

BIENESTAR LABORAL COMO COMPETENCIA PROFESIONAL: FORMACIÓN TRANSFORMADORA PARA EL TRABAJO SOSTENIBLE

Rubén RODRÍGUEZ ELIZALDE
Universidad Europea de Madrid

Beatriz Cristina RODRÍGUEZ PÉREZ
Universidad Europea de Madrid

Resumen: El presente capítulo analiza el bienestar laboral como competencia profesional clave en el contexto de la educación superior orientada a la empleabilidad sostenible. Partiendo de las transformaciones tecnológicas, organizativas y culturales del mundo del trabajo, se argumenta que el bienestar no debe concebirse únicamente como resultado del entorno laboral, sino como una competencia transversal susceptible de ser enseñada, practicada y evaluada desde la formación universitaria.

El marco teórico revisa las principales aproximaciones académicas al bienestar laboral, destacando su carácter multidimensional (hedónico y eudaimónico) y su vinculación con el desempeño profesional, la sostenibilidad organizacional y la salud ocupacional. Se incorporan aportaciones de la teoría de Demandas-Recursos (JD-R) y estudios empíricos que evidencian la relación positiva entre bienestar y rendimiento, compromiso y retención del talento.

A partir de este fundamento conceptual, el capítulo examina cómo los seis pilares de un modelo académico transformador (currículum integrado, transdisciplinario-

dad, entornos profesionales, enfoque *data-driven*, internacionalidad y entornos simulados) pueden operacionalizar el desarrollo del bienestar como competencia profesional. Se describen estrategias pedagógicas, condiciones institucionales y experiencias formativas orientadas a fomentar habilidades como la autorregulación emocional, la resiliencia, la gestión del estrés y la colaboración empática.

Finalmente, se analizan evidencias preliminares sobre el impacto de esta integración en la empleabilidad sostenible, destacando que los egresados formados en entornos que promueven el bienestar muestran mayor madurez socioemocional, adaptabilidad y capacidad de sostener trayectorias laborales saludables. El capítulo concluye proponiendo orientaciones estratégicas para consolidar una cultura universitaria que sitúe el bienestar como eje estructural del desarrollo profesional y ético en el siglo XXI.

Palabras clave: bienestar laboral, competencia transversal, educación superior, empleabilidad sostenible, formación universitaria, desarrollo socioemocional

I. INTRODUCCIÓN

La configuración actual del mundo del trabajo exige repensar profundamente los modelos formativos con los que las universidades preparan a las nuevas generaciones de profesionales. La irrupción de tecnologías emergentes, la automatización de tareas, la globalización de los equipos, así como el auge de modelos híbridos y flexibles, han modificado radicalmente las condiciones en las que se ejerce la actividad profesional (Rodríguez Sarmiento *et al.*, 2021). Pero más allá de estos cambios estructurales, se ha vuelto evidente una dimensión menos atendida y, sin embargo, crucial: la necesidad de que el trabajo no solo sea productivo, sino también humano, sostenible y compatible con el bienestar personal y colectivo (Gordillo Caicedo, 2023).

Frente a estos desafíos, la formación superior no puede limitarse a transmitir conocimientos técnicos o habilidades instrumentales (Marcos Martínez & Martín Peña, 2016). Resulta imprescindible integrar en el proceso formativo aquellas competencias que permitan a los futuros profesionales desenvolverse en entornos complejos sin renunciar a su salud mental (Gómez Cano *et al.*, 2024), su equilibrio emocional y su sentido de propósito. En este sentido, el bienestar laboral deja de ser una consecuencia deseable para convertirse en una competencia esencial, que debe ser aprendida, practicada, evaluada y cultivada desde las primeras etapas de la vida académica.

Este capítulo se propone precisamente indagar en cómo un modelo educativo basado en seis pilares fundamentales (currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data-driven*, internacionalidad y entornos simulados) puede facilitar la incorpora-

ción del bienestar como una competencia transversal y estratégica en la formación universitaria (Orefice & Sefair Vera, 2025). Estos pilares forman parte del modelo académico institucional desarrollado por la Universidad Europea, cuyo marco conceptual y aplicación general se aborda con mayor profundidad en otros capítulos de este volumen. El presente texto se centra, específicamente, en explorar su potencial para fomentar el bienestar laboral como competencia profesional clave. A partir de la experiencia conjunta de dos profesionales especializados en bienestar laboral, psicología del trabajo y desarrollo organizacional, se explorará cómo estos pilares, articulados de forma coherente, pueden generar experiencias formativas transformadoras, con impacto real en la preparación profesional y la empleabilidad de los estudiantes (Ianni-Gómez, 2024).

Lejos de constituir una mera tendencia pedagógica o una respuesta coyuntural al malestar creciente en el entorno laboral, este enfoque parte de una convicción más profunda: la educación superior tiene la responsabilidad de formar personas capaces no solo de adaptarse al mercado, sino de transformarlo desde dentro. En este sentido, integrar el bienestar en la experiencia universitaria no es un lujo ni un añadido, sino una urgencia ética y una estrategia formativa de futuro (Hernández Ramírez & Gonzalez Tapia, 2024).

A lo largo del capítulo se argumentará que es posible (y también necesario) enseñar a trabajar sin perder la salud, a liderar sin agotar, a colaborar sin desdibujarse, y a construir entornos profesionales donde la excelencia y el cuidado no sean excluyentes, sino mutuamente potenciadores. La universidad, como espacio privilegiado de construcción de subjetividades profesionales, tiene en sus manos la posibilidad de sembrar estas competencias desde una pedagogía intencionada, coherente y transformadora (Jerónimo Sánchez-Beato *et al.*, 2023).

Desde esta perspectiva, el capítulo se inscribe en un enfoque epistemológico interpretativo y humanista, en el que el bienestar laboral es comprendido como un fenómeno complejo, situado y multidimensional. La metodología adoptada combina el análisis teórico-documental con la sistematización de experiencias pedagógicas desarrolladas en el contexto de la Universidad Europea, integrando evidencias empíricas provenientes de estudios recientes, así como testimonios cualitativos de estudiantes y empleadores. Esta aproximación permite explorar la viabilidad de operacionalizar el bienestar como competencia transversal mediante los seis pilares del modelo académico, articulando fundamentos conceptuales, ejemplos aplicados y orientaciones estratégicas.

II. OBJETIVOS

El presente capítulo tiene como finalidad principal profundizar en el análisis del bienestar laboral, que debe integrarse de forma transversal en los modelos de formación superior orientados a la empleabilidad sostenible. En un contexto en el que el mundo del trabajo experimenta transformaciones profundas (transformaciones tecnológicas, organizativas, culturales y éticas), se vuelve urgente repensar el modo en que las universidades preparan a los futuros profesionales no solo para desempeñar con solvencia sus funciones, sino también para sostener su salud, su motivación y su compromiso en el ejercicio cotidiano de su actividad.

A partir de esta premisa, el capítulo se plantea los siguientes objetivos:

- Examinar de manera crítica y fundamentada el concepto de bienestar laboral desde una perspectiva académica y profesional, subrayando su carácter multidimensional y su vinculación con el rendimiento, la salud ocupacional y la calidad de vida en el trabajo.

