

Eje 6

Gestión, políticas y
desarrollo educativo



Manejo integrado de sistemas de gestión en el Centro de Biomateriales de la Universidad de La Habana: una apuesta por la sostenibilidad

Integrated management systems at the Biomaterials Center of the University of Havana: a commitment to sustainability

Rosa Mayelín Guerra-Breña¹
Amisel Almirall La Serna⁴

Karen Pupo-Méndez²

Yaymarilis Veranes-Pantoja³

Resumen

Los sistemas normalizados de gestión contribuyen a gestionar los riesgos en las organizaciones y al logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. El objetivo de este trabajo es mostrar la implementación del sistema integrado de gestión en el Centro de Biomateriales de la Universidad de La Habana. Se empleó el método de investigación-acción. Los resultados muestran que el Centro realiza el manejo integrado de los sistemas de gestión de la calidad para dispositivos médicos, gestión ambiental y de la seguridad y salud en el trabajo, gestión de la investigación, el desarrollo y la innovación, la vigilancia y la inteligencia, así como de

Abstract

Standardized management systems contribute to managing risks in organizations and to achieving the Sustainable Development Goals. The objective of this work is to show the implementation of the integrated management system at the Biomaterials Center of the University of Havana. The research action method was used. The results show that the Center carries out integrated management of quality for medical devices, environmental management, occupational health and safety management, research, development and innovation management, surveillance and intelligence system, as well as management

¹ Centro de Biomateriales de la Universidad de La Habana. Cuba, mayelin@biomat.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-0561-6678>

² Centro de Biomateriales de la Universidad de La Habana. Cuba, karen.pupo@biomat.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-4628-9570>

³ Centro de Biomateriales de la Universidad de La Habana. Cuba, yayma@biomat.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0003-2468-9319>

⁴ Centro de Biomateriales de la Universidad de La Habana. Cuba, amisel@biomat.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-9260-2206>

los sistemas de gestión para organizaciones educativas; todo ello dando cumplimiento a la legislación vigente aplicable y en el marco de la Dirección Estratégica por Objetivos universitaria. El sistema integrado de gestión contribuye a la mejora del desempeño y la sostenibilidad de la institución.

Palabras clave: Educación Superior, normalización, sistema integrado de gestión, sostenibilidad.

system for educational organizations, all in compliance with current applicable legislation and within the framework of the Strategic Direction by Objectives of the university. The integrated management system contributes to improving the performance and sustainability of the institution.

Keywords: Higher education, standardization, integrated management system, sustainability.

1. Introducción

Los sistemas normalizados de gestión establecidos por la Organización Internacional de Normalización (ISO, por sus siglas en inglés) brindan herramientas que contribuyen a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, que se ha convertido en el marco de las estrategias en pro del desarrollo sostenible, considerando sus tres pilares: social, económico y ambiental, cuestión que también involucra a las instituciones educativas (UNESCO-IESALC, 2020). Las normas facilitan la contribución de las organizaciones a los ODS, ya que contienen prácticas sostenibles para sus procesos operativos y de gestión (Marcos, 2023). Y las instituciones de Educación Superior pueden hacer uso de estas normas para cumplir con su responsabilidad social (Sosa & Guerra, 2022).

Un hito en el camino hacia el logro de los objetivos de la Agenda 2030 ha sido la firma de una Declaración de Intenciones entre el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la ISO para elaborar un documento normativo (la futura ISO 53001) que unifique los criterios para un sistema de gestión específico para los ODS (Marcos, 2023). Además, recientemente la ISO ha realizado una enmienda a sus normas de sistemas de gestión para incluir el cambio climático, que ha sido incorporado por la Oficina Nacional de Normalización de Cuba (ONN).

Hasta el momento, las organizaciones han logrado la satisfacción de los requisitos de las partes interesadas pertinentes a través del manejo integrado de diferentes sistemas normalizados de gestión en los ámbitos de la calidad, ambiental, de la seguridad y la salud en el trabajo y otros (Cabalé & Rodríguez, 2020; Mahecha et al., 2023). Estas normas incorporan el análisis del contexto de la organización y de las necesidades y expectativas de las partes interesadas, apoyando la concepción estratégica de la sostenibilidad.

Además, se cuenta con otras normas aplicables a las instituciones de Educación Superior, como ISO 21001:2018 —sistemas de gestión para organizaciones educativas— y normas para gestión de la innovación. La ISO 21001:2018 contribuye directamente al cumplimiento del ODS 4: «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». El objetivo del trabajo es mostrar la implementación del sistema integrado de gestión (SIG) en el Centro de Biomateriales (BIOMAT) de la Universidad de La Habana.

2. Metodología

Se empleó un enfoque de investigación-acción para la implementación del SIG en el Centro de Biomateriales de la Universidad de La Habana, que se inició con su concepción en el año 2001, sobre la base del sistema de gestión de la calidad implementado y certificado desde 1999, y ha ido incorporando paulatinamente los diferentes sistemas establecidos en las normas. El enfoque de procesos, el liderazgo de la dirección, las competencias del personal y la constante innovación organizacional basada en la vigilancia del contexto son las herramientas teóricas y metodológicas que han permitido consolidar la madurez del SIG.

3. Resultados

BIOMAT abarca docencia, investigación, desarrollo, innovación y fabricación de productos para el sector de la salud, cumpliendo con las regulaciones y las normas legales aplicables. Todo ello, con un desempeño organizacional acorde a los requisitos de las partes interesadas pertinentes, enmarcado en un sistema de gestión de la calidad certificado según la norma NC-ISO 9001 (ONN, 2015a), que se integra de forma coherente con el Control Interno y la Dirección Estratégica por Objetivos de la Universidad de La Habana.

En la Figura 1 se muestra el mapa de procesos del SIG-BIOMAT; y en la Tabla 1, la correspondencia entre estos procesos y los identificados en la Dirección Estratégica y por Objetivos universitaria.

Figura 1
Mapa de procesos del Sistema Integrado de Gestión de BIOMAT

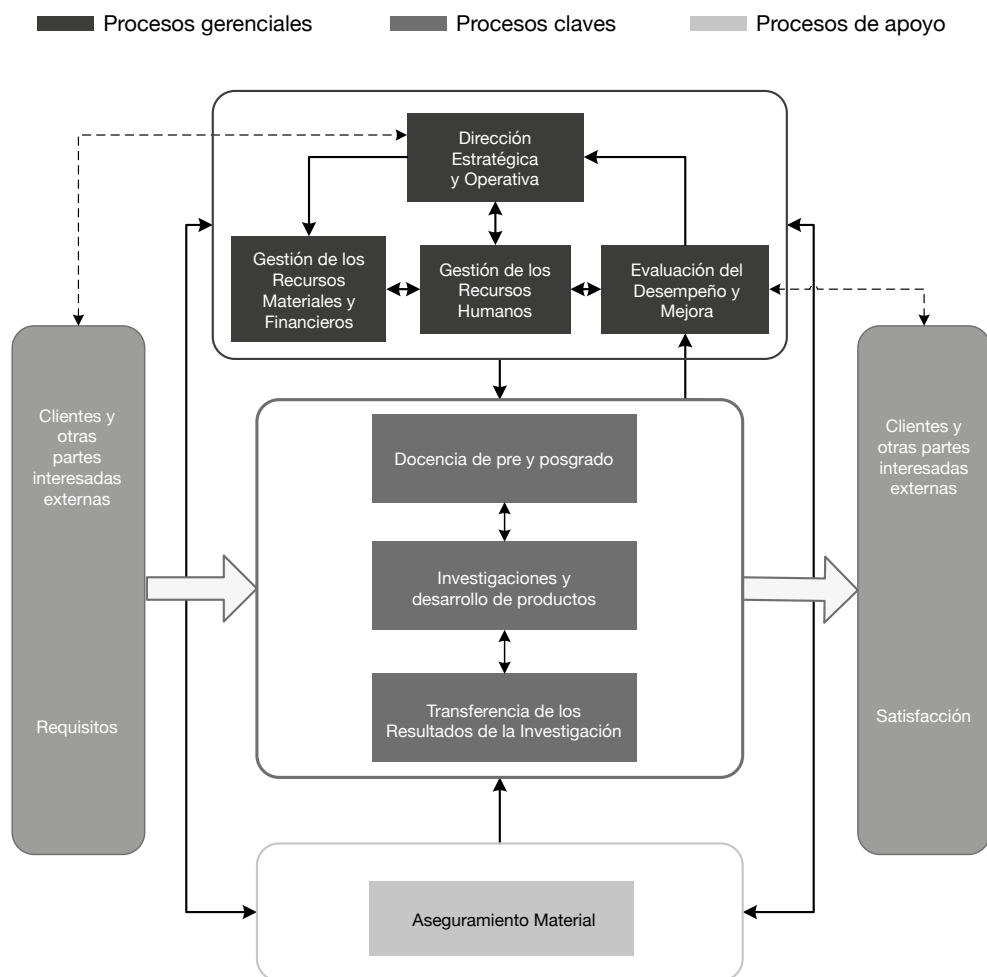


Tabla 1
Correspondencia entre el SIG-BIOMAT y los procesos universitarios

Procesos del SIG-BIOMAT	Procesos universitarios
Dirección estratégica y operativa	Internacionalización
	Información, comunicación e informatización
Gestión de los recursos materiales y financieros	Aseguramiento material y financiero
Gestión de los Recursos Humanos	Recursos Humanos
Evaluación del desempeño y mejora	
Docencia de pre y posgrado	Pregrado
	Posgrado
Investigaciones y desarrollo de productos	Ciencia, tecnología e innovación
Transferencia de los resultados de la investigación	Ciencia, tecnología e innovación
	Extensión universitaria
Aseguramiento material	Aseguramiento material y financiero

En el campo de los biomateriales, los fabricantes deben garantizar el cumplimiento de los requisitos esenciales de seguridad y eficacia de estos productos médicos desde el diseño y desarrollo hasta la producción y comercialización, por lo que su sistema de gestión de la calidad debe incorporar los requisitos regulatorios establecidos en la norma NC-ISO 13485 (ONN, 2018a). Actualmente, BIOMAT cuenta con la certificación del SIG por ambas normativas de calidad.

Con vistas a fortalecer el trabajo en cuanto a la sostenibilidad ambiental y social, el SIG incluye elementos de los sistemas de gestión ambiental NC-ISO 14001 (ONN, 2015b) y de seguridad y salud en el trabajo NC-ISO 45001 (ONN, 2018b).

Por su condición de centro de investigación, la dirección de BIOMAT ha visto la oportunidad de incorporar las herramientas de las normas para el sistema de gestión de investigación, desarrollo e innovación [I+D+I] (ONN, 2022) y el sistema de vigilancia e inteligencia (ONN, 2019a), garantizando el manejo integrado de los sistemas para evitar duplicidad en la información documentada.

De igual forma, BIOMAT apoya la docencia de pre y posgrado en las facultades afines, y cuenta con tres programas de posgrado académico propios, impartidos por la Cátedra de Calidad, Metrología y Normalización (CCMyN), por lo que ha implementado la norma NC-ISO 21001 (ONN, 2019b), que abarca la formación de posgrado que imparte la CCMyN.

4. Discusión y conclusiones

En la actualidad, se está potenciando la normalización y la innovación como factores que contribuyen a la sostenibilidad en sus tres ejes (económico, ambiental y social). Sin embargo, la aplicación de los resultados científicos y tecnológicos requiere un pensamiento sistémico

e integrado, basado en las normas para la innovación y la calidad de los procesos y los resultados, que no siempre se toman en consideración en las instituciones académicas. El rechazo a los sistemas normalizados de gestión se manifiesta en la resistencia a su aplicación en la docencia, la investigación y la innovación en el sector académico. Sin embargo, la posición que se defiende en este trabajo, en consonancia con el estado de la cuestión, es que la normalización y la innovación son actividades complementarias y que la gestión de la calidad y la normalización contribuyen a mejorar el desempeño de los procesos sustantivos universitarios y crean sinergias con los procesos sectoriales de acreditación de la Educación Superior, contribuyendo a la calidad educativa (Valencia et al., 2022).

5. Referencias bibliográficas

- Cabalé, E., & Rodríguez, G. (2020). Sistemas de gestión. Importancia de su integración y vínculo con el desarrollo. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(1), 1-22.
<https://r.issu.edu.do/g7>
- Mahecha, N., Gómez, L. F., Londoño, D. C., Moreno, I. C., & Camacho, H. (2023). Metodologías para la integración de sistemas de gestión: revisión de literatura. *Signos. Investigación en Sistemas de Gestión*, 15(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/24631140.8689>
- Marcos, T. (2023). Normas para ayudar a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *UNE. Revista de la Normalización Española*, 63. <https://goo.su/JR3lzGw>
- Oficina Nacional de Normalización de Cuba (ONN). (2015a). *Sistemas de Gestión de la Calidad - Requisitos (NC-ISO 9001)*.
- Oficina Nacional de Normalización de Cuba (ONN). (2015b). *Sistemas de Gestión de Ambiental - Requisitos con orientación para su uso (NC-ISO 14001)*.
- Oficina Nacional de Normalización de Cuba (ONN). (2018a). *Equipos médicos. Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos para propósitos reguladores (NC-ISO 13485)*.
- Oficina Nacional de Normalización de Cuba (ONN). (2018b). *Sistemas de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo - Requisitos con orientación para su uso (NC-ISO 45001)*.
- Oficina Nacional de Normalización de Cuba (ONN). (2019a). *Gestión de la I+D+i: Sistema de vigilancia e inteligencia (NC 1308)*.
- Oficina Nacional de Normalización de Cuba (ONN). (2019b). *NC-ISO 21001:2019. Organizaciones educativas. Sistemas de gestión para organizaciones educativas. Requisitos con orientación para su uso*.
- Oficina Nacional de Normalización de Cuba (ONN). (2022). *Gestión de la I+D+i: Requisitos del sistema de I+D+i (NC 1307)*.
- Sosa, R., & Guerra, R. M. (2022). Aplicación de la normalización en la educación y la innovación en pro del desarrollo sostenible (UCT-018). *13 Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2022*. La Habana. <https://www.congresouniversidad.cu>

- UNESCO-IESALC. (2020). *Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible: Marco analítico*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Valencia, M. B., Correa, N., & Guerra, R. M. (2022). Sinergias entre la acreditación institucional en educación superior y la certificación de sistemas de gestión. *Universidad de La Habana*, 295, 322. <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/322>

Influencia de las políticas internacionales en la formación docente de la Educación Superior. Caso Universidad de Cartagena

Influence of International Policies on Teacher Training in Higher Education. Case: University of Cartagena

Alejandra Bello-Guerrero¹

Gledys Montes-Rivera²

Milagro Pérez-Pérez³

Resumen

La formación docente en la Educación Superior está influenciada por políticas internacionales que buscan mejorar la calidad educativa. Esta investigación analiza cómo se da este proceso en el caso particular de la Universidad de Cartagena mediante un enfoque cualitativo basado en la revisión documental. Se revisaron documentos como leyes, acuerdos y políticas curriculares. Los resultados muestran que la Universidad de Cartagena alinea su política curricular con principios internacionales y nacionales, reflejados en el Acuerdo N.º 20 de 2020. La universidad promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y se enfoca en la formación continua y la profesionalización de docentes, siguiendo estándares globales. La internacionalización del currículo, el enfoque por competencias y los resultados de aprendizaje garantizan la movilidad académica. Los organismos internacionales que regulan estos procesos como UNESCO, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Organización Internacional del Trabajo destacan el compromiso de la universidad con la calidad educativa y la cooperación internacional.

Palabras clave: calidad educativa, formación docente, internacionalización, políticas internacionales.

Abstract

Teacher training in higher education is influenced by international policies that seek to improve the quality of education. This research analyzes how this process occurs in the particular case of the University of Cartagena through a qualitative approach based on documentary review. Documents such as laws, agreements and curriculum policies were reviewed. The results show that the University of Cartagena aligns its curricular policy with international and national principles, reflected in the 2020 Agreement No 20. The university promotes inclusive, equitable and quality education, focusing on continuing teacher training and professionalization, following global standards. Internationalization of the curriculum, a competency-based approach and learning outcomes ensure academic mobility. International bodies regulating these processes such as UNESCO, OECD and ILO highlight the university's commitment to educational quality and international cooperation.

Keywords: educational quality, international policies, internationalization, teacher training.

¹ Universidad de Cartagena. Colombia, abellog1@unicartagena.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-0372-1287>

² Universidad de Cartagena. Colombia, gmontesr@unicartagena.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-7290-9278>

³ Universidad de Cartagena. Colombia, mperezp5@unicartagena.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-2411-0939>

1. Introducción

La formación docente en la Educación Superior se encuentra influenciada por diversas políticas internacionales que buscan mejorar la calidad educativa a nivel global. La Declaración Universal de Derechos Humanos establece el derecho a la educación como un pilar fundamental, lo cual resuena en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 (ONU, 2016), que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, específicamente en la meta 4c, referida a la formación de docentes.

