



# GestiónArte

- ENTREVISTA A ESPECIALISTA:  
MA. VERÓNICA LEIVA
- LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA  
PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR
- PRODUCCIÓN ACADÉMICA DESDE  
GESTORES UNIVERSITARIOS
- MODELOS Y ENFOQUES DE GESTIÓN  
EDUCATIVA



GestiónArte es una publicación semestral de RedAGE Uruguay

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

Directora: *María Inés Vázquez Clavera*, Instituto Universitario Elbio Fernández, Uruguay

Editores: *Karina Nossar Toranza*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay/Universidad de la República, Uruguay; *Marcos Sarasola Bonetti*, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay; *Rita Fagúndez*, Consejo de Educación Secundaria, Uruguay.

Consejo de Redacción: *Rosita Inés Ángelo*, Planeamiento educativo - Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Cecilia Emery Bianco*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay; *Fernando Borgia Martínez*, Intendencia de Montevideo, Uruguay; *Ana Lopater Blanco*, Uruguay; *Patricia Viera Duarte*, Universidad de la República, Uruguay

Corrección, revisión de estilo: *Fernanda Argenta Bruzzone*, Uruguay

Traducción al inglés: *Macarena Baridón Vázquez*, Uruguay

Secretaría: *Maximiliano Zito* y *Micaela de Armas*, Uruguay

Editor gráfico: *Juan Viera Alemañy*, Uruguay

Consejo Asesor: *Adoración Barrales Villegas*, Universidad Veracruzana, México; *Aleix Barrera Corominas*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Diego Castro Ceacero*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Azael Eduardo Contreras Chacón*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Norma Cándida Corea Tórrez*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua; *Sebastián Donoso Díaz*, Universidad de Talca, Chile; *Joaquín Gairín Sallán*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Márcia Lopes Reis*, Universidad Nacional Paulista, Brasil; *Hernán Medrano Rodríguez*, Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey, N.L., México; *Nuby Molina Yuncosa*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Guadalupe Palmeros y Ávila*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México; *Adela Pereyra de los Santos*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Norma Quijano Antenori*, Consejo de Formación en Educación/Universidad de la República, Uruguay; *David Rodríguez Gómez*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Sebastián Sánchez*, Visión Consultores, Eduvisión, Chile; *Rosa Tafur Puente*, Pontificia Universidad de Perú, Perú; *Denise Vaillant Alcalde*, Universidad ORT, Uruguay.

GestiónArte invita a presentar artículos inéditos relacionados con temas de gestión educativa. Los artículos deberán enviarse en soporte digital a: [revistagestionredage@gmail.com](mailto:revistagestionredage@gmail.com)

Los autores serán responsables de obtener autorización para la reproducción de material sujeto a derechos de autor procedentes de otras fuentes.

La revista no hace necesariamente suyas las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos por sus autores.



**Red AGE Uruguay**  
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

## ÍNDICE

Entrevista a especialista:	04
<i>María Verónica Leiva Guerrero</i>	
Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria desde una perspectiva transdisciplinaria transformadora	06
<i>Keila Piñero</i>	
La Producción académica de los gestores universitarios según Shanghai ranking	17
<i>Alex Sánchez Huarcaya</i> <i>Patricia Nakamura Goshima</i> <i>Marcelo Pérez Pérez</i> <i>Samuel Mendonça</i>	
Modelos y enfoques de Gestión Educativa: revisión bibliográfica en América Latina	34
<i>Fernando Flores Vázquez</i>	

Las imágenes de este número son tomadas de pixabay.com

### **Noticias de la RedAGE URUGUAY**

En el mes de octubre se actualizó la integración de la Comisión Directiva de RedAGE Uruguay, quedando conformada por: Andrea Tejera (ORT), Pablo Cayota (UCLAEH), Laura Silva (CFE) y Eliana Díaz (IUACJ).

## Entrevista a especialista: María Verónica Leiva Guerrero<sup>1</sup>



*Primero agradecerte estos minutos de entrevista y solicitarte que te presentes y nos compartas tu cargo en la universidad en la que estás trabajando.*

María Verónica Leiva Guerrero, Profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), que es la máxima jerarquía académica que otorga la universidad a un profesor/a, por su trayectoria en gestión, publicación, investigación, docencia, antecedentes académicos y compromiso con la PUCV.

En el desarrollo de mi carrera académica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso he ocupado los cargos de directora de la Revista Perspectiva Educacional, Jefe de carrera de Pedagogía Educación Básica, Jefa de Investigación y Directora del Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares en la Escuela de Pedagogía. Dejé el cargo recién ahora a partir de marzo de este año 2024, por la realización de un postdoctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona con el Dr. Joaquín Gairín. Desarrollaré una investigación en el ámbito

de los modelos de gestión de la administración pública educacional, a raíz de los Servicios Locales de Educación Pública que son la nueva administración de la educación chilena, y donde se han observado ciertas tensiones en aspectos de gestión de procesos. Al respecto, he investigado concluyendo que se deben atender los modelos de gestión con la instalación de capacidades, revisión de procesos y consolidación del acompañamiento a las escuelas.

*¿Cuáles son esas principales tensiones que tú identificas en los modelos de gestión actual?*

Hicimos una investigación de dos años en la cual analizamos el traspaso de los Municipios a la nueva administración de los Servicios Locales de Educación desde la percepción de los equipos directivos, profesores, padres y/o apoderados de las escuelas, porque los padres y apoderados tienen mucho qué decir al respecto, considerando que hay centros escolares que asisten varias generaciones de familias y tienen una historia

---

<sup>1</sup> Profesora de Educación General Básica y Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha, Chile, Doctora en Didáctica en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo, España. Profesora Titular de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Con una larga trayectoria en formación inicial y continua de profesores y directivos escolares. Sus investigaciones y publicaciones versan sobre mejora escolar, gestión y el liderazgo en Instituciones Educativas y evaluación de centros y del aprendizaje.

construida en torno a la escuela. Las tensiones que encontramos en la investigación se refirieron a la gestión administrativa y disposición oportuna de recursos, asociada a una ley de presupuesto poco flexible en términos de tiempos de gestión; el involucramiento de los Servicios Locales con las escuelas; los planteamientos y regulaciones de la convivencia escolar y el monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, cabe señalar un aspecto relevante que puede agudizar estas tensiones que se refiere a que el Servicio Local abarca territorios más extensos que los municipios con mayor cantidad de escuelas para su gestión.

*¿Cuáles pueden ser los factores que están generando estas prácticas de convivencia?*

Lo primero, es que los líderes escolares tienen que aprender a leer sistémicamente y gestionar de manera más amplia las organizaciones escolares. Si se considera o visualiza la problemática solo desde una parte y no desde ese todo, evidentemente que las soluciones van a ser “soluciones parche” pero no de fondo al problema. Por lo tanto, aquí hay un aspecto importante que los líderes tienen que visualizar para gestionar en función de ¿qué está pasando con los niños y jóvenes de hoy?, ¿qué necesidades e intereses tienen?, ¿cómo se están moviendo?, ¿qué es lo que ha cambiado en el entorno que no ha cambiado en la escuela?, por lo que se necesita poner mayor atención tanto a la complejidad de las dinámicas internas como a las interacciones de la escuela con su entorno para atender a los equilibrios de la convivencia.

Sobre este aspecto de la convivencia escolar las escuelas señalan que no es suficiente abordar ésta solo con la modalidad en red que implementa el Servicio Local, sino que debe generarse un trabajo con toda la comunidad, profesores, estudiantes, padres y/o apoderados, para tomar conciencia frente al problema y normar al respecto, institucionalizar prácticas, pero desde una perspectiva formativa y no sancionadora, y es aquí donde debemos tener esta mirada sistémica que hablaba antes, ya que de acuerdo a lo que nos ha enseñado el profesor Franco Guidi, las problemáticas de convivencia escolar y otras deben convocar a todos los

actores de la escuela a un trabajo conjunto, potenciando efectivas relaciones de colaboración y coordinación, que se orientan hacia el logro de los propósitos institucionales y por tanto, el líder escolar debe incorporar en su visión de mundo la valoración de la sinergia, la consideración del contexto, la visión de procesos, el comportamiento teleológico, la comprensión de la complejidad dinámica y la conciencia de observador, para generar sanos espacios de aprendizajes, trabajo profesional, apropiación, respeto e identidad con el espacio de la escuela.

*¿Por dónde entendés que habría que empezar?, más allá de la mirada global. ¿Cuál sería el primer paso?*

Hablemos también de los elementos de fortalezas o de avances que han visto las comunidades educativas en relación a la instalación de los Servicios Locales que han sido un mayor énfasis en lo pedagógico, más acompañamiento a las escuelas desde las unidades de mejoramiento escolar y técnica pedagógica. Mayor ocupación en relación al tema pedagógico para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Faltaría avanzar en construir espacios de todo tipo para un real y efectivo desarrollo integral de la persona. Desde el tema socioemocional, los valores, la ética, las confianzas, el respeto al medio ambiente, el alcance de un aprendizaje profundo, etc. Porque los problemas de la escuela pasan por todos estos aspectos. Si las escuelas públicas están siendo tan complejas de liderar, sobre todo por tantos episodios de violencia escolar, de clima en el aula, y de clima de la comunidad general, debemos actuar calmos pero activos, siendo creativos e innovadores en las propuestas, incorporando a las familias como aliados y no como enemigos. Desarrollar un trabajo activo de redes, conectarse más con las universidades, con los servicios de salud, con los servicios de medio ambiente, con todas las comunidades que van a permitir desarrollar competencias más transversales y más profundas.

*Muchas gracias, Verónica.*

(Entrevista realizada por M. Inés Vázquez)

# Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria desde una perspectiva transdisciplinaria transformadora

Keila Piñero<sup>2</sup>

## Resumen

Con el propósito de encontrar en la ciencia un camino contribuyente para la formación y desarrollo integral del ser humano, así como, el papel que desempeña en su dinámica de experiencias, nuevos aprendizajes, destrezas y habilidades cognitivas ajustadas a las nuevas exigencias de una educación global del siglo XXI; este artículo, se enfoca desde las experiencias de vida, emplea como método de investigación el fenomenológico, ya que permite ese acercamiento con el sujeto investigado a través de relatos empíricos derivados de la conciencia, como muestra de los hallazgos y objetivo comprensivo y carácter descriptivo interpretativo. Con base a las vivencias pedagógicas en el Complejo Educativo Anexo Crispín Pérez de educación secundaria en Valencia, Venezuela, se seleccionaron para dicha investigación cuatro miembros del personal docente como informantes claves, con la finalidad de conocer, comprender, y discernir cómo logran un nivel de competencias y nuevos métodos de enseñanza desde una visión transdisciplinaria del saber científico a fin de complementar el fundamento epistémico de las ciencias sociales fundamental para hallar un constructo teórico en el marco del mejoramiento, fortalecimiento y transformación de la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria.

**Palabras claves:** educación, enseñanza, transdisciplinaria, transformación.

## Abstract

With the purpose of finding in science a contributing path for the training and integral development of the human being, as well as the role it plays in its dynamics of experiences, new learning, skills and cognitive abilities adjusted to the new demands of a global education of the 21st century; this article focuses on life experiences, it uses the phenomenological research method, which allows to approach the investigated subject through empirical stories derived from consciousness as a sample of the findings. Based on the pedagogical experiences in the Crispín Pérez Annex Educational Complex of secondary education in Valencia, Venezuela, four members of the teaching staff were selected for said research as key informants, with the purpose of knowing, understanding, and discerning how they achieve a level of competencies and new teaching methods from a transdisciplinary vision of scientific knowledge in order to complement the epistemic foundation of the social sciences, fundamental to find a theoretical construct within the framework of the improvement, strengthening and transformation of the teaching of social sciences in education secondary.

