Interconectando Saberes

ISSN: 2448-8704
Vol. 11, Núm. 22
julio-diciembre 2026
DOI: https://doi.org/10.25009/is.v11i22.3045

Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESES) http://is.uv.mx

CÓMO CITAR / HOW TO CITE:

Guzmán Jiménez, G. A., & Altamirano Vasquez, M. (2026). Las decisiones didácticas como mecanismo para explicar el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo en la educación superior. *Interconectando Saberes*, *11*(22), 199-214. https://doi.org/10.25009/is.v11i22.3045

RECIBIDO:
01 de julio de 2026

ACEPTADO:
26 de octubre de 2026

PUBLICADO:
20 de noviembre de 2026

LICENCIA

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Las decisiones didácticas como mecanismo para explicar el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo en la educación superior

Gustavo Alejandro Guzmán Jiménez
https://orcid.org/0009-0007-2984-0213
Universidad Veracruzana, México

Margarita Altamirano Vasquez
https://orcid.org/0009-0003-9564-8749
Universidad Veracruzana, México

Resumen

La educación superior enfrenta el desafío de formar estudiantes capaces de responder a contextos sociales y laborales cada vez más complejos. Aunque la literatura reconoce la importancia de las habilidades para la vida y el trabajo, aún existe un vacío para explicar cómo la práctica docente favorece su desarrollo. El objetivo de este artículo es identificarlo y proponer un marco conceptual que explique el papel de las decisiones didácticas en este proceso. A partir de una revisión conceptual de la literatura especializada, se propone el concepto de decisiones didácticas, entendido como el conjunto de elecciones pedagógicas intencionales mediante las cuales el profesorado transforma los propósitos curriculares en experiencias de aprendizaje. Como resultado, se presenta el Modelo Conceptual de las Decisiones Didácticas para el Desarrollo de Habilidades para la Vida y el Trabajo (MDD-HVT), integrado por cinco dimensiones que explican cómo la práctica docente puede favorecer el desarrollo de estas habilidades.

Palabras clave: Educación superior, Decisiones didácticas, Habilidades para la vida y el trabajo, Práctica docente, Formación integral.

Abstract

Higher education faces the challenge of preparing students to respond to increasingly complex social and professional contexts. Although the literature recognizes the importance of life and work skills, a gap remains in explaining how teaching practice contributes to their development. This article aims to address that gap by proposing a conceptual framework that explains the role of didactic decisions in this process. Based on a conceptual review of the specialized literature, it proposes the concept of didactic decisions, understood as the set of intentional pedagogical choices through which faculty transform curricular goals into learning experiences. As a result, the Conceptual Model of Didactic Decisions for the Development of Life and Work Skills (MDD-HVT, by its Spanish acronym) is presented. It comprises five dimensions that explain how teaching practice can foster the development of these skills.

Keywords: Higher education, Didactic decisions, Life and work skills, Teaching practice, Holistic education.

INTRODUCCIÓN

La educación superior atraviesa un proceso de transformación impulsado por cambios sociales, económicos y tecnológicos que han modificado las expectativas sobre la formación universitaria. Actualmente, ya no es suficiente que los estudiantes adquieran conocimientos propios de su disciplina, también es necesario que desarrollen habilidades que les permitan aprender de manera permanente, resolver problemas, trabajar con otros y responder a escenarios caracterizados por la incertidumbre y el cambio constante (UNESCO, 2015, 2022).

Como resultado de esta transformación, las universidades han identificado en sus modelos educativos la necesidad de promover una formación más integral. Organismos internacionales y asociaciones de educación superior coinciden en que capacidades como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración, la autorregulación y la toma de decisiones constituyen elementos indispensables para el desempeño profesional y para la participación responsable en la sociedad (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2018; OECD, 2019; UNESCO, 2015, 2022).

En respuesta a estas demandas, la investigación educativa ha generado múltiples aportaciones para explicar cómo favorecer el desarrollo de estas habilidades. La literatura documenta los beneficios del aprendizaje activo, la autorregulación del aprendizaje, la integración pedagógica de tecnologías, las competencias clave y distintos programas dirigidos al fortalecimiento de habilidades socioemocionales. En conjunto, estos enfoques han ampliado la comprensión sobre la formación integral en la educación superior (Díaz Barriga, 2013; Mishra & Koehler, 2006; Prince Michael, 2004; Rychen & Salganik, 2003; Zimmerman, 2002).

Sin embargo, la revisión de la literatura también permite identificar una limitación: aunque existe suficiente evidencia sobre la importancia de las habilidades para la vida y el trabajo y sobre las condiciones que favorecen su desarrollo, todavía resulta poco claro cómo la práctica docente logra convertir esos planteamientos en experiencias de aprendizaje concretas. La mayoría de los estudios se concentra en metodologías, tecnologías o estrategias específicas, pero dedica poca atención al proceso mediante el cual el profesorado toma decisiones que organizan y dan sentido a la enseñanza.

Esta situación es relevante porque la práctica docente representa el espacio donde las intenciones del currículo se transforman en experiencias reales de aprendizaje. La selección de actividades, la forma de organizar la participación de los estudiantes, el uso de recursos, la retroalimentación y las estrategias de evaluación responden a decisiones que condicionan con las oportunidades de aprendizaje. No obstante, estas decisiones suelen permanecer implícitas dentro de la literatura y rara vez se analizan como una unidad de estudio.

