseguran la necesidad de proyectar estrategias por los altos niveles de

cambios del entorno, que repercuten en los procesos y el futuro de la organización

La educación es un fenómeno social cuyas influencias conllevan el compromiso de implementar cambios orientados a la formación integral del individuo. En este proceso, la universidad se convierte en un espacio estratégico para articular saberes y valores, promoviendo una formación que responda a las necesidades sociales, culturales y productivas del entorno. La educación superior, al asumir su responsabilidad ética y social, debe garantizar que el conocimiento se traduzca en prácticas transformadoras que fortalezcan la ciudadanía crítica, la equidad y el bienestar colectivo (UNESCO, 2008, 2009).

La prospectiva se concibe como un ejercicio reflexivo orientado a construir diversas imágenes de futuros posibles (Del Castillo et al., 2024). En el contexto de las organizaciones contemporáneas, resulta cada vez más imprescindible adoptar una visión estratégica. Los retos que emergen, según McLeod y Lomas (2023), Montes, et al. (2023) y Collado (2025) han impulsado la necesidad de asumir una gestión proactiva que considere las expectativas, metas y demandas de las instituciones.

Este enfoque exige el desarrollo de competencias que permitan formar profesionales mejor preparados, capaces de asumir responsabilidades con mayor calificación y de integrarse en la práctica con un conjunto de saberes, habilidades y rasgos personales puestos al servicio de un desempeño eficiente. De este modo, la formación repercute no solo en la calidad del ejercicio profesional, sino también en el crecimiento del individuo como sujeto social.

Las universidades, como señalan Alarcón et al. (2019), enfrentan el enorme desafío de transformarse para contribuir de manera significativa a la formación integral de sus estudiantes. Este cambio implica una renovación profunda de la cultura académica, difícil de generalizar, pero indispensable para proyectar nuevos horizontes. Para lograrlo, se requiere articular políticas coherentes con estrategias innovadoras y consensuadas que involucren a directivos, docentes, estudiantes, trabajadores y todas las funciones sustantivas de la vida universitaria.

La prospectiva puede entenderse como un ejercicio de análisis y reflexión orientado a la construcción de diversas imágenes de futuros posibles, tal como lo señalan Del Castillo et al. (2024). En el entorno actual, caracterizado por la complejidad y la constante transformación de las organizaciones, se vuelve imprescindible adoptar una visión estratégica. Por lo que (Camue, Torres y Zenea, 2024) plantean que el funcionamiento eficaz y eficiente de los sistemas organizativos, constituye el problema más complejo en la ciencia de la dirección y está estrechamente vinculado a la forma en que se estructuran internamente y funcionan. Los desafíos que enfrentan las instituciones, de acuerdo con McLeod y Lomas (2023), han impulsado la necesidad de implementar modelos de gestión proactivos que integren las metas, expectativas y necesidades de cada organización.

Este contexto demanda la formación de competencias que permitan consolidar un perfil profesional más sólido, capaz de asumir responsabilidades con un alto nivel de preparación y de desarrollarse en la práctica. Dicho proceso implica la integración de múltiples componentes y rasgos de la personalidad, orientados

hacia un desempeño eficiente que repercute tanto en la trayectoria laboral como en el crecimiento del individuo como sujeto social.

En este contexto, las universidades se enfrentan al desafío de transformarse para responder de manera significativa a las demandas de una formación integral de sus estudiantes. Tal como señalan Alarcón et al. (2019), dicha transformación exige una renovación profunda de la cultura académica, capaz de generar cambios sustantivos que, aunque difíciles de generalizar, deben articularse mediante políticas coherentes. Estas políticas han de orientarse hacia nuevos horizontes y sustentarse en estrategias innovadoras, inclusivas y consensuadas, que comprometan a directivos, docentes, estudiantes, trabajadores y a todas las funciones esenciales de la institución.

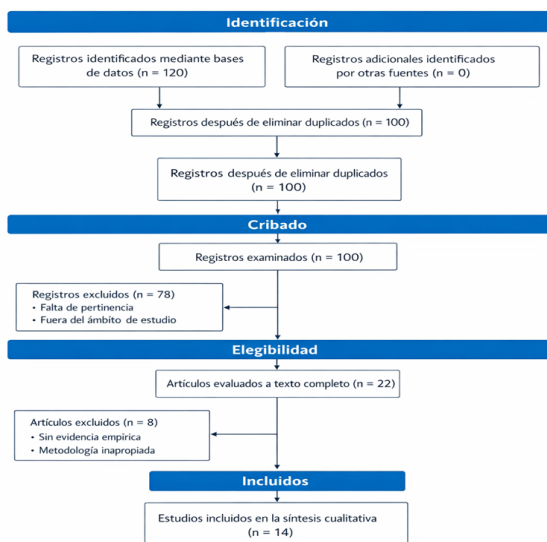
## Materiales y métodos

La metodología propuesta se fundamentó en métodos teóricos y empíricos bajo un paradigma participativo, flexible e integrador. Se desarrolló un estudio cualitativo apoyado en análisis documental, complementado con una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA. Para ello, se consultaron bases de datos nacionales e internacionales, aplicando criterios de inclusión (publicaciones entre 2015 y 2025, en español e inglés, vinculadas a la formación de competencias directivas) y exclusión (estudios sin evidencia empírica o con enfoques ajenos al ámbito educativo y organizacional). Ver Figura 1.

El proceso permitió identificar inicialmente 120 artículos, de los cuales 78 fueron descartados por duplicidad o falta de pertinencia, quedando finalmente 22 estudios para el análisis. Este procedimiento garantizó transparencia y rigor metodológico, integrando aportes clásicos y contemporáneos, y fortaleciendo la propuesta al otorgar relevancia al proceso de formación de competencias directivas en ámbitos universitarios y empresariales.

Figura 1

Esquema de Diagrama Prisma usado en el estudio



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los 22 estudios seleccionados permitió identificar tendencias y vacíos relevantes en la literatura sobre formación de competencias directivas en educación superior y contextos organizacionales. En términos generales, los trabajos revisados se centraron en tres enfoques predominantes:

- Modelos tradicionales de liderazgo basados en competencias técnicas y administrativas, con escasa atención a las dimensiones socioemocionales y éticas.
- Metodologías de capacitación funcional orientadas a la resolución de problemas inmediatos, pero sin articulación integral con procesos formativos de largo plazo.
- Experiencias de aprendizaje experiencial y coaching, que si bien aportan innovación, carecen de sistematización y validación empírica robusta.