Organizaciones como la UNESCO y su Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), junto con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), han delineado directrices y recomendaciones que buscan fortalecer la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Estas políticas internacionales proporcionan un marco valioso para las instituciones de Educación Superior, las cuales no son ajenas a esta preocupación y se han visto abocadas a modificar el perfil de la oferta educativa hacia currículos con carácter regionalizado, en función de la vocación productiva del territorio y las demandas del sector productivo empresarial, como es el caso de la Universidad de Cartagena. Estas instituciones se esfuerzan por mejorar la preparación de sus docentes y, en última instancia, la calidad educativa que ofrecen.

Lea Vezub (2019) presenta un mapeo exploratorio de políticas de formación docente en 13 países de América Latina, en el que se evidencian diversos dispositivos de formación continuada de los docentes en ejercicio, algunos centrados en procesos escolares, elaboración de materiales y recursos educativos innovadores, y secuencias didácticas. Se recurre también a modalidades de formación más flexibles, orientadas a las prácticas de enseñanza, el intercambio de saberes y experiencias, cursos, seminarios, talleres, jornadas institucionales, acompañamiento en el aula, entre otras. En Colombia, la Constitución declara en su artículo 68 que «la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica garantizando la profesionalización y dignificación de la actividad docente» (Congreso de la República de Colombia, 1991, p. 12).

En los estudios de formación docente se ha identificado una tendencia a considerar la formación de maestros como un aprendizaje situado. Estos «reconocen la naturaleza socialmente localizada del desarrollo profesional al proporcionar la oportunidad de adaptación local y de capacitación para el trabajo» (Reimers et al., 2020, p. 38).

La formación del profesor universitario transita por diferentes itinerarios que abarcan sus experiencias en lo académico, la especialización en su campo disciplinar, el dominio del saber pedagógico, la producción intelectual a partir de la investigación y el dominio de los recursos tecnológicos. Flórez (2002, p. 223) advierte sobre la urgencia de fortalecer los procesos de formación permanente atendiendo a los múltiples factores asociados a la calidad de la docencia universitaria en Colombia, porque es frecuente encontrar expertos en una disciplina, pero «carentes de formación pedagógica y que sin proponérselo terminan enseñando como a ellos les enseñaron», lo que conduce a perpetuar prácticas pedagógicas repetitivas y docentes poco

reflexivos, distanciados de la investigación y con una escasa producción intelectual. Por esta razón, de acuerdo a la Ley 30 (Congreso de la República de Colombia, 1992), se mantiene en la política nacional la formación del profesorado como una de las condiciones de calidad para la acreditación de los programas académicos.

De acuerdo con Vezub (2023, p. 84),

La nueva agenda y política curricular de la formación docente requiere además revisar las demandas de los contextos de la práctica para reducir la brecha entre teoría y práctica, formación inicial y exigencias reales que enfrenta la profesión en las instituciones.

En esta misma línea, Galazzi et al. (2019, p. 27) expresa:

El sistema de formación superior debe ser igualitario e inclusivo, no solo para garantizar el derecho a la educación que cualquier persona tiene, sino también y fundamentalmente cuando se trata de formación docente, para que esas personas repliquen la forma igualitaria en que fueron formadas en las instituciones donde trabajen.

Los docentes formados en un entorno inclusivo no solo internalizan estos valores, sino que también los trasladan a sus prácticas pedagógicas. Este es un punto clave en la transformación educativa, ya que los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también moldean actitudes y valores en sus estudiantes. Si la Educación Superior no es equitativa, es posible que los docentes repliquen prácticas excluyentes en su ejercicio profesional.

2. Metodología

Para la elaboración de esta investigación se ha optado por un enfoque cualitativo basado en la revisión documental, siguiendo las directrices metodológicas propuestas por Creswell (2007). Este enfoque permite un análisis de las políticas internacionales e institucionales relacionadas con la formación docente en la Educación Superior, en este caso aplicadas al contexto particular de la Universidad de Cartagena. Se trata de identificar en las políticas las ideas que orientan los procesos de formación docente. La lectura y relectura de los documentos supone un diálogo donde se interroga e interpela al texto para desentrañar el sentido expresado. La revisión bibliográfica tiene tres fases. En la primera se concreta el tema y se recopilan las investigaciones realizadas, para ello se consultan las bases de datos y los repositorios de las universidades que guardan relación con el tema en cuestión. La segunda fase consiste en la lectura y relectura exhaustiva de las normas analizadas con sentido crítico para garantizar su autenticidad y pertinencia con el objeto de estudio, sin recurrir a las interpretaciones que otros investigadores hayan presentado. En la fase final emerge la subjetividad de las investigadoras en la interpretación de los hallazgos; cumpliendo con el principio de

falibilidad, se abren a la posibilidad de que surjan otras interpretaciones o nuevas investigaciones. El instrumento utilizado para la recopilación fue la ficha bibliográfica, que facilita la clasificación de los datos registrando la fecha de publicación, el contexto, el tipo de norma y las citas tomadas textualmente, para la interpretación y la reflexión a la luz de las categorías. Se sintetizó la información en una matriz de análisis donde se relacionan las normas, acuerdos, criterios y sugerencias para la formación docente que están consagrados en las políticas internacionales, lo que contrasta con la política institucional.

3. Resultados

Atendiendo a los hallazgos de la investigación, a través de la recolección de la información, se puede evidenciar que la Universidad de Cartagena ha hecho un gran esfuerzo para alinear la política internacional con su política curricular a través del Acuerdo N.º 20 (Consejo Superior Universidad de Cartagena, 2020). Esta política curricular refleja claramente la integración de principios establecidos por declaraciones y agendas internacionales, como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta integración subraya el compromiso de la universidad con una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como con la formación de docentes calificados. La inclusión de la internacionalización en el currículo es un reflejo directo de las políticas internacionales que promueven la movilidad académica, el reconocimiento de créditos y la competencia global. Este aspecto es crucial para preparar a los docentes en un contexto globalizado y conectado. El énfasis en la formación basada en competencias y resultados de aprendizaje conforme a estándares internacionales muestra cómo la universidad se alinea con prácticas globales para asegurar la calidad educativa. En correspondencia, la Ley 30 (Congreso de la República de Colombia, 1992) declara en el artículo 53 la creación del «Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos» (p. 12). Este enfoque facilita la comparación internacional de logros académicos y competencias profesionales, lo que es vital para la movilidad y el reconocimiento de los docentes en concordancia con lo declarado en la meta 4c del ODS 4, que busca aumentar la oferta de docentes calificados; se refleja en las políticas de la Universidad de Cartagena que promueven la formación continua y la profesionalización de los docentes. En este sentido, a través del Acuerdo 03 (Consejo Superior Universidad de Cartagena, 2003), la universidad permite su participación en «programas de actualización del conocimiento y perfeccionamiento académico humanístico, científico, técnico y artístico de acuerdo con los planes que adopte la universidad por solicitud motivada del docente» (p. 6). Y, para finalizar, es preciso resaltar que la colaboración con organizaciones internacionales como la UNESCO, OCDE y OIT, que promueven la educación de calidad y el desarrollo de competencias, indica que la Universidad de Cartagena está comprometida con estándares globales y busca beneficiarse de la cooperación internacional para mejorar sus prácticas educativas.

4. Discusión y conclusiones

La influencia de las políticas internacionales en la formación docente en la Universidad de Cartagena evidencia un compromiso con la calidad educativa y la internacionalización, pero plantea desafíos y oportunidades que generan algunos interrogantes: ¿cómo puede la universidad equilibrar la adaptación de estos principios internacionales con las necesidades y contextos locales?, ¿qué estrategias adicionales podrían implementarse para mejorar la movilidad y el reconocimiento internacional de los docentes formados en la universidad? Con estos interrogantes se deja abierta una mesa de discusión.

5. Referencias bibliográficas

- Congreso de la República de Colombia. (1992, 28 de diciembre). *Ley 30 por la cual se organiza el servicio público de Educación Superior*. Diario Oficial 52.491. <https://r.issu.edu.do/6m>
- Congreso de la República de Colombia. (1991, 4 de julio). *Constitución Política de la República de Colombia*. Diario Oficial 51.657. <https://r.issu.edu.do/ory>
- Consejo Superior Universidad de Cartagena. (2003, 26 de febrero). *Acuerdo 03. Por medio del cual se expide el Estatuto del profesor universitario de la Universidad de Cartagena*.
- Consejo Superior Universidad de Cartagena. (2020, 7 de julio). *Acuerdo 20. Por medio del cual se adopta la política curricular de la Universidad de Cartagena*.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative inquiry & research design*. (2.^a ed.).
- Flórez, Rafael (2002). *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria*. ICFES.
- Galazzi, L., Gómez, D., & Vázquez, M. (2019). Políticas mundializadas de formación docente: propuestas para una lectura filosófica. *Praxis & Saber*, 10(22), 19-43. <https://r.issu.edu.do/iE>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. <https://r.issu.edu.do/Rh>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. ONU. <https://r.issu.edu.do/vB>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. ONU. <https://r.issu.edu.do/QyB>
- Reimers, F. M. (Coord.). (2020). *Formar docentes para un mundo mejor: un estudio comparado de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI*. Universidad Camilo José Cela.
- Vezub, L. (2019). *Análisis comparativo de políticas educativas. Las políticas de formación docente continua en América Latina*. UNESCO.
- Vezub, L. (2023). Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 76-86. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.8>

La evaluación y su efecto en el éxito académico

Evaluation and its Effect on Academic Success

Martha Osorio-Lambis¹

Alexander J. Montes-Miranda²

Daniel A. San Martín-Cantero³

Resumen

La evaluación es un proceso inmerso en la formación del estudiantado que involucra a docentes, estudiantes y entidades formadoras. Se valora a través de diversas metodologías para determinar el dominio de conocimientos y habilidades específicas de formación, orientadas hacia el éxito personal y profesional de los educandos. Esta ponencia analiza las prácticas evaluativas y su efecto en el éxito académico de estudiantes universitarios de una institución de Educación Superior. Se realizó investigación cualitativa y descriptiva, basada en la teoría fundamentada, con una muestra de 8 docentes y 18 estudiantes. Como factores de la evaluación que influyen en el éxito académico, los hallazgos detallan las voces de los participantes, la motivación, las tutorías, los tiempos académicos, el tipo de preguntas, los momentos y estrategias de evaluación, los instrumentos de evaluación, las ponderaciones asignadas a las evaluaciones. Se resaltan el valor positivo del componente práctico y la evaluación formativa.

Palabras clave: Educación Superior, Enfermería, evaluación académica, éxito académico.

Abstract

Evaluation is a process immersed in the training of students that involves teachers, students and training entities. It is assessed through various methodologies to determine the mastery of knowledge and specific training skills, oriented towards the personal and professional success of the learners. This paper analyzes evaluation practices and their effect on the academic success of university students at a higher education institution. Qualitative and descriptive research, based on grounded theory, with a sample of 8 teachers and 18 students. The findings detail the evaluation factors that influence academic success from the voices of the participants: motivation, tutoring, academic times, the type of questions, evaluation moments and strategies, evaluation instruments, the weights assigned to the evaluations. The positive value of the practical component and formative evaluation are highlighted.

Keywords: Academic Assessment, Academic Success, Higher Education, Nursing,

¹ Universidad de Cartagena. Colombia, mosorio11@unicartagena.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-9682-2882>

² Universidad de Cartagena. Colombia, amontes@unicartagena.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-7168-6295>

³ Universidad Católica de Temuco. Chile, dsanmartin@uct.cl, <https://orcid.org/0000-0002-6316-4411>

1. Introducción

La evaluación es un proceso inmerso en la formación de los estudiantes. Diseñado para abordar las necesidades individuales y colectivas, impacta positivamente en la calidad educativa. Este enfoque promueve la creación, innovación, gestión, producción y socialización del conocimiento científico. Para mejorar la evaluación, es esencial ajustar las estrategias de enseñanza, vinculando la investigación y el contexto social para enriquecer el aprendizaje.

El proceso evaluativo debe involucrar procesos continuos y transparentes de retroalimentación a lo largo de su planificación, desarrollo y obtención de resultados (Espinoza, 2021; López & Sicilia, 2017). Esto permite conocer el grado de asimilación de los conocimientos por parte de los estudiantes en relación con los contenidos del área de formación y su capacidad de aplicar estos conocimientos en situaciones reales o simuladas (Jiménez Fontana, 2016).

El éxito académico se manifiesta al lograr los objetivos educativos fijados por la institución, manifestados numéricamente o cualitativamente cuando el estudiante alcanza el nivel de aprobación (Kinsumba et al., 2017). Entre los aspectos positivos de la evaluación se destaca la utilidad de diversos métodos e instrumentos que permiten obtener diversas evidencias para una evaluación auténtica (Gallardo, 2012), la retroalimentación efectiva para aclarar dudas y verificar los logros (Torres & San Martín, 2021) y una adecuada gestión de los tiempos (Zúñiga et al., 2014). Por otro lado, las debilidades incluyen la falta de instrumentos de evaluación, el predominio de evaluaciones escritas (Cortés Ibarra, 2021) y cuestiones relacionadas con la validez, la fiabilidad y la practicidad en la verificación de los objetivos y competencias académicas y profesionales (Arribas Estebaranz, 2017), así como el tamaño de los grupos (Soria & Zúñiga, 2014).

Estos aspectos motivaron a los investigadores a analizar cómo la evaluación afecta el éxito académico de los estudiantes en la institución antes descrita.

Este documento constituye una evidencia empírica de las causas del éxito académico de los estudiantes, basada en las perspectivas de docentes y estudiantes. Permite visibilizar nuevas problemáticas relacionadas con la evaluación de los aprendizajes, las formas de valorarlos y su influencia en el éxito académico.

2. Metodología

Se empleó un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo, basado en la teoría fundamentada. La muestra incluyó a 8 docentes coordinadores de asignaturas teórico-prácticas del área clínica disciplinar del programa de Enfermería y a 18 estudiantes sin repitencias de esas asignaturas en una institución de carácter público. Los participantes fueron seleccionados por su experiencia relevante en el fenómeno objeto de estudio, utilizando un muestreo teórico para asegurar precisión y refinamiento de los datos. La recolección de los datos se realizó mediante entrevistas en profundidad, programadas con los participantes previa concertación y después de obtener el consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y codificadas para mantener la confidencialidad de los participantes. El análisis de los datos se realizó simultáneamente mediante codificación abierta, axial y selectiva, lo

que permite la integración y refinamiento de categorías organizadas conceptualmente según sus propiedades y dimensiones (Glaser & Strauss, 1967). Además, se empleó el análisis de documentos institucionales que permitieron la triangulación de los datos obtenidos. A la vez, se utilizaron memos en la recolección y análisis de datos, que permiten al investigador ajustar el proceso, facilitando las propiedades de las categorías, sus interrelaciones y la orientación de nuevos participantes (Trinidad et al., 2006).

3. Resultados

El logro académico emerge de una interacción difícil de múltiples factores, tanto internos como externos, que repercuten en el proceso de aprendizaje. En este estudio, y basándose en las opiniones de los participantes, se identificaron dos categorías principales que afectan el éxito académico de los estudiantes de Enfermería en la institución analizada: el componente teórico-práctico de la evaluación y factores internos y externos asociados.

En la categoría del *componente teórico-práctico*, según los informantes claves, se determinó que las estrategias de evaluación, los instrumentos utilizados, las ponderaciones asignadas y los momentos de evaluación influyen en el éxito académico de los estudiantes. En la categoría de *factores internos y externos*, se destacan como influyentes la motivación, las tutorías académicas, el tipo de preguntas y los tiempos académicos cortos.

Los momentos de evaluación se dividen en dos componentes: teórico y práctico, cada uno con estrategias específicas. En el componente teórico predominan las evaluaciones escritas, incluyendo preguntas tipo ECAES (Exámenes de la Calidad de la Educación Superior), basadas en casos clínicos, seminarios y talleres; estos dos últimos carecen de instrumentos o rúbricas de evaluación. En el componente práctico se utilizan exámenes orales y escritos, socializaciones y sustentaciones, y se destaca la interacción dialógica entre docente y estudiante, la retroalimentación en las respuestas, la integración de los contenidos teóricos con la práctica y la obtención de mejores resultados académicos. Las ponderaciones asignadas son del 60 % para la teoría y del 40 % para la práctica. El análisis documental revela que estas ponderaciones se distribuyen en la valoración de competencias de la siguiente manera: competencias del ser, 9 %; competencias del saber, 71 %; y del hacer, 20 %.

En el componente teórico, los momentos de evaluación se programan aproximadamente entre cinco y siete días después de la finalización de cada unidad de contenido.

En cuanto a las tutorías académicas, el análisis documental muestra que los espacios destinados a estas tutorías se utilizan principalmente para orientar las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Estas tutorías representan un recurso académico continuo que promueve y facilita el aprendizaje (Capa et al., 2020), ofreciendo a los estudiantes retroalimentación que los motiva y orienta.