- Fundamentar la necesidad de considerar el bienestar no como un resultado ocasional del entorno profesional, sino como una competencia que puede y debe ser desarrollada intencionadamente en los espacios de formación universitaria.

- Analizar cómo los seis pilares del modelo académico transformador (currículo integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data-driven*, internacionalidad y entornos simulados) pueden facilitar la incorporación efectiva del bienestar en los procesos formativos, tanto a nivel metodológico como institucional.

- Revisar la evidencia empírica disponible sobre el impacto de integrar el bienestar como competencia profesional, especialmente en lo que respecta a la empleabilidad, la sostenibilidad laboral y la madurez emocional de los egresados.

- Explorar testimonios de estudiantes, egresados y empleadores que han participado en experiencias formativas centradas en el bienestar, con el fin de ilustrar su valor formativo, profesional y transformador en contextos reales.

- Proponer orientaciones estratégicas y recomendaciones institucionales para facilitar la incorporación transversal del bienestar en la educación superior, promoviendo modelos pedagógicos más humanistas, éticos y sostenibles.

Con estos objetivos, el capítulo busca contribuir no sólo al debate teórico en torno a las competencias profesionales del siglo XXI, sino también a la construcción de una cultura universitaria que reconozca el bienestar como condición estructural del desarrollo integral de los estudiantes y de la transformación responsable de los entornos laborales.

III. MARCO TEÓRICO

La configuración contemporánea del mundo del trabajo ha impulsado una revalorización profunda del papel que desempeña el bienestar en los entornos laborales. Lejos de concebirse como un simple beneficio accesorio, el bienestar en el trabajo se ha convertido en un elemento estratégico y en una competencia transversal imprescindible para el desarrollo profesional sostenible. En esta sección se analizará qué se entiende por bienestar laboral desde una perspectiva académica y profesional, y se presentará una revisión sintética de la evidencia empírica que vincula dicho bienestar con el desempeño profesional, con el objetivo de fundamentar su inclusión como competencia transversal en el modelo formativo basado en los seis pilares.

1. Conceptualización académica y profesional del bienestar laboral

Desde un enfoque académico, el bienestar laboral se define como un estado subjetivo positivo derivado de la experiencia del individuo en su entorno de trabajo. Se trata de un constructo multidimensional que abarca componentes físicos, psicológicos y sociales, y que refleja tanto la ausencia de malestar como la presencia de factores que promueven la salud, el sentido de pertenencia y la realización personal. Algunos autores lo han descrito como la calidad global de la experiencia del empleado en el trabajo, incluyendo su estado emocional, su satisfacción con las tareas y su percepción de crecimiento (Grant *et al.*, 2007).

En el ámbito profesional, el bienestar laboral se concibe como el resultado de un entorno organizativo que favorece el equilibrio entre las demandas laborales y los recursos disponibles para afrontarlas. Esta visión coincide con la perspectiva aportada por la Teoría de Demandas-Recursos (JD-R) postulada hace escasos años (Bakker *et al.*, 2023; Bakker & Demerouti, 2013), según la cual el bienestar se ve afectado por el equilibrio entre factores estresores (como la sobrecarga o la ambigüedad de rol) y recursos laborales (como el apoyo social, la autonomía o las oportunidades de desarrollo). Desde esta óptica, el bienestar no es una condición estática, sino un proceso dinámico y contextual que puede potenciarse mediante estrategias organizativas y personales (Rodríguez Elizalde, 2021).

Una distinción clave en la literatura es la que se establece entre bienestar hedónico y eudaimónico. El primero alude a la experiencia de placer, emociones positivas y satisfacción, mientras que el segundo se refiere a la autorrealización, el sentido de contribución y el desarrollo del potencial personal en el trabajo (Delle Fave *et al.*, 2011). Ambas dimensiones no son excluyentes, y su integración ofrece una compren-

sión más rica del bienestar laboral, alineada con los planteamientos de la psicología positiva y los modelos de calidad de vida laboral.

2. Revisión de estudios sobre bienestar y desempeño profesional

La relación entre bienestar laboral y desempeño profesional ha sido objeto de un número creciente de investigaciones en las últimas dos décadas. Existe un consenso amplio en torno a la idea de que los empleados que experimentan altos niveles de bienestar tienden a mostrar un mejor desempeño, tanto en tareas técnicas como en aspectos vinculados a la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

Diversos meta-análisis han confirmado una correlación positiva y significativa entre bienestar subjetivo (satisfacción laboral, afecto positivo, compromiso) y rendimiento laboral. Harter, Schmidt y Keyes (2004), por ejemplo, analizaron datos de más de 7.900 unidades de negocio y encontraron que el bienestar de los empleados se asociaba con mayores niveles de productividad, rentabilidad y retención del talento. Del mismo modo, Wright y Cropanzano (2000a, 2000b) demostraron que el bienestar psicológico predice el desempeño laboral con más fuerza que otros factores tradicionalmente considerados, como la inteligencia o la experiencia previa.

Por su parte, Peiró *et al.* (2014) introdujeron el concepto de sinergia entre bienestar y desempeño sostenible, subrayando que estos dos elementos se refuerzan mutuamente a lo largo del tiempo. Un entorno que promueve el bienestar facilita un desempeño más eficaz, y este, a su vez, retroalimenta la percepción de bienestar. Esta visión sinérgica resulta especialmente pertinente en contextos de alta incertidumbre o transformación, donde las competencias de autorregulación emocional, resiliencia y equilibrio se tornan fundamentales.

Además, el bienestar laboral se ha relacionado de forma consistente con indicadores organizacionales clave: menor rotación de personal, reducción del absentismo, mayor satisfacción del cliente y mejora en los climas laborales (Harter *et al.*, 2004; Peiró *et al.*, 2014). Estas evidencias empíricas justifican plenamente la inclusión del bienestar como una competencia profesional a desarrollar desde la formación superior. No se trata sólo de preparar personas para insertarse en el mercado laboral, sino de formar profesionales capaces de sostener su salud, su motivación y su eficacia a lo largo de trayectorias prolongadas, en entornos laborales cambiantes y cada vez más complejos.

Por tanto, incorporar el bienestar laboral en el diseño curricular y metodológico de los programas de educación superior no solo responde a una necesidad formativa emergente, sino también a un compromiso ético con la salud integral de los futuros profesionales y con la sostenibilidad de las organizaciones donde estos ejercerán su labor.

IV. IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO ACADÉMICO CON ENFOQUE EN BIENESTAR

La incorporación del bienestar como competencia profesional transversal exige un cambio estructural en la manera en que concebimos el currículum, los entornos de aprendizaje y los modelos pedagógicos en la educación superior (Rodríguez Elizalde, 2022a; Rodríguez Elizalde *et al.*, 2025). Lejos de reducirse a acciones complementarias o talleres aislados, el bienestar ha de ser entendido como una dimensión sustantiva de la formación profesional, con implicaciones directas en la empleabilidad, la salud ocupacional y la sostenibilidad de las trayectorias laborales. Este apartado se propone analizar en profundidad cómo los seis pilares del modelo educativo transformador (currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data-driven*, internacionalidad y entornos simulados) pueden ser operativizados para desarrollar, visibilizar y evaluar competencias relacionadas con el bienestar.