Los vacíos más notorios se relacionan con:

- La ausencia de propuestas que integren de manera holística competencias pedagógicas, investigativas, éticas y socioemocionales.
- La limitada evidencia empírica sobre la efectividad de los programas, pues muchos estudios se basan en descripciones conceptuales sin indicadores de impacto.
- La escasa contextualización en realidades latinoamericanas, predominando modelos importados de entornos anglosajones.

Lo que permitió identificar aspectos distintivos asociados a la dirección, su proceso formativo y la secuenciación de etapas metodológicas. La elección de este tipo de estudio se justificó en la necesidad de comprender en profundidad los fenómenos educativos y organizacionales, más allá de la mera cuantificación, privilegiando la interpretación, la construcción colectiva y la generación de inferencias con identidad propia. La experiencia de los autores, junto con la participación activa y la construcción colectiva, constituyó la guía para arribar a la metodología y otorgarle relevancia al proceso de formación de competencias directivas.

La metodología propuesta responde a estos vacíos al plantear un enfoque participativo, flexible y contextualizado, que articula competencias técnicas y transversales con la práctica comunitaria y la investigación aplicada. Su diferencia principal respecto a las metodologías previas radica en la integración sistémica de dimensiones formativas diversas y en la incorporación de procesos de validación empírica y teórica desde etapas iniciales.

## Resultados y discusión

El concepto de competencia supone la integración de un conjunto amplio de características individuales que trascienden los conocimientos técnicos y las

habilidades específicas. Entre estos elementos se incluyen la motivación, la identidad personal y las capacidades cognitivas, las cuales permiten emplear de manera adecuada las destrezas adquiridas como parte de un repertorio conductual orientado al desempeño profesional.

De acuerdo con la conceptualización de González Rivero (2022), la competencia profesional se entiende como una estructura compleja de carácter personal, resultado de la interacción de diversos factores que confluyen en el proceso de aprendizaje. Este proceso articula contenidos teóricos, prácticos y componentes psicológicos, generando un funcionamiento integrado del sujeto que se orienta hacia el ejercicio eficaz de la profesión.

Esa dinámica de funcionamiento, según González Rivero (2022) no niega que puedan integrarse aspectos ya consolidados; en su concepción, el contenido fundamental de la competencia es el modo de actuación profesional y su expresión externa, la actuación profesional, que no son conceptos iguales.

En el modo de actuación profesional están involucrados elementos internos y externos, es decir, los observables en la actuación profesional y, los internos, referidos a modelos, ideas, que determinan dicha actuación. La competencia integra múltiples dimensiones, por lo que no puede limitarse a un solo componente. La configuración de las competencias está determinada por la naturaleza de la actividad hacia la cual se orientan, lo que impone exigencias específicas. No obstante, su valoración no puede limitarse únicamente a indicadores de desempeño ni a los resultados alcanzados, como advierte Tobón (2023).

Las competencias se asumieron en el contexto educativo, pero todavía, no se llega a consenso en sus postulados teóricos, condicionantes y modos de utilización, implantación y evaluación, lo que representa disímiles retos para su utilización.

Las competencias se conciben como el resultado de la enseñanza y la práctica, en un proceso de desarrollo continuo. A medida que se expresan, se estructuran con mayor solidez y alcanzan un nivel de cohesión que influye directamente en la calidad del desempeño. Por ello, deben abordarse desde una perspectiva integral y holística, con carácter contextual y en constante perfeccionamiento.

De acuerdo con (García, Cisneros y García, 2025) la competencia se entiende como la integración dinámica de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas, manifestadas en escenarios socio-laborales diversos y en constante transformación. Esta integración se concreta en la aplicación de experiencias y principios fundamentales como el saber, el saber hacer, el saber ser, el saber emprender, el saber compartir y convivir en colectivo, tanto en el ámbito académico como en el laboral y social.

De ahí deriva la necesidad de promover un rol activo y protagónico del estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de reconocer el tiempo requerido para alcanzar las competencias previstas en su perfil profesional. En consecuencia, el concepto de competencia debe asumirse como eje articulador en la construcción y perfeccionamiento curricular.

En la propuesta, las competencias generales de dirección se conciben como una integración sinérgica de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y comportamientos desplegados en distintos entornos socio-laborales. Estas competencias resultan esenciales para actuar con eficacia en la gestión integral y para impulsar soluciones creativas e innovadoras en el sector productivo y de servicios, optimizando el uso de recursos materiales, humanos y financieros mediante procesos de planificación, organización, regulación y control.

El término “sinérgico”, de acuerdo con Stoner (2018), hace referencia a la unión e interacción de todos los elementos que conforman la competencia. No obstante, como señala (García, Cisneros y García, 2025), las competencias generales de dirección no pueden entenderse de manera uniforme, pues adquieren matices particulares según las demandas del contexto, las interacciones que se generan y las posibilidades individuales de cada sujeto. Su formación exige ir más allá de la acumulación de conocimientos o habilidades, colocando al estudiante en el centro de su actividad y de sus relaciones, como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y desarrollo.

En este sentido, resulta indispensable considerar las necesidades organizacionales y contextuales en las que los futuros profesionales se insertarán, pues es allí donde la competencia adquiere sentido en correspondencia con las posibilidades individuales de acción. En esta relación, mediada por percepciones y autopercepciones, emergen tensiones internas que impulsan el proceso de autodesarrollo del sujeto.

García, Cisneros y García, (2025) sostienen que las competencias de dirección deben formarse desde y hacia el interior del grupo, atendiendo a las particularidades de cada estudiante, sus intereses, motivaciones y necesidades. Además, los estudiantes se ven influenciados y enriquecidos por su entorno en distintos niveles: macro, meso y micro. Estos abarcan la universidad y su contexto académico, la empresa y la unidad docente, así como el entorno socio-comunitario en el que viven y se desarrollan. Todos estos espacios constituyen eslabones esenciales en la construcción de competencias durante la etapa universitaria.