El tipo de preguntas diseñadas para desarrollar la capacidad de análisis en los estudiantes, basadas en situaciones de cuidado, son percibidas como complejas, especialmente en los primeros semestres, y generan incertidumbre al momento de responder. Esta situación resalta la falta de orientación adecuada. Dado que los estudiantes tienden a recurrir al aprendizaje

memorístico, necesitan apoyo para contextualizar e integrar conocimientos previos (Benoit Ríos, 2020). Las dificultades y resultados obtenidos a partir de las evaluaciones descritas son un aspecto reportado que puede alterar la motivación, que resulta clave para los procesos educativos y para el logro de los aprendizajes efectivos (Duarte et al., 2021), ya que despierta el interés del estudiante en su formación (Vargas Ramírez, 2021).

Los tiempos académicos reducidos, abordados por otros investigadores como un factor determinante del éxito académico (Biggs, 2015; Vidal & Palés, 2019), dificultan la implementación de estrategias variadas en el diseño, aplicación y evaluación de las mismas. La programación de evaluaciones con intervalos cortos puede generar estrés y ansiedad en los estudiantes (Cortés Ibarra, 2021).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio ofrecen evidencia empírica que destaca aspectos claves con impacto significativo en el éxito académico, según lo abordado por diversos autores. Se observa que las prácticas evaluativas actuales, basadas principalmente en métodos tradicionales, tienden a fomentar aprendizajes superficiales y memorísticos. Aunque existen aspectos positivos como las tutorías que están disponibles, pero no siempre se utilizan de manera óptima, estas pueden ser valiosas para mejorar la retroalimentación y la evaluación formativa. Es crucial aprovechar estos recursos para proporcionar una orientación adecuada que fortalezca el proceso educativo y promueva un aprendizaje más profundo.

En conclusión, los factores que afectan el éxito académico de los estudiantes de Enfermería incluyen la motivación estudiantil, el tipo de preguntas en las evaluaciones escritas, los tiempos académicos, las discrepancias entre el concepto y la aplicación de las tutorías académicas, la falta de rúbricas para evaluar estrategias distintas a la práctica clínica, las ponderaciones asignadas a las estrategias de evaluación, la poca evidencia de la evaluación formativa durante el desarrollo del componente teórico y los momentos de evaluación. Estos hallazgos requieren implementar estrategias de mejora, como la capacitación de docentes en estrategias evaluativas, la construcción de rúbricas e instrumentos específicos de evaluación, la optimización de los tiempos y el espacio de tutorías académicas, así como la necesidad de intervenir para una asignación más equitativa en las ponderaciones en las evaluaciones de los dos componentes disciplinares.

5. Referencias bibliográficas

- Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>
- Benoit Ríos, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115.
<https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Biggs, J. (2015). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

- Capa Benítez, L., Rojas Preciado, W., & Barreto Huilcapi, L. (2020). La tutoría, un procedimiento para determinar condicionantes de orientación y refuerzo académico. *Conrado*, 16(73), 54-63.
<https://r.issu.edu.do/wn>
- Cortés Ibarra, E. (2021). Percepción de estudiantes y docentes sobre las prácticas evaluativas como competencia profesional del profesorado en tres títulos de la Universidad El Bosque [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://r.issu.edu.do/Q8>
- Duarte Soto, C., Alvarado Medina, I., Suárez Villamizar, J., Madriz Rodríguez, D., Nieto Sánchez, Z., Moreno Sánchez, Y., Ugueto Maldonado, M., & Bravo Valero, A. J. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(9), 927-933. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5834908>
- Espinoza Freire, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 38(1), 389-397. <https://r.issu.edu.do/HSg1>
- Gallardo, K. (2012). Utilización de programas computacionales y materiales digitales durante procesos de evaluación del aprendizaje: Percepción de docentes y discentes de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 146-160.
<https://doi.org/10.15366/riee2012.5.3.009>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Jiménez Fontana, R. (2016). La evaluación en la Educación para la Sostenibilidad desde el Paradigma de la Complejidad [Tesis doctoral, Universidad de Cádiz]. <http://hdl.handle.net/10498/18381>
- Kinsumba, P., Lau, R., & Becerra, M. J. (2017). Análisis de factores relacionados con el éxito académico en la Universidad Agostinho Neto. *Revista Luz*, 16(3), 1-12. <https://r.issu.edu.do/KGf>
- López, V., & Sicilia, Á. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Soria Barreto, K., & Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41-50.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v7n5/art06.pdf>
- Torres, A., & San Martín, D. (2021). Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial. *Revista de Estudios y Aprendizaje en Educación*, 20(43), 249-265.
<https://r.issu.edu.do/o3>
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. (2006). *Cuadernos metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vargas Ramírez, S. (2021). La motivación de los estudiantes universitarios en la unidad de aprendizaje Estudios de Cultura y Género. Resultados del estudio de campo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(2), 40. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2552>
- Vidal, J., & Palés, J. (2019). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes en los tres primeros cursos del Grado de Medicina de la Universidad de Barcelona. *FEM*, 22(1), 43-50.
<https://dx.doi.org/10.33588/fem.221.980>
- Zúñiga, M., Solar, M., J. L., Báez, M., & Herrera, R. (2014). Valoración de los aprendizajes: Un acercamiento en educación superior. En Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Colección Gestión Universitaria.

Estrés laboral relacionado con la carga de trabajo de los docentes de unidades educativas de nivel medio

Work stress related to the workload of teachers in middle-level educational units

Nelly N. Manjarrez-Fuentes¹

Elicer Campos-Cárdenas²

Rosaura Gutiérrez-Valerio³

Resumen

El estrés laboral en docentes de unidades educativas de nivel medio en Ecuador es una problemática creciente con implicaciones significativas para la calidad educativa. Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre el estrés laboral y la carga de trabajo de los docentes, identificando los principales factores estresantes. Se empleó una metodología cuantitativa, utilizando un cuestionario con escala Likert aplicado a docentes de cinco unidades educativas. Los resultados revelaron que el trabajo administrativo y burocrático, la atención a estudiantes con necesidades especiales y el manejo de la disciplina en el aula son los factores más estresantes. Las condiciones de trabajo variaron significativamente entre instituciones. Se observa que en la unidad educativa Nicolás Infante Díaz se muestran las mejores percepciones. Se concluye que es necesario implementar estrategias para reducir la carga administrativa, mejorar el apoyo en la atención a la diversidad y fortalecer las habilidades de manejo del aula. Futuras investigaciones deberían explorar intervenciones específicas para abordar estos factores estresantes.

Palabras clave: bienestar profesional, carga administrativa, educación secundaria, estrés laboral docente, factores estresantes.

Abstract

Job stress in teachers of middle-level educational units in Ecuador is a growing problem with significant implications for educational quality. The objective of this study was to analyze the relationship between work stress and teachers' workload, identifying the main stressors. A quantitative methodology was employed, using a Likert scale questionnaire applied to teachers in five educational units. The results revealed that administrative and bureaucratic work, attention to students with special needs, and classroom discipline management are the most stressful factors. Working conditions varied significantly among institutions, with the Nicolás Infante Díaz Educational Unit showing the best perceptions. It is concluded that it is necessary to implement strategies to reduce the administrative burden, improve support for attention to diversity, and strengthen classroom management skills. Future research should explore specific interventions to address these stressors.

Keywords: teacher job stress, administrative burden, secondary education, stressors, professional well-being.

¹ Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador, nmanjarrez@uteq.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0002-7615-3906>

² Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador, jcamposc@uteq.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0001-9023-4748>

³ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, rosaura.valerio@isfodosu.edu.do, <https://orcid.org/0000-0001-9920-1723>

1. Introducción

La labor docente es una de las profesiones con mayor impacto en el desarrollo humano. Los maestros son responsables de la dinámica y práctica de la transmisión de conocimientos. En este proceso, no solo se comunican los distintos contenidos específicos de cada área, sino que al ser intermediados por seres humanos como «entidades bio-psico-sociales en función docente» se manifiestan diversos elementos psicosociales y culturales en la educación y en la interacción entre el docente y el estudiante (Gutiérrez Núñez & Gavilanes Gómez, 2022).

Chavarría Islas et al. (2017) y García-Rivera et al. (2014) señalan que la enseñanza se considera actualmente una profesión con un alto nivel de estrés. Esto se debe a que los docentes enfrentan un conflicto significativo en sus actividades, provocado por el aumento de tareas para las cuales no han sido formados, por el escaso reconocimiento que reciben, la sobrecarga laboral, la realización de tareas administrativas y los constantes cambios de roles a los que son sometidos. Alvites-Huamaní, (2019) también destaca estos puntos en el ámbito educativo: las actitudes, emociones, perspectivas y expectativas del docente forman parte de los factores organizacionales que influyen en la enseñanza, creando experiencias únicas en el aula. Así, los estudiantes reciben no solo conocimientos académicos, sino también valores y actitudes que son transmitidos a través del proceso comunicativo entre docente y alumno (Carranco Madrid & Pando Moreno, 2020).

El estrés laboral es una respuesta de adaptación negativa que ocurre cuando una persona siente que las demandas del entorno sobrepasan sus capacidades y recursos. Cuba, (2019) señala que este fenómeno ha ganado relevancia como tema de preocupación en Ecuador y globalmente, sobre todo en instituciones educativas de nivel medio. Este problema está directamente relacionado con la carga laboral docente y afecta tanto el bienestar de los educadores como la calidad educativa que pueden ofrecer (Herrera Soria, Trávez Osorio, Cangui Basantes, & Jiménez Zambrano, 2024).

En los últimos años, diversos estudios han abordado esta problemática y revelan una tendencia preocupante. Según González-Palma y Alarcón-Chávez, (2021) el 58 % de los docentes ecuatorianos reportaron un agotamiento medio alto de estrés laboral, y lo atribuyen principalmente a la sobrecarga de tareas administrativas y pedagógicas. Esta situación se vio exacerbada por la pandemia de COVID-19, que introdujo desafíos adicionales relacionados con la adaptación a modalidades de enseñanza virtual e híbrida (Ceberio & De-la-Cruz-Gil, 2024).

Moreno Jiménez y Garrosa Hernández (2013) describen el estrés como una respuesta adaptativa ante un estímulo o situación que se percibe como presión o amenaza. En esa misma línea, la Unión Europea define el estrés laboral como una serie de reacciones psicofisiológicas, cognitivas, emocionales y conductuales frente a aspectos perjudiciales o dañinos del entorno laboral, en los cuales el individuo siente que no puede hacerles frente (Rodríguez-Pérez, Carrera Fernández, & Quispe Camino, 2022).

En Ecuador, la carga laboral docente excede las horas de clase, dedicando unas cincuenta horas semanales a actividades como planificación, evaluación y atención a estudiantes y

padres. Esta intensificación laboral ha provocado mayor agotamiento emocional y menor satisfacción profesional en los educadores (González-Palma & Alarcón-Chávez, 2021).

En el contexto educativo ecuatoriano es esencial comprender los factores que provocan estrés laboral en docentes de nivel medio, con énfasis en la carga de trabajo. Esta investigación busca aportar evidencia actualizada sobre esta problemática para guiar políticas educativas e intervenciones que promuevan el bienestar docente y mejoren la calidad educativa. El estudio analiza la relación entre estrés laboral y carga de trabajo en profesores de cinco unidades educativas pertenecientes al Circuito 02_5 del Distrito 12D03 Mocache - Quevedo - Educación.

2. Metodología

Esta investigación es de naturaleza aplicada que, según Bunge (2016), utiliza conocimientos teóricos y principios de la investigación básica para resolver problemas prácticos, enfocándose en generar soluciones efectivas y mejorar situaciones concretas. Hernández (2017) presenta un diseño transversal con enfoque cuantitativo descriptivo-comparativo para analizar las condiciones laborales y factores estresantes en cinco unidades educativas: Nicolás Infante Díaz, Quevedo, 24 de Mayo, Doctor Manuel Quintana Miranda y Replica Nicolás Infante Díaz. Emplea métodos cuantitativos para recolectar y analizar datos numéricos, método comparativo para contrastar situaciones entre instituciones y métodos estadísticos para analizar frecuencias y porcentajes. La población estudiada comprende 338 profesores de estas cinco instituciones educativas.

El procedimiento incluye el diseño y validación de instrumentos de recolección de datos, específicamente un Cuestionario de Condiciones de Trabajo con escala Likert de cinco alternativas (1=nunca, 2=casi nunca, 3=a veces, 4=casi siempre, 5=siempre). Los instrumentos se validaron mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0.9831, lo que indica alta coherencia entre los ítems para medir el estrés laboral en relación con la carga de trabajo. Con valores estadísticos de fiabilidad superiores a 0.9, se confirma que los datos son confiables para análisis. El proceso incluye tabulación de datos, análisis estadístico, elaboración de figuras para presentación visual e interpretación y discusión de hallazgos.

Se emplean técnicas de estadística descriptiva como cálculos de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, utilizando gráficos de barras para visualizar comparaciones.

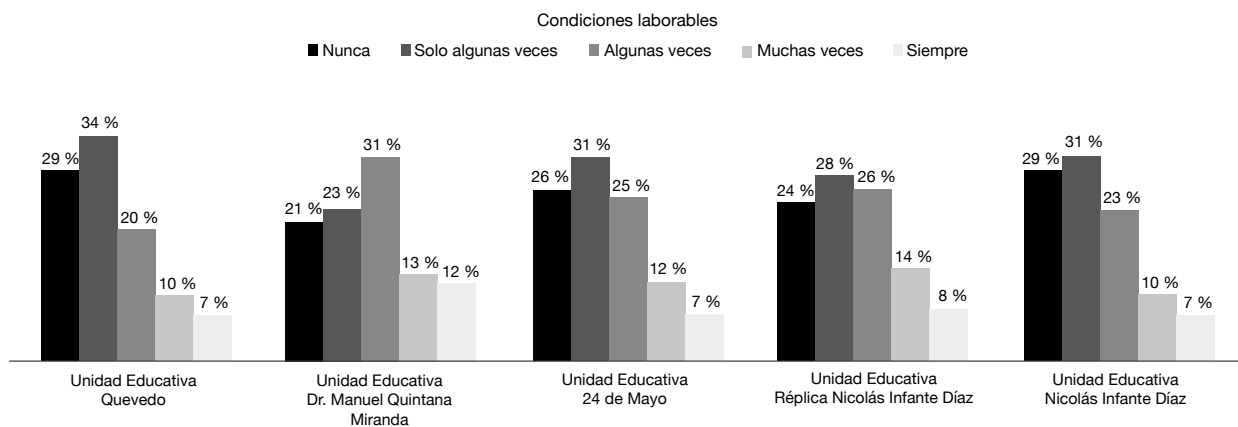
Este estudio se fundamenta en las investigaciones de Maslach y Leiter (2016) sobre agotamiento laboral educativo, y de Skaalvik y Skaalvik (2017) sobre variables contextuales escolares, estrés y satisfacción laboral docente. Se asegura el consentimiento informado de los participantes y se garantiza la confidencialidad y anonimato. El estudio reconoce limitaciones como posibles sesgos de autoinformes y limitada generalización. La metodología empleada ofrece una visión integral y comparativa de las condiciones laborales y factores estresantes en las unidades educativas analizadas, aportando información valiosa para la toma de decisiones y mejoras en el sector educativo.

3. Resultados

Según la Figura 1, existe una notable variación en las condiciones laborales entre diferentes unidades educativas. La unidad educativa Nicolás Infante Díaz presenta las mejores condiciones, con un 33 % de respuestas «Siempre» y un 23 % «Muchas Veces». En contraste, la unidad educativa Quevedo muestra una distribución más equilibrada, con predominio de respuestas negativas: 25 % «Nunca» y 23 % «Solo Algunas Veces».

La unidad educativa 24 de Mayo registra principalmente condiciones moderadas (33 % en «Algunas Veces»), mientras que la unidad educativa Doctor Manuel Quintana Miranda y la unidad Replica Nicolás Infante Díaz muestran patrones similares con respuestas mayoritariamente en categorías intermedias. Estas diferencias significativas entre instituciones indican un impacto potencial en la satisfacción laboral y en el desempeño docente, destacando la importancia de las condiciones de trabajo en la calidad de vida profesional de los educadores.