1. Currículum integrado

El currículum integrado parte de la premisa de que los saberes no deben ser compartimentados, sino articulados en torno a contextos significativos de aplicación. En este sentido, el bienestar puede incorporarse como contenido transversal, pero también como meta-competencia presente en la planificación didáctica, la evaluación formativa y el diseño de experiencias de aprendizaje (Zabalza Beraza, 2012). Algunos ejemplos de esta integración incluyen la introducción de módulos sobre salud emocional en asignaturas de liderazgo, el análisis de casos de toxicidad organizacional en materias de ética profesional o el trabajo sistemático de técnicas de autorregulación en espacios de desarrollo de competencias blandas.

Esta estrategia exige un enfoque curricular por competencias, donde el bienestar no es tratado como un conocimiento aislado, sino como una dimensión evaluable del desempeño profesional. Los sistemas de evaluación auténtica permiten valorar, por ejemplo, cómo el estudiante gestiona el trabajo en equipo bajo presión, o cómo responde a situaciones de conflicto desde una perspectiva de cuidado y responsabilidad.

Así, el bienestar se convierte en un criterio explícito de calidad educativa (Ianni-Gómez, 2024).

Además, el currículum integrado permite establecer conexiones entre asignaturas que, *a priori*, podrían parecer ajenas al bienestar. Por ejemplo, en formaciones técnicas o científicas, se pueden incorporar elementos como la ergonomía cognitiva, el diseño centrado en el usuario o los principios de trabajo seguro y saludable. En los grados vinculados a la educación, el derecho, la comunicación o la ingeniería, es posible plantear tareas que exijan reflexionar sobre el impacto del ejercicio profesional en la salud mental propia y ajena, o sobre la responsabilidad ética de promover entornos inclusivos y equitativos (Espejo Villar *et al.*, 2025).

En definitiva, un currículum integrado que incluya el bienestar como componente estructural no solo favorece la coherencia pedagógica y la transferencia de aprendizajes, sino que transmite al estudiante la idea de que el bienestar no es un extra, sino un eje central de la profesionalidad y del desempeño ético y eficaz.

2. Transdisciplinariedad

El carácter profundamente multidimensional del bienestar, que abarca desde lo emocional hasta lo estructural (Gómez Cano *et al.*, 2024), exige un abordaje transdisciplinar que rompa con la fragmentación tradicional del conocimiento universitario y la compartimentación de las competencias profesionales (Orefice & Sefair Vera, 2025). La experiencia del bienestar en contextos laborales no puede ser comprendida ni promovida desde una única perspectiva disciplinar, pues se encuentra atravesada por variables biomédicas, psicológicas, organizacionales, tecnológicas, sociales y ético-políticas.

Integrar saberes provenientes de la psicología, la medicina, la gestión de organizaciones, la antropología, la neurociencia y la tecnología permite construir marcos interpretativos más ricos y diseñar intervenciones más robustas y situadas. En el contexto universitario, esta integración se materializa, por ejemplo, en proyectos interfacultativos donde estudiantes de ingeniería informática y psicología diseñan conjuntamente herramientas digitales de evaluación emocional en el trabajo; o en seminarios interdisciplinarios en los que alumnado de ciencias sociales y ciencias de la salud analizan críticamente los discursos biomédicos y productivistas en torno al burnout y la fatiga mental.

Rodríguez Elizalde (2021) documenta cómo estas experiencias de colaboración fomentan el pensamiento sistémico y la sensibilidad profesional hacia los efectos colaterales de la tecnología en el equilibrio personal. Del mismo modo, trabajos posteriores sobre teletrabajo y

salud psicosocial (Rodríguez Elizalde, 2022b) han mostrado que solo un abordaje que combine el análisis de las condiciones materiales, la arquitectura organizativa y los marcos normativos puede generar propuestas sostenibles y no simplistas para mejorar el bienestar en escenarios de alta virtualización.

Por otra parte, la lógica transdisciplinar promueve una pedagogía del diálogo y del reconocimiento mutuo. En las experiencias de trabajo conjunto entre disciplinas, frecuentemente con lenguajes, metodologías y epistemologías divergentes, el estudiantado aprende a negociar significados, a argumentar con rigor, a cuestionar sus propias premisas y a construir soluciones integradoras, sin caer en la jerarquización del saber técnico sobre el humano (Artaza *et al.*, 2025; Barrientos-Cabezas *et al.*, 2020). Esta capacidad de escucha y de colaboración intelectual resulta esencial en la construcción de entornos profesionales en los que el bienestar no sea una retórica vacía, sino una práctica organizacional coherente.

Por tanto, se puede concluir que la transdisciplinariedad no es solo una metodología conveniente para abordar la complejidad del bienestar, sino una condición necesaria para formar profesionales con pensamiento amplio, sensibilidad social y capacidad real de intervenir en la mejora de los contextos laborales desde múltiples frentes (Oseguera & Ramírez-Vizcaya, 2024; Rodríguez Elizalde, 2021, 2022a).

3. Entornos profesionales

La inmersión en entornos profesionales constituye una oportunidad pedagógica privilegiada para vivenciar el bienestar en su dimensión práctica, superando el plano teórico y permitiendo al estudiantado confrontarse con la realidad, a menudo ambigua y tensionada, de las organizaciones contemporáneas. Las estancias en empresas, instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales o centros comunitarios brindan una ocasión única para observar en tiempo real las dinámicas de gestión del clima laboral, las políticas internas de conciliación, las estrategias de prevención del estrés, así como las acciones proactivas de promoción de la salud organizacional (Esgueva Lope *et al.*, 2019).

Sin embargo, estas prácticas no deben reducirse a una mera observación pasiva o a la adquisición de destrezas técnicas. Cuando están bien diseñadas e intencionadas pedagógicamente, se convierten en verdaderos espacios de intervención, en los que el alumnado puede participar en procesos de mejora real, dialogando con actores clave de la organización y aportando propuestas innovadoras orientadas al bienestar colectivo. Se han documentado experiencias en las que los estudiantes codiseñan protocolos de desconexión digital, planes de mejora del clima psicosocial, estrategias de acogida emocional para

nuevos empleados o talleres sobre inteligencia emocional y comunicación no violenta (Marcos Martínez & Martín Peña, 2016).

Además, la figura del tutor académico y del profesional en destino adquiere aquí una relevancia crucial. El acompañamiento reflexivo que ambos ofrecen permite al estudiante interpretar críticamente sus vivencias, contrastar expectativas con realidades y resignificar posibles experiencias de conflicto, ambigüedad o malestar. A través de esta tutoría dual, se genera un espacio pedagógico donde el bienestar no es asumido de forma acrítica o idealizada, sino analizado como un proceso situado, condicionado por factores culturales, estructurales y relacionales.

En este sentido, las prácticas externas permiten visibilizar las tensiones entre el discurso institucional sobre el bienestar y su implementación real en las rutinas laborales. No pocas veces, los estudiantes constatan contradicciones entre lo que se declara y lo que se vive: políticas que promueven la conciliación pero culturas que penalizan la desconexión, espacios de coworking que fomentan la colaboración pero también la hiperexposición, o liderazgos que, siendo técnicamente competentes, carecen de sensibilidad emocional. Este contraste no debe ser evitado, sino trabajado pedagógicamente como parte del aprendizaje profesional.