A partir de esta problemática, el presente artículo sostiene que las decisiones didácticas constituyen el mecanismo que conecta la práctica docente con el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo, entendiendo las decisiones didácticas como el conjunto de elecciones pedagógicas deliberadas, contextualizadas e interdependientes, mediante las cuales el profesorado transforma las intenciones curriculares en experiencias de aprendizaje orientadas tanto al logro de los

aprendizajes disciplinares como al desarrollo de habilidades transferibles a distintos ámbitos de la vida.

Con base en una revisión conceptual de la literatura especializada, el artículo identifica el vacío existente, integra los principales aportes desarrollados hasta el momento y propone el Modelo Conceptual de las Decisiones Didácticas para el Desarrollo de Habilidades para la Vida y el Trabajo (MDD-HVT). La propuesta busca ofrecer una explicación que permita comprender de manera integrada la relación entre la práctica docente, las decisiones didácticas, las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo en la educación superior.

LA NECESIDAD DE DESARROLLAR HABILIDADES PARA LA VIDA Y EL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior enfrenta un contexto de transformación que ha modificado las expectativas sobre la formación universitaria. La acelerada producción de conocimiento, la digitalización de los procesos productivos y la creciente complejidad de los problemas económicos y sociales demandan profesionistas capaces de adaptarse a escenarios cambiantes y de continuar aprendiendo a lo largo de su trayectoria personal y profesional. En este contexto, la formación universitaria ya no puede limitarse a la transmisión de conocimientos disciplinares; sino que también debe favorecer al desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes responder de manera efectiva a los retos de una sociedad en constante transformación (UNESCO, 2015, 2022).

Este cambio ha llevado a replantearse el propósito de la educación superior. Durante décadas, la calidad de la formación se asoció principalmente con el dominio de conocimientos especializados propios de cada profesión. Aunque estos conocimientos siguen siendo indispensables, hoy resultan insuficientes para enfrentar un entorno caracterizado por la innovación, el trabajo interdisciplinario y la necesidad de resolver problemas cada vez más complejos. En consecuencia, las universidades están llamadas a formar egresados capaces de analizar información, comunicarse eficazmente, trabajar de manera colaborativa, tomar decisiones fundamentadas y aprender de forma permanente.

En este escenario, adquieren relevancia las denominadas habilidades para la vida y el trabajo, entendidas como el conjunto de capacidades que permiten a las personas desenvolverse de manera efectiva tanto en el ámbito profesional como en la vida cotidiana. Entre ellas destacan el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración, la resolución de problemas, la autorregulación, la adaptabilidad y el aprendizaje autónomo, habilidades que actualmente forman parte de los perfiles de egreso de un número creciente de instituciones de educación superior (OECD, 2019; UNESCO, 2015, 2022).

La importancia de estas habilidades ha sido reconocida por distintos organismos internacionales. La UNESCO sostiene que la educación debe contribuir al desarrollo integral de las personas, preparándolas para participar activamente en sociedades cada vez más diversas e inciertas. Desde esta perspectiva, la formación universitaria no debe responder únicamente a las necesidades del mercado laboral, sino también a fortalecer capacidades que favorezcan la convivencia, la responsabilidad social, la reflexión crítica y la construcción colectiva de soluciones frente a los desafíos contemporáneos (UNESCO, 2022).

Por su parte, la OCDE plantea que las economías basadas en el conocimiento requieren profesionistas capaces de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar situaciones cambiantes. La productividad, la innovación y la empleabilidad dependen cada vez menos de la acumulación de información y más de la capacidad para aprender continuamente, adaptarse a nuevas condiciones y colaborar en contextos complejos. Desde esta perspectiva, las habilidades para la vida y el trabajo dejan de entenderse como un complemento de la formación profesional para convertirse en un componente estratégico del desarrollo económico y social (OECD, 2019).

Una aportación especialmente relevante proviene del proyecto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo), el cual propone que las competencias clave no corresponden únicamente a conocimientos o destrezas específicas, sino a la capacidad de movilizar distintos recursos personales para responder exitosamente a demandas complejas. Esta visión reconoce que el desempeño competente depende de la integración entre conocimientos, habilidades cognitivas, capacidades sociales y actitudes, superando una concepción de la formación centrada exclusivamente en la adquisición de contenidos (Rychen & Salganik, 2003).

En el contexto mexicano, la Visión y Acción 2030 de la ANUIES plantea la necesidad de fortalecer un modelo educativo centrado en el aprendizaje, la innovación y la formación integral. El documento señala que las instituciones de educación superior deben promover el desarrollo de capacidades relacionadas con el pensamiento crítico, la creatividad, la responsabilidad social y la solución colaborativa de problemas, articulando la formación profesional con las necesidades del entorno y con los desafíos que enfrenta la sociedad contemporánea (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2018).

Como resultado de estas orientaciones, las habilidades para la vida y el trabajo han sido incorporadas en perfiles de egreso, modelos educativos y documentos curriculares. Sin embargo, esta incorporación no garantiza, por sí misma, que los estudiantes las desarrollen durante su trayectoria universitaria. La existencia de objetivos institucionales relacionados con la formación integral representa un avance importante; sin embargo, su logro depende de las experiencias de aprendizaje que realmente ocurren dentro del aula.

Esta diferencia resulta fundamental. Mientras los conocimientos disciplinares pueden organizarse mediante secuencias de contenidos, las habilidades para la vida y el trabajo requieren experiencias que involucren la participación activa del estudiante, la reflexión sobre su propio aprendizaje, la resolución de problemas auténticos y la interacción con otros. En otras palabras, estas habilidades no se desarrollan únicamente porque aparezcan en un plan de estudios, sino porque forman parte de experiencias de aprendizaje diseñadas con esa intención (Díaz Barriga, 2013; Prince Michael, 2004; Zimmerman, 2002).