Figura 1
Condiciones de trabajo en las unidades educativas



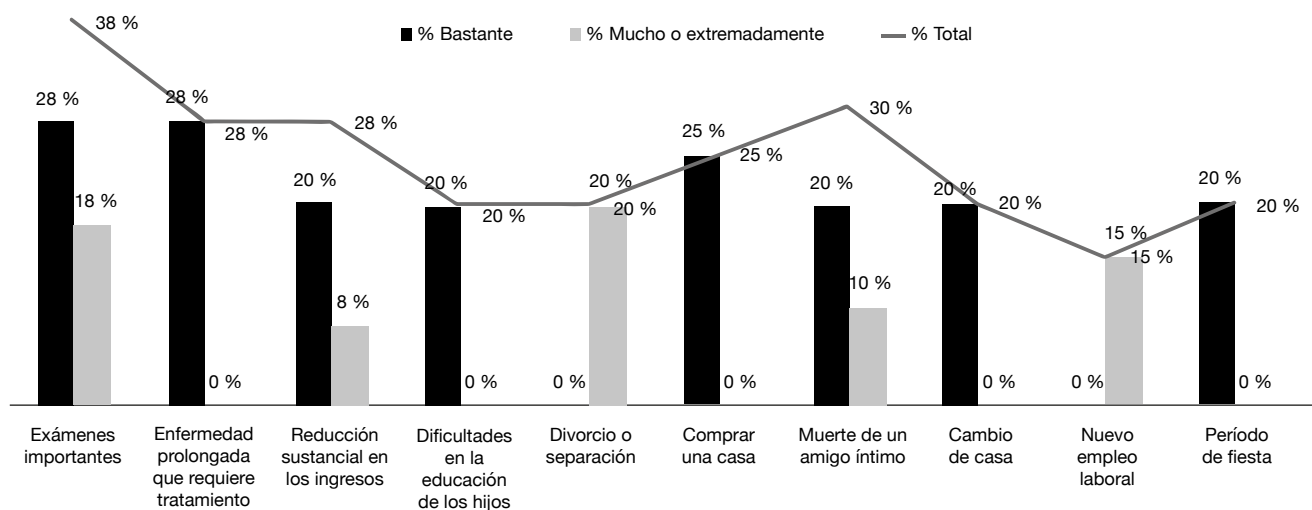
Nota: La figura ilustra la percepción de las condiciones de trabajo en cinco unidades educativas.

En el análisis presentado en la Figura 2 se muestra que los docentes enfrentan diversos factores estresantes en su entorno laboral. El trabajo administrativo y burocrático destaca como el más impactante (38 % de afectación total), seguido por la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (30 %) y el manejo de la disciplina en el aula (28 %). Estos representan áreas críticas que requieren atención prioritaria.

Otros factores como la falta de oportunidades de desarrollo profesional, el uso de tecnologías y la falta de tiempo para preparar las clases muestran niveles moderados de estrés (20 % cada uno). Mientras tanto, las relaciones con padres y la adaptación al currículo generan menos estrés, aunque la presión por el rendimiento académico sigue siendo preocupante para algunos educadores (19% reporta niveles «Mucho o Extremadamente»).

El texto concluye destacando la dualidad de la profesión docente: por un lado, ofrece satisfacción vocacional y formativa, pero por otro genera malestar manifestado en problemas como estrés, disfonía, ansiedad, gastritis e insomnio (Cobos-Sanchiz, López-Noguero, Gallardo-López, & Martín, 2022).

Figura 2
Problemas y molestias estresantes



Nota: La figura muestra los problemas en las unidades educativas y que provocan estrés a los docentes.

4. Discusión y conclusiones

Los hallazgos revelan que las tareas administrativas y burocráticas son el principal factor de estrés docente, coincidiendo con Ramos et al. (2022). Entre los estresores más frecuentes se encuentran la carga laboral, los objetivos del puesto, las condiciones laborales, la enseñanza en el aula, el trabajo administrativo, las relaciones con alumnos y padres, las interacciones con colegas, el desarrollo profesional, los cambios en la enseñanza y el uso de TIC. La atención a estudiantes con necesidades especiales emerge como el segundo factor más estresante, en línea con Gråstén y Kokkonen (2020) quienes señalan la falta de formación y recursos como causas principales.

Orrego et al. (2023) señalan que el estrés puede deteriorar las habilidades sociales de los estudiantes, provocando conflictos interpersonales, aislamiento y problemas de comunicación con compañeros y profesores, lo que obstaculiza la colaboración y el apoyo mutuo esenciales para el aprendizaje académico. Los resultados destacan la importancia de implementar estrategias para reducir la carga administrativa, mejorar el apoyo en atención a la diversidad y fortalecer las habilidades de gestión del aula. Se recomienda que investigaciones

futuras exploren intervenciones específicas para estos factores estresantes y evalúen su efecto en el bienestar docente y la calidad educativa.

5. Referencias bibliográficas

- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos Y Representaciones*, 7(3), 141-178.
doi:<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Bunge, M. (2016). *Ciencias básicas y aplicadas, metodología de investigación*. Alzugaray.
- Carranco Madrid, S. P., & Pando Moreno, M. (2020). Metanálisis de los artículos sobre estrés laboral docente en el período 2013 - 2017. *RECIMUNDO. Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 522-554. doi:[https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2019.522-544](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.522-544)
- Ceberio, M. R., & De-la-Cruz-Gil, R. (2024). Desafíos didácticos en tiempos de pandemia: enseñar y aprender en tiempos de crisis. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 8(17), 45-53.
doi:<https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.4>
- Chavarría Islas, R. A., Colunga Gutiérrez, F. J., Loria Castellanos, J., & Peláez Méndez, K. (2017). Síndrome de burnout en médicos docentes de un hospital de 2.º nivel en México. *Educación Médica*, 18(4), 254-261. doi:<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.09.001>
- Cobos-Sanchiz, D., López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A., & Martín, M. C. (2022). Incidencia del agotamiento en los docentes universitarios: estudio de caso en una universidad española. *Formación Universitaria*, 15(2), 83-92.
doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200083>
- Cuba, R. (2019). Estrés laboral en docentes de educación secundaria del Distrito de Mazamari - Satipo. *Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación - Mención: Gestión Educativa*. Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú. Obtido de <http://hdl.handle.net/20.500.12894/5365>
- Fernández, E. G., & Martín, A. (2022). *Estrés laboral: Fundamentos, evaluación y tratamiento*. Pirámide.
- García-Rivera, B., Maldonado-Radillo, S. E., & Ramírez Barón, M. (2014). Estados afectivos emocionales (depresión, ansiedad y estrés) en personal de enfermería del sector salud pública de México. *SUMMA PSICOLÓGICA UST*, 11(1), 65-73. doi:<https://doi.org/10.18774/448x.2014.11.128>
- González-Palma, K., & Alarcón-Chávez, B. (2021). El estrés laboral en docentes de Educación Básica y el teletrabajo en Ecuador. *Revista Científica Arbitrada En Investigaciones De La Salud GESTAR*. ISSN: 2737-6273, 4((8 Ed. esp.)), 19-34. <https://journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/29>
- Gråstén, A., & Kokkonen, M. (2020). Physical Education Teachers' Perceived Sexual and Physical Violence and Work-related Stress. *Journal of School Violence*, 20(1), 62-75.
doi:<https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1833736>
- Gutiérrez Núñez, D. E., & Gavilanes Gómez, G. D. (2022). Factores de riesgo psicosocial y su relación con el estrés laboral en docentes de una unidad educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6((5)), 5463-5474. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3543
- Hernández, R. (2017). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Herrera Soria, R. G., Trávez Osorio, G. M., Cangui Basantes, S. V., & Jiménez Zambrano, B. A. (2024). Estrés laboral en docentes ecuatorianos: Factores, síntomas y estrategias de mitigación. *Explorador Digital*, 8((3)), 83-100. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v8i3.3081>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. doi:<https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Moreno Jiménez, B., & Garrosa Hernández, E. (2013). *Salud laboral riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral*. Madrid: Pirámide. Obtido de ISBN: 978-84-368-2947-1
- Orrego, S. T., Morales, H. I., & Medina, C. J. (2023). Impacto del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Rev. Hacedor*, 7(2), 120 -132. doi:<https://doi.org/10.26495/rch.v7i2.2525>
- Ramos González, M., Ramos Campos, F., & Vicente Castro, F. (2022). Estrés y burnout en profesores de educación física. *ista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 269-286. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2351>
- Rodríguez-Pérez, M. L., Carrera Fernández, E. E., & Quispe Camino, L. E. (2022). Estudio correlacional de estrés laboral y las dimensiones de personalidad en docentes ecuatorianos. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 392-404. doi:<https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.98>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37. doi:<https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>

Liderazgo y estrategia en la gestión: mejorando la calidad educativa

Leadership and Strategy in Management: Improving Educational Quality

Fior Minyety¹

Nayelí Márquez²

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo explicar la incidencia del liderazgo en la gestión para la planificación estratégica como elemento clave de calidad en un centro educativo de Fe y Alegría (2023-2024). La teoría describe los modelos de gestión del Sistema Educativo Dominicano y el Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría; define el liderazgo como posibilidad de promover cambios (Mendoza et al., 2023), planificación estratégica como herramienta de gestión (Armijo, 2011) y gestión educativa como proceso de diligenciar o concretar proyectos (Porto, 2021), debilidades evidenciadas en el centro educativo estudiado. Se parte de una metodología de investigación-acción (Zapata & Rondón 2016), diseñando una propuesta de intervención (plan de acompañamiento). Los resultados destacan la importancia de un equipo de gestión que lidere procesos y proyectos, con visión estratégica; además, que coordine y acompañe la planificación y optimización de procesos y recursos para garantizar calidad educativa (MINERD, 2023; Riveros, 2009).

Palabras clave: calidad educativa, gestión educativa, liderazgo educativo, planificación estratégica.

Abstract

This research aims to explain the incidence of leadership in management for strategic planning as a key element of quality in an educational center of Fe y Alegría (2023-2024). The theory describes the management models of the Dominican Educational System and the Quality Improvement System of Fe y Alegría; it defines leadership as the possibility of promoting change (Mendoza et al. 2023), strategic planning as a management tool (Armijo, 2011) and educational management as a process of diligent or concrete projects (Porto, 2021), weaknesses evidenced in the educational center studied. It is based on an action-research methodology (Zapata and Rondón 2016), designing an intervention proposal (monitoring plan). The results highlight the importance of a management team that leads processes and projects, with a strategic vision; it also coordinates and accompanies the planning and optimization of processes and resources to ensure educational quality (MINERD, 2023; Riveros, 2009).

Keywords: Educational quality, Educational management, Educational leadership, Strategic planning.

¹ Ministerio de Educación (MINERD). República Dominicana, fminyety05@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8850-6326>

² Fe y Alegría dominicana. República Dominicana, nayelimarquez@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2750-8309>

1. Introducción

En el contexto actual, la calidad se ha convertido en un objetivo primordial del sistema educativo (Scheker, 2021). La planificación estratégica y el liderazgo de los miembros del equipo de gestión juegan un papel esencial (Cejas, 2009). Esta investigación se centra en explicar la incidencia del liderazgo educativo en la planificación estratégica vinculado a la gestión y su efecto en la calidad educativa, definidas como variables de esta investigación.

El liderazgo educativo se define como la capacidad de los líderes escolares para influir en sus equipos y en la comunidad educativa, promoviendo un entorno de aprendizaje efectivo y motivador (Cuesta & Moreno, 2021). En este marco, el liderazgo queda entrelazado a la planificación estratégica, la cual implica la formulación de objetivos priorizados y la implementación de acciones concretas para alcanzarlos, adaptándose a cambios y desafíos del contexto (Roncancio, 2024) en lo que respecta a las características estudiadas sobre el desempeño de los miembros del equipo de gestión de la escuela de Fe y Alegría, durante el período escolar 2023-2024, considerando que la gestión educativa abarca la administración y organización de recursos y procesos de la institución para garantizar su funcionamiento óptimo (MINERD, 2023).

Estas variables interactúan para medir su efecto sobre la calidad educativa, la cual se refiere a la eficacia con la que se logran los objetivos de enseñanza y aprendizaje, garantizando el desarrollo integral del estudiantado (Javier et al., 2018).

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de comprender cómo el liderazgo y la planificación estratégica inciden de manera efectiva en la mejora de la calidad educativa, sustentado en las conclusiones de Navarro (2022) en su tesis sobre estrategias de liderazgo y sistema de gestión, en la que destaca que evaluar los procesos de gestión a partir de un sistema contribuye al fortalecimiento institucional, a través de mecanismos de seguimiento, análisis de resultados y reflexión con la interacción de los miembros del equipo de gestión, coherente con los objetivos de esta investigación.

Este estudio valida la incidencia del liderazgo para garantizar la calidad educativa en coherencia con el desarrollo de un modelo de gestión educativa coherente con los principios de eficiencia y pertinencia, respondiendo a la realidad del contexto y necesidades de las instituciones educativas, en este caso bajo el enfoque del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFyA) como movimiento de educación popular y promoción social (Riveros, 2009).

2. Metodología

Este estudio se enmarca en un modelo de investigación-acción-cualitativo, con alcance descriptivo, ya que busca describir hechos o comportamientos de la población en su contexto en función del objeto de estudio (Hernández et al., 2014). En tal sentido, reflexiona sobre la relación entre liderazgo, planificación estratégica y calidad educativa, para el fortalecimiento de la gestión del centro, proporcionando herramientas y estrategias a los líderes educativos, considerando las características que define el SMCFyA y el Sistema Educativo Dominicano.

Se asume la técnica de muestreo intencional, integrando diferentes actores de la comunidad educativa: 22 estudiantes líderes, equivalente a un 5 %; 22 miembros de los dirigentes de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela, un 25 %; el 100 % del equipo de gestión representado por 8 miembros; el 100 % del personal docente con un total de 20 docentes, y el 69 % del personal de apoyo con la representación de 9 miembros.

La fiabilidad y objetividad de la investigación se sustenta en las técnicas y procedimientos empleados para medición de las variables, a partir del diseño y aplicación de los siguientes instrumentos:

- FOAR, aplicado con la finalidad de clasificar fortalezas y oportunidades de mejora en orden de priorización de los actores en relación con aspiraciones y resultados.
- Guía de observación, enfocando la gestión administrativa y pedagógica.
- Bitácora de investigación, para evaluar actitudes, habilidades y dificultades evidenciadas por el equipo de gestión, relacionando discurso y práctica.
- Encuesta, para valorar el nivel de satisfacción de docentes con la gestión educativa.

3. Resultados

Comparar los resultados del FOAR, la guía de observación y la bitácora de investigación permite expresar los siguientes resultados categorizados en fortaleza y oportunidades relacionadas a las variables evaluadas.

Tabla 1
Fortaleza y oportunidades de la gestión educativa

Variables	Expresiones recurrentes	Categorización
Liderazgo educativo	Participación, escucha activa, autocrítica, disposición y apertura a procesos de intervención, diferentes canales de comunicación.	Fortalezas
	Integración para la identificación de oportunidades, planificación y toma de decisiones [...] lucha de poder, falta de iniciativa, formalización y manejo del enfoque de cuidado en la comunicación.	Mejoras
Gestión educativa	Organización, higiene, disminución de riesgos para el estudiantado [...] dos docentes por aula en los primeros dos grados y niveles [...] Promueve valores, reconocimiento como escuela de educación especial [...]	Fortalezas
	Trabajo en equipo, acompañamiento efectivo, optimización de recursos y resultados [...] enfoque de procesos, sistematicidad, coherencia entre fortaleza y oportunidades, preparación docente [...]	Mejoras

(Continuación)

Variables	Expresiones recurrentes	Categorización
Planificación estratégica	Proyecto educativo, plan de mejora, plan de nivelación [...] acompañamiento áulico, grupos pedagógicos, programa cuidado con el cuidado [...]	Fortalezas
	Planes y proyectos inconclusos [...] debilidad de la planificación y falta de instrumentos de gestión, protocolos de actuación para el apoyo a las NEAE,* implementación de planes y programas, técnicas y estrategias innovadoras, fortalecimiento de la relación escuela-comunidad.	Mejoras
Calidad educativa	Índice de promoción, estudiantes ganadores en olimpiada nacional de matemática, integración de un estudiante del aula de recursos al aula regular [...] demanda de la población, referente para la comunidad [...] aula para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidad.	Fortalezas
	Rendimiento en evaluaciones diagnóstica, manejo de disciplina, atención a diferentes ritmos de aprendizaje y NEAE* [...] limitación y falta de espacios para biblioteca y área verde, sobrepoblación [...] espacios subutilizados.	Mejoras

* NEAE: necesidades específicas de apoyo educativo.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 2
Nivel de satisfacción docente con la gestión del centro educativo

Expresiones textuales	Frecuencia	Por ciento
No muy bien [...] requiere mayor coordinación si toman decisión conjunta, dar una sola respuesta, a veces no hay respuesta [...]	9	45 %
[...] desmotivada, por la forma en que se manejan situaciones [...] hay grupismo [...] ser más solidarios con los docentes.	5	25 %
[...] me siento bien [...] estamos aquí y tenemos que echar para adelante.	6	30 %
Fue lo que elegimos y tenemos que aceptar todo [...] por el bienestar del centro y los estudiantes.		

Nota: Elaboración propia.

En respuesta al nivel de satisfacción, el 70 % indica no estar satisfecho y sentir desmotivación con el accionar del equipo gestor, mientras que el 30 % expresa conformidad y aceptación.

Tabla 3
Propuesta de mejora para la gestión institucional

Expresiones textuales	Frecuencia	Por ciento
[...] apoyo a docentes, que se sienta la protección (el equipo de gestión). Más apertura a la escucha.	14	70 %
Planificación, organización, agendas, cronograma. Participación.	8	40 %
Mejorar la cabeza del CE, liderazgo, autoridad, entrega.	7	35 %
[...] más pendiente de las cosas [...] [que] las oportunidades de mejora se digan a la persona, cuidar la ética.	3	15 %

Nota: Elaboración propia.