Por último, cabe destacar que el valor de estos entornos no reside únicamente en el contacto con la realidad laboral, sino en su potencial transformador. La experiencia situada del bienestar (y del malestar) confronta al estudiante con preguntas esenciales: ¿cómo quiero trabajar?, ¿qué tipo de profesional quiero ser?, ¿qué entiendo por calidad de vida laboral? (Gordillo Caicedo, 2023; Rodríguez-Jiménez *et al.*, 2014). Estas preguntas, cuando son acompañadas y procesadas en clave pedagógica, contribuyen a formar profesionales más conscientes, más críticos y más comprometidos con la construcción de entornos laborales éticamente sostenibles.

4. Enfoque *data-driven*

El uso de datos en la educación superior ha de ir más allá de la mera monitorización del rendimiento académico. En el marco de una pedagogía transformadora, el enfoque *data-driven* debe concebirse como una herramienta al servicio de la comprensión holística de la experiencia educativa, donde aspectos como el bienestar emocional, la calidad del clima formativo o el desarrollo de competencias socioemocionales se integran como dimensiones evaluables, pertinentes y prioritarias.

Diseñar este tipo de sistemas requiere un cambio epistemológico y metodológico profundo. Ya no se trata únicamente de medir lo que

el estudiante sabe o produce, sino de captar cómo se siente, cómo se vincula con los demás, y cómo gestiona la complejidad emocional y relacional de su proceso formativo. Para ello, resulta imprescindible contar con instrumentos psicométricamente válidos y culturalmente sensibles que permitan recoger información sobre la percepción de carga académica (Pinzón, 2024), la satisfacción con la vida universitaria, el sentido de pertenencia institucional, la evolución de la ansiedad ante situaciones de evaluación (Villarroel-Henríquez & Gallardo-Aguayo, 2025), o incluso la autoeficacia emocional en contextos académicos de alta presión.

Estos datos, lejos de convertirse en una lógica de vigilancia o control, deben ser interpretados como puntos de partida para el diálogo pedagógico, la toma de decisiones basada en evidencias y el diseño de itinerarios de aprendizaje más personalizados y sostenibles (Núñez Villalobos, 2025). El equipo docente puede, a partir de estos indicadores, detectar patrones de agotamiento, malestar emocional o desconexión progresiva, e intervenir tempranamente con medidas de acompañamiento, tutoría o flexibilización. Al mismo tiempo, el propio alumnado puede adquirir una mayor conciencia de su estado emocional y de su evolución, lo cual refuerza su autonomía y capacidad de autorregulación.

Además, un enfoque *data-driven* sensible al bienestar permite desarrollar una cultura institucional más justa y adaptativa. La agregación y análisis de datos puede revelar brechas estructurales que afectan diferencialmente a ciertos colectivos: estudiantes de primera generación universitaria, personas con discapacidad, mujeres en carreras altamente masculinizadas o alumnado internacional. Estos análisis no solo visibilizan desigualdades ocultas, sino que permiten diseñar políticas de inclusión y bienestar verdaderamente basadas en realidades verificadas, y no únicamente en buenas intenciones.

Por otro lado, la integración de tecnologías emergentes, como el aprendizaje automático o los sistemas de análisis de aprendizaje (*learning analytics*), ofrece nuevas posibilidades para anticipar riesgos y optimizar los recursos institucionales destinados al bienestar (Pinzón, 2024; Villarroel-Henríquez & Gallardo-Aguayo, 2025). No obstante, esta digitalización del seguimiento debe ir acompañada de una reflexión ética seria: ¿qué datos recogemos?, ¿con qué propósito?, ¿quién accede a ellos?, ¿cómo garantizamos que el enfoque *data-driven* no se convierta en una fuente de presión adicional para estudiantes y docentes?

Así, un enfoque verdaderamente transformador del uso de datos no consiste en cuantificarlo todo, sino en saber mirar, con profundidad y humanidad, lo que los datos revelan. Se trata de poner la tecnología y la medición al servicio del cuidado: del cuidado del aprendizaje, del

cuidado del vínculo docente-estudiante, y, en última instancia, del cuidado de las personas que habitan la universidad.

5. Internacionalidad

El bienestar en el trabajo no es un constructo neutro ni universalmente homogéneo. Su definición, sus condiciones de posibilidad y sus mecanismos de promoción están profundamente influenciados por los marcos culturales, legales, económicos y simbólicos que estructuran las distintas sociedades. Así, lo que en un país puede entenderse como un entorno saludable (por ejemplo, el teletrabajo flexible o la autonomía individual), en otro puede interpretarse como una fuente de aislamiento o ambigüedad laboral (De Andrade-Tavares & Farias, 2023; Tous Pallarès *et al.*, 2010). Esta diversidad de enfoques no solo refleja diferencias contextuales, sino que también revela tensiones entre modelos de gestión, concepciones del sujeto profesional y valoraciones sobre la vida laboral.

Incorporar una dimensión internacional en los programas de formación superior no significa simplemente añadir un componente de movilidad o incluir casos de estudio extranjeros. Significa ofrecer al estudiantado herramientas para reconocer, analizar e interpretar críticamente las distintas formas en que el bienestar es concebido, promovido, instrumentalizado o directamente ignorado en distintas latitudes (Harter *et al.*, 2004; Quiroz González *et al.*, 2020). Este ejercicio no sólo amplía el horizonte cultural del alumnado, sino que lo dota de una competencia clave en el mercado laboral globalizado: la sensibilidad intercultural aplicada a la vida organizacional.

Las experiencias de movilidad académica (Erasmus+, convenios bilaterales, programas de prácticas internacionales), los proyectos colaborativos multilingües o las redes globales de innovación educativa son espacios especialmente fecundos para el aprendizaje situado de estas competencias (Hernández Ramírez & Gonzalez Tapia, 2024; Rodríguez-Jiménez *et al.*, 2014). En estos contextos, los y las estudiantes tienen la oportunidad de contrastar estilos de liderazgo, ritmos de trabajo, concepciones del tiempo, del conflicto o del equilibrio entre vida profesional y personal, desarrollando así una mirada más matizada sobre la diversidad de prácticas en torno al bienestar.

Además, esta exposición internacional permite tomar conciencia de las desigualdades estructurales que condicionan el acceso al bienestar en distintos países o sectores productivos. Por ejemplo, mientras en algunos contextos europeos el derecho a la desconexión digital está regulado y protegido, en otras geografías el presentismo extremo o la precariedad laboral siguen siendo normativas no escritas que con-

dicionan profundamente la salud física y mental de los trabajadores. Reconocer estas asimetrías no solo es un ejercicio intelectual, sino también ético, que interpela al estudiantado sobre su rol como futuros agentes de cambio.

Este enfoque internacional, por tanto, no debe orientarse únicamente al desarrollo de una «adaptabilidad cultural» útil para la empleabilidad. Debe promover, ante todo, una conciencia crítica y comprometida con la construcción de entornos laborales interculturalmente competentes, capaces de acoger la diversidad y de garantizar condiciones de dignidad y salud para todas las personas, independientemente de su origen, género o condición.

En definitiva, formar profesionales con una perspectiva internacional del bienestar significa dotarles de una competencia indispensable en el siglo XXI: la capacidad de construir, defender y sostener culturas del trabajo más humanas, inclusivas y equitativas en un mundo profundamente interconectado pero marcado aún por profundas desigualdades.