## **Fundamentación teórica de la metodología de formación de competencias generales de dirección**

La metodología destinada a la formación de competencias generales de dirección se fundamenta en un conjunto de premisas, principios e ideas científicas que le otorgan coherencia teórica y sustentación conceptual. Las premisas, concebidas como condiciones iniciales que orientan el razonamiento metodológico, constituyen elementos indispensables para la aplicación de cualquier propuesta formativa. En este sentido, siguiendo lo planteado por Ochoa et al (2023), las premisas pueden entenderse como la base de un juicio, una condición o un factor que condiciona la implementación de un proceso.

De acuerdo con esta perspectiva, las premisas que orientan la presente metodología se definen de la siguiente manera:

- La existencia de una disposición por parte de la comisión nacional de carrera para introducir ajustes en los programas de formación profesional,

reconociendo la relevancia que tiene el desarrollo de competencias generales de dirección en el desempeño futuro de los egresados.

- Voluntad del claustro de profesores de la carrera para aplicar la estrategia, implicándose, motivándose, participando en la planificación, organización, implementación, seguimiento y retroalimentación de la misma; propiciando un clima pedagógico favorable para el perfeccionamiento de la formación de competencias generales de dirección en la carrera.
- Motivación y reconocimiento de la importancia de la formación de competencias generales de dirección por parte de los estudiantes.

De acuerdo con Ramos et al. (2018), el término principio se concibe como fundamento, punto de partida o norma esencial. En la producción científica y académica, su empleo es frecuente y se presenta bajo diversas acepciones: como regla orientadora de la conducta, como base estructural de un sistema, como noción central que permite generalizar y extender una proposición a los fenómenos de un ámbito específico, e incluso como las máximas particulares que guían las acciones de cada individuo.

En el campo de las ciencias sociales y pedagógicas, los principios deben asumirse como exigencias de gran relevancia, dado que las teorías que se construyen en estos ámbitos expresan ideas y elaboraciones orientadas hacia el “buen hacer” y la búsqueda de prácticas adecuadas.

A partir de esta concepción, se reconocen tres principios fundamentales que actúan como reguladores y dinamizadores del proceso de formación de competencias generales de dirección. Dichos principios se detallan a continuación:

- Principio del carácter sistémico de los componentes del proceso formativo: la formación de competencias generales de dirección se concibe como un sistema en el que cada componente mantiene una relación de interdependencia. La interacción entre dichos elementos, junto con el flujo de información y los procedimientos que permiten ejecutar de manera consciente las funciones generales y específicas de la dirección, constituye un factor esencial para alcanzar los objetivos previstos en los distintos escenarios académicos y socio-laborales donde participan los estudiantes.
- Principio del carácter contextual en la formación de competencias: este principio se orienta a garantizar que el proceso educativo se desarrolle de manera contextualizada, atendiendo a las particularidades de la esfera productiva y de servicios. En este marco, las competencias generales de dirección se articulan tanto en el ámbito académico como en el laboral y el investigativo, integrando dimensiones curriculares y extracurriculares. De esta forma, se favorece un análisis integral de los procesos de producción y servicios, en correspondencia con las características específicas de cada contexto en el que dichas competencias se ponen en práctica.
- Principio de la unidad entre actividad, enseñanza y desarrollo: la vinculación con la práctica constituye el eje central de este principio. A través de acciones secuenciadas, derivadas del modo de actuación propio de la carrera y de la dirección de los procesos productivos y de servicios, se favorece un

aprendizaje consciente y significativo. La enseñanza y el desarrollo se integran como pares dialécticos en la formación de competencias generales de dirección, considerando las dimensiones académica, laboral e investigativa. Este proceso único de transformación de la realidad contribuye a la preparación integral de profesionales capaces de enfrentar con eficacia los retos de su desempeño.

### **Ideas científicas que sustentan la estrategia**

Según (García, Cisneros y García, 2025), las ideas científicas pueden entenderse como percepciones coherentes y normas teóricas que articulan referentes conceptuales o pautas de acción, constituyendo la base sobre la cual se fundamenta y se legitima una estrategia. Estas ideas no solo orientan el proceso, sino que también garantizan su coherencia interna y su pertinencia en relación con los objetivos formativos.

En este sentido, las ideas científicas que respaldan la estrategia de formación de competencias generales de dirección se expresan de la siguiente manera:

- La dirección como eje transversal de la carrera: sustentada en los modos de actuación propios de la profesión, lo que asegura su presencia en todas las dimensiones del proceso formativo.
- Las funciones de dirección como soporte de las competencias generales: estableciendo una relación estrecha entre las tareas directivas y el desarrollo de dichas competencias.
- La formación de competencias generales de dirección desde y en el grupo: reconociendo el carácter colectivo y colaborativo del aprendizaje como condición indispensable para su consolidación.
- La articulación entre la dimensión curricular y extracurricular: donde la formación de competencias generales de dirección se fortalece mediante la integración de experiencias académicas, laborales e investigativas.

### **Metodología para diseñar la estrategia de formación de competencias generales de dirección**

La integración alcanzada a través de sus distintas fases permite concebir y estructurar una metodología sistemática y articulada para la formación de competencias generales de dirección en estudiantes de educación superior. La coherencia entre los pasos definidos facilita tanto la identificación como el desarrollo de dichas competencias, siendo indispensable su ejecución para diseñar estrategias y garantizar su aplicación práctica.

De acuerdo con los planteamientos de De Armas (2014), la metodología se entiende como la manera de proceder para alcanzar determinados objetivos, recurriendo a procedimientos que, organizados y enlazados de forma específica, conforman un sistema integral que trasciende la aplicación de un método aislado.

Por su parte, Galarza y Almuiñas (2023) destacan que la metodología

constituye el principal aporte de una investigación, al definirla como un “conjunto de métodos, procedimientos y técnicas que, regulados por determinadas exigencias, permiten ordenar el pensamiento y el modo de actuación con el propósito de generar nuevos conocimientos en el estudio de un problema teórico o en la solución de un problema práctico”.

En consonancia con esta perspectiva, se coincide en que la metodología se sustenta en un cuerpo teórico, contribuye a la solución de problemas y se organiza en fases sucesivas, condicionadas y dependientes entre sí, que conducen al logro de los propósitos planteados mediante un sistema lógico de procedimientos. Retomando además los aportes de García et al. (2014), se explicitan sus características generales, consolidando así la base conceptual que respalda la estrategia.