El 70 % plantea apoyo y escucha, el 40 % resalta planificación y organización de la gestión, destacando la participación, el 35 % plantea mejoras al liderazgo de la gestión, puntualmente la figura del director, y un 15 % precisa el comportamiento ético.

4. Discusión y conclusiones

El estudio finalizado permite concluir que:

- El equipo de gestión del centro educativo evidencia falta de liderazgo, empoderamiento y competencias para la planificación estratégica y la comunicación asertiva, indicadores que inciden en la calidad educativa, herramientas indispensables para avanzar hacia el fortalecimiento de procesos, según plantean Cuesta & Moreno (2021).
- La planificación estratégica está limitada a las habilidades de quienes ejercen la función, destacando carencias para el desempeño de los roles del equipo del centro educativo relacionadas con: liderar la elaboración de proyectos, coordinar la ejecución de los planes y apoyar la mejora continua (MINERD, 2023); así como el acompañamiento para el fortalecimiento de todas las fases, procesos y contenidos del SMCFyA desde una perspectiva de investigación-acción participativa, la reflexión en la práctica y sobre la práctica (Fe y Alegría, 2019).
- Una propuesta enfocada en el SMCFyA implica detección de necesidades, planificación de mejoras, acompañamiento a la implementación y evaluación del cambio hacia la transformación (Riveros, 2009). son recomendaciones para el equipo gestor del centro educativo, destacando la importancia del liderazgo educativo y la comunicacional asertiva.

5. Referencias bibliográficas

- Armijo, M., (2011). *Planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público*. Naciones Unidas, Santiago de Chile, CEPAL, Serie Manuales-69. <https://acortar.link/MrlBTc>
- Cejas, A. (2009). Gestión educativa. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 215-231. <https://acortar.link/buOvy3>
- Cuesta Moreno, O. J., & Moreno Mosquera, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), e1010. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Fe y Alegría (2019). *Manual de acompañamiento*. Fe y Alegría República Dominicana, Santo Domingo.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Javier, G. C. F., Crispín, J. H. S., & Lorenzo, S. G. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. <https://acortar.link/DsRkoW>
- Mendoza Vega, A. J., Guadamud Muñoz, J. D., González Araúz, R. I., Saavedra Mera, K. A., & Vera Arias, M. J. (2023). Tendencias y Perspectivas Actuales del Liderazgo Educativo. Revisión Bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9796-9805. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8543
- MINERD. (2023). *Manual Operativo de Centro Educativo Público de Inicial, Primaria y Secundaria*. Santo Domingo. MINERD. <https://r.issu.edu.do/pIC>
- Navarro, A. E. (2022). Estrategias de liderazgo y sistemas de gestión para organizaciones educativas de enseñanza básica. Un estudio de caso en Chile [Tesis]. Universitat de Lleida (España). <https://acortar.link/TuOVmV>
- Porto, J. P. (2021, 2 de noviembre). *Gestión - Qué es, tipos, definición y concepto*. Definición.de. <https://definicion.de/gestion/>
- Riveros Serrato, E. (2009). *El Sistema de Mejora de la Calidad en Fe y Alegría, FIFy A*. Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), Colombia FyA.
- Roncancio, G. (2024, 6 de septiembre). *Todo lo que debes saber sobre qué es la planeación estratégica*. Pensemos. <https://acortar.link/yc8Gyc>
- Scheker, A. (2021). Calidad y equidad de la educación dominicana. En C. Andújar y M. Vincent (Coord.), *La educación dominicana al 2021: reflexiones, planteamientos y experiencias* (pp. 17-38). OEI. <https://acortar.link/zySMSq>
- Zapata, F., Rondán, V. (2016). *La Investigación Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña. <https://cutt.ly/HZGeSq1>

Contribución del diplomado en Economía Social y Solidaria del Tecnológico Nacional de México dentro de la política nacional

Contribution of the Postgraduate Program in Social and Solidarity Economy at the National Technological Institute of Mexico within the National Policy

Rogelio Pino-Orozco¹

Gaudencio Lucas Bravo²

Resumen

En concordancia con la política nacional de impulso a la economía social y solidaria en México, el Tecnológico Nacional de México (TECNM) implementa, en el 2022, una estrategia nacional de acreditación de Nodos de Impulso a la Economía Social y Solidaria (NODESS) en las 254 instituciones que lo conforman. En 2023, se crea el Diplomado en Economía Social y Solidaria (DESS) para fomentar la integración de la comunidad estudiantil y docente a los NODESS del TECNM. En este trabajo, se pretende identificar el alcance de las dos primeras generaciones del DESS a través de un análisis con estadística descriptiva de los datos de los egresados del programa, tomando como referencia la entidad federativa de procedencia, el género y el tipo de participante; también se revisarán los resultados de la acreditación y reacreditación de los NODESS en el TECNM en

Abstract

In accordance with the national policy to promote the social and solidarity economy in Mexico, the National Technology of Mexico (TECNM) implements, in 2022, a national strategy for the accreditation of Nodes to Promote the Social and Solidarity Economy (NODESS) in the 254 institutions that make it up. In 2023, the Diploma in Social and Solidarity Economy (DESS) is created to promote the integration of the student and teaching community into the NODESS of TECNM. In this work, the aim is to identify the scope of the first two generations of the DESS through an analysis with descriptive statistics of the data of the program's graduates, taking as reference the federal entity of origin, gender and type of participant; The results of the accreditation and reaccreditation of the NODESS in the last two years will also be reviewed. The above is with

¹ Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. México, rogelio.po@ciidet.tecnm.mx, <https://orcid.org/0009-0000-8920-8681>

² Tecnológico Nacional de México. México, s_academica0001@tecnm.mx, <https://orcid.org/0009-0004-7375-3510>

los últimos dos años. Todo esto con el supuesto de que el DESS pueda impactar positivamente el desarrollo de NODESS en el TECNМ y sentar las bases para, en próximos estudios, evaluar el impacto de las dos primeras generaciones del DESS, a través de analizar la distribución y tipos de proyectos implementados por los egresados en los NODESS del TECNМ, así como su contribución a la política nacional de economía social y solidaria.

Palabras clave: desarrollo sostenible, economía social y solidaria, NODESS, ODS, TECNМ.

the assumption that the DESS can positively impact the development of NODESS in the TECNМ and lay the foundations for, in future studies, to evaluate the impact of the first two generations of the DESS, by analyzing the distribution and types of projects implemented by graduates in the TECNМ NODESS, as well as their contribution to the national social and solidarity economy policy.

Keywords: Sustainable development, Social and solidarity economy, NODESS, SDG, TECNМ.

1. Introducción

Coraggio (2009) menciona que hablar de economía social y solidaria (ESS) implica afirmar que los valores de esta otra economía deben consolidar comportamientos solidarios, un despliegue de la identidad y capacidades del individuo en una sociedad incluyente, en la que somos parte de un proyecto sociocultural y político de construcción de una economía que debe incluir a todos. (p. 30)

El Gobierno de México (2019) refiere, en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, que «el gobierno federal impulsará las modalidades de comercio justo y economía social y solidaria» (p. 61).

La Secretaría de Economía (2024) menciona que «la Agenda 2030 confluye con el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 de México y con otros instrumentos de planificación del Estado en sus principios, metas y objetivos» (p. 21).

Los NODESS (Nodos de Impulso a la Economía Social y Solidaria) son una estrategia del Instituto Nacional de la Economía Social (INAES) que generan la integración de una red de alianzas territoriales conformadas por, al menos, tres actores diferentes: instituciones académicas, gobiernos locales y Organismos del Sector Social de la Economía (OSSE). El objetivo de los NODESS es desarrollar ecosistemas de economía social y solidaria en sus territorios, a través de los cuales se propongan, diseñen e implementen soluciones territoriales a necesidades colectivas (Instituto Nacional de la Economía Social, 2023).

Estas acciones contribuyen a la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 8: *Trabajo decente y crecimiento económico* y atienden la meta 8.3.: «Promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación [...]» (Naciones Unidas, 2015).

«En relación a las universidades, la inserción de la ESS en estas instituciones educativas es fundamental, debiendo asumirse un papel trascendental en su fomento» (Hernández & Ramírez, 2023, p. 118).

El TECNM se crea el 23 de julio de 2014; está constituido por 254 instituciones; «la matrícula total del Tecnológico Nacional de México, durante el ciclo escolar 2023-2024, fue de 568,866 estudiantes» (Tecnológico Nacional de México, 2024a, p. 6).

La Secretaría Académica de Investigación e Innovación del TECNM, en apoyo a la Estrategia Nacional de Impulso a la Economía Social y Solidaria, creada en 2022 por el TECNM, implementa el DESS para que los participantes puedan reconocer la economía social y solidaria, los NODESS y la Agenda 2030 como un conjunto de iniciativas en las que se promueven esquemas de cooperativismo abierto, con modelos que incluyen a los grupos de interés involucrados y los oriente hacia el desarrollo comunitario como base de la nueva democracia socioeconómica con impacto regional y nacional.

El DESS es un programa educativo estructurado en cuatro módulos, con 120 horas de formación; el programa se imparte sin costo en modalidad virtual, y está dirigido al público en general con énfasis en la comunidad del TECNM (Tecnológico Nacional de México, 2024b).

A la fecha de publicación del presente trabajo, el DESS se ha impartido en dos ediciones; la primera, de septiembre a noviembre del 2023 y la segunda, de julio a octubre del 2024.

2. Metodología

Este trabajo emplea un enfoque cuantitativo y utiliza estadística descriptiva con el fin de presentar los resultados del DESS:

1. Cantidad de egresados por cada una de las 32 entidades federativas que integran la Estados Unidos Mexicanos.
2. Participación de profesores del TECNM, de estudiantes del TECNM y de participantes externos.
3. participación por género.

Considerando a «la estadística descriptiva como un método para describir numéricamente conjuntos numerosos» (Sabadías, 1995, p.33), la recolección de los datos se llevó a cabo a través de registros institucionales de la Secretaría Académica y de la Secretaría de Vinculación del TECNM; para la validación de la información, se verificó la trazabilidad de esta con los datos de la plataforma educativa empleada para el DESS.

Con el fin de dar mayor claridad a la información, se eligieron las variables de entidad, género y tipo de participante para identificar la entidad federativa con mayor participación, para dimensionar la participación de las mujeres en estas iniciativas y para conocer el tipo de participantes que decidieron sumarse al desarrollo de proyectos en ESS.

3. Resultados

La Tabla 1 muestra la capacitación que el DESS ha generado en sus ediciones 2023 y 2024. Esta asciende a un total de 2,324 egresados distribuidos en las 32 entidades federativas. Destaca el estado de Veracruz con 353 participantes, lo que equivale al 15.2 % de participación. Por tipo de participante, los profesores del TECNM tuvieron 1,595 inscritos, equivalente al 68.6 %.

Tabla 1
Participación en el DESS del TECNM por
entidad federativa, clasificados por tipo de participante

Estado	2023				2024				Total general por Estado
	Profesores TECNM	Estudiantes TECNM	Externos	Total por Estado	Profesores TECNM	Estudiantes TECNM	Externos	Total por Estado	
Aguascalientes	5	0	0	5	6	1	0	7	12
Baja California	3	0	1	4	8	2	0	10	14
Baja California Sur	8	1	4	13	12	0	3	15	28
Campeche	43	2	6	51	10	0	4	14	65
Chiapas	31	21	14	66	25	4	39	68	134
Chihuahua	11	3	4	18	8	0	12	20	38

CONTRIBUCIÓN DEL DIPLOMADO EN ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA DEL
TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO DENTRO DE LA POLÍTICA NACIONAL

(Continuación)

Estado	2023				2024				Total general por Estado
	Profesores TECNM	Estudiantes TECNM	Externos	Total por Estado	Profesores TECNM	Estudiantes TECNM	Externos	Total por Estado	
Ciudad de México	28	4	21	53	17	1	14	32	85
Coahuila	13	1	2	16	11	0	1	12	28
Colima	13	0	0	13	3	0	0	3	16
Durango	23	0	6	29	11	1	2	14	43
Estado de México	47	2	17	66	44	6	15	65	131
Guanajuato	28	2	1	31	33	3	6	42	73
Guerrero	21	1	5	27	14	2	4	20	47
Hidalgo	28	39	6	73	25	0	2	27	100
Jalisco	10	0	3	13	99	0	5	104	117
Michoacán	70	13	19	102	48	5	8	61	163
Morelos	14	3	2	19	2	1	3	6	25
Nayarit	6	1	1	8	0	0	6	6	14
Nuevo León	4	0	1	5	4	0	0	4	9
Oaxaca	68	46	29	143	33	17	16	66	209
Puebla	65	3	11	79	30	1	16	47	126
Querétaro	18	36	11	65	10	0	3	13	78
Quintana Roo	28	6	26	60	13	2	10	25	85
San Luis Potosí	20	1	3	24	5	0	1	6	30
Sinaloa	7	3	0	10	5	0	5	10	20
Sonora	39	8	9	56	24	4	4	32	88
Tabasco	50	1	5	56	27	2	6	35	91
Tamaulipas	16	1	7	24	14	6	3	23	47
Tlaxcala	3	0	4	7	5	0	0	5	12
Veracruz	169	21	24	214	124	4	11	139	353
Yucatán	6	0	2	8	12	0	0	12	20
Zacatecas	14	0	3	17	4	1	1	6	23
Total	909	219	247	1375	686	63	200	949	2324

Nota: Archivo del TecNM

Los resultados clasificados por género se muestran en la Tabla 2 y reflejan una mayor participación de las mujeres con 1,307 participantes, lo que equivale al 56.2 %.

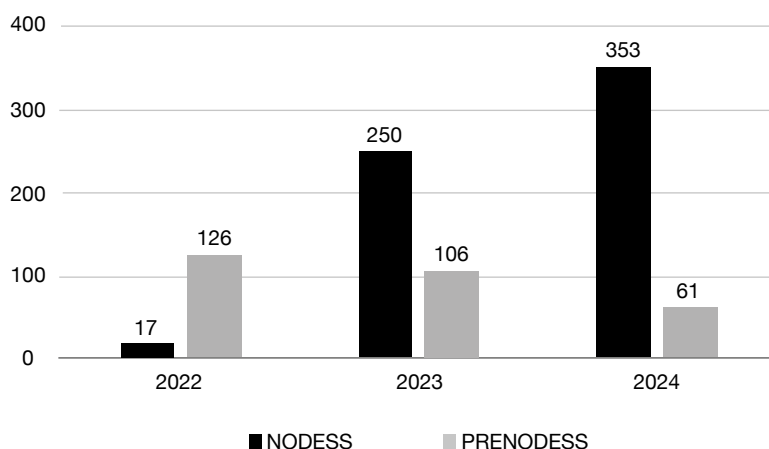
Tabla 2
Participación en el DESS del TECNМ, clasificado por género

Estado	2023			2024		
	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo
Aguascalientes	2	3	0	5	2	0
Baja California	4	0	0	3	6	1
Baja California Sur	6	7	0	7	8	0
Campeche	23	28	0	9	5	0
Chiapas	38	28	0	27	41	0
Chihuahua	12	6	0	6	14	0
Ciudad de México	20	33	0	15	17	0
Coahuila	8	8	0	3	9	0
Colima	8	5	0	3	0	0
Durango	13	16	0	5	9	0
Estado de México	35	31	0	27	38	0
Guanajuato	15	16	0	19	23	0
Guerrero	14	13	0	7	13	0
Hidalgo	27	46	0	16	10	1
Jalisco	8	5	0	51	52	1
Michoacán	48	54	0	30	31	0
Morelos	8	11	0	4	2	0
Nayarit	3	5	0	1	5	0
Nuevo León	2	3	0	3	1	0
Oaxaca	55	88	0	22	44	0
Puebla	34	45	0	16	31	0
Querétaro	24	41	0	7	6	0
Quintana Roo	27	33	0	10	15	0
San Luis Potosí	8	16	0	2	4	0
Sinaloa	1	8	1	5	4	1
Sonora	22	34	0	10	22	0
Tabasco	22	34	0	12	23	0
Tamaulipas	11	13	0	8	15	0
Tlaxcala	2	5	0	3	2	0
Veracruz	94	119	1	61	78	0
Yucatán	4	4	0	4	8	0
Zacatecas	10	7	0	2	4	0
Total por género	608	765	2	403	542	4
Total general	1375			949		

Nota: Archivo del TecNM

La Secretaría de Extensión y Vinculación TECNM (2024) informa que al 30 de septiembre de 2024 el TECNM tiene un total de 414 alianzas, conformadas por 353 NODESS y 61 PRENODESS, con una cobertura nacional en cada una de las 32 entidades federativas, dando acompañamiento principalmente a sociedades cooperativas, ejidos y comunidad. Se cuenta con NODESS que atienden los sectores primario, secundario y terciario, encaminados a lograr impacto social, económico, ambiental y tecnológico en los territorios.