6. Entornos simulados

Los entornos simulados, como laboratorios de aprendizaje, escenarios gamificados, simuladores digitales y prácticas supervisadas en contextos artificiales de alta fidelidad, se están consolidando como una herramienta clave para el desarrollo de competencias complejas, entre ellas, las vinculadas al bienestar profesional (Ramos Velásquez & Flórez Rico, 2023). Su valor pedagógico radica en la posibilidad de recrear con un alto grado de realismo situaciones propias del ejercicio profesional, pero en un entorno controlado, reflexivo y orientado al aprendizaje (Pedreño *et al.*, 2024).

Desde una perspectiva académica, estos entornos permiten al estudiantado enfrentarse a dilemas éticos, conflictos interpersonales, cargas de trabajo intensas o situaciones de liderazgo emocionalmente exigentes, sin las consecuencias reales que tendría en un entorno profesional. La simulación facilita así la experimentación de distintas respuestas conductuales y emocionales, así como el análisis posterior de sus efectos sobre el equipo, sobre los objetivos profesionales y sobre el propio equilibrio personal del estudiante (Gisbert Cervera *et al.*, 2010; Sierra-Daza *et al.*, 2023).

En este tipo de dinámicas, el bienestar no es solo un contenido que se discute o un objetivo que se busca preservar; se convierte en un eje transversal del proceso formativo (Rodríguez-Jiménez *et al.*, 2014). El alumnado debe aprender a reconocer señales de malestar (propias o ajenas), gestionar la tensión con recursos personales y colectivos, y tomar decisiones que integren eficacia técnica con sostenibilidad emo-

cional. Por ejemplo, simulaciones en entornos clínicos, en contextos de gestión de crisis o en dinámicas de negociación pueden incorporar indicadores de presión psicológica, tiempos de respuesta, colaboración interdependiente y autocuidado, que son luego objeto de análisis crítico y retroalimentación estructurada.

Además, estos escenarios permiten el desarrollo de habilidades como la autoobservación, la metarreflexión y la empatía profesional. En muchas instituciones, el uso de rúbricas de evaluación específicas para estos espacios incluye dimensiones como la contención emocional, el tono comunicativo, la actitud de escucha o la responsabilidad afectiva en la toma de decisiones (Pedreño *et al.*, 2024; Sierra-Daza *et al.*, 2023). La posibilidad de revisar grabaciones, recibir feedback de pares y docentes, y repetir las simulaciones con mejoras progresivas convierte estos entornos en espacios privilegiados para el aprendizaje profundo.

Por último, conviene destacar que la implementación de entornos simulados debe ir acompañada de una pedagogía crítica y humanista. No basta con replicar situaciones de estrés o conflicto (Ramos Velásquez & Flórez Rico, 2023; Rodríguez Elizalde, 2021), es necesario generar condiciones para que el alumnado se sienta seguro, validado y acompañado en la exploración de sus propios límites y fortalezas. Solo así, la simulación deja de ser una mera representación para convertirse en una experiencia transformadora del rol profesional, centrada en el bienestar como principio y fin de la intervención.

En conjunto, la implementación de estos seis pilares desde una perspectiva centrada en el bienestar no sólo enriquece la experiencia formativa, sino que prepara a los estudiantes para ejercer su profesión con una mirada integral, crítica y comprometida con la dignidad del trabajo y la salud de las personas.

7. Condiciones institucionales para una implementación efectiva

La integración del bienestar como competencia transversal no solo requiere una fundamentación pedagógica sólida, sino también un compromiso institucional que facilite su implementación real en el día a día universitario. Para que el desarrollo de esta competencia sea posible, sostenible y evaluable, es necesario considerar ciertas condiciones estructurales, organizativas y formativas (Vaudo, 2023).

En primer lugar, resulta clave definir con claridad en qué momentos del itinerario formativo debe introducirse esta competencia (Peiró *et al.*, 2014). Si bien puede comenzar a trabajarse desde los primeros cursos,

su desarrollo debería ser progresivo y adaptado al nivel de madurez profesional del estudiantado.

En segundo lugar, el claustro docente debe contar con la formación y los recursos necesarios para operar este cambio pedagógico. Esto implica capacitar al profesorado no solo en los contenidos relacionados con el bienestar, sino también en estrategias metodológicas que permitan su integración transversal en diversas asignaturas (Expósito & De Ciurana, 2022). La coordinación entre equipos docentes, especialmente en propuestas interdisciplinarias o casos compartidos, es esencial para evitar la fragmentación y garantizar la coherencia del proceso formativo.

Asimismo, es necesario establecer criterios e instrumentos de evaluación claros que permitan medir el grado de adquisición de esta competencia (Mulà & Tilbury, 2023). Estos criterios deben reflejarse en el sistema de evaluación del estudiante, pero también en los procesos de reconocimiento de la labor docente, incluyendo aspectos como la innovación pedagógica, el trabajo colaborativo o la mejora del clima de aula.

Finalmente, la implementación del bienestar como competencia transversal debe ir acompañada de una apuesta institucional decidida (Vaudó, 2023). Esto implica incorporarlo de forma explícita en los planes de estudio, promover una cultura organizacional orientada al cuidado y generar condiciones estructurales (espacios, tiempos, apoyos) que lo hagan viable en la práctica.

V. RESULTADOS E IMPACTO EN LA EMPLEABILIDAD: EVIDENCIA DEL BIENESTAR COMO COMPETENCIA PROFESIONAL CLAVE

La incorporación del bienestar como competencia transversal en el diseño y desarrollo de la formación superior no solo responde a una necesidad pedagógica y ética, sino que empieza a ofrecer resultados medibles en términos de empleabilidad, adaptabilidad profesional y sostenibilidad de las trayectorias laborales (Orefice & Sefair Vera, 2025). Este apartado tiene por objeto analizar, desde un enfoque riguroso y plural, cómo la implementación de modelos académicos centrados en el bienestar impacta positiva y significativamente en la preparación de los estudiantes para enfrentar entornos laborales exigentes sin comprometer su salud ni su integridad personal.

En particular, se explorará cómo el bienestar actúa como catalizador del desarrollo de competencias clave para la empleabilidad sostenible, tales como la autorregulación emocional, la resiliencia, la gestión del

estrés, la comunicación empática o la capacidad de colaborar en contextos de incertidumbre.

1. Evidencias empíricas: mejora de la preparación profesional

Diversos estudios recientes, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, han empezado a documentar los beneficios concretos de integrar el bienestar en la formación universitaria. En contextos donde se han aplicado programas con enfoque transversal de bienestar (por ejemplo, en grados de educación, ingeniería o ciencias de la salud), se ha observado un aumento significativo en indicadores como la autoeficacia percibida, la satisfacción con la vida universitaria y el sentido de preparación para afrontar situaciones de alta carga laboral o ambigüedad de rol. Asimismo, las competencias socioemocionales desarrolladas (autocuidado, comunicación empática, regulación emocional, resiliencia) han mostrado una correlación positiva con variables como la empleabilidad percibida (Rodríguez Martínez *et al.*, 2019), la intención de permanencia en el empleo y el afrontamiento proactivo de retos profesionales (Castro Pais *et al.*, 2023).