**Keywords:** education, teaching, transdisciplinary, transformation.

## Introducción

La realización del presente estudio, se plantea desde diversas etapas determinantes, como encuentros fructíferos de investiga-

ción, desde la etapa inicial, que conlleva a complementar en el investigador, como pilar fundamental, un abordaje profundo fenomenológico de la conciencia del ser humano sobre las experiencias de vida, mediante el uso

---

<sup>2</sup> Licenciada en Educación mención geografía de la Universidad del Zulia (LUZ), Maracaibo-Venezuela (2003), egresada de la Maestría Enseñanza de la Geografía, Universidad de Carabobo (UC) Valencia-Venezuela.(2015). Profesora de Ciencias Sociales adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación actualmente profesora del área de formación de ciencias sociales, Complejo Educativo Anexo Crispín Pérez. Correo: keilap264@gmail.com

de métodos de enseñanza que el docente imparte durante su praxis pedagógica, con énfasis en la concepción de transdisciplinariedad y cómo estos abordan los tópicos de estudio para que los estudiantes desarrollen, expresen, manifiesten y sean capaces de interpretar el significado que ellos dan al uso de los temas tratados en clase en relación con esa integración de saberes. En síntesis, se hace imprescindible, comprender aquello que se encuentre inmerso en ese contraflujo de experiencias del sujeto que educa (docente) y por consiguiente lo conlleva a concepciones erradas con respecto al verdadero significado ontológico de la escuela actual, un lugar que, además de representar una estructura, con base natural a procesos formativos naturales, no puede internalizarse como ser aislado con ideas homogéneas, por el contrario actúe, desarrolle esas habilidades, métodos y destrezas que pueden emerger de su pensamiento reflexivo, más allá de aquello que conforma la especialidad en la cual convive, para adentrarse a las complejidades de la enseñanza.

En relación a la institución de educación secundaria, Complejo Educativo Anexo Crispín Pérez del Municipio Libertador del Estado Carabobo donde se lleva a cabo el presente estudio de investigación, los docentes participantes del área de ciencias sociales a través de un diagnóstico de observación en los encuentros de planificación pedagógica, expresan sentirse con dificultad para establecer una explicación que les permita desde la temática congruente, el abordaje integral entre las disciplinas que conforman el área de formación de ciencias sociales (Geografía-Historia-Ciudadanía). Estos develan dificultad o impedimento incluso, que resultan evidenciarse mediante las disciplinas aún como fragmentadas del saber de forma muy marcada en los cierres de proyectos de aula desarrollados a nivel institucional por los estudiantes. En tal sentido, el sujeto con base a las temáticas de estudio, se concibe aún aislado a esa descripción e interpretación de la diversidad de realidades que le permitan alcanzar esas experiencias de ambientes de enseñanza-aprendizaje, abiertos a esa innovación y por más intangibles sean, presente esa diversidad de cambios, en los que interactúa el hombre con la sociedad, que enriquezca la educación y sólo desde la

reflexión crítica, pueda responder a nuevas exigencias del saber.

Por tanto, la educación exige investigaciones desde una perspectiva transdisciplinaria, un camino más allá de ofrecer un resultado prescrito a fórmulas valorativas absolutas, sin menoscabo a todo lo que ellas representan, abran paso a la dialéctica. Por consiguiente, sería indispensable comprender el significado de transdisciplinariedad para el docente de ciencias sociales desde el quehacer pedagógico e institucional en educación secundaria, con la intencionalidad de hallar un aporte científico mediante una aproximación teórica, abierto a la interacción múltiple y disertación de tópicos de estudio, hallar desde ese contacto natural con el docente ese balance de expresión natural subjetiva, mediante acciones cognitivas que promuevan y retroalimenten las relaciones de los diversos actores, interventores y reformadores del pensamiento.

### **Educación desde un contexto global**

En virtud de trazar un rumbo que conduzca a fortalecer las potencialidades en educación secundaria, es necesario el abordaje de temas consistentes para construir desde la articulación de las diferentes áreas de formación, una educación con una visión mundial, apegada a todas aquellas necesidades del ser humano que surgen desde el núcleo de la sociedad, del planeta y representen esa fuerte gama de una educación universal, cuyas consistencias significan la formación integral. La concepción de educación de Kant (1993) afirma que “es la educación de la personalidad, la educación de un ser, que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco” (p.43). El acto de aprender permite al ser humano desarrollar su personalidad desde su propia intuición ese que se basa a sí mismo y que se deriva de ese espíritu transformador, por consiguiente, para el desarrollo de este estudio, es indispensable atender a la noción de educación: “la educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano...” (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, artículo, 102). De acuerdo a este principio emanado de la ley, ésta

enfatisa el importante rol que tiene el ser humano, referente a su posición como ser pensante y actitud formativa académica dentro de la sociedad.

La noción de educación es comprendida también como un fenómeno social ahora de modo formal, ésta asume un rol dentro de la sociedad con base a las experiencias mediante el abordaje investigativo educativo. Por tanto, es fundamental la educación como un área de formación esencial para la conformación de los proyectos educativos integrales, lograr la permeabilidad, la dimensión desde lo personal, lo humano, dándole significación y apartando el currículo tradicional, parcelario, divorciado del contexto y necesidades de los estudiantes y llevarlo a un plano hacia una educación global, al respecto García (1995) afirma que:

La educación global enfatiza la noción de interdependencia y la necesidad de plantear nuevos aspectos desde un contexto global, una educación desde una perspectiva planetaria cuyo supuesto se sustentaría en las acciones identificadas en la articulación desde una ética cooperativa desde lo local enlazada a lo global (p.87).

Se hace ineludible, abordar la acción desde el proceso de integración presente durante la praxis pedagógica para determinar cómo se hace referencia al contenido y cómo se llega establecer una especie de conexión donde el discente logre esa comprensión y descripción que incluya la recepción, transformación y divulgación de los resultados. A modo de incorporar la reflexión sobre cualquier tema enfocado desde las ciencias sociales en educación secundaria hacia una vía dirigida a quienes participan a elaborar sus propios juicios, sobre los diferentes problemas y conflictos derivados de lo global y, del mismo modo, logren una actitud reflexiva empírica y libre ante los diferentes valores o postulados existenciales. Un sujeto dotado de potencialidades de forma introspectiva, asertiva e imprescindible para lograr su desarrollo sociocultural ante los desafíos económicos, sociales, tecnológicos por mencionar algunos que el mundo plantea.

Para lograr ese acto pedagógico, formativo, reflexivo a las relaciones humanas, sociales

y necesidades de aprendizaje y sobre todo lo que respecta al presente estudio, es primordial partir de la concepción de Ciencias Sociales porque estas tienen como propósito, tal como señala De la Garza (2012), investigar un mundo que ha sido producido por los seres humanos y al cual accede siempre desde el horizonte de su pre-comprensión, cuyo objeto de estudio es la comprensión de la sociedad, esa esencia que surge de la relación dialéctica con la hermenéutica natural del mundo de la vida. Para abordar las ciencias sociales, se debe tener presente una comprensión del mundo atendido, con sustento a la construcción de los motivos e interpretaciones de las acciones que emergen de la conciencia misma entre sujetos. En las ciencias sociales la construcción de una teoría, la elección de categorías y métodos para fundamentar su desarrollo, van a tener como objeto principal la sociedad.

### **La Transdisciplinariedad**

La sociedad del conocimiento exige avanzar hacia el progreso de la ciencia y por ello se requiere, con mayor predominancia, esa acción desde el espacio de enseñanza de las ciencias sociales y lograr romper con el intersticio entre las áreas disciplinares, por medio de incorporación de nuevas categorías o esquemas, que pueden generar esa condición, que permiten ese vínculo de solidaridad, refuerzo, interdependencia, retroacción, inter-retroacción. En este sentido, Nicolescu (1996) afirma que:

“La transdisciplinariedad concierne, como el prefijo “trans” lo indica lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento” (p.37).

Se concibe como estudio mediante el desplazamiento que atraviesa diversas disciplinas, con el fiel propósito de lograr esa relación compleja que establece ese vínculo de interdependencia entre las diversas áreas del saber en todos aquellos tópicos desde la disertación de donde en esencia emergen las ideas del ser humano.

Desde otra perspectiva, un abordaje transdisciplinario representa ese encuentro emergido de lo “transmetodológico” y comprende un pensamiento variado en contraposición o a favor desde un campo de interrelaciones, ideas diversas, donde surja el pluralismo que coadyuven a retroalimentar desde la complementariedad, como aportes desde otras disciplinas para robustecer la producción de un conocimiento con énfasis en el desarrollo de realidades complejas en el mundo o contexto de hoy (Pérez et., al, 2013). En este sentido, consiste en encontrar ante algún tópico de estudio, ese desplazamiento entre las diversas disciplinas, ya sea biológica, sociológica, cultural, con el fiel propósito de lograr esa relación compleja que establece ese vínculo de interdependencia entre las diversas disciplinas científicas. El abordaje de dicha fundamentación se torna congruente, con los diferentes postulados también sobre la transdisciplinariedad de Martínez (2007) para quien, ésta enfoca “su intención es superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las disciplinas particulares y su consiguiente hiperespecialización” (p.2). Con ello enfatiza su conceptualización con el propósito de hallar esa comprensión y nexos existenciales entre las diversas disciplinas, además comprender las realidades del mundo como inseparables a su intencionalidad al establecer esas interconexiones, como esencial de sus propias vinculaciones que le constituyen.

La Transdisciplinariedad, tiene como objeto mediante el esfuerzo intelectual, esa forma de problematizar el modo de pensar, mediante una formación del pensamiento y traspasar esa posición, técnica-especializada. Por ello, se hace necesario la participación de docentes como actores que intervengan en esas habilidades del pensamiento, mediante esos aportes epistemológicos en las fecundidades de las diversas disciplinas, como acción para fortalecer en los discentes el desarrollo integral del conocimiento.

### **Eje transformador transdisciplinario**

Durante el encuentro pedagógico, la posición crítica de cada ser pensante que interviene hace que surjan argumentaciones

diversas, que sea crítico reflexivo sin adherirse a una doctrina en particular, por el contrario, surja de la visión que favorezca la interdependencia en el desarrollo de la ciencia. Sin embargo, llegar a la cúspide y lograr fortalecer ese conocimiento subjetivo y su transcendencia de lo particular y de lo temporal, que abarque algunas experiencias y discernimientos, que permita construir, inventar, estudiar, situaciones nuevas, que atiendan a un sentido crítico del sujeto, internalizar y debatir sobre aquellos supuestos o incógnitas, es cómo se lograría vencer los obstáculos de lo desconocido.

Por consiguiente, podría concebirse como:

“La vida no es una sustancia, sino un fenómeno de auto-eco-organización extraordinariamente complejo que produce la autonomía. Desde entonces es evidente que los fenómenos antroposociales no podrían obedecer a principios de inteligibilidad menos complejos que aquellos requeridos para los fenómenos naturales” (Morín, 1984, p.33).