Figura 1
NODESS y PRENODESS en el TECNM



4. Discusión y conclusiones

A la fecha de elaboración de este trabajo, no es posible evaluar el impacto de los participantes que egresaron en octubre de 2024; en este momento se desarrolla la etapa inicial del seguimiento de los resultados específicos correspondientes a la generación que concluyó el diplomado en noviembre de 2023.

Considerando que los egresados del DESS en 2023 han elaborado, dentro del desarrollo del diplomado, 1,375 anteproyectos que inciden en el ámbito local-regional con un enfoque social y comunitario, se puede concluir que el DESS implementado por la Secretaría Académica de Investigación e Innovación del TECNM ha fortalecido la Estrategia de Impulso a la Economía Social y Solidaria del Tecnológico Nacional de México que, a su vez, coadyuva al logro de los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y aporta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Con una participación preponderante por parte de los profesores del TECNM (67.6 %), donde las mujeres registraron una mayor participación (55.6 %), teniendo una incidencia mayor en el estado de Veracruz (15.6 %).

Queda pendiente la realización de seguimiento y análisis de los proyectos elaborados dentro del DESS que logren implementarse en cada una de las regiones del país (como NODESS, como emprendimientos, como cooperativas, etc.). También se debe determinar cuántos de los egresados de este programa participan activamente en proyectos o iniciativas con relación a la economía social y solidaria.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Para la realización de la presente investigación se contó con el apoyo de la Secretaría Académica de Investigación e Innovación y la Secretaría de Extensión y Vinculación del TECNM.

6. Referencias bibliográficas

- Coraggio, J. L. (2009). *Los caminos de la economía social y solidaria*. Presentación del dossier. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (33),29-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50903303>
- GOBIERNO, D. M. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Gobierno de México.
- GOBIERNO, D.M. Instituto Nacional de la Economía Social (2023). *Nodos de Impulso a la Economía Social y Solidaria*. <https://r.issu.edu.do/3a>
- GOBIERNO, D.M. Secretaría de Economía (2024). *4º Informe Nacional Voluntario, México, 2024. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, <https://www.gob.mx/agenda2030/>
- Hernández Nolasco, L., & Ramírez Flores, M. S. (2023). El fomento a la Economía Social y Solidaria en México. *Otra Economía*,15(27),103-122. <http://revistas.ungs.edu.ar/index.php/otraeconomia/article/view/759>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://r.issu.edu.do/l?l=130935QQ>
- Sabadías, A. V. (1995). *Estadística descriptiva e inferencial* (Vol. 8). Univ de Castilla La Mancha. <https://r.issu.edu.do/ddD>
- Secretaría de Extensión y Vinculación, TECNM (2024), *Informe de resultados. Estrategia Nacional de Impulso a la Economía Social y Solidaria*. Secretaría de Extensión y Vinculación TECNM.
- Tecnológico Nacional de México (2024a). Informe de Labores de Gestión correspondiente al primer semestre del ejercicio fiscal 2024. <https://r.issu.edu.do/3p>
- Tecnológico Nacional de México (2024b). *Diplomado en Economía Social y Solidaria*. <https://ofertadiplomados.TECNM.mx/ess/>

Niveles de relacionamiento y trabajo en red en subsistemas universitarios de innovación

Levels of Collaboration and Networking in University Innovation Subsystems

Rosa Elsa Pérez-Peña¹

Holmes Rodríguez-Espinosa²

Resumen

Se abordó como problema de investigación la baja consolidación de redes de gestión del conocimiento que permitan el cuidado de las innovaciones generadas en la universidad para contribuir al desarrollo socioeconómico de los territorios. El objetivo fue identificar los niveles de relación de los docentes investigadores para trabajar en red con otros actores del sistema universitario de innovación. Se utilizó un enfoque cualitativo a partir del análisis de caso, mediante entrevista semiestructurada a los actores clave, siete grupos y dos semilleros de investigación y la aplicación de la matriz de Rovere. Los resultados ponen en evidencia un tipo de relacionamiento mayoritario al interior de la FCA (Facultad de Ciencias Agrarias) cerrado, por producto, de corto plazo y operacional. Se identificaron tres herramientas clave para la consolidación de la facultad como un subsistema de gestión de innovación: fortalecer capacidades en la gestión de la innovación, crear un comité de innovación e implementar una plataforma de gestión.

Palabras clave: activos de conocimiento, calidad educativa, gestión del conocimiento, innovación educativa, extensión universitaria.

Abstract

The research problem addressed was the low consolidation of knowledge management networks to facilitate the management of innovations generated within the university, aimed at contributing to the socio-economic development of the territories. The objective was to identify the levels of interaction among research faculty members to collaborate in networks with other actors within the university innovation system. A qualitative approach was employed, using a case study analysis through semi-structured interviews with key actors, including 7 research groups and 2 research incubators, alongside the application of the Rovere matrix. The results revealed that most interactions within the Faculty of Agricultural Sciences (FCA) were internal, product-focused, short-term, and operational. Three key tools were identified for consolidating the faculty as an innovation management subsystem: strengthening capacities in innovation management, establishing an Innovation Committee, and implementing a management platform.

Keywords: Knowledge assets, educational quality, knowledge management, educational innovation, university extension.

¹ Universidad de Antioquia. Colombia, rosa.perez@udea.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-2620-6173>

² Universidad de Antioquia. Colombia, holmes.rodriguez@udea.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-0822-0898>

1. Introducción

El Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027 de la Universidad de Antioquia (UdeA), busca que la institución sea una universidad innovadora para la transformación de los territorios; lo cual se suma al propósito de la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) de contribuir al desarrollo socioeconómico de la sociedad, a través de la generación de conocimiento científico y tecnológico, articulado mediante el trabajo colaborativo entre los grupos de investigación, servicios de extensión y docencia.

En este contexto, la consolidación de redes de gestión del conocimiento se presenta como una herramienta esencial para identificar, sistematizar y difundir las innovaciones desarrolladas al interior de la facultad, aportando de manera directa a la construcción de paz en los territorios, uno de los retos más apremiantes en Colombia; lo cual, además, incide directamente en la calidad del servicio educativo (Qahtan et al., 2021).

En este marco, y en consonancia con la política institucional de gestión del conocimiento que se encuentra en construcción en la Universidad de Antioquia, se plantea que la gestión de la innovación en la FCA debe funcionar como un subsistema, que contribuirá al desarrollo del Sistema de Innovación de la universidad y que también lo retroalimentará con aprendizajes, modelos y prácticas exitosas adaptadas al sector agropecuario. Desde una mirada interna se busca que el fenómeno de la innovación sea considerado un proceso continuo, dinámico y cocreativo y no un resultado final, facilitando el desarrollo de tejido social entre los grupos de investigación de la facultad, así como con otros actores relacionados con los procesos de innovación que se desarrollan.

No obstante, la baja consolidación de redes de gestión del conocimiento en la FCA limita el impacto de las innovaciones generadas, debido a la falta de mecanismos articulados para identificar, sistematizar y transferir el conocimiento. Esto mantiene los esfuerzos de investigación aislados, impidiendo su flujo hacia sectores productivos y comunidades. Como resultado, se reduce la capacidad transformadora de la universidad, afectando el desarrollo socioeconómico, la construcción de paz y la formación de alianzas estratégicas, además de limitar la visibilidad de los logros académicos.

Entre las causas principales de este problema se encuentra la carencia de políticas claras y transversales que promuevan la gestión del conocimiento de manera estructurada. Además, la escasa capacitación de los actores académicos en herramientas de gestión de la innovación y la limitada infraestructura tecnológica dificultan la articulación entre los grupos internos y externos a la universidad. Esto se agrava por la falta de incentivos para fomentar la colaboración interinstitucional y la transferencia de conocimientos hacia el sector productivo. Como efecto, las innovaciones generadas no logran integrarse plenamente en los sistemas productivos ni en las políticas públicas de desarrollo territorial, lo que limita su impacto social y económico.

A partir de lo expuesto anteriormente, el objetivo de este estudio fue identificar los niveles de relación de los docentes investigadores para el trabajo en red con otros actores del sistema universitario de innovación orientado a la identificación de estrategias para el mejoramiento de la gestión de la innovación en la FCA.

2. Metodología

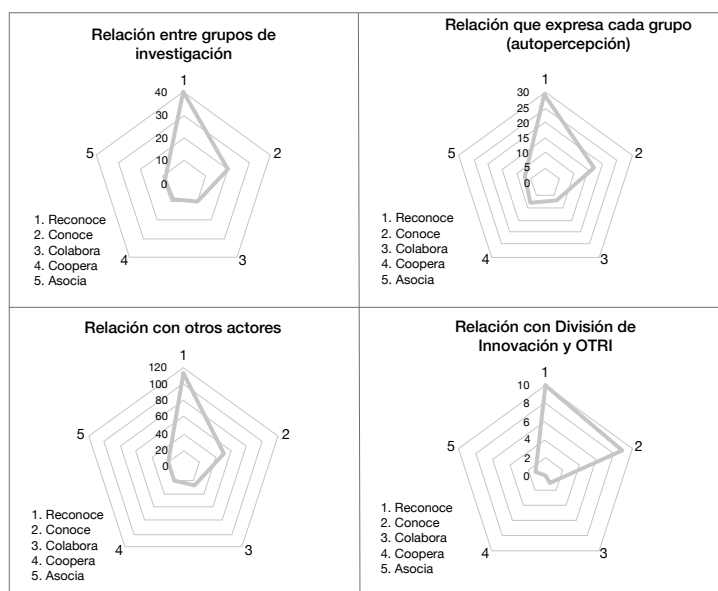
Se utilizó un enfoque cualitativo a partir del análisis de caso, mediante entrevista semiestructurada y la aplicación de la matriz de Rovere (1999), que permite identificar los niveles de relación para trabajar en redes, los cuales van desde el nivel más bajo que es reconoce, pasando por conoce, colabora, coopera, hasta llegar al más alto que es asocia. Como actores clave de este proceso se identificaron los nueve Grupos de Investigación (GI) que trabajan en la FCA y tres semilleros de investigación. De estos, siete GI aceptaron participar contestando la entrevista y diligenciando la matriz y dos semilleros. Además, se consultaron fuentes secundarias con el objeto de dar soporte teórico a la temática de la innovación como proceso y cómo se pueden establecer estrategias desde esta visión para su gestión.

A la información recogida se aplicó el análisis de contenido en profundidad, con el objeto de identificar las categorías emergentes, las cuales permiten visualizar las percepciones de los integrantes de los grupos y semilleros de investigación en torno a la gestión de la innovación en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia.

3. Resultados

Se encontró que los niveles de relación con mayor número de vínculos entre grupos de investigación y con otros actores son los de reconoce y conoce, lo que muestra que su enfoque de innovación es operacional, orientado a la obtención del producto, con nexos externos no duraderos (Figura 1).

Figura 1
Niveles de relación de los grupos y semilleros de investigación



No existe diferencia entre la percepción de los niveles de relación que expresan tener los grupos y semilleros de investigación entre sí, y la percepción que el grupo tiene en relación con los vínculos que establece con otros grupos. Es decir, existe autoconocimiento del tipo de relación que se establece con otros grupos, lo que facilita cualquier proceso de mejora que quiera establecerse. Considerando los vínculos y niveles de relación importantes en las instituciones, para enfrentar desafíos y operar en sistemas institucionales abiertos, se encontró que el nivel de relación se reduce a la categoría reconoce; esto muestra la centralización de la relación hacia el interior de los grupos, dibujándose más como un sistema cerrado.

Considerando que la División de Innovación de la UdeA y la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) ofrecen servicios para conseguir una mayor pertinencia e impacto en toda la comunidad universitaria, siempre con una fuerte proyección nacional e internacional y buscan que la comunidad académica saque mayor provecho de la oferta de cursos de formación en creatividad e innovación, de los procesos de transferencia de conocimiento, del acompañamiento a los emprendimientos y de la ideación de soluciones a problemas sociales que hace desde innovación, se espera encontrar entre grupos y semilleros de investigación y dichos espacios un nivel de relacionamiento de tipo articulador (asocia, coopera y colabora), más que de tipo operacional (reconoce y conoce), pero la gráfica muestra una situación contraria, que puede mejorarse.

Por otro lado, aunque es importante fijar la atención en la forma en que los productos de innovación son gestionados al interior de la facultad como resultados, su existencia por sí sola no produce valor o impacto; su impacto depende de la forma como se gestione dicha innovación. Para ello es importante fortalecer la capacidad de innovar como parte de un proceso colaborativo, cocreativo, interinstitucional, en equipos multifuncionales y transdisciplinarios, de tipo multigeneracional y que esta no sea concebida como una destreza individual, ni tampoco como la suma de una serie de aptitudes individuales en una dinámica competitiva, sino que pueda tomarse como «una competencia social compartida por los actores sociales que forman parte de una cantidad, quizás extensa, de prácticas relevantes» (Engel, 1997, p. 130, citado por Robayo P., 2016).

Ante esta situación, la propuesta de estrategias para la gestión de innovación debe estar centrada en la generación de espacios y escenarios de diálogo para el fortalecimiento de relaciones de colaboración, cooperación y asociación, más que de competencia entre actores.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados ponen en evidencia la necesidad de implementar estrategias para el fortalecimiento de las relaciones de los investigadores con el entorno. Esto concuerda con Cabeza et al. (2020), De-Graft & Bingle (2020) y Rossi & Sengupta (2022) quienes encontraron que el relacionamiento interno entre los grupos de investigación, las comunidades de práctica y la diversificación de canales de intercambio de conocimiento son estrategias efectivas para mejorar la gestión de la innovación universitaria.

Además, el poco relacionamiento con otros actores, como el sector productivo, indica que se debe buscar la consolidación de redes de innovación con otros actores del sistema de innovación; lo cual concuerda con Albats et al. (2022), Best et al. (2021), Compagnucci y Spigarelli (2020), Dalmarco et al. (2018), Fieldsend et al. (2020), Mao et al. (2020), quienes encontraron que las redes universidad-industria son importantes agentes para la realización de procesos de coinnovación; también para el licenciamiento, creación de spin-off, consultorías y contratos de investigación.

Se concluye con la necesidad de implementar estrategias para fortalecer el relacionamiento de los investigadores del subsistema universitario de investigación con la industria y otros actores para la generación colaborativa de conocimiento, transformándolo en aportes de valor al sistema de innovación agropecuaria.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Al Grupo de Investigación en Agrociencias, Biodiversidad y Territorio (GAMMA) por la financiación de este proyecto de investigación.

6. Referencias bibliográficas

- Albats, E., Alexander, A. T., & Cunningham, J. A. (2022). Traditional, virtual, and digital intermediaries in university-industry collaboration: exploring institutional logics and bounded rationality. *Technological Forecasting and Social Change*, 177(January), 121470. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121470>
- Best, B., Miller, K., McAdam, R., & Moffett, S. (2021). Mission or margin? Using dynamic capabilities to manage tensions in social purpose organisations' business model innovation. *Journal of Business Research*, 125(February 2020), 643-657. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.01.068>
- Cabeza-Pullés, D., Fernández-Pérez, V., & Roldán-Bravo, M. I. (2020). Internal networking and innovation ambidexterity: The mediating role of knowledge management processes in university research. *European Management Journal*, 38(3), 450-461. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.12.008>
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161(September), 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- Dalmarco, G., Hulsink, W., & Blois, G. V. (2018). Creating entrepreneurial universities in an emerging economy: Evidence from Brazil. *Technological Forecasting and Social Change*, 135, 99-111. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.04.015>
- De-Graft, J., & Bingle, T. (2020). Knowledge management practices in universities: The role of communities of practice. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100025. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100025>
- Fieldsend, A. F., Cronin, E., Varga, E., Biró, S., & Rogge, E. (2020). Organisational Innovation Systems for multi-actor co-innovation in European agriculture, forestry and related sectors: Diversity and common attributes. *NJAS - Wageningen Journal of Life Sciences*, 92(May). <https://doi.org/10.1016/j.njas.2020.100335>

- Mao, C., Yu, X., Zhou, Q., Harms, R., & Fang, G. (2020). Knowledge growth in university-industry innovation networks - Results from a simulation study. *Technological Forecasting and Social Change*, 151. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119746>
- Qahtan, M., Mahmood, S., & Khalaf, B. (2021). The role of knowledge management strategies in improving the quality of educational service - University of Anbar as a model. *Materials Today: Proceedings*, xxxx. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.04.525>
- Rossi, F., & Sengupta, A. (2022). Implementing strategic changes in universities' knowledge exchange profiles: The role and nature of managerial interventions. *Journal of Business Research*, 144, 874-887. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.02.055>

El lugar de las habilidades comunicativas en la gestión escolar

The place of communication skills in school management

Yury Tatiana Castillo-Rodríguez¹

Resumen

La investigación que presento es una revisión sistemática con un enfoque de tipo cualitativo-descriptivo. La problemática se centra en la forma en la cual se promueven las habilidades comunicativas desde la gestión institucional, ya que, en medio de la propagación de las tecnologías digitales, se evidencia una crisis educativa que ha exigido una adaptación de los modelos tradicionales. Así, el objetivo general fue determinar los principales enfoques en el abordaje de las habilidades comunicativas y la gestión escolar en los últimos cinco años a nivel mundial. Así, se analizaron 87 artículos investigativos seleccionados de manera aleatoria a través de una búsqueda en la base de datos bibliográfica Scopus. Los principales resultados que se obtuvieron en la categoría de gestión escolar están relacionados con una producción que se sustenta en el paradigma interaccionista, y en el campo de habilidades comunicativas los estudios parten de corrientes cognitivistas y constructivistas.