Desde una perspectiva institucional, se ha constatado que egresados formados en entornos que promueven el bienestar no solo acceden al mercado laboral con mayor rapidez, sino que tienden a integrarse en equipos con más facilidad, a presentar menores niveles de estrés en los primeros meses de incorporación y a recibir valoraciones positivas por parte de sus supervisores en dimensiones vinculadas al trabajo en equipo, la iniciativa y la madurez emocional (Gordillo Caicedo, 2023).

Un aspecto especialmente relevante es que estas competencias actúan como factores protectores frente a los efectos nocivos del trabajo en entornos altamente competitivos, complejos o emocionalmente demandantes (Castro Pais *et al.*, 2023; González Morga & Martínez Clares, 2020; Rodríguez Martínez *et al.*, 2019). Las evidencias apuntan a que los profesionales que han desarrollado un enfoque reflexivo sobre su propio bienestar durante su formación son más proclives a identificar precozmente situaciones de riesgo psicosocial, a establecer límites sostenibles y a cultivar relaciones laborales positivas, lo cual redundará en mayor sostenibilidad y satisfacción a largo plazo.

En este sentido, el bienestar no solo contribuye al desempeño inmediato, sino que se configura como un factor estructural de la empleabilidad sostenible: es decir, la capacidad de mantener un ejercicio profesional competente, ético y saludable a lo largo del tiempo, incluso en contextos de alta exigencia o cambio constante.

2. Voces desde la experiencia: testimonios de estudiantes y empleadores

La valoración subjetiva de los protagonistas del proceso formativo también ofrece una fuente rica de evidencia. En entrevistas y grupos focales realizados con estudiantes de programas que integran el bienestar como eje transversal, emergen con frecuencia expresiones que aluden a un cambio profundo en la forma de concebir la vida profesional. Algunos testimonios señalan que por primera vez sintieron que la universidad se preocupaba por ellos como personas, y no solo como futuros trabajadores, o que aprender a gestionar su ansiedad antes de una presentación fue tan importante como la preparación de los contenidos (Castillo Bazante *et al.*, 2022; Peiró *et al.*, 2014). Estas voces subrayan la vivencia de una educación más humana, que contribuye a construir una identidad profesional consciente, equilibrada y con sentido.

Estas vivencias coinciden con lo señalado en diversos estudios sobre formación superior humanista, que destacan la importancia de generar entornos educativos donde el estudiante se sienta visto y valorado como persona integral, no solo como sujeto académico o futuro empleado (Gómez Cano *et al.*, 2024; Hernández Ramírez & Gonzalez Tapia, 2024). La percepción de cuidado institucional, junto con el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, favorece una identidad profesional más sólida y coherente con las exigencias del mundo laboral contemporáneo. Como señalan Jerónimo Sánchez-Beato *et al.* (2023), la formación universitaria debe ser también una experiencia de subjetivación ética, donde los futuros profesionales aprendan a relacionarse consigo mismos, con los otros y con sus entornos de forma consciente y sostenible.

Por parte del tejido empresarial, las valoraciones recogidas en encuestas y entrevistas con responsables de selección y formación de personal destacan la madurez, la capacidad de escucha y la actitud colaborativa como elementos diferenciales en los egresados formados bajo este modelo. Estas competencias se corresponden con lo que numerosos estudios definen como habilidades transversales clave para la empleabilidad sostenible, especialmente en contextos de alta incertidumbre y cambio organizacional (Peiró *et al.*, 2014; Zambrano Chamba *et al.*, 2023). Parafraseando a una directora de recursos humanos del sector sociosanitario, podría decirse que lo que marca la diferencia hoy no es solo el expediente académico, sino la capacidad de afrontar la presión sin desbordarse, de construir buen clima en los equipos y de ser conscientes de sus propios límites (Piteres Redondo *et al.*, 2017). Eso no se improvisa, se aprende (Tous Pallarès *et al.*, 2010).

Estas percepciones refuerzan la idea de que el bienestar, lejos de ser un concepto difuso o ajeno al desempeño profesional, constituye una competencia tangible y valorada, que incide directamente en la

calidad del trabajo y en la sostenibilidad del talento en las organizaciones (Harter *et al.*, 2004). El modelo de formación que lo promueve no solo prepara para conseguir un empleo (Wright & Cropanzano, 2000a, 2000b), sino para mantenerlo, disfrutarlo y transformarlo en una fuente de desarrollo personal y colectivo.

En definitiva, los resultados que comienzan a emerger de las experiencias de formación superior centradas en el bienestar invitan a consolidar esta línea como una apuesta educativa de futuro: rigurosa, humanista y profundamente transformadora.

Aunque este capítulo se ha centrado en el marco conceptual y metodológico para integrar el bienestar laboral como competencia profesional, en el contexto de la Universidad Europea y otras instituciones afines ya se han iniciado experiencias piloto orientadas a este fin. Algunas de estas prácticas, como la implementación de actividades interdisciplinares centradas en el autocuidado, el acompañamiento emocional en contextos de prácticas profesionales o el uso de simulaciones con foco en dinámicas psicosociales, comienzan a generar evidencias valiosas que nutren la reflexión pedagógica. Estos desarrollos, junto con las contribuciones recogidas en otros capítulos del presente volumen, abren camino a futuras líneas de investigación e innovación educativa en torno al bienestar, su evaluación y su escalabilidad en distintos contextos universitarios.

En conjunto, estos testimonios revelan que el desarrollo del bienestar como competencia transversal no solo transforma la experiencia educativa, sino que también fortalece la empleabilidad sostenible. La capacidad de gestionar la presión, colaborar con sensibilidad interpersonal y mantener la motivación en entornos desafiantes son hoy habilidades altamente valoradas en el mercado laboral. Lo que antes podía considerarse una dimensión personal o emocional del desarrollo estudiantil, se revela ahora como un atributo profesional estratégico, directamente relacionado con la calidad, la permanencia y el impacto del trabajo que las y los egresados son capaces de realizar.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo permite afirmar que la integración del bienestar como competencia transversal en la formación superior no es una opción accesorio ni una moda pedagógica coyuntural, sino una necesidad estructural y una responsabilidad institucional ineludible. Las transformaciones del mundo del trabajo, unidas a la creciente evidencia sobre los efectos del malestar crónico en la salud laboral y la productividad, obligan a repensar el sentido, los contenidos y las metodologías de la educación universitaria.

En este contexto, el bienestar debe ser concebido no solo como un objeto de conocimiento, sino como un eje vertebrador de la experiencia formativa. Incorporarlo de forma intencionada y sistemática en los diseños curriculares, en los entornos de aprendizaje y en la cultura institucional implica asumir que formar buenos profesionales significa también formar personas capaces de sostener su salud, su motivación y su compromiso en contextos de alta complejidad. Tal como se ha argumentado y ejemplificado a lo largo del capítulo, los seis pilares del modelo académico no solo ofrecen un marco estructurado y coherente para la formación transformadora, sino que constituyen palancas efectivas para incorporar el bienestar como competencia transversal. Cada pilar, desde el currículum integrado hasta los entornos simulados, permite abordar el bienestar desde dimensiones complementarias: pedagógicas, organizativas, culturales y éticas. Esta articulación posibilita no solo su enseñanza, sino también su práctica, evaluación y sostenibilidad en el tiempo, convirtiéndolo en un componente tangible de la profesionalidad del siglo XXI.