### **En la metodología propuesta se distinguen siete etapas principales:**

- A. Diagnóstico interno y externo.
- B. Definición de objetivo estratégico.
- C. Propuesta de estrategias específicas.
  - Identificación de las competencias.
  - Implementación a través de fases de formación.
  - Estrategia curricular de dirección.
  - Capacitación a los estudiantes.
  - Capacitación al colectivo pedagógico.
- D. Validación teórica.
- E. Definición de las acciones estratégicas
- F. Ejecución de la metodología diseñada.
- G. Evaluación, socialización y control de los resultados.

Estas etapas propuestas se perciben desde la flexibilidad, participación y contextualización; ajustándolas y retroalimentándolas en función de los intereses, motivaciones y condiciones que regulan y dinamizan el proceso para su perfeccionamiento continuo (García et al., 2014).

Para la implementación de la metodología se emplean diversos métodos y técnicas, cuyos resultados constituyen elementos esenciales tanto para su desarrollo como para su continuidad. Entre ellos se destacan el trabajo en grupo, las dinámicas de discusión, los talleres, así como las sesiones de intercambio y construcción colectiva, todos los cuales aportan significativamente al enriquecimiento del proceso metodológico.

### **A. Diagnóstico interno y externo**

Para la realización del diagnóstico se parte del análisis contextual, estableciendo las principales manifestaciones del contexto, teniendo en cuenta el entorno local, universitario, socio - laboral, así como los organismos y empresas empleadoras donde se vinculan los estudiantes y futuros graduados, desde el inicio

de su vida universitaria.

El diagnóstico en esta etapa de la investigación es de vital importancia al identificar las fuerzas impulsoras condicionantes existentes para implementar la estrategia, así como la estructuración de la misma teniendo en cuenta los criterios de los profesores y estudiantes implicados en el proceso, se realizó a través de una consulta grupal a profesores y estudiantes de la carrera.

En consecuencia, se lleva a cabo un diagnóstico tanto interno como externo. El diagnóstico interno permite identificar las principales fortalezas y debilidades que inciden en el proceso de formación de competencias generales de dirección. Para ello se consideran los criterios de la comisión nacional de carrera, las valoraciones del claustro docente, las percepciones de los estudiantes y las condiciones materiales y financieras disponibles en la carrera.

Por su parte, el diagnóstico externo se orienta a determinar las oportunidades y amenazas presentes en el entorno, tomando como referencia las características de los organismos y empresas en los que los estudiantes desarrollan sus prácticas e interacciones. Este análisis integral posibilita reconocer los factores internos y externos que condicionan la formación de competencias generales de dirección, ofreciendo una visión más completa para la planificación y ejecución de la estrategia.

### **En el análisis del entorno es necesario además partir de:**

- Bases normativas y regulaciones vigentes.
- Lineamientos y políticas nacionales.
- Planes de estudio.
- Regulaciones nacionales para la inserción de los estudiantes a las prácticas laborales.
- Condiciones de los organismos para aceptar y atender a los estudiantes en las prácticas.
- Situación de las empresas como escenarios de formación, calidad de las unidades docentes, entre otros.

### **Porque estos trazan directrices y establecen las líneas a seguir**

La realización de la consulta grupal a profesores y estudiantes de la carrera da la posibilidad de obtener la matriz DAFO, resultando de gran utilidad la determinación de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, que se presentan para diseñar la estrategia propuesta.

En el proceso de diseño de la estrategia se identifican cuatro categorías fundamentales: fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades.

- Fortalezas: se trata de aquellos aspectos positivos que pueden convertirse en puntos de apoyo para potenciar el trabajo institucional, aprovechar las oportunidades y reducir el impacto de las amenazas en el cumplimiento de la misión y la visión organizacional (García et al., 2014).

- **Debilidades:** constituyen aquellos puntos críticos que deben ser superados para alcanzar mayores niveles de efectividad en el cumplimiento de la misión y la visión institucional. Se conciben como áreas susceptibles de mejora que, con una adecuada gestión, pueden transformarse en fortalezas futuras (García et al., 2014).
- **Amenazas:** se refieren a fenómenos, sucesos o tendencias del entorno sobre los cuales no se tiene capacidad de influencia directa y que pueden incidir de manera negativa en el cumplimiento de la misión institucional (García et al., 2014).
- **Oportunidades:** comprenden fenómenos, tendencias o acontecimientos presentes en el entorno que, aunque no dependen de la acción directa de la institución, pueden ser aprovechados estratégicamente para favorecer el cumplimiento de la misión y la visión (García et al., 2014).

La identificación de estos elementos constituye el punto de partida para la elaboración de la estrategia propuesta, al permitir un análisis integral de los factores internos y externos que condicionan la formación de competencias generales de dirección. Este proceso ofrece una base sólida para estructurar acciones coherentes y garantizar que la estrategia responda de manera efectiva a las particularidades del contexto en el que se desarrolla.

## **B. Definición de objetivo estratégico**

El análisis interno y externo del contexto permite determinar el o los objetivos de la estrategia.

## **C. Propuesta de estrategias específicas**

Las estrategias específicas se diseñan y acuerdan conjuntamente con la comisión nacional de carrera, tomando como referencia los resultados del diagnóstico y el análisis integral del entorno. No se plantea una modificación del currículo formalmente establecido ni de los documentos oficiales de la carrera; sin embargo, se propone una adecuación del currículo práctico, orientada a fortalecer la formación de competencias generales de dirección.

Estas acciones se dirigen a la capacitación del colectivo pedagógico para asumir el proceso formativo, a la preparación de los estudiantes mediante talleres especializados, al diseño de una estrategia curricular transversal en materia de dirección y a la articulación entre lo curricular y lo extracurricular, garantizando coherencia y pertinencia en la formación integral.

- **Identificación de las competencias.**

La identificación de las competencias constituye un paso esencial dentro de la metodología, y para ello se sigue una secuencia ordenada de acciones. El primer momento corresponde al análisis teórico, el cual implica una revisión exhaustiva de documentos oficiales, planes de estudio, modos y esferas de actuación de la carrera, así como del perfil profesional y de los tipos de competencias que se pretende formar.

Este análisis se sustenta en los fundamentos teóricos que legitiman la

formación de competencias, considerando además las propuestas realizadas por diversos autores, sus criterios de selección y las tendencias actuales en el ámbito académico y profesional. En esta etapa, el papel del investigador resulta determinante, pues su posición teórica y su capacidad de interpretación constituyen la base para orientar el proceso de identificación de las competencias generales de dirección.