Desde esta perspectiva, el reto que enfrenta la educación superior no consiste únicamente en definir qué habilidades deben promoverse, sino en comprender cómo pueden desarrollarse de manera sistemática dentro de la práctica docente. Esta pregunta desplaza el interés desde el currículo prescrito hacia las decisiones que el profesorado toma durante la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza.

En consecuencia, la discusión deja de centrarse exclusivamente en qué habilidades requieren los estudiantes y se orienta hacia cómo pueden generarse las condiciones para favorecer su desarrollo. Esta interrogante constituye el punto de partida del presente trabajo y conduce a revisar las principales explicaciones que la literatura ha construido sobre este fenómeno. El siguiente apartado analiza dichos aportes con el propósito de identificar sus coincidencias, reconocer sus limitaciones y fundamentar la propuesta conceptual que se desarrolla posteriormente.

APORTES DE LA LITERATURA SOBRE EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA Y EL TRABAJO

El creciente interés por las habilidades para la vida y el trabajo ha dado lugar a un amplio número de investigaciones orientadas a comprender cómo pueden desarrollarse en la educación superior. Aunque estos estudios parten de enfoques teóricos distintos, es posible identificar puntos de convergencia que permiten comprender qué condiciones favorecen una formación más integral y cuáles son los elementos que la práctica docente debe considerar para promover este tipo de aprendizajes.

Uno de los principales consensos es que el desarrollo de habilidades complejas requiere superar modelos de enseñanza centrados exclusivamente en la transmisión de información. La evidencia muestra que los estudiantes construyen aprendizajes más significativos cuando participan activamente en el análisis, la discusión, la resolución de problemas y la aplicación del conocimiento. Desde esta perspectiva, aprender implica interpretar, argumentar, tomar decisiones y relacionar los contenidos con situaciones reales, más que memorizar información para reproducirla posteriormente (Prince Michael, 2004; Rychen & Salganik, 2003).

En este contexto surge el aprendizaje activo como una de las principales contribuciones de la literatura reciente. Aunque las metodologías que lo integran presentan características distintas, todas comparten una idea central: el aprendizaje mejora cuando el estudiante asume un papel protagónico durante el proceso formativo. La resolución de problemas, el aprendizaje basado en proyectos, los estudios de caso y el trabajo colaborativo constituyen ejemplos de estrategias que favorecen la participación y la construcción del conocimiento a partir de experiencias auténticas (Prince Michael, 2004).

Otro aporte importante proviene de las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado. Estos estudios muestran que aprender no depende únicamente de las actividades diseñadas por el profesorado, sino también de la capacidad del estudiante para establecer metas, planificar estrategias, monitorear su desempeño y reflexionar sobre los resultados obtenidos. La autorregulación deja de entenderse como una característica individual y se reconoce como una capacidad que puede desarrollarse mediante ambientes de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la autonomía y la evaluación continua (Zimmerman, 2002).

En una línea similar, diversos autores destacan la importancia de la planeación didáctica como un elemento que orienta la organización del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la incorporación de metodologías activas o de recursos tecnológicos solo adquiere sentido cuando responde a una intención formativa claramente definida. La selección de contenidos, actividades, recursos y estrategias de evaluación debe guardar coherencia con los aprendizajes

que se pretende desarrollar, evitando que la innovación educativa se reduzca al uso de herramientas o metodologías de manera aislada (Díaz Barriga, 2013).

La integración pedagógica de las tecnologías representa otra línea de investigación ampliamente desarrollada. El modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) plantea que el valor educativo de las tecnologías no depende de sus características técnicas, sino de la forma en que se articulan con el conocimiento disciplinar y con las decisiones pedagógicas del profesorado. Desde esta perspectiva, la tecnología deja de ser el centro del proceso educativo y se convierte en un recurso cuya pertinencia está determinada por los propósitos de aprendizaje y por el contexto donde se utiliza (Mishra & Koehler, 2006).

Esta visión coincide con otros trabajos que cuestionan la incorporación de tecnologías como un fin en sí mismo. Diversas investigaciones sostienen que la innovación educativa no depende del uso de plataformas digitales o aplicaciones específicas, sino de la manera en que estas amplían las posibilidades para investigar, colaborar, reflexionar y construir conocimiento. En consecuencia, la tecnología constituye un medio para fortalecer las experiencias de aprendizaje, pero no sustituye las decisiones pedagógicas que orientan el proceso formativo (Calvo, 1996).

La literatura también ha documentado la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje vinculadas con problemas reales. Trabajar con situaciones auténticas favorece la integración entre teoría y práctica, fortalece el pensamiento crítico y permite comprender el conocimiento como una herramienta para analizar e intervenir sobre la realidad. Estas experiencias promueven la participación activa de los estudiantes y generan condiciones más favorables para el desarrollo de habilidades transferibles a distintos contextos personales y profesionales (UNICEF, 2012).

En los últimos años, han surgido investigaciones dirigidas específicamente al desarrollo de habilidades para la vida dentro de la educación superior. Programas orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, bienestar, planificación profesional y desarrollo personal muestran resultados positivos tanto en el desempeño académico como en la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos de su vida profesional. Estos estudios coinciden en señalar que dichas habilidades pueden fortalecerse cuando forman parte explícita de las experiencias educativas y no se consideran actividades complementarias al currículo (Calma, 2025; Hareli et al., 2025; Maddah et al., 2021).