Las siguientes buenas prácticas pueden servir como orientación para aquellas instituciones que deseen avanzar en esta línea:

1. Revisar los planes de estudio desde una perspectiva de bienestar, identificando oportunidades para integrar contenidos, metodologías y sistemas de evaluación que favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales, la autorregulación y la conciencia del autocuidado.
2. Fomentar entornos de aprendizaje emocionalmente seguros, donde el error sea valorado como parte del proceso y donde se promueva un clima de apoyo mutuo, respeto y confianza.
3. Capacitar al profesorado en estrategias de acompañamiento pedagógico sensibles al bienestar, incorporando formación en inteligencia emocional, atención plena, gestión del aula desde el cuidado y liderazgo empático.
4. Establecer sistemas de monitoreo y retroalimentación sobre el bienestar del estudiantado, que permitan detectar precozmente situaciones de riesgo psicosocial y activar recursos de apoyo adecuados.
5. Promover experiencias interdisciplinarias e interinstitucionales centradas en el bienestar, como seminarios, *hackathons*, proyectos de innovación o laboratorios de simulación, que permitan al estudiantado ensayar su rol profesional en condiciones realistas y complejas.
6. Cultivar una cultura institucional del bienestar, en la que los valores del cuidado, la sostenibilidad, la inclusión y la cooperación estén presentes en todos los niveles de la organización, desde la gobernanza hasta los servicios de apoyo, pasando por la comunicación institucional y las condiciones laborales del propio personal universitario.

Estas recomendaciones no pretenden ofrecer un recetario cerrado, sino inspirar procesos de revisión contextualizados, participativos y crí-

ticos. Cada institución tendrá que encontrar su propio camino hacia un modelo formativo más humano, pero los seis pilares aquí desarrollados, cuando se articulan de forma coherente, ofrecen un marco integrador, operativo y evaluable para hacerlo posible. En este modelo, el bienestar laboral no es un añadido ni una moda, sino un componente estructural del desarrollo profesional, ético y sostenible del alumnado. Lo que sí parece claro es que avanzar en esta dirección no solo mejora la experiencia educativa, sino que contribuye a forjar una nueva cultura del trabajo: más justa, más saludable y, en definitiva, más digna.

Este capítulo se ha centrado en explorar las bases pedagógicas, teóricas y metodológicas para el desarrollo del bienestar como competencia transversal. No obstante, somos conscientes de que su implementación plena requiere un entramado organizativo complejo, que va desde la planificación académica hasta la política institucional de recursos humanos. Algunas de estas cuestiones (así como ejemplos concretos de aplicación) se desarrollan en otros capítulos del presente volumen, a los que este texto pretende servir de fundamento y marco conceptual.

VII. REFERENCIAS

- ARTAZA, O., FAGALDE, M. y VALENZUELA, M. (2025). «Una experiencia de proceso de ajuste curricular para la transformación en salud». *International Journal of Integrated Care*, 25, 64. <https://doi.org/10.5334/ijic.icic24034>.
- BAKKER, A.B. y DEMEROUTI, E. (2013). «La teoría de las demandas y los recursos laborales». *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 29(3), 107-115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>.
- BAKKER, A.B., DEMEROUTI, E., SANZ-VERGEL, A. y RODRÍGUEZ-MUÑOZ, A. (2023). «Job Demands-Resources theory: New developments over the last decade». *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 39(3), 157-167. <https://doi.org/10.5093/JWOP2023A17>.
- BARRIENTOS-CABEZAS, A., ARRIAGADA-PÉREZ, L., NAVARRO-VERA, G. y TRONCOSO-PANTOJA, C.A. (2020). «Intervención multidisciplinaria como estrategia de aprendizaje en salud». *Revista de La Fundación Educación Médica*, 23(2), 69. <https://doi.org/10.33588/fem.232.1046>.
- CASTILLO BAZANTE, A.M., RODRÍGUEZ RUEDA, J.E. y MALES ERAZO, V.H. (2022). «Impacto de bienestar: un nuevo reto para conocer la percepción de Bienestar Universitario». *Revista Biumar*, 6(1), 17-21. <https://doi.org/10.31948/biumar6-1-art2>.
- CASTRO PAIS, M.D., MALLO REY, M.M. y OTERO, I.B. (2023). «Labour Market Insertion for University Graduates in the Field of Education Sciences: An Analysis of the Most Highly Valued Professional Competencies». *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla*, 53(1), 33-48. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27984>.
- DE ANDRADE-TAVARES, F. y FARIAS, D. (2023). «Bienestar laboral a través de un abordaje estructural de las representaciones sociales: una reflexión sobre su impacto en la salud de los trabajadores». *Revista Estudios Psicológicos*, 3(2), 35-49. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.02.003>.

- DELLE FAVE, A., MASSIMINI, F. y BASSI, M. (2011). *Hedonism and Eudaimonism in Positive Psychology*. 3-18. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9876-4_1.
- ESGUEVA LOPEZ, V., CARABAL MONTAGUD, M.A. y SANTAMARÍNA CAMPOS, V. (2019). *Aproximación al mundo de la empresa. Un contacto con la realidad laboral del alumnado universitario*. <https://doi.org/10.4995/inred2019.2019.10530>.
- ESPEJO VILLAR, L.B., HERRERO, L.L., COBANO-DELGADO, V. y TRUJILLO, A.L. (2025). «The Educational Agenda for Well-Being: Navigating Emotional Learning in the Curriculum». *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 23(1). <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.003>.
- EXPÓSITO, L. M. C. y DE CIURANA, A. M. G. (2022). «A high-school teacher-training model for sustainability». *Ensenanza de Las Ciencias*, 40(1), 243-262. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3378>.
- GISBERT CERVERA, M., CELA-RANILL, J. M. y ISUS BARADO, S. (2010). «Las simulaciones en entornos TIC como herramienta para la formación en competencias transversales de los estudiantes universitarios». *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 352-370. <https://doi.org/10.14201/eks.6309>.
- GÓMEZ CANO, C.A., SÁNCHEZ CASTILLO, V. y PÉREZ GAMBOA, A. J. (2024). «Formación integral y configuración de proyectos de vida: consideraciones para la adecuada atención psicopedagógica de estudiantes en la educación superior». *Miradas*, 19 (2), 25-47. <https://doi.org/10.22517/25393812.25683>.
- GONZÁLEZ MORGÁ, N. y MARTÍNEZ CLARES, P. (2020). «Relevance of transversal competences in the professional development of the graduate. Student perception». *Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I2.15041>.
- GORDILLO CAICEDO, A. L. (2023). «Bienestar y educación emocional en la educación superior». *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(27), 414-428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.526>.
- GRANT, A. M., CHRISTIANSON, M. K. y PRICE, R. H. (2007). «Happiness, health, or relationships? Managerial practices and employee well-being tradeoffs». *Academy of Management Perspectives*, 21(3), 51-63. <https://doi.org/10.5465/AMP.2007.26421238>.
- HARTER, J. K., SCHMIDT, F. L. y KEYES, C. L. M. (2004). «Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies». *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived.*, 205-224. <https://doi.org/10.1037/10594-009>.
- HERNÁNDEZ RAMÍREZ, E. J. y GONZALEZ TAPIA, F. P. (2024). «La formación superior como capacidad para el desarrollo y el bienestar». *Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales Del CEH*, 3(6), 169-196. <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar3.6-95>.
- IANNI-GÓMEZ, C. E. (2024). «Integración de temas transversales en el currículo universitario: Desarrollo de competencias en entornos educativos cambiantes [Integrating cross-cutting themes in the university curriculum: Competence development in changing educational environments]». *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía*, 2(3), 1-20. <https://doi.org/10.62574/rzfrzn66>.
- JERÓNIMO SÁNCHEZ-BEATO, E., SAN MARTÍN GUTIÉRREZ, S., RODRÍGUEZ-TORRICO, P. y JIMÉNEZ TORRES, N. (2023). «La integración de las competencias éticas en los estudios universitarios». *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 53-74. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.866>.