La producción del conocimiento conlleva a esa determinación de la ciencia desde la autorreflexión y participación activa del ser humano a partir de un modelo complejo. Puede considerarse como los fenómenos que no pueden ser estudiados ni abordados de manera aislada, todos los problemas se encuentran de algún modo entrelazados, se manifiestan de forma interdependientes y permiten enrumbar, hacia la visión holística integrada del todo, mayor a la suma de las partes.

Es fundamental develar cómo se desarrolla, desde la relación docente-discentes de educación secundaria, el proceso para alcanzar la complementariedad disciplinaria y conllevarle a esa compleja incertidumbre que, desde su núcleo, se encuentra sustancialmente organizada y le permita convertirse en ese sujeto pensante capaz de lograr determinar ante el estudio de la realidad esas posibles representaciones fortalecidas en la comprobación de las hipótesis planteadas.

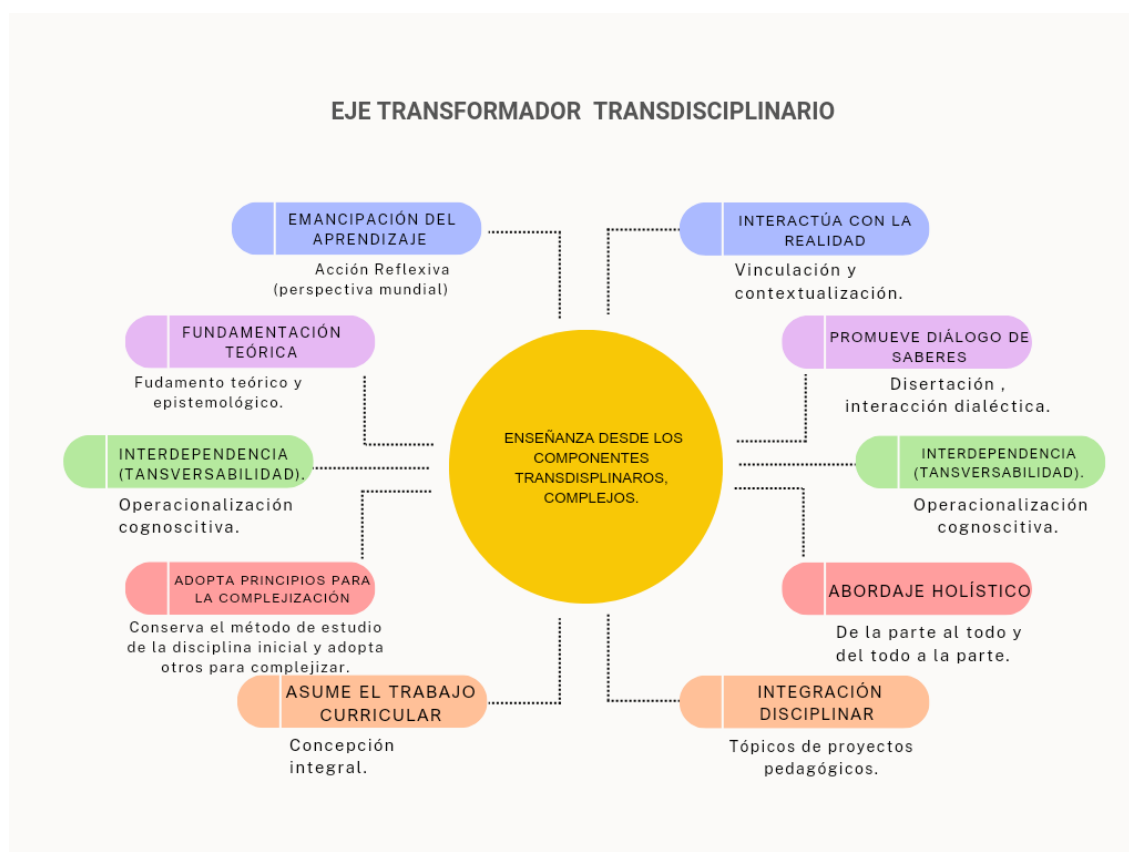


Fig. Eje transformador Transdisciplinario. Fuente: Elaboración Propia.

A razón de la figura anterior, la educación media general requiere asumir un camino adherido a procesos formativos desde una enseñanza que le permita incorporar desde el eje transversal transformador transdisciplinario, esa relación de interdependencia para enfocar desde otro vértice dialéctico, el tratado de los métodos y técnicas de enseñanza al momento de dirigir los procesos de impregnación asociados al currículo, una modalidad de integración con la realidad desde un abordaje holístico del todo a la parte y la parte al todo.

La complejidad de Morín (1998) afirma que “se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, la incertidumbre...” (p.32). Se hace referencia al pensamiento complejo desde una visión como respuesta a una desvinculación en cuanto al razonamiento lógico del conocimiento, si se quiere, en muchos casos vulnerable, desarticulado a la realidad existente, donde cada grupo social concibe el proceso educativo más orientado al simple cumplimiento del aspecto práctico, destinado al logro de resultados que al proceso de razonamiento, reforzado en una

formación epistemológica, como expresión fundamental del significado de aquellos principios, para hallar una reflexión absoluta y construcción mediante la posición crítica de los estudiantes y origen de nuevos conocimientos.

### **Dimensión metódica fenomenológica**

La presente investigación de enfoque cualitativo, permite hallar una comprensión más profunda y detallada de cada sujeto, cuyo abanico de posibilidades contempla comprender esa corriente de pensamiento, con ello se obtiene, la expresión más genuina, percibida de la conciencia misma, aquello que no se encuentra a simple vista y es imprescindible indagar, reflexionar y describir de los seres humanos. El objeto de estudio, no sólo se percibe como dado a sí mismo, más bien como dado en la conciencia y la intencionalidad del sujeto, en este caso de los docentes que hacen vida a nivel institucional y cómo asumen desde la conciencia misma, su vivencia y significación del fenómeno de la transdisciplinariedad desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

El método empleado es el fenomenológico, Martínez (2004) afirma que “se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona” (p.139). Con este método se puede contemplar esa experiencia subjetiva enfocada en el modo de ser del sujeto y aquello que emerge de la conciencia. Este se desarrolla en tres fases; Fase 1. Suspensión de prejuicios (Noema Perceptivo) se asume la investigación sin atender a la transferencia de significados o totalidades parciales. Fase 2. Experiencias/vivencias. Es la etapa perceptiva activa del fenómeno, con atención a todos aquellos aportes, con base a ideas emergentes de la conciencia del sujeto. Fase 3. (Noema Predictivo). Descripción de los significados, se logra categorizar y vincular los resultados con el tema en estudio.

Según Husserl (1982) estas fuentes, más allá de contemplar el objeto, son vinculantes para hallar esa contrastación en esa dimensión ontológica derivada del comportamiento o intencionalidades del sujeto. En correspondencia al estudio, el método fenomenológico es el más cónsono para abordar las experiencias de vida de los seres humanos desde una perspectiva intrínseca vivencial, así mismo, se orienta a captar mediante la comprensión del horizonte de ideas, el más legítimo significado de la transdisciplinariedad en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En este sentido, Manen (2003) afirma que “la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo”(p.56). Se muestra cómo el autor hace énfasis en las experiencias vividas e interpretadas a través del texto, una semántica que sea ese reflejo de las vivencias que se devela como algo, más que descriptivo, se refiere a que sea significativo en su máxima expresión, más allá de la descripción responda a una interpretación derivada de la conciencia e intencionalidad del sujeto investigado.

### **Visión transdisciplinaria en la praxis docente**

A relación del tipo de investigación fenomenológica, se emplearon dos técnicas de

estudio durante el año escolar 2023-2024, la *observación participante*, como primera técnica, mediante la recogida de datos, de acuerdo a Martínez (2003) “el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida”(p.89). En este momento, se toma nota a través del trabajo de campo desde el lugar donde se realiza el estudio investigativo para poder establecer una conexión a partir de las experiencias de los otros, de modo que se aprende a percibir todo aquello que manifiestan, para lograr una reflexión más fundamentada, fortalecida, con énfasis a todo lo que captamos, etapa de investigación imprescindible. Esta técnica permite observar de manera mesurada el desenvolvimiento de los participantes, con el fin experiencial de actividades mediante las que se pueden comprender la realidad y situaciones del aula, como nicho productor de conocimientos que devela la dinámica de acciones del proceso de enseñanza.

En síntesis, este estudio comprende una población total de siete (7) docentes que desempeñan funciones en el Complejo Educativo Anexo Crispín Pérez del Municipio Libertador del Estado Carabobo del área de formación de las Ciencias Sociales, del cual se tomó una muestra de cuatro (4) participantes de modo intencional de acuerdo a los criterios considerados fundamentales como experiencia, años de servicios, nivel de formación, cargos desempeñados, con el propósito de hallar de manera detallada, los resultados de la triangulación de fuentes. Los sujetos participantes en la investigación, recibieron los seudónimos de Neuro, Sistem, Ciencia y Social. Dentro de los participantes se encuentran dos docentes de aula, el coordinador pedagógico, este que interactúa de manera directa con los docentes, en este sentido vive la realidad como canalizador del cumplimiento de actividades pedagógicas, coordina, organiza y vigila el fiel cumplimiento de las acciones, también pedagógica de los estudiantes y el sub director académico del área de formación de matemáticas, que reviste una muy marcada importancia, para hallar también del portavoz, como administrador de los recursos de planificación pedagógica, ese contraste que apunta a esa comprensión desde otras realidades de los participantes y como complementariedad de

otra disciplinas científicas, su enfoque argumentativo desde su experiencia, como acompañante del proceso pedagógico, planificación, elaboración de proyectos pedagógicos y líder institucional corresponsables del cumplimiento de dichas actividades, administrativas y formativas. Los resultados preliminares evidencian:

- Empleo de métodos de enseñanza de tópicos de estudios direccionados con una visión homogénea, por consiguiente, se conducen los procesos de enseñanza de las ciencias sociales de modo equidistante.
- Se inhibe el uso estrategias lingüísticas de orden semántico, que demuestren el desarrollo o empleo enriquecedor a través de la concatenación de las palabras, ampliar el abanico de comprensión de significados desde la enseñanza de las ciencias sociales, por consiguiente, se percibe aún como proyectadas y ancladas sólo a separabilidad y no integralidad de diversidad de ideas entrelazadas al punto principal de temas a tratar en clase.
- La praxis pedagógica se enseña desde la realidad y sobre ella, sin que ello implique prácticas discursivas que promuevan la comprensión y desarrollo de nuevos aprendizajes dinámicos, innovadores, con poca aplicabilidad a principios lógicos.
- La enseñanza de las ciencias sociales en el aula se evidencia desde la interdisciplinariedad, se busca establecer relación tiempo-espacio, y suprime de modo deliberado, la búsqueda de integración, con otras áreas del conocimiento en procesos de enseñanza de modo holístico.

Ahora para hallar un aporte fundamentado entre las fuentes de los datos observados, se emplea el *diálogo*, también como *técnica*, por excelencia, para demostrar a modo cualitativo el estudio fenomenológico, con apoyo de las *entrevistas en profundidad*, mediante la cual “el entrevistador tratará de hacer hablar libremente al entrevistado y facilitarle que se exprese en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad (motivaciones, intenciones, aspiraciones, conflictos y defensas) en lugar de canalizarlas. (Martínez, 2003, p.94). Con uso del mismo ciclo de preguntas de orden abierto a fin de arrojar mayores resultados de los sujetos investigados, como subconjunto de la población total cuyo resultado indica que:

1) El docente además, expresa una profunda incomodidad, por la falta de actualización de estrategias innovadoras que según su criterio, demuestran haberse quedado atrás, en comparación con nuevas generaciones de estudiantes, que ya asumen los aprendizajes desde nuevas tecnologías, sobre todo después de una larga recesión pandémica, según su percepción genera en ellos desmotivación, por aquello que represente o promueva interés, se refiere a esa clase o medios de enseñanza de las ciencias sociales de orden híbrido que a su juicio es fundamental, porque aplica correctivos de formación al momento de modo directo, vivencial, y también desde otras dinámicas no presenciales o estrategias actualizadas para ellos y los estudiantes que coadyuven motivacional y de modo favorable en los resultados de aprendizajes.