A pesar de la diversidad de enfoques, los trabajos revisados convergen en tres ideas fundamentales. La primera es que el aprendizaje significativo requiere la participación activa del estudiante. La segunda señala que las habilidades para la vida y el trabajo se desarrollan mediante experiencias que favorecen la reflexión, la colaboración, la resolución de problemas y la autonomía. Finalmente, la tercera reconoce que el impacto de metodologías, tecnologías y recursos depende de la forma en que estos se integran dentro del proceso de enseñanza.

Estos aportes representan un avance importante para comprender cómo puede fortalecerse la formación integral en la educación superior. Sin embargo, también ponen de manifiesto una característica común: la mayoría de las investigaciones centra su atención en componentes específicos del proceso educativo, como las metodologías, la tecnología, la autorregulación o los programas de intervención, sin explicar de manera

integrada qué elemento articula todos estos componentes dentro de la práctica docente.

En consecuencia, aunque la literatura ofrece evidencia sólida sobre las condiciones que favorecen el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo, permanece abierta una pregunta fundamental: ¿qué proceso permite que las decisiones que toma el profesorado durante la enseñanza se conviertan en experiencias de aprendizaje capaces de favorecer el desarrollo de estas habilidades?

Responder a esta interrogante requiere avanzar más allá de la descripción de metodologías o estrategias específicas e identificar el elemento común que las integra. Precisamente sobre esta ausencia de integración se construye el siguiente apartado, en el que se identifica el vacío científico que da origen a la propuesta conceptual desarrollada en este trabajo.

LIMITACIONES DE LA LITERATURA E IDENTIFICACIÓN DEL VACÍO CIENTÍFICO

La revisión realizada muestra que la investigación sobre habilidades para la vida y el trabajo ha alcanzado un importante nivel de desarrollo. Actualmente, existe suficiente evidencia para reconocer su relevancia en la formación universitaria y para identificar diversas condiciones que favorecen su desarrollo, entre ellas el aprendizaje activo, la autorregulación, la integración pedagógica de tecnologías y la incorporación de experiencias de aprendizaje contextualizadas. Sin embargo, este avance también permite identificar una limitación que permanece insuficientemente explicada: la ausencia de un marco conceptual que integre estos aportes y explique cómo la práctica docente favorece el desarrollo de dichas habilidades.

Esta limitación no deriva de la falta de investigaciones, sino de la forma en que el fenómeno ha sido abordado. La mayor parte de los estudios centra su atención en elementos específicos del proceso educativo. Algunos analizan metodologías de enseñanza, otros estudian el uso de tecnologías digitales, los procesos de autorregulación, las competencias clave o programas orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales. Aunque cada una de estas perspectivas aporta evidencia valiosa, sus explicaciones suelen mantenerse relativamente independientes y ofrecen una comprensión parcial del proceso formativo.

Como resultado, la literatura explica con claridad qué habilidades son relevantes y qué condiciones favorecen su desarrollo, pero dedica menor atención a comprender cómo esas condiciones se construyen dentro del aula. Este aspecto resulta particularmente importante porque es durante la práctica docente donde convergen el currículo, las metodologías de enseñanza, los recursos, las interacciones y la evaluación. Es ahí donde las intenciones educativas dejan de ser planteamientos curriculares y se convierten en experiencias concretas de aprendizaje.

Esta observación permite distinguir entre los componentes visibles de la enseñanza y el proceso que les da origen. Las metodologías, las actividades, los recursos tecnológicos y las estrategias de evaluación representan manifestaciones observables del trabajo docente; sin embargo, antes de que cualquiera de estos elementos llegue al aula existe un proceso previo de análisis y toma de decisiones. El profesorado interpreta los propósitos formativos, analiza las características de sus estudiantes, selecciona estrategias, organiza actividades, define formas de interacción y establece criterios de evaluación. En conjunto, estas elecciones

configuran las condiciones en las que ocurrirá el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, metodologías aparentemente similares pueden generar resultados distintos porque las decisiones que orientan su implementación también son diferentes. Dos docentes pueden utilizar aprendizaje basado en problemas, estudios de caso o trabajo colaborativo y obtener resultados completamente distintos en el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía o la resolución de problemas. La diferencia no radica únicamente en la metodología empleada, sino en la manera en que ésta se diseña, se adapta al contexto y se articula con los propósitos de formación.

Esta idea también permite reinterpretar los principales aportes revisados en el apartado anterior. El aprendizaje activo favorece la participación del estudiante porque responde a decisiones orientadas a generar experiencias más significativas. La autorregulación se fortalece cuando el profesorado diseña oportunidades para planificar, reflexionar y evaluar el propio aprendizaje. Los modelos de integración tecnológica muestran que el valor de las herramientas digitales depende de decisiones pedagógicas que les otorguen sentido dentro del proceso formativo. De manera similar, los programas dirigidos al desarrollo de habilidades socioemocionales producen resultados favorables cuando las actividades, la mediación y la evaluación responden a una intención educativa claramente definida.

En todos estos casos existe un elemento común que permanece implícito: las decisiones que toma el profesorado para organizar la enseñanza. No obstante, la literatura suele asumir estas decisiones como parte del contexto de las metodologías o de las estrategias de enseñanza, sin analizarlas como una unidad de estudio. Esta ausencia dificulta integrar los hallazgos provenientes de diferentes líneas de investigación y limita la comprensión del proceso mediante el cual la práctica docente favorece el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo.