El segundo momento parte de un análisis contextual (se tiene en cuenta la evolución histórica, tendencias y regularidades de la carrera)

El tercer momento incluye trabajo grupal y discusión en sesión (se realiza en espacios establecidos por la carrera, reuniones de colectivo de año, de colectivo de disciplina, de carrera, de la disciplina principal integradora)

El cuarto momento corresponde a la realización de talleres e intercambios para el análisis y validación de las propuestas. Estas actividades se distinguen por su sistematicidad, frecuencia y planificación, aunque también pueden desarrollarse de manera extraordinaria cuando las circunstancias lo requieran, previa valoración puntual de la situación. Cada uno de estos espacios se organiza en coordinación con la comisión de carrera y el colectivo docente, quienes aportan criterios de gran valor al proceso.

Por ello, resulta esencial trabajar de manera conjunta en la selección de las competencias propuestas y en su posterior desglose. En este marco, el intercambio constante y la retroalimentación continua con la carrera se convierten en elementos clave para asegurar la pertinencia y la coherencia de las competencias generales de dirección que se buscan formar.

No hay un número definido de competencias, se definirán y establecerán las necesarias y la comisión de carrera de conjunto con el investigador decidirán cuales, y cuantas serán.

Las competencias generales de dirección que se proponen se estructuran en diversos componentes interrelacionados, estos son:

- Conocimientos específicos: comprenden los saberes teóricos y prácticos indispensables para el ejercicio de la dirección en los diferentes contextos académicos, laborales e investigativos.
- Habilidades y destrezas: se refieren a las capacidades técnicas, cognitivas y procedimentales que posibilitan la aplicación efectiva de los conocimientos en la práctica de la dirección.
- Valores: constituyen principios éticos y profesionales que orientan la actuación responsable y comprometida de los estudiantes en el ejercicio de funciones directivas.
- Comportamientos: expresan las formas de actuación que reflejan la interiorización de las competencias adquiridas, evidenciando coherencia entre lo aprendido y lo ejecutado.
- Actitudes: implican la disposición personal y profesional para asumir con

responsabilidad, iniciativa y liderazgo las tareas vinculadas al proceso de dirección.

Los cuales permiten una formación integral y coherente durante todo el proceso

- Implementación a través de fases de formación.

Cada una de las fases propuestas, en su interrelación, establece las acciones necesarias para su ejecución. De acuerdo con García et al. (2014), las fases se conciben como un proceso de secuenciación y sucesión articulada, cuyo propósito es garantizar la obtención de los resultados previstos.

Un aspecto esencial para comprender la formación de las competencias de dirección es reconocer que estas se desarrollan en la práctica, desde la práctica y para el desempeño en ella. La actividad directiva se concreta en el propio ejercicio de la gestión, donde el profesional pone en acción los conocimientos adquiridos, las habilidades técnicas, los valores y los modos de actuación que conforman su preparación, tanto en el ámbito académico como en la experiencia de dirigir procesos vinculados al servicio que se brinda a la sociedad.

Tal como señalan Ochoa et al. (2023), la dirección constituye una actividad eminentemente social. En ella se orienta el trabajo colectivo y se ejerce influencia de manera consciente, planificada, sistemática y estable, con el objetivo de alcanzar las metas propuestas. Este proceso resulta inseparable de la comunicación, la cual se reconoce como la esencia misma de la actividad de dirección, al ser el medio que posibilita la coordinación, la interacción y la construcción colectiva de los resultados.

La dirección se expresa en una dinámica donde se entremezclan e interactúan sus cualidades estructurales y funcionales, donde se ponen de relieve las competencias, se materializan procesos de estructuración y reestructuración y de tránsitos cuantitativos y cualitativos, formados y demostrados en la práctica, donde la cultura organizacional es clave en su desempeño.

En concordancia con los planteamientos de Stoner (2018), para llegar a ser un directivo eficaz resulta imprescindible la interacción con otros directivos y la observación de sus prácticas. Este proceso implica, en primera instancia, desempeñarse como un buen subordinado, ya que la experiencia adquirida en esa posición constituye la base para comprender las dinámicas de la dirección y desarrollar las competencias necesarias para ejercerla de manera efectiva.

Desde esta concepción, se hace imprescindible intencionar la formación de competencias desde la universidad, vinculándolos a las actividades de producción y servicios de sus especialidades. En ello la relación entre lo formativo, investigativo y extensionista es importante, marcando esa interrelación que tributa a los modos de actuación en las carreras y por consiguiente a la formación de competencias desde las acciones secuenciadas, intencionadas y matizadas por la dimensión curricular y extracurricular en la carrera.

Las fases específicas de formación Se concretan en una secuencia progresiva que acompaña el desarrollo académico de los estudiantes a lo largo de toda la carrera, permitiendo que las competencias se fortalezcan de manera gradual y

coherente en correspondencia con cada etapa formativa, bajo la coordinación de la Dirección de Procesos Integrales (DPI). Estas fases se estructuran de la siguiente manera:

- Fase de formación I: comprende el primero y segundo año de la carrera, orientada a la adquisición inicial de competencias generales de dirección y a la familiarización con los modos de actuación propios de la profesión.
- Fase de formación II: abarca el tercer año, centrada en la consolidación de las competencias adquiridas y en su aplicación práctica en escenarios académicos, laborales e investigativos.
- Fase de formación III: corresponde al cuarto y quinto año de la carrera (en caso de que la carrera lo tenga), enfocada en la integración plena de las competencias generales de dirección, con énfasis en el desempeño autónomo y en la preparación para la práctica profesional.

Desde la coordinación por la Disciplina Principal Integradora (DPI) en cada año académico, se enmarca la dinámica de las asignaturas en función de dar respuesta a las competencias generales de dirección; en vínculo con cada año académico, disciplinas a las que corresponden las asignaturas, en función del objetivo de la carrera. Todo ello desde la relación con la práctica y la integración entre la docencia, la investigación y la extensión como procesos universitarios, necesariamente vinculados a la formación de estos estudiantes como futuros profesionales y posibles directivos

### **Fase de formación I**

Desde los rediseños de las carreras cubanas, dejándolas en 4 años, esta fase abarca el primer año, donde se familiarizará a los estudiantes con la carrera, modos y esferas de actuación, entidades donde podrán laborar entre otros aspectos genéricos. De manera tal que identifiquen las principales regularidades, necesidades, importancia y cuestiones típicas de la misma, en vínculo directo con la profesión y la relación universidad -sociedad.