Tabla. 2. Concepción de enseñanza integral de profesores en Ciencias sociales.

Categoría	Dimensión	Indicador	Interpretación
Visión de desempeño integral del docente.	Satisfacción y aplicabilidad del plan curricular.	Conoce, planifica, aplica principios de enseñanza integral.	La transdisciplina comprendida como un método de enseñanza para hallar el desarrollo cognitivo. Según el docente estimula la visión global de las clases de

Nivel de mejoramiento Profesional.	Investiga. Actualiza Estrategias innovadoras.	ciencias sociales. Complementa sus estrategias de enseñanza aprendizaje mediante técnicas novedosas.
Competencias docentes.	Domina Nuevos métodos de enseñanza holística.	Fomenta la participación con visión compleja.

Fuente: Elaboración Propia.

2) Esta relación dialógica, permitió obtener de modo inductivo correlacional el significado de transdisciplinariedad en el hecho educativo, como se evidencia en el cuadro anterior, según sus dimensiones, con el objeto de develar, cómo integra el docente durante el desarrollo de las clases de ciencias sociales, los temas con otras áreas del saber como matemáticas, lenguaje y literatura, biología y otras disciplinas. Por su parte, el docente integra la realidad, sin embargo, se hace ineludible la incorporación como complemento de principios derivados de otras ciencias de manera que establezca las relaciones lógicas.

3) Se puede establecer un contraste entre el criterio de planificación y de modo ontológico de aquello que es la escuela natural, sus normas establecidas, cómo concibe la enseñanza transdisciplinaria, refleja lo imperioso a técnicas y metódicas aplicadas en congruencia con los tópicos de estudio.

4) Se percibe un desarrollo de praxis docente, con enfoque interdisciplinar, sin conexión a la transversalidad con otras ciencias que fortalezca, sus principios en los tópicos tratados en el aula. En este sentido, se debe fortalecer la comprensión de las ciencias sociales para lograr la integración en los proyectos pedagógicos institucionales.

5) Se requiere tratar la enseñanza desde fuera del aula, también con posibilidad a un análisis desde otras realidades que retroalimenten la producción del conocimiento. Por lo tanto, aquello contenido en la conciencia del sujeto participante en la investigación, quienes expresan sentir, dificultad a la hora

de realizar la planificación, la conciben como compleja, aunque asumen temas desde su propia realidad, como principio fundamental de la teoría transdisciplinaria, son insuficientes para establecer una conexión con otras realidades que represente un ejercicio potencial cognitivo, como abanico de comprensión desde un panorama global que logre aprendizajes de los fenómenos de la parte al todo y del todo a la parte, como expresión dialéctica para debatir temáticas en el aula de clases.

### **Discusión y análisis de los resultados.**

La educación, y sobre todo la vinculada a las ciencias sociales, demanda ser abordada con visión mundial, apegada a todas aquellas necesidades que surgen desde el núcleo de la sociedad, del planeta y representen, esa fuerte gama de conceptos, articulados entre lo local y mundial, congruentes con el proceso educativo, cuyas consistencias, significa la formación integral del ser humano. Un proceso de aprendizajes, complementados desde un verdadero eje, con sentido estructural que abra un espiral desde una posición y ruta congruente, con el contexto en estudio, cuyos resultados dependen del efecto y la importancia de las relaciones interpersonales donde la atmósfera confortable en el aula de clases, influye en los resultados de aprendizaje (Fuster et al, 2018). Para la enseñanza de las ciencias sociales se hace fundamental, prevalezca el deseo de vencer la incertidumbre, vivir nuevas experiencias y sean de aporte crucial en el desarrollo del ser humano y devenir de la ciencia.

Las experiencias desarrolladas en el aula de clases, representan un aprendizaje mutuo tanto para el docente, como para el estudiante, un encuentro empírico donde emergen las ideas, mediante el uso de destrezas, para comprender, desarrollar y poner en prácticas las acciones pedagógicas dentro del aula (Gvirtz, 1998). Así mismo, le permitan hallar ese engranaje entre las diversas disciplinas que conforman las ciencias sociales o le aporten, esa posibilidad de estudiarla de modo integral. Por lo tanto, esta investigación, es también fundamental con el objeto de robustecer esas vivencias de los estudiantes, con una formación integral en Valores (Ferrer, 2009). El docente desde su vivencia relata, el imperativo efecto de enseñanza a través de la transdisciplinariedad de una compatibilidad y congruencia, con respuesta a los proyectos pedagógicos, institucionales con el más profundo respeto, hacia los principios de la diversas disciplinas, promuevan el saber hacer, el preparar para la vida y poder desarrollar una enseñanza-aprendizaje desde una producción del conocimiento que trascienda a través y más allá de las disciplinas.

Ahora, lograr una comprensión que vierta caminos alternos, que coadyuven al desempeño docente desde prácticas pedagógicas, más engranadas con las diversas disciplinas, se hacen consistentes, cuando se atienden principios que fortalezcan la educación desde la realidad, lógica y complejidad de los diversos tópicos de enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, se trata de poner en marcha una educación global, desde un ámbito globalizador, una educación, más encaminada hacia las prácticas y vivencias desde una visión de orden planetario que promueva una dialéctica, cuya comprensión logre enlazar de lo local a lo global y de lo global a lo local (García, 1995). Se despierte en el ser humano ese espíritu científico, esa intuición que lo conduzca a encontrar respuestas a los fenómenos esas que aluden fechas, frecuencia con que ocurre, entorno, densidad, entre otros temas de interés y encontrar integración entre disciplinas científicas, complementarias de desarrollo y encuentro a respuestas de fenómenos en estudio de las ciencias sociales en educación secundaria.

Con respecto al objeto de estudio fenomenológico, inherente a la presente investigación;

alude la teoría fundamental Bolio (2012), quien afirma “es esclarecer sistemáticamente y específicamente las referencias intencionales, diversas y múltiples configuradoras de las ideas que definen, o pueden definir al mundo circundante de cada sujeto” (p, 28). Con la finalidad de lograr abstraer del pensamiento humano, esa auténtica respuesta a ese significado y perspectiva transdisciplinaria y se logre complementar, esa visión con sustento, a una epistemología desde una posición crítica transdisciplinaria. Como afirma Vázquez (2021), su propósito convoque y valore los saberes de los diversos participantes, tanto la esencia del ser como la existencia o parte de la realidad vivida se trata de ir más allá de aquello que se ve a simple vista, se trata de emplear otras disciplinas para dar explicación a los fenómenos desde el abordaje de las ciencias sociales.

Según Parra (2021) los objetivos planteados para la enseñanza de las ciencias desde una visión pluridisciplinaria, son cónsona al presente estudio ya que los resultados obtenidos reflejan una clara tendencia de los docentes, sobre todo en áreas prácticas a demostrar una marcada resistencia al empalme complementario entre la diversidad de disciplinas y el desarrollo de un pensamiento a modo integral lo que representa la intencionalidad por parte del sujeto. Por lo tanto, con el fin a lograr ese fortalecimiento en la sociedad del conocimiento, se pretende encontrar metodologías de enseñanzas alternas, complementarias que trasciendan a partir de la comprensión y pluralidad de las ideas, Palacios (2018) se trata de encontrar espacios, para la disertación del conocimiento y minimizar, la fragmentación de saberes divorciados de esa relación de interdependencia.

### **Reflexiones finales.**

El presente artículo, refleja los hallazgos de experiencias personales pedagógicas de los docentes vividas dentro del aula de clases, en él se ven anclados una diversidad de factores que generan contradicción en la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, derivadas de las mega categorías, como transdisciplinariedad, desempeño docente y desarrollo de las ciencias sociales en la praxis pedagógica, enmarcadas desde la etapa inicial o diagnóstica de la investigación, el docente desde el campo reflexivo y por

consiguiente desempeño en cuanto a la aplicación, disertación y representación, se muestra aún, como acompañante del proceso de enseñanza, con métodos tradicionales enmarcados a su especialidad, manifiesta una marcada tendencia a presentar dificultad al desarrollar sus prácticas de enseñanza enfocadas a la experiencia transdisciplinaria compleja.

Es preciso destacar, así mismo, la expresión de los docentes como reflejo del espíritu de enseñanza del Complejo Educativo Anexo Crispín Pérez, donde se ha desarrollado el estudio, este se muestra, como ser humano con una vocación de servicio elevada, cuya identidad realza los valores cívicos, morales, institucionales y al servicio de la docencia, se demuestra más apego y relevancia hacia un cúmulo de destrezas y habilidades adheridos sólo, como énfasis a la cátedra de Ciencias Sociales, conformadas por las enseñanza aprendizaje de Geografía, Historia y Ciudadanía, sin embargo, aún enmarcadas en grandes bloques. Por ello, se hace imprescindible, asumir un camino emergente, complementario y que trascienda los linderos que limitan la adquisición de nuevos conocimientos, para atravesar las otras disciplinas del saber.

Ahora desde otra perspectiva, se evidencia, según la observación participante, según los trabajos, planificación, producción y representación de las clases de ciencias sociales y proyectos pedagógicos por mencionar algunas de las funciones del docente, la falta de uso de situaciones reales, con perspectiva de análisis ampliada que aborde los fenómenos en estudio desde un panorama global y los aportes académicos institucionales, por parte de los estudiantes, se develan como un eje direccional, aún homogéneo en este sentido, se sigue anclando el saber como parcelado y divorciado a un método que abra posibilidades cognitivas a los estudiantes de vislumbrar un camino más allá de aquello que se desea enseñar y por el contrario, sea de aporte como señal neurálgica transdisciplinaria que realce las verdaderas exigencias, ajustadas al contexto donde hace vida.

Según los resultados preliminares, el docente promueve el interés de participación de los estudiantes en interacción con la realidad. Ahora, para hallar esa

operacionalización cognitiva, como eje primordial para lograr según el objetivo de investigación, esa comprensión de la concepción de la transdisciplinariedad de la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria y ajena a juicios valorativos *Epojé* o reducción fenomenológica, se extrae del encuentro directo con los participantes de quien se percibe y describe el pensamiento producto de la conciencia, en síntesis, se logra esa autenticidad de carácter fenomenológico, para obtener un aporte científico que fortalezca las bases de formación, complejidad y rumbo de nuevos conocimientos. Para la comprensión del aprendizaje, Ausubel (1980) afirma que “la enseñanza, como la medicina, exige un periodo prolongado de aprendizaje práctico, así como sensibilidades particulares, habilidades para diagnosticar para prescribir y poner en ejecución prácticas convenientes. (p.21).” Por lo tanto, se requiere un producto de aprendizaje, más adherido a una asimilación más fortalecida, en este sentido, que el docente logre un nuevo patrón de enseñanza donde se incorporen los fundamentos de otras ciencias, como el lenguaje, la biología, la tecnología entre otras, que sirvan de apoyo y complemento de las ciencias sociales en los estudiantes donde se despierte interés y motivación por aprender y robustecer la producción de pensamientos.