En consecuencia, el vacío científico identificado en este trabajo no consiste en la ausencia de investigaciones sobre innovación educativa, aprendizaje activo o habilidades para la vida. El vacío radica en la falta de una explicación conceptual que permita comprender el proceso que articula todos estos elementos dentro de la práctica docente. Dicho de otra manera, la literatura ha explicado con suficiente claridad qué debe hacerse para favorecer el desarrollo de estas habilidades, pero todavía ofrece respuestas limitadas sobre cómo las decisiones que toma el profesorado convierten esas intenciones en experiencias de aprendizaje.

A partir de este análisis, el presente artículo propone que las decisiones didácticas constituyen el mecanismo que conecta la práctica docente con el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo. Se entienden como el conjunto de elecciones pedagógicas deliberadas, contextualizadas e interdependientes mediante las cuales el profesorado interpreta las intenciones curriculares y organiza experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo simultáneo de conocimientos disciplinares y habilidades transferibles a distintos contextos.

Esta propuesta representa la principal aportación conceptual del estudio porque desplaza la atención desde las metodologías hacia el proceso que las hace posibles. Bajo esta perspectiva, las estrategias de enseñanza, los recursos tecnológicos, la evaluación y las actividades dejan de analizarse como componentes

independientes y pasan a comprenderse como expresiones de un mismo proceso de toma de decisiones pedagógicas.

Con base en este planteamiento es posible construir una explicación más integrada de la práctica docente universitaria. En lugar de interpretar cada enfoque como una propuesta aislada, el presente trabajo organiza los principales aportes de la literatura alrededor del concepto de decisiones didácticas y propone un modelo que explica cómo estas decisiones articulan la práctica docente, las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo. Esta propuesta se desarrolla en el apartado siguiente mediante el Modelo Conceptual de las Decisiones Didácticas para el Desarrollo de Habilidades para la Vida y el Trabajo (MDD-HVT).

PROPUESTA CONCEPTUAL: LAS DECISIONES DIDÁCTICAS COMO MECANISMO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA Y EL TRABAJO

La identificación del vacío científico permite avanzar hacia una explicación diferente de la relación entre la práctica docente y el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo. En lugar de interpretar este proceso únicamente a partir de metodologías, recursos o tecnologías, el presente trabajo propone que el elemento que articula estos componentes corresponde a las decisiones didácticas que el profesorado toma durante la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, las decisiones didácticas se entienden como el conjunto de elecciones pedagógicas deliberadas, contextualizadas e interdependientes mediante las cuales el profesorado interpreta las intenciones curriculares y las transforma en experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo simultáneo de conocimientos disciplinares y habilidades para la vida y el trabajo.

Esta definición implica un cambio en la forma de analizar la práctica docente. Tradicionalmente, la investigación educativa ha descrito la enseñanza mediante elementos observables como metodologías, actividades, recursos tecnológicos o estrategias de evaluación. Sin embargo, todos estos componentes son consecuencia de un proceso previo de reflexión pedagógica. Antes de seleccionar una estrategia, incorporar una herramienta digital o diseñar una actividad, el profesorado analiza los propósitos de formación, las características del grupo, el contexto y los resultados esperados. Es este proceso de toma de decisiones el que determina las condiciones en las que ocurre el aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, las decisiones didácticas constituyen la unidad que permite comprender la práctica docente como un proceso dinámico y contextualizado. Su importancia no radica únicamente en organizar la enseñanza, sino en crear las condiciones para que los estudiantes participen activamente, reflexionen sobre su aprendizaje, colaboren con otros, resuelvan problemas y desarrollen habilidades que puedan transferirse a diferentes contextos personales y profesionales.

Esta forma de entender la enseñanza también permite explicar por qué una misma metodología puede producir resultados distintos cuando es aplicada por docentes diferentes. El aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo o el uso de tecnologías no generan, por sí mismos, mejores aprendizajes. Su impacto depende de las decisiones que orientan su diseño, la manera en que se desarrollan

durante la clase y la forma en que se articulan con los objetivos de aprendizaje.

Con base en la revisión realizada, el presente trabajo organiza las decisiones didácticas en cinco dimensiones que, al interactuar entre sí, configuran las experiencias de aprendizaje y favorecen el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo.

La primera dimensión corresponde a la intencionalidad formativa. Se refiere a las decisiones relacionadas con la definición de los aprendizajes que orientan la enseñanza. Desde esta perspectiva, las habilidades para la vida y el trabajo no constituyen un resultado automático del proceso educativo, sino un propósito que debe incorporarse desde la planeación didáctica. Cuando estas habilidades forman parte de los objetivos de aprendizaje, las actividades, los recursos y la evaluación adquieren coherencia respecto a dicha finalidad (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2018; UNESCO, 2015).

La segunda dimensión corresponde al diseño de experiencias de aprendizaje. Incluye las decisiones relacionadas con la selección de problemas, proyectos, estudios de caso, actividades colaborativas y demás situaciones que permiten a los estudiantes aplicar conocimientos, argumentar, tomar decisiones y construir soluciones frente a desafíos contextualizados. La literatura coincide en que las habilidades complejas se desarrollan mediante experiencias que demandan participación activa y reflexión, más que a través de la recepción pasiva de información (Prince Michael, 2004; Rychen & Salganik, 2003; Zimmerman, 2002).