En esta fase se fomenta el trabajo grupal, la participación y la relación entre estudiantes, entre el grupo y su vínculo con profesores, especialistas de la producción y los servicios, de igual manera, se integra a través de la planificación, la organización, la regulación y el control de las acciones emprendidas.

### **Fase de formación II**

Se abarca el segundo año de la carrera, enfocado básicamente en la proyección y socialización de los resultados obtenidos desde la integración de los procesos docencia investigación y extensión y su inserción en las prácticas de producción y servicios en vínculo directo con sus carreras.

En este caso los estudiantes deben familiarizarse directamente con el modo de actuación profesional, esta etapa constituye el núcleo del proceso formativo universitario y, en consecuencia, mantiene una vinculación directa con la práctica profesional. La formación de competencias directivas se favorece de manera deliberada y con un enfoque integral, a partir de las experiencias y actividades que

se llevan a cabo, tanto en la universidad como en las prácticas laborales, todas ellas en entidades reales.

### **Fase de formación III**

El proceso formativo comprende el cuarto año de la carrera y, en aquellos programas que lo incluyan, también el quinto año. Esta etapa se articula de manera global con la evaluación integral de la función directiva, favoreciendo que, a partir de los referentes de producción y servicios, se valore el estado de desarrollo de las competencias de dirección. En este contexto, se potencia el liderazgo como rasgo esencial en la conducción de los procesos académicos y profesionales.

A lo largo de las diferentes asignaturas y disciplinas que conforman el plan de estudios, el profesorado dirige su labor al fortalecimiento de las funciones de gestión, entendidas como base para el desarrollo de las competencias previstas. En esta etapa, dichas funciones se articulan de forma coherente y complementaria, favoreciendo la consolidación de un perfil profesional integral.

Asimismo, desde los diversos espacios de socialización que ofrece la carrera, se promueven acciones específicas encaminadas a intencionar la formación de estas competencias, consolidando así un perfil profesional integral.

- La estrategia curricular de dirección.

Con ella se guía de manera intencionada el proceso formativo de los estudiantes se orienta al desarrollo de competencias generales de gestión, lo que contribuye a consolidar su preparación a partir de los modos de actuación que ponen en práctica.

- La capacitación a los estudiantes.

Con ella se propicia el fortalecimiento de la formación de competencias generales de dirección en los estudiantes desde los diferentes espacios de aprendizaje.

- La capacitación al colectivo pedagógico.

Para la formación de competencias generales de dirección en los estudiantes es imprescindible que los profesores estén preparados en este sentido.

### **D. Validación teórica**

Una vez concebida y puesta en práctica la estrategia, esta se somete a un proceso de validación a través del criterio de expertos previamente seleccionados. Luego, se implementa en el contexto formativo con el objetivo de verificar su factibilidad y examinar los logros obtenidos por los estudiantes en el desarrollo de competencias generales de gestión dentro de la carrera.

### **E. Definición de las acciones estratégicas**

En esta fase resulta imprescindible identificar los elementos que garanticen la materialización de las transformaciones planteadas se encaminan al fortalecimiento de las competencias generales de gestión, concebidas como eje fundamental para el desarrollo integral de la formación profesional. Ello exige la instrumentación de un conjunto de acciones destinadas a favorecer su

implementación.

Dichas acciones deben ser diseñadas con criterios de sistematicidad, actualización y contextualización, además de incorporar procesos de retroalimentación continua, en función del desarrollo de las competencias generales de dirección. Asimismo, han de nutrirse a partir de los distintos espacios de interacción y de la articulación establecida entre la universidad y el sector empresarial

Estarán directamente relacionadas con los objetivos del año, características de cada fase y en estrecha conexión con la carrera. Estas acciones estratégicas son los pasos concretos que se toman para alcanzar los objetivos y cumplir la estrategia establecida. Cada acción estará interconectada entre si y alineadas con la formación de competencias de dirección y la carrera de manera particular, así como con el análisis del entorno, guiando el rumbo hacia el logro del objetivo.

Es importante precisar que estas acciones estratégicas deben ser claras, específicas, medibles y realistas, para asegurar su efectividad en la implementación.

Las acciones estratégicas se articulan tanto en el ámbito productivo y de servicios como en las actividades académicas, investigativas y de extensión universitaria de la carrera. Esta vinculación se establece en relación directa con el modo de actuación profesional y con el proceso de formación de las competencias de dirección

## **F. Ejecución de la metodología diseñada**

La colaboración con la comisión nacional de la carrera representa un elemento clave para la puesta en práctica de la estrategia, por lo que resulta pertinente consolidar los vínculos con dicha instancia desde las etapas iniciales de la investigación. En este proceso confluyen la creatividad, la motivación, la dedicación y el aprendizaje colectivo, factores que refuerzan su viabilidad. Del mismo modo, la formación de competencias generales de gestión no puede desligarse del análisis presupuestario, ya que este determina la factibilidad, el ajuste y la disponibilidad de los recursos humanos, laborales y financieros indispensables para garantizar la ejecución de la estrategia. La identificación de estos aspectos debe incorporarse a la planificación desde el comienzo, evidenciando además las contribuciones sociales que se derivan de su implementación.

## **G. Evaluación, socialización y control de los resultados**

La validación se sitúa en este momento del proceso porque constituye un puente entre la construcción metodológica y la evaluación final de resultados. En este contexto, la validación teórica se entiende como la contrastación de la propuesta con referentes conceptuales y empíricos existentes, así como con criterios de expertos, lo que garantiza su pertinencia y coherencia antes de la aplicación plena.

### **Este tipo de validación cumple tres funciones:**

1. Asegurar consistencia interna, verificando que los componentes metodológicos se articulen de manera lógica y sistémica.

2. Garantizar relevancia externa, al contrastar la propuesta con necesidades reales del contexto universitario y organizacional.

3. Preparar la evaluación final, pues establece las bases conceptuales y metodológicas que permitirán medir resultados con indicadores previamente definidos.

De este modo, la validación teórica no sustituye la evaluación de resultados, sino que se articula con ella como una etapa previa indispensable que otorga legitimidad y credibilidad al proceso formativo.