Los docentes de ciencias sociales, son los encargados de seleccionar, e incentivar aquello que desean que sus estudiantes aprendan y dentro de sus debilidades y fortalezas implica decidir lo que están prestos para aprender. De ahí, se derive esa habilidad en el estudiante para crear, diseñar, estructurar desde su imaginación y mediante el empleo de simplificación de materiales de estudio, esas tareas de aprendizaje donde integre ese matiz de relaciones, así como, reducción de esas distancias temporales que impliquen presente y pasado, sobre todo la posibilidad de hallar respuestas y comprobar desde la integración de las disciplinas científicas, con las ciencias sociales, nuevos conocimientos.

### Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1980). *Psicología Educativa. Un punto de vista Cognoscitivo*. Editorial Trillas. México.

- Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental. Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. <https://www.redalyc.org/pdf/24004.p>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [CRPBV]. Art.102, 30 de Diciembre de 1999.
- Ferrer, J. (2009). Percepción conciencia de Imagen y consideración estética en la fenomenología husserliana. Revista SciELO Analytic, (10), 52-91.
- Fuster, D. Gálvez E, Pisfil, E. (2018). Un estudio fenomenológico: La confianza docente en la práctica pedagógica. Revista Fundación Dianet, 10 (1), 93-98.
- García, C. (1995). Globalización y Conocimiento en tres tipos de escenarios. Revista Educación Superior y Sociedad 6(1), 81-101 <https://www.acade/>
- De la Garza y Leyva. (2012). Tratado de metodología de las Ciencias Sociales: perspectivas actuales.
- Husserl, E. (1982). La Idea de la Fenomenología. Editorial fondo de cultura Económica
- Manen, V. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Colección Idea Universitaria. Barcelona España.
- Martínez, M. (2007). Conceptualización de la transdisciplinariedad. Revista de la Universidad Bolivariana, Universidad de los lagos Santiago, Chile, 6 (16), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/305/3050166>.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México Editorial Trillas.
- Morín, E. (1998). Introducción al Pensamiento Complejo. Editorial Gedisa. Barcelona España.
- Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad manifiesto México. DF. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A.C.
- Palacios, M. (2018) Aproximación teórica basada en la integralidad de saberes matemáticos desde la visión de la transdisciplinariedad. [Tesis doctoral. Universidad de Carabobo- Venezuela]. <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitst/>
- Parra Martínez, J.E. (2021) Modelo transdisciplinario para la enseñanza de la química desde la visión prospectiva de los docentes de instituciones de educación superior. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela] <https://espacio.digital.upel.edu.v7>
- Pérez Luna, E, Norys Alfonso, M, Antonio Curcu, C (2013) Transdisciplinariedad y educación. Educere la revista venezolana de Educación, Universidad de los Andes, 17 (56), 15-25 <https://www.redalyc.org/pdf/356/356301500>
- Vázquez, L. (2021). Entramado teórico epistémico transdisciplinario de la sensibilización proambiental para el turismo sostenible. [Tesis doctoral Universidad de los llanos Ezequiel Zamora de Venezuela]. <https://www.google.com/search?>

## Producción académica de los gestores universitarios según Shanghai ranking

Alex Sánchez Huarcaya<sup>3</sup>

Patricia Nakamura Goshima<sup>4</sup>

Marcelo Pérez Pérez<sup>5</sup>

Samuel Mendonça<sup>6</sup>

### Resumen

El propósito del presente estudio es identificar la formación de los gestores universitarios, determinar la cantidad de producción académica y analizar los niveles de citación. El estudio es de tipo documental, para lo cual se seleccionaron 60 universidades de cinco continentes, tomando en cuenta el Shanghai Ranking. Se consideraron las dos mejores universidades de 9 países de América y Europa, 8 de Asia, y 4 de África y Oceanía. Luego, se revisó la producción académica de los gestores universitarios en la red social ResearchGate, el identificador de investigadores ORCID y el buscador de producción académica e investigadores Google Scholar. Las conclusiones muestran un predominio en la producción y nivel de citación de las instituciones universitarias públicas respecto a las privadas, con excepción del continente americano. Asimismo, se observa un mayor volumen de publicaciones anuales, sostenido en los últimos seis años, en Asia, seguida por Europa.

**Palabras clave:** universidad, gestor universitario, producción académica

### Abstract

The purpose of this study is to identify the academic background of university administrators, determine the volume of academic output, and analyze citation levels. The study is documentary in nature, and 60 universities from five continents were selected based on the Shanghai Ranking. The top two universities from 9 countries in the Americas and Europe, 8 from Asia, and 4 from Africa and Oceania were considered. Then, the academic output of university administrators was reviewed on ResearchGate social network, the ORCID researcher identifier, and the Google Scholar academic production and researcher search engine. The findings show a predominance of public universities over private ones in terms of both academic output and citation levels, with the exception of the Americas. Additionally, a higher and sustained volume of annual publications over the last six years was observed in Asia, followed by Europe.

**Keywords:** university, university administrator, academic output

---

<sup>3</sup> Ph. D. en Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania). Director de la Maestría en Docencia Universitaria, Coordinador del Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas en la PUCP y Coordinador de la Red de Posgrado en Educación en Latinoamérica (2020-2024). aosanchezh@pucp.edu.pe

<sup>4</sup> Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad de Nagoya (Japón). Directora de la Maestría en Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesora ordinaria - auxiliar del Departamento Académico de Educación de la PUCP. pnakamura@pucp.pe

<sup>5</sup> Magíster en Educación de la Universidad de Chile. Académico profesor asociado del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Miembro del Núcleo de Estudios en Currículum, Conocimiento y Experiencia Educativa. Editor de la Revista Enfoques Educativos. perezmarcelo@u.uchile.cl

<sup>6</sup> Ph D. Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. samuelm@puc-campinas.edu.br

## Introducción

Las universidades son instituciones de formación de estudiantes en pre y posgrado, por lo que cuentan con diversas modalidades (presencial, semipresencial, a distancia) y programas (talleres, diplomados, cursos de especialización, etc.). Tienen como propósito difundir el saber a través de la docencia, investigación y extensión universitaria; poseer una visión integradora, dinámica y ética; tomar decisiones estratégicas; estar atenta a los cambios de las regiones y del país; promover la inter y transdisciplinariedad. Así como, brindar un servicio a la nación; tener un rol rector en ciencia, tecnología y cultura; aportar a la sociedad con su quehacer científico; y atender problemas actuales (Abdolvakil et al., 2021; Alzate et al., 2020; Arévalo, 2022; Aveiga et al., 2019; Castro, 2021; Cué-Cedeño et al., 2020; Dargahi y Veysi 2021; Murillo, 2019; Oraee et al., 2021; Pirona et al., 2019; Yovera, 2020).

A toda esta exigencia, se han sumado los diferentes rankings nacionales e internacionales (Vanz, 2018), donde se resalta la situación de cada organización superior desde diversos criterios, los cuales exponen sus fortalezas y debilidades en diversos campos. Es importante remarcar que los resultados generan tensión asociadas con los puestos obtenidos y la valoración de la comunidad.

Cabe resaltar que un criterio o exigencia es la cantidad de investigaciones que producen estas instituciones, tanto a nivel de cada docente, de cada área del conocimiento, así como a nivel global. Sumado a ello, se toma en cuenta el tipo de revista en la que publican, dónde está indexada y la cantidad de citas obtenidas. Es importante señalar que la investigación forma parte de la labor académica que deben cumplir los docentes en sus instituciones, de lo cual dependen aspectos como el que puedan ser registrados en ciertas bases nacionales e internacionales.

Un actor clave para el logro de buenos resultados en los rankings es el gestor universitario (rector, canciller, vicescanciller, presidentes, etc.), quien además de su área de

especialización, ha fortalecido algunas de las siguientes áreas: docencia, investigación y administración. Es importante señalar, que en ellos recae la responsabilidad de que su institución avance y logre una buena valoración a partir de los rankings, en este caso de Shanghai Ranking.

En función a lo anterior, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuál es la formación de los gestores universitarios de las dos primeras universidades de los países seleccionados según el Shanghai Ranking?, ¿Cuál es la cantidad de producción académica (artículo de investigación, libro, capítulo de libro, acta de ponencia) y participación en la autoría (individual o grupal) de los gestores universitarios de las universidades seleccionadas, del 2018 hasta febrero de 2023?, ¿Cuál es el nivel de citado de los gestores universitarios de las universidades estudiadas según Google Scholar, del 2018 hasta febrero de 2023?

## Los gestores universitarios

A partir de lo planteado, se requieren gestores universitarios que sean capaces de coordinar, proyectar, motivar, además, de ser eficaces, innovadores, creativos y eficientes; capaces de incorporar nuevas formas organizativas, siendo mediados por la norma legal (Egorov y Platanova, 2022; Fretes, 2020; Murillo, 2019; Pirona et al., 2019; Véliz et al., 2021; Corral et al., 2020).

De esta manera, las demandas y exigencias hacia los responsables de dirigir las universidades son altas, porque deben lograr una gestión exitosa en distintas dimensiones, lo cual significa abordar el ámbito curricular, económico, de gestión, política, ética, entre otros, de manera holística (Arévalo, 2022). Para ello se requiere que los equipos rectorales orienten y formen a su personal de manera permanente (Argento y van Helden, 2021; Fretes, 2020).

Estas diversas cualidades las podemos clasificar, identificando así tres tipos de gestores universitarios (Bedoya et al., 2020; Schnejderberg, 2017).

**Tabla 1.** Tipos de gestores en la universidad

<b>Académico Directivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Profesores o investigadores que asumen cargos directivos.</li> <li>● Sus creencias están centradas en el profesionalismo, el conocimiento y la autonomía profesional.</li> <li>● Ejemplo: son académicos, especialistas en una rama de la ciencia, usualmente tienen el último grado académico (doctor) y cuentan con producción académica (libro, ensayos, investigaciones, patentes, etc.)</li> </ul>
<b>Directivo Académico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Personal que asume roles directivos con modelos corporativos gerenciales.</li> <li>● Su trayectoria procede del sector productivo.</li> <li>● Ejemplo: en las universidades privadas los denominan cancilleres o vicescancilleres. Tienen experiencia en otro tipo de empresas y tienen escasas investigaciones.</li> </ul>
<b>Profesionales de Educación Superior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Son personas altamente calificadas: no son altos directivos ni están a cargo de las funciones académicas de docencia, investigación y docencia.</li> <li>● Ejemplo: responsable de la gestión curricular de la universidad.</li> </ul>

En el presente estudio nos centramos en el gestor universitario, en específico en el Académico Directivo y Directivo Académico, quienes son denominados: rector, provost, presidente o canciller, lo cual depende del tipo de universidad, como, por ejemplo, si es una institución pública, privada, corporativa u otro. Queda claro que ellos están a cargo de garantizar la estabilidad administrativa y financiera, así como la proyección de la universidad (local, regional, mundial), la productividad (producciones académicas, patentes, etc.) y el compromiso ético y político (Alzate et al., 2019; Murillo, 2019).

Si bien el rol del gestor universitario implica una labor administrativa, también ejerce la docencia y realiza investigación, por lo cual, su eficiencia depende de sus habilidades, hábitos, comportamiento y actitudes (Bedoya et al., 2020; Arévalo, 2022). Para ello, requiere estar permanentemente informado sobre aspectos del entorno tanto cercano como lejano; así como sobre la política, economía y la prospectiva (Oraee et al., 2021). Es importante resaltar, que según Arévalo (2022), el gestor universitario debe vincular las estrategias empresariales con el entorno académico y la misión de la institución; lo que significa fortalecer la cultura organizacional, hacer realidad el modelo educativo, atender las disfunciones organizacionales, establecer metas claras, tener un estilo de

liderazgo que permita el desarrollo organizacional, valore a la persona sin diferencias y lidere el cambio.