La tercera dimensión es la mediación pedagógica. Comprende las decisiones mediante las cuales el profesorado orienta, acompaña y retroalimenta el aprendizaje. La calidad de las preguntas, el tipo de interacción que se promueve, la retroalimentación y las oportunidades para la reflexión determinan el potencial formativo de las actividades diseñadas. En consecuencia, la mediación constituye el componente que transforma una actividad académica en una experiencia significativa de aprendizaje (Díaz Barriga, 2013; UNICEF, 2012).

La cuarta dimensión corresponde a la integración de recursos y tecnologías. El modelo reconoce que las herramientas digitales amplían las posibilidades de acceso a la información, comunicación y colaboración; sin embargo, su valor educativo depende de las decisiones pedagógicas que orientan su utilización. La tecnología deja de entenderse como un fin en sí mismo y pasa a concebirse como un recurso cuya pertinencia está determinada por los objetivos formativos y por las experiencias de aprendizaje que se pretende construir (Calvo, 1996; Maddah et al., 2021; Mishra & Koehler, 2006).

Finalmente, la quinta dimensión corresponde a la evaluación del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación trasciende la función de asignar una calificación y se convierte en un proceso permanente de retroalimentación que permite al estudiante reconocer sus avances, identificar áreas de mejora y fortalecer capacidades como la autorregulación, la toma de decisiones y el aprendizaje autónomo (Díaz Barriga, 2013; Hareli et al., 2025).

Estas cinco dimensiones no deben interpretarse como etapas independientes ni como una secuencia rígida. Por el contrario, conforman un sistema dinámico en el que cada decisión influye sobre las demás y modifica continuamente las experiencias de aprendizaje que viven los estudiantes. La práctica docente se entiende, así, como un proceso permanente de

articulación entre los propósitos formativos, el diseño de las actividades, la interacción en el aula, los recursos disponibles y la evaluación.

Con el propósito de representar gráficamente estas relaciones, se propone el Modelo Conceptual de las Decisiones Didácticas para el Desarrollo de Habilidades para la Vida y el Trabajo (MDD-HVT), presentado en la Figura 1.

La Figura 1 sintetiza la principal aportación del presente estudio. Mientras la literatura suele analizar metodologías, tecnologías, competencias o estrategias de evaluación como elementos independientes, el modelo propuesto muestra que todos ellos forman parte de un mismo proceso de toma de decisiones pedagógicas.

Desde esta perspectiva, las experiencias de aprendizaje no son consecuencia directa de una metodología específica, sino del conjunto de decisiones mediante las cuales el profesorado interpreta el currículo y organiza la enseñanza. Esto explica por qué estrategias similares pueden producir resultados distintos dependiendo de la forma en que son planificadas, desarrolladas y evaluadas.

Figura 1

Modelo Conceptual de las Decisiones Didácticas para el Desarrollo de Habilidades para la Vida y el Trabajo (MDD-HVT)



El modelo también permite comprender que las habilidades para la vida y el trabajo no constituyen contenidos adicionales al currículo universitario. Su desarrollo depende de la manera en que las decisiones didácticas configuran experiencias de aprendizaje con una intencionalidad formativa explícita. En consecuencia, la práctica docente adquiere un papel central dentro de la formación integral, al convertirse en el espacio donde los propósitos educativos se traducen en oportunidades reales para que los estudiantes desarrollen capacidades transferibles a distintos ámbitos de su vida personal y profesional.

Operacionalización del concepto de decisiones didácticas para el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo

La Figura 1 presenta la estructura conceptual del MDD-HVT. Sin embargo, para que el modelo pueda orientar futuras investigaciones resulta necesario traducir sus componentes a un nivel analítico que permita observarlos dentro de la práctica docente. Con este propósito, la Tabla 1 relaciona cada dimensión del modelo con decisiones didácticas observables, las experiencias de aprendizaje que promueven y las habilidades para la vida y el trabajo que potencialmente favorecen.

Esta operacionalización no pretende establecer relaciones causales rígidas entre determinadas decisiones y habilidades específicas. Su propósito es ofrecer un marco de referencia que facilite el análisis de la práctica docente y sirva como base para el desarrollo de investigaciones orientadas a validar empíricamente el modelo propuesto.

Tabla 1

Operacionalización de las dimensiones del MDD-HVT: decisiones didácticas, experiencias de aprendizaje y habilidades asociadas

Dimensión	Decisiones didácticas observables	Experiencias de aprendizaje promovidas	Habilidades para la vida y el trabajo asociadas
Intencionalidad formativa	Formular objetivos que integren conocimientos disciplinares y habilidades transversales; seleccionar problemas auténticos; contextualizar los contenidos	Aprendizaje con propósito, integración teoría-práctica, comprensión del sentido profesional del conocimiento	Pensamiento crítico, toma de decisiones, responsabilidad profesional
Diseño de experiencias de aprendizaje	Organizar proyectos, estudios de caso, resolución de problemas, aprendizaje colaborativo y actividades de reflexión	Participación activa, resolución de problemas, aprendizaje contextualizado, construcción colectiva del conocimiento	Resolución de problemas, creatividad, trabajo colaborativo, comunicación
Mediación pedagógica	Formular preguntas abiertas, proporcionar retroalimentación continua, promover el diálogo y la argumentación	Reflexión crítica, discusión fundamentada, autorregulación, aprendizaje reflexivo	Pensamiento crítico, comunicación, liderazgo, aprendizaje autónomo
Integración de recursos y tecnologías	Seleccionar tecnologías acordes con los objetivos formativos; promover búsqueda, análisis y producción de información	Aprendizaje híbrido, colaboración digital, gestión de información, interacción en entornos virtuales	Competencia digital, adaptabilidad, aprendizaje permanente, gestión de información
Evaluación para el aprendizaje	Diseñar evaluaciones auténticas, incorporar autoevaluación, coevaluación y retroalimentación formativa	Reflexión sobre el desempeño, mejora continua, toma de conciencia del aprendizaje	Autorregulación, toma de decisiones, aprendizaje autónomo, mejora continua