Palabras clave: comunicación escrita, comunicación oral, gestión escolar, habilidades comunicativas.

Abstract

The research to be presented is a systematic review with a qualitative-descriptive approach. The problem focuses on the way in which communication skills are promoted from institutional management, since in the midst of the spread of digital technologies an educational crisis is evident that has demanded an adaptation of traditional models. Thus, the general objective was to determine the main approaches in the approach to communication skills and school management in the last five years worldwide. Thus, 87 randomly selected research articles were analyzed through a search in the Scopus bibliographic database. The main results obtained in the category of school management are related to a production based on the interactionist paradigm and in the field of communication skills the studies are based on cognitivist and constructivist currents.

Keywords: written communication; oral communication; school management; communication skills.

¹ Universidad Santo Tomás. Colombia, yury.castillo@usantotomas.edu.co, <https://orcid.org/0009-0001-3550-2321>

1. Introducción

La primera categoría de la investigación está relacionada con la competencia comunicativa, vista como el desarrollo de cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. La presente investigación reconoce que, a nivel de enseñanza de la lengua materna, existen diferentes enfoques, sin embargo, el que se destaca es aquel que prioriza el proceso comunicativo. Este tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes las capacidades de uso de la lengua en situaciones reales (Mendoza, 2003). Para este autor el paradigma comunicativo persigue el objetivo de enseñar a utilizar la lengua, en donde la didáctica de la lengua y la literatura le brindan a la lingüística los conocimientos que se han elaborado, las conceptualizaciones y los métodos de investigación a los fenómenos lingüísticos.

La segunda categoría a revisar es la gestión escolar. Esta se encuentra inmersa en el campo directivo, en donde la propuesta de Brandstadter (2007) menciona que es un proceso que implica varios aspectos, tales como el diseño de escenarios que promuevan los procesos organizacionales, la generación para dialogar desde lo productivo, la construcción de un futuro y de vínculos, la instalación de una cultura del liderazgo, la identificación, estimulación y encausamiento de la energía organizacional, entre otras.

Benno Sander (2002) por su parte, propone que la gestión escolar se puede abordar desde dos paradigmas: el funcionalista y el interaccionista. El primero se relaciona con tres corrientes: la burocrática, que establece la mediación entre lo normativo y las dimensiones institucionales de la organización; la idiosincrática, que determina la mediación personalista con la dimensión individual, y la integradora, que lleva una mediación ambivalente entre lo institucional y lo individual desde el orden estructural comportamental y de integración social.

Desde el paradigma interaccionista se da lo estructuralista, lo interpretativo y lo dialógico. La visión estructuralista enfatiza en el determinismo económico y la reproducción social. Lo interpretativo propugna la autogestión y la autonomía en la educación, la mediación se da con un matiz reflexivo de la dimensión individual y con una fuerte carga subjetiva. La perspectiva dialógica se centra en los fenómenos del poder, el cambio, las desigualdades sociales y la emancipación humana con una mediación dialéctica, intentando intervenir entre las diferentes partes del sistema educativo y entre la teoría y la práctica desde la visión de la totalidad en donde se tienen en cuenta las estructuras institucionales objetivas y las acciones individuales subjetivas.

2. Metodología

La revisión sistemática se enmarcó en un enfoque tipo cualitativo-descriptivo, con un diseño de investigación no experimental. Así se dio paso a analizar y sintetizar información existente sobre la gestión escolar y el desarrollo de las habilidades comunicativas, con el objetivo de comprender y describir las relaciones y patrones emergentes entre las diferentes categorías. La población estuvo conformada por 1,506 estudios científicos que abordan la temática de la gestión escolar y por 2,975 documentos que tratan el desarrollo de la segunda categoría.

Para seleccionar los estudios que conformarían la muestra final de la revisión sistemática, se establecieron diversos criterios de inclusión y exclusión. La población incluyó estudios publicados en revistas científicas indexadas entre el año 2020 y el 2024. La muestra se seleccionó mediante un proceso de búsqueda en la base de datos bibliográfica Scopus, centrado en las áreas de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades.

Posteriormente, se seleccionaron de manera aleatoria 87 documentos en los cuales se evaluó la calidad mediante la identificación de la presencia del concepto en el título de cada uno de los estudios, en las palabras claves, en el resumen y en el cuerpo del trabajo. Una vez ubicada la posible presencia de la definición de los términos gestión escolar o habilidades comunicativas dentro del artículo, se dio paso a la categorización de las definiciones encontradas. En la etapa de síntesis se categorizaron las definiciones desde las corrientes o perspectivas previamente definidas. Además, la aplicación del *software* VOSviewer permitió visualizar las relaciones temáticas y conceptuales entre los estudios, identificando las áreas de mayor consenso y debate en la investigación sobre la gestión escolar.

3. Resultados

En la categoría de gestión escolar se observa que durante los últimos cinco años se ha abordado desde dinámicas organizacionales y de liderazgo. Este concepto se vincula con otros como sostenibilidad y desarrollo educativo. Se encuentran investigaciones en las que se profundiza sobre los estilos de liderazgo en el marco de la gestión escolar (Álvarez et al., 2020; Alhuzaim et al., 2022) y algunos relacionados con la gestión desde el enfoque de género. Se observa una tendencia al desarrollo del concepto de gestión escolar principalmente desde un enfoque interaccionista (Sander, 2002) desarrollando perspectivas de orden dialógico e interpretativo. Gran parte de las investigaciones giran en torno a la gestión en medio de situaciones de constante evolución (Beauchamp et al., 2021) y de crisis, generalmente asociadas a la situación problemática en la que se vio involucrada la educación en medio de la pandemia de COVID-19.

Es así como se observa que la gestión escolar está evolucionando hacia el Nuevo Modelo de Gestión (NSGM), que propone un enfoque sistémico para la gestión y el liderazgo en las instituciones educativas. Este modelo define seis categorías centrales relacionadas con las dimensiones internas de la gestión y sirve como un marco estructurante para la gestión y el liderazgo en el contexto educativo. Los principios rectores derivados del NSGM incluyen considerar la institución como un sistema complejo interconectado con su entorno, satisfacer las necesidades de todas las partes interesadas, fomentar la comunicación efectiva y la colaboración, reconocer las características internas de la organización para impulsar el cambio, y buscar continuamente la mejora y la innovación (Müller et al., 2020).

Los hallazgos en las habilidades comunicativas se presentan a través de investigaciones que giran en torno a la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad. La tendencia en el desarrollo conceptual de las competencias comunicativas se ha dado a partir de enfoques

constructivistas y cognitivistas (Romero et al., 2021; Karlsen et al., 2021; Sun et al., 2022; Wudthayagorn et al., 2022;).

Las tensiones en la investigación se dan en términos de la disociación entre las prácticas de gestión escolar y el desarrollo de las competencias comunicativas en las instituciones educativas ya que las políticas y procesos evaluativos actuales se enfocan solo en dos de las cuatro habilidades (lectura y escritura) sin dar espacio a un enfoque integral que las incluya a las cuatro (Collazos et al., 2020; Puranik et al., 2024). Son mínimas las muestras de herramientas de evaluación o rúbricas analíticas que apoyen el proceso de los líderes escolares desde su gestión para autoevaluar y mejorar las prácticas de gestión enfocadas en las competencias comunicativas. Se encuentra una propuesta que las articula de manera parcial (Tobón et al., 2020).

En relación con los mapas de coautorías por países de las dos categorías, se encuentran algunos lugares que coinciden en la producción de investigación. La mayor producción en estos campos se encuentra en Estados Unidos, China, España, Indonesia, Reino Unido y Canadá.

4. Discusión y conclusiones

Desde la revisión, la gestión escolar revela nexos importantes que configuran esta disciplina. Elementos como la sostenibilidad y el desarrollo educativo emergen como aspectos fundamentales, lo que sugiere la necesidad de considerarlos en futuras investigaciones. Además, se subraya el papel crítico del liderazgo en la gestión escolar, en donde se reconoce al líder como el elemento central para una gestión efectiva. La literatura en esta categoría indica que predominan los estudios de corte interaccionista, dando prioridad a la perspectiva interpretativa de la gestión escolar.

La categoría de habilidades comunicativas se muestra como un terreno fértil, abarcando aspectos como lectura, escritura, oralidad y escucha. Se concluye que la mayor producción investigativa se centra en las habilidades de lectura y escritura, fundamentales en la estructuración de los procesos de pensamiento. Se observa que las corrientes predominantes en este campo son el constructivismo y el cognitvismo, promoviendo un enfoque comunicativo en el desarrollo del lenguaje. Se determina una carencia de investigaciones frente a los procesos evaluativos y de monitoreo de las habilidades cognitivas en la escuela, pues hay un enfoque en los procesos de fortalecimiento de ellas desde el aula, dejando un espacio interesante para ahondar en su desarrollo desde lo institucional.

5. Referencias bibliográficas

- Alhuzaim, M. O., Elmoussa, O., & Pilotti, M. A. (2022). Changing with the times: Report on school leadership in a society in transition. *Education Sciences*, 12(9), 597.
<https://doi.org/10.3390/educsci12090597>

- Álvarez-Álvarez, C., García Prieto, F. J., & Pozuelos Estrada, F. J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles educativos*, 42(168), 94-106.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Harvey, J. A. (2021). 'People miss people': A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 375-392.
<https://doi.org/10.1177/1741143220987841>
- Brandstadter, A. (2007). La gestión: Cartografía semántica para orientarse en un territorio enmarañado. *Novedades Educativas*, Vol. 18.
- Collazos-Campo, C. A., Cadavid-Ruiz, N., Gómez, J. D., Jiménez-Jiménez, S., & Quijano-Martínez, M. C. (2020). Predictors of early reading acquisition in children of low socioeconomic status. *Paidéia* 30, e3037.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson Educación.
- Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. R. (2020). Leading schools towards sustainability. Fields of action and management strategies for principals. *Sustainability*, 12(7), 3031.
<https://doi.org/10.3390/su12073031>
- Puranik, C., Duncan, M., & Guo, Y. (2024). Unpacking the relations of transcription and oral language to written composition in kindergarten children. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 227-238.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.01.003>
- Romero S., Silva-Maceda, G., & Elizabeth Snow, C. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.4>
- Sander, B. (2002). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*.
<https://r.issu.edu.do/eM>
- Sun, X., Marks, R. A., Eggleston, R. L., Zhang, K., Lau, C., Yu, C., & Kovelman, I. (2023). Impacts of the COVID-19 disruption on the language and literacy development of monolingual and heritage bilingual children in the United States. *Reading and Writing*, 36(2), 347-375.
<https://doi.org/10.1007/s11145-022-10388-x>
- Tobón, S., Juárez Hernández, L. G., Herrera Meza, S. R., & Núñez Rojas, A. C. (2020). Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23894>
- Wudthayagorn, J., Piamsai, C., & Thanompongchart, P. (2022). The Development of a Local Online English Proficiency Test for Young Learners: Key Considerations and Challenges. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 64, 126-137. <https://r.issu.edu.do/Da>

Lineamientos para el mejoramiento de la tutoría investigativa en la educación superior

Guidelines for improving research mentoring in higher education

Holmes Rodríguez-Espinosa¹

Adriana Arango-Correa²

Resumen

La investigación en la Universidad de Antioquia busca resolver problemas regionales y nacionales mediante la articulación de la investigación y la docencia. Sin embargo, en la Facultad de Ciencias Agrarias, la ausencia de lineamientos claros y estrategias para la tutoría de investigación limita el desarrollo de capacidades investigativas de los estudiantes de posgrado. Nuestro objetivo es proponer un modelo de tutoría investigativa basado en la percepción de los actores y la revisión de referentes. Los resultados destacan la importancia de la integralidad en la tutoría, basada en cuatro dimensiones clave: técnica, estratégica, social y organizativa que permiten optimizar la calidad educativa y fortalecer las competencias investigativas en los estudiantes, con indicadores como conocimiento técnico y metodológico, estrategias pedagógicas y tecnológicas, comunicación interpersonal, motivación y planificación. Se concluye que un enfoque integral, que incluya capacitación continua para los tutores, es esencial para garantizar el éxito en la formación de nuevos investigadores.

Palabras clave: desarrollo de competencias, excelencia académica, formación de tutores de investigación, gestión del conocimiento, mentoría investigativa.

Abstract

Research at the University of Antioquia aims to address regional and national challenges by integrating research and teaching. However, in the Faculty of Agricultural Sciences, the lack of clear guidelines and strategies for research mentorship limits the development of postgraduate students' research competencies. The objective was to propose a research mentorship model based on stakeholder perceptions and a review of relevant references. The findings highlight the importance of a comprehensive approach to mentorship, structured around four key dimensions: technical, strategic, social, and organizational. These dimensions enhance educational quality and strengthen students' research competencies through indicators such as technical and methodological knowledge, pedagogical and technological strategies, interpersonal communication, motivation, and planning. The study concludes that an integral approach, including continuous training for mentors, is essential to ensure the successful training of new researchers.

Keywords: Competency development, academic excellence, research tutor training, knowledge management, research mentorship.

¹ Universidad de Antioquia. Colombia, holmes.rodriguez@udea.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-0822-0898>

² Universidad de Antioquia. Colombia, adrianaarangoorra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1136-3678>

1. Introducción

En la Universidad de Antioquia la investigación es un eje misional clave orientado a generar conocimiento que resuelva problemas regionales y nacionales, fortaleciendo la docencia con responsabilidad científica y moral. Según el Plan de Desarrollo 2017-2026, uno de sus objetivos estratégicos es la formación integral con excelencia académica, articulando investigación y docencia mediante pedagogías actualizadas que permitan a los egresados integrarse a la sociedad y contribuir a resolver sus problemas. Esto subraya la necesidad de formar investigadores capaces de fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad para mejorar las condiciones de vida.

Por su parte, en la Facultad de Ciencias Agrarias, el Plan de Acción 2018-2021 prioriza la excelencia académica mediante estrategias como la formación integral de los profesores y la creación de ambientes de aprendizaje innovadores. Sin embargo, no existe una estrategia que facilite el intercambio de saberes entre tutores y estudiantes de posgrado, limitando el desarrollo de capacidades docentes basadas en el análisis de su práctica. Asimismo, no existe un documento que regule o guíe el desempeño de los tutores en la facultad, por lo que no se evidencia unidad de criterios en la forma como se llevan a cabo estas tutorías en la dependencia (Rebollo & Espiñeira, 2017).

La literatura científica sobre tutoría investigativa ha señalado la necesidad de conformación de comunidades de práctica (Cruz et al., 2011); de implementación de actividades de desarrollo continuo para estudiantes y tutores y el establecimiento de guías orientadoras de la actividad tutorial; de realizar procesos de reflexión sobre las prácticas tutoriales para el mejoramiento de los procesos de formación de los nuevos investigadores (Moreno, 2011) y que todos los tutores sean parte de un proceso formativo continuo.

Adicionalmente, se ha señalado la capitalización de experiencias, definida como el proceso colectivo de generar y compartir conocimiento a partir de acciones planificadas de reflexión sobre la propia práctica. Esto permite mejorar el quehacer a través de la gestión de cambios como una estrategia de gestión del conocimiento en una organización.

Dicha estrategia facilita la implementación de cambios fundamentados en la documentación y el análisis de la información interna de la organización. A partir del diseño e implementación de un plan, se busca aprovechar oportunidades basadas en el análisis de las limitaciones actuales y los cambios requeridos a futuro, con el propósito de alcanzar mayores niveles de satisfacción para todos los actores involucrados.

Con base en lo anterior, surge la pregunta que enmarca este estudio: ¿Cómo mejorar la tutoría investigativa a partir de la generación de espacios de intercambio de experiencias de los tutores?, para la cual se plantea como objetivo general proponer lineamientos para la construcción de un modelo de tutoría investigativa para la Facultad de Ciencias Agrarias; como objetivos específicos se deben identificar las prácticas tutoriales de los profesores y diseñar un modelo de tutoría investigativa para la facultad.

2. Metodología

Se realizó un estudio participativo, utilizando un muestreo dirigido en el cual participarán diez (10) profesores de la facultad, que representan el 20 % de los vinculados, para identificar los indicadores del modelo de tutoría investigativa para la facultad. Este enfoque buscó garantizar la representatividad de las percepciones y experiencias de los tutores en la construcción del modelo de tutoría investigativa.