Durante las distintas fases del ciclo directivo (planificación, organización, regulación y control), vinculadas de manera integral al desempeño académico y formativo, se valoran los avances en el desarrollo de las competencias generales de gestión. En esta línea, se retoman los planteamientos de Alarcón et al. (2019), quienes advierten que en Cuba no se explicita la formación orientada a, desde y para la dirección de los procesos. No obstante, alcanzar una práctica coherente con esta perspectiva exige preparar profesionales con mayor compromiso, autonomía, flexibilidad y versatilidad, conscientes de su contexto social y profesional, y capaces de desplegar altos niveles de creatividad en la resolución de problemas y en la atención a situaciones concretas.

La evaluación y la retroalimentación deben concebirse como procesos continuos y sistemáticos, presentes a lo largo de toda la formación, pues proporcionan información valiosa para el perfeccionamiento y la implementación en etapas posteriores. Esta evaluación ha de abarcar los distintos momentos, procesos, niveles, participantes y contextos implicados, empleando una diversidad de instrumentos que permitan aproximarse a la realidad objetiva de los aprendizajes Alarcón et al. (2019). Lo esencial es que los datos obtenidos se integren en la conciencia del individuo, de modo que puedan ser aprovechados tanto por él mismo como por la comunidad académica en general.

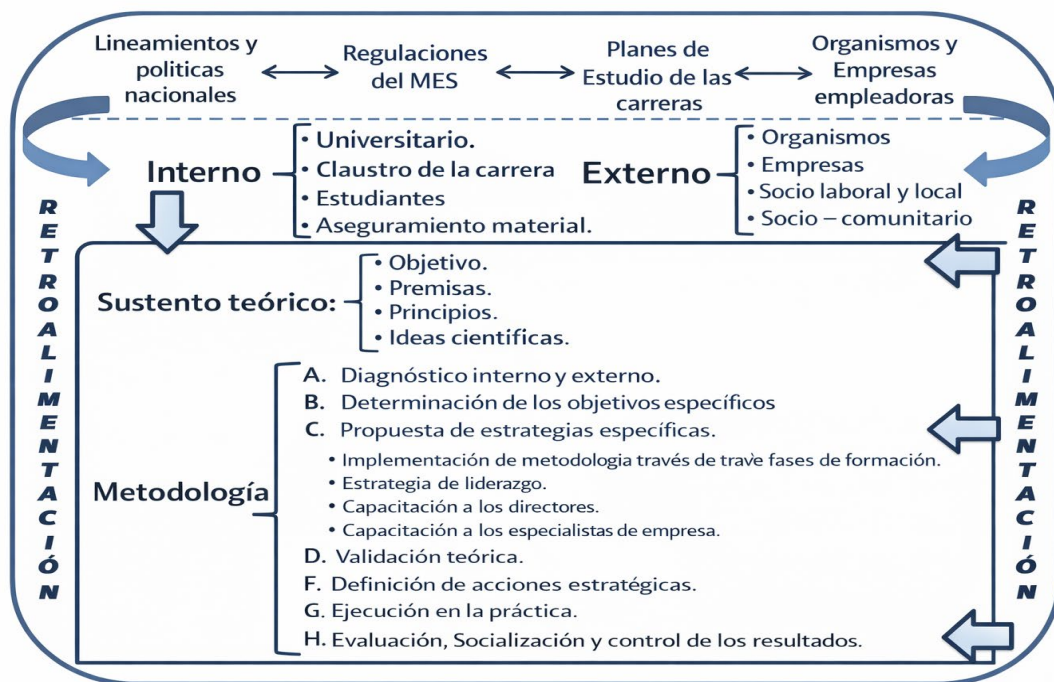
Un componente esencial del proceso evaluativo lo constituye la socialización de los resultados en el ámbito universitario. La difusión oportuna y la comunicación efectiva de los hallazgos a los actores implicados, interesados y destinatarios favorecen su comprensión y potencian su aplicación práctica. Para ello pueden emplearse diversas estrategias, entre ellas encuentros de intercambio, talleres colaborativos, sesiones científicas con debates colectivos, exposiciones orales, presentaciones visuales y materiales impresos que sintetizen los principales resultados y aprendizajes derivados de la evaluación.

No obstante, la evaluación y la socialización de los resultados no son suficientes por sí solas. En la implementación de la estrategia de formación de competencias generales de dirección, junto con sus acciones específicas, se requiere un control y una retroalimentación continua. Esta fase constituye el eje central de retroalimentación, pues, aunque el proceso evaluativo se desarrolla de manera permanente, en esta etapa se realiza con mayor intencionalidad, lo que favorece la mejora continua y puede generar nuevas exigencias contextuales que deben ser consideradas.

La metodología propuesta se concibe y estructura de la siguiente manera, la cual se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Metodología diseñada para la identificación y formación de competencias de dirección en Educación Superior



Fuente: Elaboración propia.

La misión fundamental de las instituciones de educación superior se centra en la formación de una nueva generación de profesionales que además de alcanzar un dominio sólido de las competencias propias de su campo disciplinar, actúen con sentido humanista y se desempeñen como líderes. En el contexto actual de globalización y comunicación, ello implica la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que respondan a las demandas sociales vinculadas al ejercicio profesional (Moreno y de Armas, 2019).

En este marco, la identificación y formación de competencias generales de dirección en la educación superior se erige como una necesidad y, al mismo tiempo, como un desafío. Este proceso marca el punto de partida para contar con profesionales mejor preparados, tanto en el ámbito de su especialidad como en la conducción de procesos productivos y de servicios, en estrecha relación con sus modos de actuación y con la articulación indisoluble entre universidad y sociedad.

## Conclusiones

El estudio aborda la conceptualización de las competencias y en especial, de las competencias generales de dirección, concebidas como eje articulador de los procesos formativos en la educación superior. A partir de este análisis se diseña una metodología estructurada en siete etapas para la identificación y formación de dichas competencias, garantizando un enfoque participativo y contextualizado. Asimismo, se establecen las bases para su incorporación en los currículos de las carreras cubanas, de modo que la propuesta metodológica contribuye a fortalecer la pertinencia social y profesional de la formación universitaria.