La Tabla 1 muestra que las decisiones didácticas constituyen un proceso integrado en el que cada dimensión influye sobre las demás. Ninguna de ellas actúa de forma aislada ni favorece exclusivamente una habilidad determinada. Por el contrario, la interacción entre la intencionalidad formativa, el diseño de experiencias de aprendizaje, la mediación pedagógica, la integración de recursos y tecnologías y la evaluación

configura las condiciones en las que ocurre el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las habilidades para la vida y el trabajo no deben entenderse como contenidos adicionales al currículo universitario. Su desarrollo depende de la coherencia entre los propósitos formativos, las actividades que se proponen, la manera en que el profesorado acompaña el aprendizaje y las oportunidades que ofrece para reflexionar, resolver problemas, colaborar y tomar decisiones.

Otro aspecto relevante es que la tabla traslada el modelo del plano conceptual hacia un nivel operativo. Las decisiones didácticas dejan de representar únicamente una explicación teórica y se convierten en categorías que pueden observarse, describirse y analizarse dentro de la práctica docente. Esto amplía el alcance del modelo, ya que facilita el diseño de investigaciones orientadas a estudiar la relación entre las acciones del profesorado y las experiencias de aprendizaje que viven los estudiantes.

En este sentido, la operacionalización propuesta constituye un primer referente para el desarrollo de instrumentos de observación, protocolos de análisis de clase y estudios empíricos que permitan profundizar en la comprensión del papel que desempeñan las decisiones didácticas dentro de la formación universitaria.

DISCUSIÓN

La revisión conceptual realizada confirma que el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo constituye una prioridad ampliamente reconocida en la educación superior. No obstante, también evidencia que la mayor parte de las investigaciones ha explicado este fenómeno desde perspectivas centradas en componentes específicos del proceso educativo, como las metodologías activas, la autorregulación, la integración tecnológica o las competencias transversales. Aunque estos enfoques han enriquecido el conocimiento disponible, sus aportaciones permanecen relativamente independientes y ofrecen una visión parcial de la práctica docente.

En este contexto, la principal contribución del presente trabajo consiste en proponer las decisiones didácticas como un concepto integrador para comprender la relación entre la práctica docente y el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo. En lugar de centrar la explicación en metodologías o estrategias particulares, el modelo sitúa la atención en el proceso mediante el cual el profesorado interpreta los propósitos formativos y los transforma en experiencias de aprendizaje.

Esta perspectiva permite reorganizar aportaciones provenientes de diferentes líneas de investigación dentro de un mismo marco conceptual. El aprendizaje activo, la autorregulación, la integración pedagógica de tecnologías y las intervenciones orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales dejan de entenderse como propuestas aisladas y pasan a formar parte de un mismo proceso de toma de decisiones que orienta la enseñanza.

Asimismo, el MDD-HVT ofrece una explicación más cercana a la naturaleza dinámica de la práctica docente. La enseñanza universitaria no puede reducirse a la aplicación de metodologías previamente definidas, ya que cada contexto exige interpretar las características del grupo, los propósitos de aprendizaje y las condiciones institucionales para decidir cómo organizar las experiencias educativas. Desde esta perspectiva, las decisiones didácticas constituyen el mecanismo que da coherencia a ese proceso.

Otra aportación del modelo es que proporciona una estructura susceptible de ser contrastada mediante investigaciones empíricas. Las cinco dimensiones propuestas permiten analizar la práctica docente desde una perspectiva procesual y ofrecen una base para estudiar cómo determinadas decisiones generan experiencias de aprendizaje con distinto potencial para favorecer el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo.

No obstante, es importante reconocer el alcance del presente trabajo. La propuesta desarrollada tiene un carácter conceptual y se fundamenta en la integración crítica de la literatura revisada. En consecuencia, las relaciones planteadas requieren ser examinadas mediante estudios empíricos realizados en distintos contextos institucionales, disciplinas y modalidades educativas. Lejos de representar una limitación, esta condición constituye el punto de partida para futuras investigaciones orientadas a validar, ampliar y fortalecer el modelo propuesto.

En este sentido, el Modelo Conceptual de las Decisiones Didácticas para el Desarrollo de Habilidades para la Vida y el Trabajo ofrece una explicación integradora que contribuye a comprender cómo la práctica docente configura experiencias de aprendizaje capaces de favorecer una formación universitaria más allá del dominio disciplinar. Al mismo tiempo, abre una agenda de investigación orientada a profundizar en el análisis de las decisiones pedagógicas como una unidad de estudio con potencial para enriquecer el campo de la investigación educativa.

Implicaciones para la práctica docente

La propuesta presentada en este artículo tiene implicaciones tanto para la práctica docente como para la investigación educativa. En primer lugar, plantea un cambio de perspectiva para analizar la enseñanza universitaria. En lugar de centrar la atención únicamente en las metodologías utilizadas o en la incorporación de tecnologías, propone dirigir el análisis hacia las decisiones pedagógicas que orientan la organización de las experiencias de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo deja de entenderse como una responsabilidad exclusiva del currículo o de programas específicos de formación transversal. El modelo plantea que estas habilidades pueden promoverse desde cualquier asignatura cuando las decisiones didácticas incorporan de manera intencional actividades que favorezcan la reflexión, la resolución de problemas, la colaboración, la comunicación y el aprendizaje autónomo.