Finalmente, el gestor universitario al ser un académico también realiza investigaciones; aunque la literatura expresa que debe conocer además sobre gestión, administración y finanzas, considerando que uno de los roles importantes de este tiempo es que la universidad divulgue resultados científicos (Martín y Gorina, 2018) y que se vincule la docencia con la investigación (Yovera, 2020), por lo cual, debe direccionar sus acciones para tales fines.

### **Metodología**

El estudio es una investigación documental, porque implica recolectar, seleccionar, sistematizar y analizar la información de manera sistemática (Reyes-Ruiz y Carmona, 2020; Peña, 2022). En este caso, se trata de documentos digitales (páginas Web) con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación. Para ello, se utilizaron matrices de recolección de información y de análisis.

Los objetivos son: 1) Identificar la formación de los gestores universitarios de las dos primeras universidades de los países seleccionados, según el Shanghai Ranking. 2) Determinar la cantidad de producción académica (artículo de investigación, libro (no editor),

capítulo de libro, acta de ponencia) y participación en la autoría (individual, grupal) de los gestores universitarios de las dos primeras universidades de su país, del 2018 hasta febrero de 2023; 3) Analizar el nivel de citado de los gestores universitarios de las universidades estudiadas según Google Scholar, del 2018 hasta febrero de 2023.

En relación con el proceso metodológico y la muestra seleccionada seguimos las siguientes fases:

1. Formulación de la pregunta y objetivos de la investigación.
2. Búsqueda de información. Se recurrió al Shanghai Ranking para seleccionar los países y universidades, según continente. Para ello, se consideró las dos mejores universidades de cada país, pero que no superen el puesto mil. Seleccionada la universidad, fueron registradas en una matriz que indica el país, nombre de la institución, código y ubicación mundial según el último Ranking (publicado el 8 de junio de 2021).
3. Selección de información. Identificadas las universidades se procedió a registrar información del principal gestor universitario, esto depende del tipo de

universidad. En total se consideraron 60 universidades: América (18), Europa (18), Asia (16), África (4) y Oceanía (4). El registro y revisión de cada universidad y gestor universitario se realizó del 23 de enero al 21 de febrero de 2023. A continuación, se anotó su nombre, formación inicial, año que asumió el cargo, último grado académico. También, producción académica por año y tipo. Para corroborar la producción académica se buscó en el buscador de producción académica y de investigadores Google Scholar, la red social ResearchGate y el identificador de investigadores Open Researcher and Contributor ID - Orcid. También se revisó la página Web oficial o similar que brinde información sobre el gestor universitario.

4. Análisis de información. A partir de la información seleccionada se elaboraron cuadros estadísticos.
5. Redacción del informe final. Se dio respuesta a la pregunta de investigación a partir de la información analizada.

A continuación, se presenta la muestra seleccionada.

**Tabla 2.** Universidades seleccionadas de América, Europa, Asia, África y Oceanía

América			
País	Universidad	Código	Ubicación mundial
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	AM-PER	395
	Universidad Peruana de Cayetano Heredia (UPCH)	AM-PER	651-700
Estados Unidos	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	AM-USA	1
	Stanford University	AM-USA	3
Argentina	Universidad de Buenos Aires (UBA)	AM-ARG	69
	Pontificia Universidad Católica Argentina	AM-ARG	322
Brasil	Universidade de São Paulo	AM-BR	121
	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	AM-BR	219
México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	AM-MX	105
	Tecnológico de Monterrey	AM-MX	161
Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile (UC)	AM-CH	135

	Universidad de Chile	AM-CH2	183
Colombia	Universidad de los Andes	AM-COL	236
	Universidad Nacional de Colombia	AM-COL	258
Canadá	University of Toronto	AM-CAN	26
	McGill University	AM-CAN	27
Uruguay	Universidad de Montevideo (UM)	AM-URUG	469
	Universidad ORT Uruguay	AM-URUG	471
Europa			
País	Universidad	Código	Ubicación mundial
Reino Unido	University of Oxford	E-RU	2
	University of Cambridge	E-RU	3
Suiza	ETH Zurich	E-SUIZ	8
	École polytechnique fédérale de Lausanne - EPFL	E-SUIZ	14
Francia	Université PSL	E-FR	44
	Institut Polytechnique de Paris	E-FR	49
Alemania	Technical University of Munich	E-ALM	50
	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	E-ALM	63
Holanda	University of Amsterdam	E-HOL	55
	Delft University of Technology	E-HOL	57
Bélgica	KU Leuven	E-BELG	70
	Ghent University	E-BELG	141
Rusia	Lomonosov Moscow State University	E-RUS	78
	Saint Petersburg State University	E-RUS	242
Dinamarca	University of Copenhagen	E-DIN	79
	Technical University of Denmark	E-DIN	99
Suecia	Lund University	E-SUEC	87
	KTH Royal Institute of Technology	E-SUEC	89
Asia			
País	Universidad	Código	Ubicación mundial
Singapur	National University of Singapore (NUS)	AS-SING	11
	Nanyang Technological University, Singapore (NTU)	AS-SING	12
China	Tsinghua University	AS-CH	17
	Peking University	AS-CH	18
	The University of Hong Kong	AS-HK	22

Hong Kong	The Hong Kong University of Science and Technology	AS-HK	34
Japón	The University of Tokyo	AS-JP	23
	Kyoto University	AS-JP	33
Corea	Seoul National University	AS-COR	36
	KAIST - Korea Advanced Institute of Science & Technology	AS-COR	41
Malasia	Universiti Malaya (UM)	AS-MAL	65
	Universiti Putra Malaysia (UPM)	AS-MAL	143
Taiwán	National Taiwan University (NTU)	AS-TAW	68
	National Tsing Hua University	AS-TAW	180
Arabia Saudita	King Abdulaziz University (KAU)	AS-ASAU	109
	King Fahd University of Petroleum & Minerals	AS-ASAU	163
Oceanía			
País	Universidad	Código	Ubicación mundial
Australia	Australian National University (ANU)	O-AUST	27
	The University of Melbourne	O-AUST	37
Nueva Zelanda	The University of Auckland	O-NZ	85
	University of Otago	O-NZ	194
África			
País	Universidad	Código	Ubicación mundial
Sudáfrica	University of Cape Town	AF-SUDA	226
	University of Witwatersrand	AF-UW	424
Egipto	The American University in Cairo	AF-EGIP	445
	Cairo University	AF-EGIP	580

Fuente: Elaboración de los autores con datos de la investigación.

A todas las universidades se les asignó un código, compuesto por las letras iniciales del continente y del país, ejemplo: AF (África) – EGIP (Egipto). La siguiente matriz consideró: nombre del gestor universitario y cargo; centro de estudios (formación inicial); tiempo en el cargo; último grado académico; producción académica del 2018 al 2023. Se tomó en cuenta artículos, actas de ponencias, libros como no editor, capítulos de libro y el total por año; total de producciones y por tipo de producto académico; tipo de autoría, individual o grupal; cantidad de citas de 2018 a 2023 según Google Scholar; Índice H

desde 2018; Índice  $h_{10}$  desde 2018; ResearchGate, puntaje de interés de investigación, índice H y citas, así como la página Web que tuviera información del gestor universitario y el Orcid.

### Interpretación de resultados

1. Formación inicial, tiempo en el cargo y grado académico de los gestores universitarios.

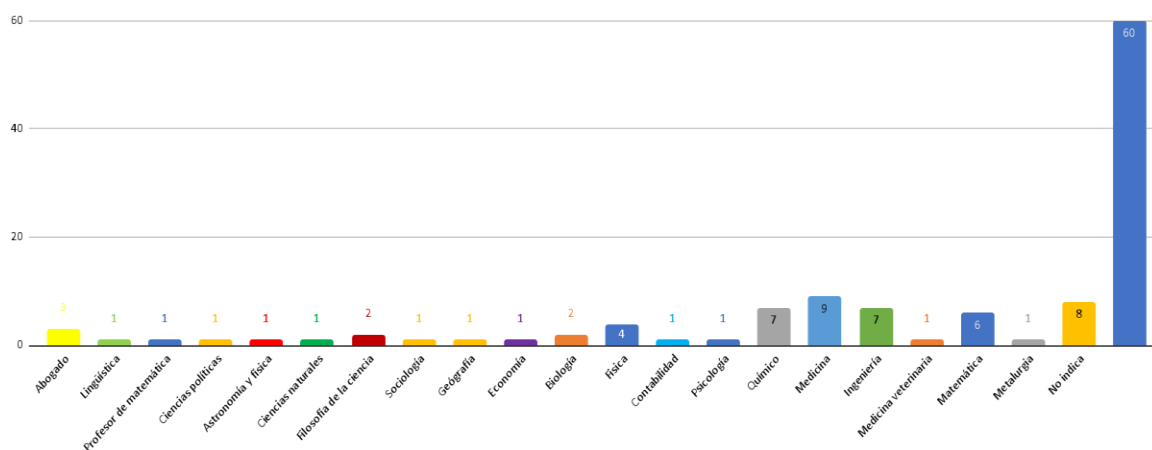
Como parte de su formación inicial, encontramos que, del total de 60 gestores (10 mujeres y 50 varones), 27 de ellos pertenecen a la rama de las ciencias naturales (física,

química, biología, geografía, astronomía, metalurgia, medicina y medicina veterinaria), 11 a las ciencias sociales (sociología, economía, contabilidad, psicología, lingüística, filosofía, derecho, ciencias políticas), 7 a las ciencias formales (matemática) y 7 a las ingenierías. En el caso de los 8 restantes, no fue posible identificar su área de formación inicial.

Se observa de esta manera un predominio de las ciencias naturales por encima de las ciencias sociales. Asimismo, si analizamos

el número de gestores en cada especialidad, la que muestra una mayor concentración es la de medicina (9 personas), seguida por matemática (7 personas) e ingeniería (7 personas). Sin embargo, en términos de las regiones geográficas, los resultados son más bien dispersos, con excepción de la especialidad de Medicina, a la cual pertenecen 5 de los 18 gestores específicamente en el continente americano. Asimismo, de los 6 gestores cuya formación inicial es Matemática, 3 pertenecen a Europa y 3 a Asia.

**Figura 1.** Formación inicial de los gestores universitarios



Nota. Se evidencia la predominancia en la formación de ciencias.

Con relación al grado académico alcanzado por los 60 gestores, la gran mayoría, conformada por el 92% (55 personas) poseen el grado de Doctor, mientras que los 5 restantes, no lo poseen o no lo indican. Al respecto, no se observa una diferencia significativa entre las regiones geográficas.

2. Producción académica (artículo de investigación, libro (no editor), capítulo de libro, acta de ponencia) y participación en la

autoría (individual, grupal) de los gestores universitarios.

Para determinar la cantidad de producción académica, se tomó en cuenta el período del 2018 hasta febrero de 2023, considerando artículos, actas de ponencias, libros como autor (no editor), así como capítulos de libro.

Ante esto, 30 de ellos se encuentran en Google Scholar, 26 en ORCID y 11 en ResearchGate. Sin embargo, a 22 de ellos no fue posible ubicarlos en ninguno de estos registros.