Para ello se utilizó una adaptación de la metodología de Tolón et al. (2008), la cual consta de las siguientes fases:

1. Generación de posibles indicadores: tomando como base la revisión documental y el análisis de información previa relacionada con tutoría investigativa;
2. Selección de indicadores: priorizando aquellos que garantizaran facilidad en la recolección de datos, fiabilidad de la información obtenida y claridad en los resultados esperados;
3. Priorización de indicadores: mediante un proceso de análisis participativo en el cual los profesores identificaron los indicadores más relevantes para ser evaluados en una prueba piloto;
4. Desarrollo del sistema de indicadores: diseñado para optimizar la toma de decisiones y facilitar la difusión de los resultados, alineado con las necesidades y particularidades de la facultad;
5. Uso de indicadores y generación de nuevos indicadores: integrando los aprendizajes obtenidos durante las pruebas piloto para ajustar y perfeccionar el sistema propuesto.

Este proceso se complementó con talleres y entrevistas semiestructuradas a los participantes, lo que permitió captar una visión integral de sus experiencias y expectativas en el ámbito de la tutoría investigativa. De esta manera, la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos aseguró la validez y confiabilidad de los resultados, promoviendo una base sólida para la implementación del modelo de tutoría en la facultad.

3. Resultados

Los resultados indican que el proceso de tutoría investigativa, que resulta ser una tarea compleja (Cruzata et al., 2018; Gonzales & Otero, 2019), puede mejorar significativamente mediante la implementación de estrategias alineadas con cuatro dimensiones clave del tutor: técnica, estratégica, social y organizativa (TESO). Cada una de estas dimensiones abarca cuatro indicadores específicos que señalan las áreas críticas para optimizar el acompañamiento al estudiante durante su proceso de formación investigativa (Tabla 1).

Tabla 1
Batería de indicadores para optimizar el proceso de tutoría investigativa

Dimensión	Indicadores
Técnica	Experiencia
	Conocimiento técnico (Rebollo & Espiñeira, 2017)
	Conocimiento metodológico (Rebollo & Espiñeira, 2017)
	Formación
Estratégica	Estrategias didácticas (Santacruz & Durán, 2018)
	Estrategias de seguimiento
	Estrategias de evaluación (González & Achiong, 2018)
	Estrategias tecnológicas
Social	Comunicación interpersonal (Santacruz & Durán, 2018)
	Generación de confianza (Santacruz & Durán, 2018)
	Motivación al tutorado (Santacruz & Durán, 2018)
	Participación
Organizativa	Planeación (Rebollo & Espiñeira, 2017)
	Disponibilidad (Rebollo & Espiñeira, 2017)
	Realimentación (Rebollo & Espiñeira, 2017)
	Planes de mejoramiento (González & Achiong, 2018)

En la dimensión técnica se destaca la importancia de la experiencia del tutor y su dominio en aspectos técnicos y metodológicos, lo cual indica que contar con un tutor con sólidos conocimientos técnicos (Rebollo & Espiñeira, 2017) asegura que el estudiante reciba orientaciones precisas, mientras que el conocimiento metodológico respalda el diseño y desarrollo adecuado de los proyectos de investigación. Asimismo, una formación continua del tutor es crucial para mantener actualizadas sus competencias frente a los desafíos emergentes en la educación superior.

Respecto a la dimensión estratégica, se enfatiza el uso de estrategias didácticas, de seguimiento y evaluación y tecnológicas (González & Achiong, 2018; Santacruz & Durán, 2018). Estas estrategias permiten al tutor guiar al estudiante en la toma de decisiones, evaluar su progreso y adaptar los recursos pedagógicos según las necesidades particulares del tutorado. En especial, las estrategias tecnológicas facilitan la interacción entre tutor y estudiante en entornos híbridos o virtuales, favoreciendo un aprendizaje más dinámico y accesible.

Respecto a la dimensión social, se destaca la comunicación interpersonal, la generación de confianza y la motivación como pilares fundamentales de esta dimensión (Santacruz & Durán, 2018). Estas habilidades no solo fortalecen la relación entre tutor y tutorado, sino que también fomentan un ambiente de colaboración y participación, dado que la capacidad del tutor para motivar y conectar emocionalmente con el estudiante es clave para mantener su compromiso y reducir la deserción en procesos largos como la investigación.

Por último, en la dimensión organizativa se abordan aspectos como la planeación, la disponibilidad del tutor, la realimentación constante y los planes de mejoramiento (Rebollo & Espiñeira, 2017; González & Achiong, 2018). Estas prácticas aseguran que el proceso de tutoría sea estructurado y eficiente, garantizando una atención personalizada que anticipe y resuelva dificultades en el desarrollo de los proyectos.

4. Discusión y conclusiones

Se resalta la importancia de abordar la tutoría investigativa desde una perspectiva integral, considerando las dimensiones técnica, estratégica, social y organizativa, las cuales aportan elementos esenciales para mejorar la calidad educativa, como lo encontraron Villarroel y Bruna (2017), fortaleciendo sus competencias y garantizando el éxito en su formación investigativa.

Se destaca la necesidad de contar con tutores con competencias diversas, lo cual concuerda con Aguilera (2019), quien encontró que las funciones que se les atribuyen a los tutores son amplias y abarcan aspectos como desarrollo y orientación del alumno, identificación y mejora de dificultades de aprendizaje, asesoramiento sobre estrategias para obtener éxito académico, ayuda en la toma de decisiones, entre otros; igualmente, con León et al. (2020) y Torres (2011) quienes señalan que el desempeño de los tutores en la dirección de procesos de investigación requiere del conocimiento de nuevos elementos que se ajusten a la elaboración y comunicación de la tesis de grado y también a la construcción autónoma del aprendizaje por parte de los estudiantes.

En conclusión, es fundamental adoptar un enfoque integrado, con especial atención a la capacitación del tutor y al diseño de estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

- Aguilera, J. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30, 1-27.
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- Cruzata, A., Bellido, R., Velázquez, M., & Alhuay, J. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias investigativas de posgrado. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 9-35.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>
- Cruz Flores, G. D. L., Chehaybar y Kury, E., & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-209.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- González, D., & Achiong, G. (2018). La labor tutorial y su impacto en la formación científico-investigativa inicial del docente. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1-20.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844165094>
- Gonzales, R., & Otero, C. (2019). Relación pedagógica tutor-alumno: factor clave para promover las habilidades investigativas. *Conrado*, 15(70), 48-52. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

- León González, J. L., Socorro Castro, A. R., Fernández Morera, M. E., & Velasco Gómez, M. d. C. (2020). La tutoría de tesis en los procesos académicos de pregrado y postgrado de la actualidad. *Conrado*, 16(72), 103-108 <https://r.issu.edu.do/So4>
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158), 59-78. <https://r.issu.edu.do/ru>
- Rebollo, N., & Espiñeira, E. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 161-180. <https://doi.org/10.6018/j/298561>
- Santacruz, F., & Durán, K. (2018). Significado de las prácticas tutoriales en las asesorías de tesis de los estudiantes de maestría en educación. *Páginas de Educación*, 11(2), 199. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1634>
- Tolón, A., Lastra, X., & Ramírez, M. (2008). Construcción de un subsistema de indicadores para el seguimiento de la sostenibilidad de los procesos de desarrollo en espacios rurales. *Aplicación al área temática de espacios naturales protegidos. II Seminario de Cooperación y Desarrollo en Espacios Rurales Iberoamericanos. Sostenibilidad e indicadores, Almería, España*.
- Torres Calixto, M. G. (2011). La tutoría en programas de doctorado. Tensiones tutoriales doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 315-344. <https://r.issu.edu.do/T8>
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

Desarrollo profesional docente en la Educación Media Técnico Profesional chilena

Teacher Professional Development in Chilean Secondary Technical Professional Education

Ruth Arévalo¹

María Jacqueline Rojas²

Resumen

En Chile, la Educación Media Técnica Profesional (EMTP) constituye un ámbito fundamental de preparación inicial para el mundo laboral. El cuerpo docente de estos establecimientos es diverso, y está integrado tanto por profesores de disciplinas científico-humanistas como por profesionales especializados en formación técnica, que pueden o no poseer estudios pedagógicos. En este marco se desarrolla este estudio que busca realizar un diagnóstico, mediante una metodología participativa, sobre las principales experiencias, expectativas y necesidades de desarrollo profesional docente en estas organizaciones educativas. Los resultados principales son: 1) experiencias asociadas al desarrollo de habilidades para guiar y asesorar a los estudiantes, 2) fortalecimiento de competencias claves para la docencia, y 3) demanda de oportunidades de formación continua, desarrollo profesional y mayor vinculación con el contexto educativo.

Palabras clave: calidad de la educación, desarrollo profesional docente, Educación Media Técnico Profesional, mundo laboral, formación docente, oportunidades de formación.

Abstract

In Chile, Secondary Technical and Professional Education (EMTP) constitutes a fundamental area of initial preparation for the world of work. The teaching staff of these establishments is diverse, made up of both professors of scientific-humanistic disciplines and professionals specialized in technical training, who may or may not have pedagogical studies. Within this framework, this study is developed that seeks, through a participatory methodology, to carry out a diagnosis of the main experiences, expectations and needs of teacher professional development in these educational organizations. The main results are: 1) experiences associated with the development of skills to guide and advise students, 2) strengthening of key competencies for teaching, and 3) demand for opportunities for continuous training, professional development and greater connection with the educational context.

Keywords: education quality, opportunities for continuous training, professional technical secondary education, teacher training, Teacher Professional Development, world of work.

¹ Universidad de Playa Ancha. Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa. Chile, rarevalo@upla.cl, <https://orcid.org/0000-0002-9914-5677>

² Universidad de Playa Ancha. Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa. Chile, mjrojas@upla.cl, <https://orcid.org/0000-0002-3998-3337>

1. Introducción

En el contexto de la Educación Técnico Profesional en América Latina, María Sevilla (2012) señala una problemática crítica: la calidad de los docentes que imparten clases en liceos técnicos es deficiente en cuanto al aseguramiento de la calidad de la formación entregada. Los esfuerzos de profesionalización se han centrado en definir marcos de competencias para el ejercicio de esta labor, siendo ejemplos en Chile el Marco para la Buena Enseñanza (2005) actualizado en 2021, y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Técnico Profesionales (MINEDUC, 2021). Un aspecto fundamental es la ausencia de un perfil docente explícito para esta modalidad formativa. Situación que es evidenciada por Lagos et al. (2014). Estos profesionales operan en un escenario único, caracterizado por coexistir dos planes formativos, y cuya responsabilidad final es asegurar trayectorias educativas en vías del desarrollo laboral, la continuación de estudios o ambas a la vez.

A partir de la Ley 20.903 (MINEDUC, 2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional, se intenta relevar el fortalecimiento permanente de las competencias y saberes disciplinares de los docentes, especialmente en los establecimientos públicos, declarando explícitamente que busca:

contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Art. 11, Ley 20.903).

De acuerdo con el informe *Variación Docente* (MINEDUC, 2020), de los 16.200 profesores que imparten clases en los liceos técnico profesionales del país, 9.700 son docentes de formación general y 6.500 son de formación diferenciada. Además, este informe entrega un desglose de docentes según tipo de dependencia, y los correspondientes a administración delegada suman 2.336 de los cuales solo el 8 % se encuentra en los tramos avanzado o experto I, mientras que un 84 % se encuentra situado en los tramos acceso, inicial o temprano; el restante 8 % se encuentra sin información. Este encasillamiento de los docentes de la formación técnico profesional dista de la distribución más homogénea presentada por las otras modalidades educativas, ya que cerca del 60 % se encuentra encasillado entre los tramos temprano a experto II. Estas cifras concuerdan con los hallazgos reportados por Sevilla (2012) al señalar que «el escenario que se exhibe en la formación diferenciada técnico-profesional es notoriamente distinto a la del resto del sistema, donde la proporción de docentes con título de profesor es superior al 90 %».

En virtud de estos antecedentes, nos encontramos con que los liceos técnico-profesionales llevan a cabo sus procesos formativos con un gran porcentaje de docentes sin experiencia laboral atingente a una ocupación, o bien utilizan a profesionales con experiencia, pero que

carecen de competencias pedagógicas, lo que redundaría en un deterioro en cuanto a los resultados de aprendizajes alcanzados por los estudiantes (MINEDUC, 2019).

2. Metodología

La investigación responde a un estudio cualitativo descriptivo. En cuanto a las estrategias metodológicas se recolectó la información a partir del desarrollo de jornadas de reflexión, talleres participativos y entrevistas a los principales actores: equipo de gestión, profesores/as y profesionales que realizan docencia en los establecimientos.

Lo anterior permitió el levantamiento de un diagnóstico para describir, a partir de la voz de sus principales actores, la realidad, los nudos críticos, las experiencias exitosas y los principales desafíos en materia de desarrollo profesional docente de los establecimientos involucrados, con el fin de obtener insumos para el diseño de acciones formativas pertinentes a esta modalidad educativa.

Desde el diseño metodológico ha sido relevante la incorporación en el proyecto de agentes territoriales, esto es, integrantes de los equipos de gestión de los establecimientos involucrados, lo que ha permitido generar una instancia de trabajo multidireccional que incorpora propuestas colaborativas desde distintas miradas en diálogo constante con los territorios.

3. Resultados

Los principales resultados de la investigación se centran en tres aspectos:

- 1) Experiencias asociadas al desarrollo profesional docente (DPD), tales como participación en diplomados y cursos, profundización en teorías y desarrollo de habilidades para guiar y asesorar, aplicación de conocimientos adquiridos en la práctica y actividades asociadas a la reflexión y crecimiento personal.
- 2) Expectativas en torno al desarrollo profesional docente: los docentes expresaron aspiraciones relacionadas con el acceso a oportunidades para aprender y crecer profesionalmente, desarrollar competencias claves para la docencia, ser reconocidos y valorados por su trabajo, trabajar en un entorno colaborativo y favorable y contribuir a la mejora de la educación.
- 3) Requerimientos para fortalecer su desarrollo profesional. En este sentido identificaron necesidades como acceso a formación continua, condiciones laborales adecuadas, desarrollo de habilidades y competencias, vinculación con el contexto educativo y evaluación y seguimiento del desarrollo profesional.

4. Discusión y conclusiones

El estudio focalizó su interés en el desarrollo de capacidades profesionales docentes en el interior de los liceos EMTP, a partir de dos premisas: en primer lugar, los docentes son el factor que más impacta a nivel de establecimiento educacional en el aprendizaje de los estudiantes (Marzano, 2003; McKinsey, 2007; Hattie, 2009; MINEDUC, 2021) y en segundo lugar, los equipos directivos deben gestionar las acciones y procedimientos necesarios para contar con un cuerpo docente suficiente, competente y comprometido para lograr esos aprendizajes.

Este estudio, que surge como una iniciativa de vinculación con el medio, permitió en primer lugar la promoción de un trabajo interdisciplinario, al considerar la participación de diferentes actores y agentes territoriales pertenecientes a los establecimientos involucrados. Esta integración permitió, a partir del intercambio dialógico reflexivo, llevar a cabo el levantamiento de un diagnóstico participativo con el fin de describir las principales realidades, necesidades y desafíos de los liceos EMTP en términos de desarrollo profesional docente.

Los resultados obtenidos en términos de experiencias, expectativas y requerimientos permitirán promover el desarrollo de estrategias para la generación de propuestas orientadas a la mejora de la calidad de la educación entregada en los establecimientos EMTP involucrados y así fortalecer el desarrollo profesional docente.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Nuestro agradecimiento al Laboratorio de Innovación Social y Creatividad de la Dirección General de Vinculación con el Medio (Social CreaLab) de la Universidad de Playa Ancha.

Este trabajo forma parte del proyecto «Diseño colaborativo de una propuesta de mejora para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente en dos establecimientos de Educación Media Técnica Profesional de la región de Valparaíso», financiado por la UPLA, a través del Concurso Regular Fondo SOCIAL CREALAB 2024 CD UPA 2395 - CD UPA 2295.

6. Referencias bibliográficas

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://r.issu.edu.do/c1h>
- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. ASCD.
- Lagos, V., San Martín, M., & Sepúlveda, R. (2014) *Competencias pedagógicas de docentes que se desempeñan en la formación técnico profesional: investigación diagnóstica y propuesta para su optimización desde el ámbito de los equipos de gestión. Un estudio de casos en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de San Carlos*. [Tesis para optar al grado de magíster, Universidad del Bío Bío]. <https://r.issu.edu.do/zK>
- MINEDUC (2016). Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Biblioteca Nacional de Chile.

- MINEDUC (2019). Visitas al Aula. Serie Retroalimentación de Prácticas Pedagógicas. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- MINEDUC (2020) Informe Variación Docente. Centro de Estudios MINEDUC.
- MINEDUC (2021). Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Media Técnico-Profesional y sus sostenedores. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Sevilla, M. (2012) *Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación. <https://r.issu.edu.do/P7>
- McKinsey & Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. <https://r.issu.edu.do/qy>