Esta propuesta también ofrece elementos para fortalecer la formación y actualización del profesorado universitario. Tradicionalmente, muchos programas de desarrollo docente han privilegiado la capacitación en metodologías activas o en el uso de tecnologías digitales. Aunque estos aspectos continúan siendo relevantes, el modelo sugiere que su impacto depende de un nivel previo de reflexión: la capacidad del profesorado para tomar decisiones coherentes respecto a la intencionalidad formativa, el diseño de experiencias de aprendizaje, la mediación pedagógica, la integración de recursos y la evaluación.

En consecuencia, la formación docente podría orientarse menos hacia la adopción de metodologías específicas y más hacia el fortalecimiento del razonamiento didáctico que sustenta la práctica educativa. Este enfoque favorecería una mayor capacidad para adaptar las estrategias de enseñanza a distintos contextos y contribuiría a evitar que la

innovación educativa se reduzca a la incorporación de herramientas o metodologías sin una finalidad pedagógica claramente definida.

El modelo también ofrece posibilidades para la gestión institucional de la calidad educativa. Las dimensiones propuestas pueden servir como referente para procesos de acompañamiento docente, programas de actualización, evaluación de la práctica educativa y comunidades de aprendizaje orientadas a fortalecer la formación integral del estudiantado. Asimismo, la operacionalización presentada constituye un punto de partida para el diseño de instrumentos que permitan estudiar empíricamente las decisiones didácticas en diferentes contextos universitarios.

Conclusiones

La revisión conceptual realizada permitió identificar que la literatura ha generado aportaciones relevantes para comprender la importancia de las habilidades para la vida y el trabajo y las condiciones que favorecen su desarrollo en la educación superior. Sin embargo, también puso de manifiesto que estas explicaciones se encuentran dispersas entre distintos enfoques, como el aprendizaje activo, la autorregulación, la integración pedagógica de tecnologías y las competencias clave, sin ofrecer una explicación integrada sobre el proceso que las articula dentro de la práctica docente.

A partir de esta revisión, el presente artículo propuso el concepto de decisiones didácticas como un mecanismo para explicar la relación entre la práctica docente y el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo. Desde esta perspectiva, las decisiones didácticas corresponden al conjunto de elecciones pedagógicas mediante las cuales el profesorado interpreta los propósitos curriculares y los transforma en experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo simultáneo de conocimientos disciplinares y habilidades transferibles a diferentes contextos.

Con base en esta propuesta, se desarrolló el Modelo Conceptual de las Decisiones Didácticas para el Desarrollo de Habilidades para la Vida y el Trabajo (MDD-HVT), integrado por cinco dimensiones: intencionalidad formativa, diseño de experiencias de aprendizaje, mediación pedagógica, integración de recursos y tecnologías y evaluación para el aprendizaje. Estas dimensiones ofrecen una explicación articulada de cómo la práctica docente configura experiencias que favorecen una formación universitaria más integral.

La principal aportación del estudio consiste en ofrecer un marco conceptual que reorganiza conocimientos previamente desarrollados por distintas líneas de investigación y los integra alrededor de un mismo eje explicativo. Más que proponer una nueva metodología de enseñanza, el modelo invita a comprender que el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo depende de la calidad y coherencia de las decisiones que el profesorado toma durante el proceso de enseñanza.

Asimismo, el trabajo abre una línea de investigación orientada al estudio de las decisiones didácticas como objeto de análisis. La operacionalización presentada constituye un primer referente para el diseño de instrumentos que permitan observar, describir y analizar estas decisiones en distintos contextos de educación superior, así como explorar su relación con el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo.

En síntesis, las habilidades para la vida y el trabajo no se desarrollan únicamente por su incorporación al currículo ni por la adopción de metodologías consideradas innovadoras. Su desarrollo depende de las

decisiones didácticas que orientan las experiencias de aprendizaje. Comprender estas decisiones como una unidad de análisis permite explicar cómo la práctica docente trasciende la transmisión de conocimientos y contribuye, de manera intencional, a la formación integral de los estudiantes en la educación superior.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf

Calma, A. (2025). Students' problem-solving skills in-depth: Ready for 'real life'? *The International Journal of Management Education, 23*(3), Article 101267. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101267

Calvo, G. (1996). *Nuevas formas de enseñar y aprender*. UPN. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Calvo-Nuevas-Formas.pdf

Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula: Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4*(10), 3–21. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10.88

Hareli, M., Knutsen, J. C., Nowakowski, L. M., Conley, C. S., & Gonzales, C. H. (2025). Infusing social-emotional skills into a career and life planning course for college adults: A qualitative analysis and quantitative summary of student perceptions at post-course and at post-college follow-up. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 5*, Article 100097. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100097

Maddah, D., Saab, Y., Safadi, H., Abi Farraj, N., Hassan, Z., Turner, S., Echeverri, L., Alami, N. H., Kababian-Khasholian, T., & Salameh, P. (2021). The first life skills intervention to enhance well-being amongst university students in the Arab world: "Khotwa" pilot study. *Health Psychology Open, 8*(1), 20551029211016955. https://doi.org/10.1177/20551029211016955

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

OECD. (2019). *Skills matter: Additional results from the survey of adult skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223–231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO; Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

United Nations Children's Fund. (2012). *Global evaluation of life skills education programmes: Final report*. https://evaluationreports.unicef.org/GetDocument?documentID=260&fileID=33182

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2