**Tabla 3.** Cantidad de gestores universitarios según continente y herramientas de registro de investigadores

Registro de investigadores	América Total 18	Europa Total 18	Asia Total 16	Oceanía Total 4	África Total 4	Total
ResearchGate	2	5	2	1	1	11
Scholar.Google	8	9	8	2	2	29

ORCID	7	10	4	2	3	26
En ninguno	8	4	8	1	1	22

*Nota.* Se consideran como registros de investigadores ResearchGate, Google Scholar y Orcid, aunque también se les conoce como herramientas de búsqueda.

En cuanto a la producción académica total realizada por parte de los 60 gestores, quien ha registrado un mayor número de publicaciones es el gestor universitario E-SUIZ-8 (Suiza), con 505 publicaciones académicas en los últimos seis años, seguido por los gestores universitarios de dos universidades de

Asia: A-HK-22 (Hong Kong con 399) y A-CH-18 (con 315). En el otro extremo, identificamos a 11 personas que no registran ninguna publicación académica en dicho período, 5 de los cuales se ubican en el continente americano.

**Tabla 4.** Relación de 20 gestores universitarios con mayor número de publicaciones en los últimos 6 años

PAÍS	CÓDIGO DE UNIVERSIDAD	TOTAL DE PRODUCCIONES
SUIZA	E-SUIZ-8	505
HONG KONG	AS-HK-22	399
CHINA	AS-CH-18	315
ALEMANIA	E-ALM-50	160
TAIWAN	AS-TAW-68	145
REINO UNIDO	E-RU-2	83
HONG KONG	AS-HK-34	83
JAPÓN	AS-JP-23	81
SINGAPUR	AS-SING-12	70
MALASIA	AS-MAL-65	62
SUIZA	E-SUIZ-14	50
HOLANDA	E-HOL-55	49
CANADÁ	AM-CAN-26	44
NUEVA ZELANDA	O-NZ-194	41
BÉLGICA	E-BELG-70	34
BRASIL	AM-BR-121	32
ESTADOS UNIDOS	AM-USA-3	31
MALASIA	AS-MAL-143	31
COLOMBIA	AM-COL-236	27
AUSTRALIA	O-AUST-37	27

*Nota.* Las dos universidades de Suiza, Hong Kong y Malasia se ubican en esta lista. Del total, 8 son de Asia, 6 de Europa, 4 de América, 2 de Oceanía, ninguno de África.

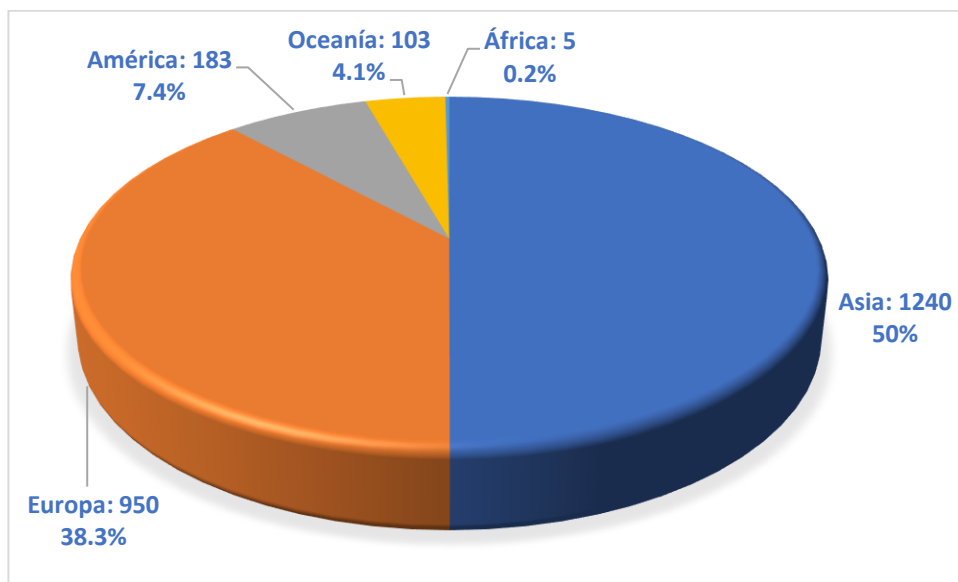
Dentro de los 10 gestores que registran más publicaciones, vemos que la mayoría (7 de ellos) pertenecen a universidades de Asia,

mientras que 3 se ubican en Europa. De manera similar, si sumamos la producción anual de los gestores de cada continente, vemos

que el mayor volumen anual se encuentra de manera sostenida los últimos seis años en Asia, seguido por Europa. En total, la producción de los 16 gestores de Asia en los últimos seis años ha sido de 1240 publicaciones, mientras que la de los 18 gestores de Europa es de 950 y de los 18 gestores del continente americano es bastante menor,

siendo de 183. En Oceanía, la producción total es de 103 pero se debe tomar en cuenta que la cantidad de gestores es de 4, es decir un número significativamente menor al de las demás regiones estudiadas. Finalmente, en África (4 gestores) ha habido una producción total de 5 publicaciones en el mismo período.

**Figura 2.** Producción total de los Gestores universitarios por continente



*Nota.* La suma total es de 2481 producciones. La figura muestra la cantidad y porcentaje de la producción.

Si bien, como hemos visto, existen brechas al interior de las producciones de los continentes, en los cuales podemos encontrar gestores que registran más de 300 o 500 publicaciones, mientras que en la misma región también hay quienes no tienen ninguna. Si examinamos el promedio de publicaciones, tenemos que en Asia sería de 78.1 por gestor en el período del 2018 hasta febrero de 2023; en Europa de 52.78; en Oceanía de 25.75; en América de 10.17; y en África de 1.25.

Se evidencia que un factor relevante que hace posible el elevado número de publicaciones realizadas anualmente por una sola persona son las publicaciones grupales, muy por encima de las individuales. Como hemos visto, hay casos en los que se tiene una producción de entre 500 y 300 publicaciones por persona en un período del 2018 hasta febrero de 2023. Así, vemos que, del total de 2492 publicaciones, 2446 son publicaciones grupales y tan solo 46 son individuales.

Si consideramos exclusivamente los artículos académicos, se observa que el total producido en Asia es de 1108, seguido de cerca por Europa, con 904 artículos. En tercer lugar, pero con un número notoriamente menor, se encuentra América, con 166 artículos publicados, Oceanía con 99 y África con 4.

3. Nivel de citado de los gestores universitarios de las universidades estudiadas según Google Scholar, del 2018 hasta febrero de 2023.

Asimismo, se analizó la cantidad de citas que se registran de 2018 a 2023 según Google Scholar por cada gestor, hallando que los dos gestores universitarios más citados pertenecen a dos universidades de Asia: A-HK-22 (Hong Kong con 60385 citas) y A-CH-18 (Pekín con 20621), que son aquellos dos que habíamos mencionado anteriormente como el segundo y tercer gestor en tener el mayor número de publicaciones (Hong Kong con 399 y Pekín con 315). Llama poderosamente la atención el caso de E-SUIZ-8 (Suiza), quien, a pesar de haber sido identificado

como el gestor con mayor número de publicaciones en los últimos seis años (505 en total), no registra citas en Google Scholar. Similar es el caso del cuarto gestor con mayor número de publicaciones (E-ALM-50 de Alemania, con 160 publicaciones), pero sin citas en Google Scholar.

Lo opuesto sucede con O-AUST-27 (Australia), quien ocupa el tercer lugar en número de veces que ha sido citado en los últimos

seis años, pero cuya producción académica es de 25 publicaciones, el cual es un número comparativamente menor al de los dos lugares anteriores, con más de 300 publicaciones cada uno. Ello significa que a pesar de registrar menos publicaciones que otros gestores, presenta una alta frecuencia de citas en Google Scholar.

**Tabla 5.** Número de citas de cada gestor universitario, en orden descendente

País	Código de Universidad	Total de producciones	Total De citas
HONG KONG	A-HK-22	399	60385
CHINA	A-CH-18	315	20621
AUSTRALIA	O-AUST-27	25	19211
REINO UNIDO	E-RU-2	83	19169
HONG KONG	A-HK-34	83	12413
SUIZA	E-SUIZ-14	50	11706
MALASIA	A-MAL-65	62	6488
AUSTRALIA	O-AUST-37	27	6287
BÉLGICA	E-BELG-141	6	5761
HOLANDA	E-HOL-55	49	5521
BÉLGICA	E-BELG-70	34	5258
CANADÁ	A-CAN-26	44	5236
SINGAPUR	A-SING-12	70	3994
FRANCIA	E-FR-44	12	2884
TAIWAN	A-TAW-180	13	2784
DINAMARCA	E-DIN-79	3	2667
EE. UU.	A-USA-1	3	2607
MALASIA	A-MAL-143	31	2513
COLOMBIA	A-COL-236	27	1828
DINAMARCA	E-DIN-99	5	1694
SUECIA	E-SUEC-89	4	1662
CHILE	A-CH-135	11	1020
ARABIA SAUDITA	A-ASAU-163	0	808
EGIPTO	AF-EGIP-445	3	363
TAIWAN	A-TAW-68	145	227
URUGUAY	A-CAN-27	7	202

SUDÁFRICA	AF-UW-424	2	147
CANADÁ	A-COL-258	10	118
PERÚ	A-PER-395	10	65
EE. UU.	A-PER-651-700	4	14

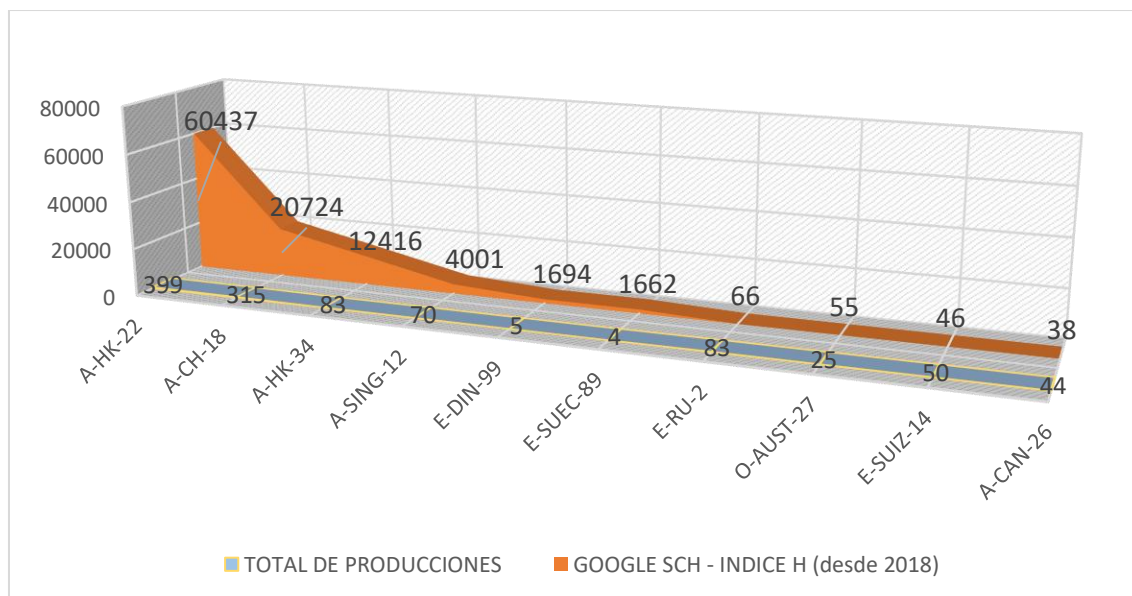
*Nota.* Los 20 gestores universitarios que no presentan citas en Google Scholar no han sido incluidos.