## Referencias

- Alarcón, R., Guzmán, Y., & García, M. (2019). Formación integral en la educación superior: una visión cubana. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(3), [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322019000300010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000300010)
- AlQhtani, F. M. (2025). Knowledge management for research innovation in universities for sustainable development: a qualitative approach. *Sustainability*, 17(6), 2481. <https://doi.org/10.3390/su17062481>
- Camue, A., Torres, D. C. & Zenea, M. L. (2024). Metodología para contribuir a la efectividad de los sistemas organizativos universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(3), 497-511. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202024000300497&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202024000300497&lng=es&nrm=iso)
- Collado, L. E. (2025). University-territory management and its relationship with innovation: perspectives from the University of Panama. *Avances*, 27(4), 399-413. <https://avances.pinar.cu/index.php/publicaciones/article/view/937/221>
- De Armas, N. (2014). La sistematización de resultados de investigaciones sobre una temática específica: Propuesta de una metodología. *Revista Varela*, 5(1), <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/247/504>
- Del Castillo, J., Monagas, M., & Mena, M. M. (2024). Propuesta de metodología para el diseño de una estrategia de gestión documental. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 20(1), 1-11. <http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/796>
- Domínguez, E., López, F. A., & Ferriol, F.G. (2022). Developments and advances in defense and security. In *Proceedings of MICRADS 2021* (pp. 319-325). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-4884-7\\_26](https://doi.org/10.1007/978-981-16-4884-7_26)
- Galarza, J., & Almuiñas, J. L. (2023). La gestión de los riesgos de planificación estratégica en las instituciones de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2). <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3893>

- García, H., Cisnero, A. L., & García, M. (2025). Considerations on the development of management skills in Higher Education. *Health Leadership and Quality of Life*, 4, 588. <https://doi.org/10.56294/hl2025588>
- García, M., Ortiz, T., González, M., García, A., & Martínez, Y. (2014). Apuntes para una metodología de formación de competencias generales de dirección en estudiantes de ingeniería. *Revista Referencia Pedagógica*, (2). <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/58>
- González Rivero, B. M. (2022). Aspectos neuropsicológicos y psicológicos de las competencias profesionales: incógnitas en la educación superior. *Revista de Investigación Psicológica*, 28, 103-118. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322022000200103](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322022000200103)
- Guía Arias, E. A., Ledo, C. T., & Perera, I. (2022). La formación ético-económica en los directivos educacionales. *Revista EduSol*, 22(Esp.). <https://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/issue/view/46>
- Güths, R. C. (2025). Anthropological Unfoldings of the Human Voice: The Formation of Humanity Through Voice. *Journal of Voice*. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2025.06.026>
- Khuong, N. T., Van, N. T. T., & Linh, N. Q. (2026). Developing pre-service science teachers' competency in designing sociopolitically integrated stem education programs: an evaluation of an ADDIE-based training model. *SN Social Sciences*, 6(2), 50. <https://doi.org/10.1007/s43545-026-01324-9>
- Long, A. (2025). Goods, knowledge and beer: the methodological significance of situational analysis and discourse. In *Battlefields of Knowledge* (pp. 147-170). Routledge. <https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/edit/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781003725367-9&type=chapterpdf>
- McLeod, J., & Lomas, E. (2023). Record DNA: Reconceptualising digital records as the future evidence base. *Archival Science*, 23, 411-446. <https://doi.org/10.1007/s10502-023-09414-w>
- Miao, Q., & Nduneseokwu, C. (2025). Advancing environmental leadership: education, development, and training. *Environmental leadership in a VUCA era: an interdisciplinary handbook*, 467-538. [https://doi.org/10.1007/978-981-96-0324-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-96-0324-4_10)
- Montes, J., Ávila, L., Hernández, D., Apodaca, L., Zamora, S. y Cordova, F. (2023). Impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial intention of university students in Latin America. *Cogent Business & Management*, 10(3), 2282793. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2282793>
- Moreno, E. C., & De Armas, R. (2019). El liderazgo de los directivos de las organizaciones de la educación superior cubana: Una visión crítica. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 16-24. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308->



[01322019000100112&script=sci\\_abstract](https://doi.org/10.13220/19000100112&script=sci_abstract)

- Ochoa, A. E., Otero, Y., & Caballero, E. (2023). La comunicación en la actividad profesional de dirección. *Revista Cubana de Información y Comunicación. Alcance*, 12(31), 116-127. <https://revistas.uh.cu/alcance/article/view/7611>
- Ramos, M. E., Pérez, M., Torres, I. M., & Fernández, R. (2018). Validación de indicadores para la gestión pública de la seguridad alimentaria y nutricional. *Revista Cooperativismo y Desarrollo: COODES*, 6(2), 169-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6503886>
- Stoner, J. A., & Freeman, E. R. (2018). *Administración* (Tomo I y II). Pearson Educación. [https://alvarezrubenantonio.milaulas.com/pluginfile.php/76/mod\\_resource/content/1/LIBRO%20DE%20ADMINISTRACION.pdf](https://alvarezrubenantonio.milaulas.com/pluginfile.php/76/mod_resource/content/1/LIBRO%20DE%20ADMINISTRACION.pdf)
- Tobón, A. (2023). The genesis of contemporary economic theory. *Lecturas de Economía*, (99), 309-315. Editorial Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lecturasdeeconomia/article/view/353361?articlesBySimilarityPage=11>
- UNESCO. (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior (CRES)*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453>
- UNESCO. (2009). *II Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES)*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa)
- UNESCO. (2024). *Declaratoria de III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES+5)*. <https://www.unesco.org/es/articles/conferencia-regional-de-educacion-superior-cres5>



### Sobre el autor principal

**Máryuri García González:** Ingeniera Forestal, Máster en Ciencias de la Educación. Mención Didáctica. Doctora en Ciencias de la Educación, en la especialidad de Economía y Gestión. Profesora Titular - Investigadora. Metodóloga de Posgrado Universidad de la Habana. Cuba. Miembro del Consejo Científico en Ciencias administrativas del Centro de Estudios en Técnicas de Dirección. CETED - UH, Miembro del claustro de Doctorados en Educación Superior de la UH; CUJAE y Universidad de El Salvador; miembro del claustro en Maestrías de áreas educativas, sociales y empresariales de la UH; UNAH; UPR; CUJAE e ICCP.

### Declaración de responsabilidad autoral

**Máryuri García González 1:** Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Recursos, Software, Supervisión, Validación/Verificación, Visualización, Redacción/borrador original y Redacción.

**Alfredo García Rodríguez 2:** Análisis formal, Validación/Verificación, Redacción/borrador original y Redacción.

### Agradecimientos:

### Financiación:

Recursos propios.