- MARCOS MARTÍNEZ, E. y MARTÍN PEÑA, M.L. (2016). «Formación de profesionales para la empresa del siglo XXI». *Ekonomiaz. Revista Vasca de Economía*, 89(1), 174-193. <https://doi.org/10.69810/ekz.1239>.
- MULÀ, I. y TILBURY, D. (2023). «Teacher education for sustainability: Current practice and outstanding challenges». *Avances de Investigacion En Educacion Matematica*, 23, 5-18. <https://doi.org/10.35763/aiem23.5414>.
- NÚÑEZ VILLALOBOS, D.A. (2025). «Predictive Model Based on Machine Learning for Student Retention in Higher Education». *European Public and Social Innovation Review*, 10. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1307>.
- OREFICE, C. y SEFAIR VERA, E. (2025). «El enfoque transdisciplinario en la educación superior para potenciar la empleabilidad y la inserción laboral». *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 13(01), 22-38. <https://doi.org/10.18259/acs.2025003>.
- OSEGUERA, J.P. y RAMÍREZ-VIZCAYA, S. (2024). «Enactive Well-Being: a Triaxial Transdisciplinary Program». *Andamios*, 21(54), 111-144. <https://doi.org/10.29092/uacm.v21i54.1061>.
- PEDREÑO, N.B., POSTIGO, S.B., ARRIAGA, K.R. y GOSTIAN, L.A. (2024). «Simulation-based learning in Exercise and Sports Sciences degree students: a pilot study». *Retos*, 53, 288-295. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V53.102124>.
- PEIRÓ, J.M., AYALA, Y., TORDERA, N., LORENTE, L. y RODRÍGUEZ, I. (2014). «Bienestar sostenible en el trabajo: Revisión y reformulación». *Papeles Del Psicologo*, 35(1), 5-14.
- PINZÓN, L. (2024). «Personalización del Aprendizaje mediante Ciencia de Datos: Estrategias y Aplicaciones en la Educación Superior». *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 55-60. <https://doi.org/10.70625/rclce/71>.
- PITERES REDONDO, R., CABARCAS VELAZQUEZ, M. y GASPAS HERNANDEZ, H. (2017). «El recurso humano factor de competitividad en el sector salud». *Investigacion e Innovación En Ingenierias*, 6(1), 93-101. <https://doi.org/10.17081/invinno.6.1.2778>.
- QUIROZ GONZÁLEZ, E., LOAIZA GUZMÁN, J.D. y MEJÍA GONZÁLEZ, C. (2020). «Bienestar en el trabajo: implicaciones y desafíos para las organizaciones saludables». *Organizaciones Saludables: Un Aporte Desde La Psicología y La Comunicación*, 10-35. <https://doi.org/10.31908/eucp.13.c95>.
- RAMOS VELÁSQUEZ, M.P. y FLÓREZ RICO, M.E. (2023). «Ambientes simulados para formación en salud: memoria de una experiencia pedagógica». *Revista de Investigación e Innovación en Salud (REDIIS)*, 7. <https://doi.org/10.23850/rediis.v7i7.3336>.
- RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, R.M., VELASCO-QUINTANA, P.J. y TERRÓN-LÓPEZ, M.J. (2014). «Construyendo universidades saludables: conciencia corporal y bienestar personal». *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 207-224. <https://doi.org/10.35362/rie660388>.
- RODRÍGUEZ ELIZALDE, R. (2021). «Techno-Stress: Damage Caused by New Emerging Risks». *Laws*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/laws10030067>.
- RODRÍGUEZ ELIZALDE, R. (2022a). «Nomophobia and FOMO Syndrome: Are they 21st Century Occupational Diseases?». *Psychology and Psychotherapy Research Study*, 5(5). <https://doi.org/10.31031/pprs.2022.05.000625>.
- RODRÍGUEZ ELIZALDE, R. (2022b). «Occupational Well-Being or Techno-Stress». *Psychology and Psychotherapy Research Study*, 5(5). <https://doi.org/10.31031/pprs.2022.05.000623>.
- RODRÍGUEZ ELIZALDE, R., PRIMO PRIETO, M. y TORREZ MERUVIA, H. (2025). «The influence of Artificial Intelligence (AI) on higher education: new tools, risks, and

- benefits». En TORRES FERNÁNDEZ, Cristóbal (dir.), *The educational revolution: new perspectives and innovative practices*, pp.55-72.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A., CORTÉS PASCUAL, A. y VAL BLASCO, S. (2019). «Analysis of the increase of the employability level in university students through the improvement of transversal skills». *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 30(3), 102-119. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.30.NUM.3.2019.26275>.
- RODRÍGUEZ SARMIENTO, M.I., CASTELLAR RODRÍGUEZ, A.A. y BARRIOS LOZANO, O.F. (2021). «Challenges of universities in the knowledge society, the digital age and electronics for vocational training». *Revista de Filosofia (Venezuela)*, 38(97), 406-416. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4885440>.
- SIERRA-DAZA, M.C., MARTÍN-DEL-POZO, M. y FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, M.R. (2023). «Video games for skills development in Higher Education». *Revista Fuentes*, 25(2), 228-241. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22687>.
- TOUS PALLARÉS, J., MAYOR SÁNCHEZ, C. y BONASA JIMÉNEZ, M. DEL P. (2010). «Gestión saludable de los recursos humanos en una organización de servicios sanitarios y asistenciales». *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, 197-232. <https://doi.org/10.51302/rtss.2010.5245>.
- VAUDO, L. (2023). «Educación sostenible para empresas responsables». *Palimpsesto*, 13(22), 117-133. <https://doi.org/10.35588/pa.v13i22.5998>.
- VILLARROEL-HENRÍQUEZ, V. y GALLARDO-AGUAYO, C. (2025). «Educational Management Using Learning Analytics and Big Data in Higher Education». *Revista de Investigacion En Educacion*, 23(1), 76-92. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6110>.
- WRIGHT, T.A. y CROPANZANO, R. (2000a). «Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance». *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84-94. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.84>.
- WRIGHT, T.A. y CROPANZANO, R. (2000b). «The role of organizational behavior in occupational health psychology: A view as we approach the millennium». *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 5-10. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.5>.
- ZABALZA BERAZA, M. Á. (2012). «Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>.
- ZAMBRANO CHAMBA, M., VALLEJO PIZA, G. y TAFUR MÉNDEZ, F. (2023). «Habilidades blandas como complemento para la formación profesional de los estudiantes». *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), 257-267. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1627>.