En total, hallamos que los 16 gestores de Asia suman 110233 citas en el período señalado, mientras que los 18 gestores de Europa presentan 56322; y los 18 de América, 11090. Los gestores de Oceanía, a pesar de ser solamente 4, suman 25498 citas, el cual es un número mayor que el de los 18 gestores del continente americano.

Asimismo, analizamos el índice de productividad e impacto a través del Índice H de Google Scholar. Este es un índice

bibliométrico que mide el rendimiento de la producción académica a partir del recuento de las publicaciones y de las citas bibliográficas que estas han recibido a través de Google Scholar. Así, encontramos que desde 2018, A-HK-22 (Hong Kong) presenta un índice de 60437, mientras que A-CH-18 (Pe-kín) de 20724. Seguidos por A-HK-34 (Hong Kong) con 12416 y A-SING-12 (Singapur) con 4001. Se observa así que los 4 primeros lugares están ocupados por gestores del continente asiático.

**Figura 3.** Diez gestores con el mayor índice H de Google Scholar



*Nota.* En esta lista no tenemos representantes de América, África y Oceanía.

Sin embargo, este panorama difiere cuando analizamos el índice  $\gamma_{10}$  de Google Scholar, desde 2018; según el cual, los dos primeros lugares los ocupan gestores de Europa (E-SUIZ-14 y E-RU-2), seguidos por dos

gestores de Oceanía (O-AUST-27 y O-AUST-37). Cada uno con índices de 187, 184, 159, 146 respectivamente.

**Tabla 6.** Cantidad de gestores con el mayor índice  $\gamma_{10}$  de Google Scholar

PAÍS	CÓDIGO DE LA UNIVERSIDAD	TOTAL DE PRODUCCIONES	GOOGLE SCH -ÍNDICE $\gamma_{10}$ (desde 2018)
------	--------------------------	-----------------------	---

SUIZA	E-SUIZ-14	50	187
REINO UNIDO	E-RU-2	83	184
AUSTRALIA	O-AUST-27	25	159
AUSTRALIA	O-AUST-37	27	146
HONG KONG	A-HK-22	399	111
MALASIA	A-MAL-65	62	104
BÉLGICA	E-BELG-141	6	99
CANADÁ	A-CAN-26	44	96
MALASIA	A-MAL-143	31	84
CHINA	A-CH-18	315	69

*Nota.* Se seleccionaron los gestores que ocupan los 10 primeros puestos

Cabe resaltar que, a partir de la búsqueda realizada se encontró que 4 gestores universitarios de Asia y Oceanía dentro de su producción académica registraron patentes. Otro aspecto que se corroboró con diversas fuentes de la Web es que 3 gestores universitarios fueron denunciados y separados de sus cargos, aunque en uno de los casos no se encontró la justificación de tal decisión.

### **Discusión de hallazgos**

El análisis de los datos nos brinda evidencias sobre una serie de tensiones que se ubican en la base de la matriz epistémica de la universidad contemporánea y que requieren una mayor atención. Así, observamos amplias brechas de desigualdad existentes en la estructura de la producción científica y académica, así como en las publicaciones a nivel global.

### **Predominio de instituciones universitarias públicas respecto de las privadas con excepción de América**

Resulta importante resaltar que tanto en Europa, Asia, Oceanía y África existe un predominio de las instituciones públicas por sobre las privadas dentro del ranking analizado. Lo curioso, es que en América se da a la inversa. En nuestra región se han dado procesos de transformación de la educación superior provenientes de políticas neoliberales privatizadoras que pretenden reducir el gasto público y el Estado estableciendo fórmulas que adecúan la educación a la

globalización de la economía y la exigencia de producción de nuevos conocimientos. Esto ha implicado la inserción de un nuevo modelo de gestión ligado a la racionalidad técnica gerencial con tendencias a considerar el conocimiento y la educación como un bien de consumo y no necesariamente como un bien público. Los resultados encontrados particularmente en el continente americano son una evidencia de ello y abren la discusión acerca de la importancia del rol del estado en la educación superior universitaria y en la producción de conocimiento.

### **El predominio de las ciencias naturales por encima de las ciencias sociales**

Es evidente que las Ciencias Naturales han establecido un “modelo” que, bajo los supuestos de mayor utilidad, eficacia y eficiencia, constituyen una forma del quehacer científico que ha traído aplicaciones y logros a la humanidad. Este modelo estaría siendo más legitimado que otros, alineándose con el campo de la investigación científico-académica, pues es en su seno donde se forma y se establece como baremo universal de “ciencia normal” todo quehacer científico. Esta concepción operacionalizada en estándares no se adecúa necesariamente a la naturaleza del campo social, que suele moverse más cuidadosamente en este sentido, ya que su forma de concebir el conocimiento, su objeto, la metodología y sus problemas epistemológicos constantes, acentuados sobre todo a partir de la segunda mitad del

siglo XX, establecen discusiones ligadas a nuevas formas de saber y conocer que van más allá de las formas convencionales del conocer científico preciso, objetivo, verificable, generalizable y replicable.

Por lo tanto, en la gobernanza universitaria, no sería raro que los gestores académicos, en tanto muestra de las poblaciones académicas de cada institución, provengan en mayor número del campo de las ciencias que tienen una mayor tradición y legitimidad que otras áreas del saber.

### **Predominio de varones (50) por encima del número de mujeres (10)**

Claramente existe una brecha asociada al género que limita los accesos a los puestos de gestión y poder en las instituciones de Educación Superior. Las investigaciones muestran que en las instituciones, a mayor responsabilidad y poder se requiera en los puestos de trabajo, menor es la presencia de las mujeres. A este fenómeno se le ha categorizado como “techo de cristal”, es decir, “un muro invisible pero infranqueable de procedimientos, estructuras, relaciones de poder, creencias, etc., que dificulta el acceso de las mujeres a puestos de decisión y liderazgo” (Gutiérrez, 2015, p.14).

Lo anterior evidencia una gran brecha que desafía los esfuerzos tendientes a superar las desigualdades en materia de género al interior de las Universidades y de la comunidad científica. Esta fuerte base cultural de origen patriarcal predomina en el mundo de la academia y minimiza el aporte histórico de las mujeres a la investigación, estableciendo cortapisas en su acceso a lugares de poder y decisión dentro de las Universidades. De ahí que no resulte rara la menor proporción de participación en puestos de gestión académica.

“En el dominio epistemológico, el privilegio de ser blanco, varón, elitista de clase, heterosexista, imperial y colonial muchas veces opera afirmando el derecho de reclamar objetividad y neutralidad. Sin duda, los dueños de tales privilegios poseen la “franquicia” de la razón y la racionalidad.” (Denzin & Lincoln, 2012, p.247)

### **El mayor volumen de publicaciones anuales se encuentra de manera sostenida los últimos seis años en Asia, seguido por Europa**

Las diferencias más notorias respecto a la producción de conocimiento se dan entre el norte y el sur. Esto se ha dado desde la modernidad a partir de la relación colonial que ha privilegiado un modo de hacer cultura por sobre otros. La racionalidad científica moderna se hegemoniza a partir de un locus geopolítico (Castro-Gómez, 2010), donde los centros de poder metropolitanos desarrollan un modo de construcción de conocimiento legitimado desde “su” racionalidad. Bajo esta premisa no es raro que los mayores centros de producción de conocimiento se encuentren en el mundo hegemónico europeo anglosajón y actualmente en el mundo del Asia Pacífico.

A partir de allí, además, se construyen formas de homogeneización del conocimiento sin considerar aspectos históricos, contextuales, sociales y culturales que respondan a la diversidad de realidades que existen en distintas geografías del mundo. Esta colonialidad del saber se expresa en la hegemonía idiomática, en la construcción y comunicación del conocimiento, en las relaciones de poder establecidas a partir del lugar que se ocupa en la producción científica (centro / periferia), en el alcance de las audiencias, en la “universalidad” del tema o problema de investigación, etc. dejando de lado muchas veces criterios que tienen que ver con la calidad o con aspectos éticos derivados del quehacer académico.

Es necesario cuestionar los estándares venidos desde los centros metropolitanos que nos lleven a construir un ethos académico latinoamericano y de formas de validación epistemológica (Becerril-García y Córdova, 2021) en el que prevalezcan otros criterios adecuados a nuestros contextos y realidades sociales e históricas.

“En nuestra región, los horizontes de validación de la calidad son relativos al contexto latinoamericano: publicamos en español o en portugués, con una audiencia regional y con problemas de investigación regionales –sin detrimento de una participación activa en la

“ciencia de centro”—; lo cual deriva en una mínima presencia de la ciencia de ALC en el concurso mundial, sin que esto tenga relación real con la calidad intrínseca de la ciencia latinoamericana” (Aguado y Rogel, 2006 citado en Becerril-García y Córdova, 2021, p. 20).

Sin embargo, todo lo anterior responde a una nueva forma de concebir a la universidad que pasa por la corporativización de esta, lo que la lleva a adoptar prácticas productivas de manejo, producción y circulación de conocimiento orientado a concebirlo como un bien de consumo no necesariamente público (mercantilización del conocimiento).

Con la estandarización de los procesos académicos e investigativos se producen distorsiones que apuntan a que las instituciones logren entrar en los rankings internacionales que alinean globalmente una forma de entender a la academia y su relación con el mercado y su sistema productivo.

El despliegue de sistemas de medición y estandarización de la actividad académica se alinea con la necesidad de responder a las exigencias sociales de conocimientos que puedan resolver los problemas de la sociedad contemporánea. Estas exigencias terminan sometiendo a las universidades a criterios mercantiles (Fernández et al., 2013) lo que tiene consecuencias insospechadas pero que por el momento se operacionaliza en una forma de producción y gestión del conocimiento asociado a métricas, competencia por financiamientos, incentivos, jerarquizaciones, valorizaciones, etc.

En este sentido, las cifras no sorprenden respecto al volumen de producción y publicación de conocimiento de Asia Pacífico y Europa, llegando al absurdo de que el gestor universitario con más publicaciones tiene un promedio de una publicación cada cuatro días aproximadamente en los últimos seis años. O el que lo sigue tenga una publicación cada cinco o seis días.

Otro detalle que llama la atención es que no todos los que publican son los más citados. Por el contrario, hay quienes han publicado poco, pero son citados con mucha frecuencia. O que las publicaciones sean

mayoritariamente grupales y no individuales. Inevitablemente nos hace recordar el ejemplo de las universidades saudíes que reclutan a los científicos más citados del mundo con el afán de subir en los rankings, acumular prestigio, atraer más estudiantes y elevar las matrículas (Bhattacharjee, 2011).

O el caso del científico español Rafael Luque, que, tras firmar como investigador de instituciones de Rusia y Arabia Saudí, siendo que era académico de la Universidad de Córdoba, fue sancionado por esta última, ya que contaba con un promedio de un estudio cada 37 horas. Ante esto, este tipo de perfiles académicos, con un alto índice de producción y de citaciones, permite que las instituciones puedan ascender centenares de puestos en los rankings internacionales (Ansede, 2023).

La presión sobre los investigadores, más allá de si son gestores universitarios o no, o que sean evaluados bajo métricas que operacionalizan la cantidad de publicaciones en revistas especializadas y de citas que obtienen sus trabajos; todo ello puede tener consecuencias muy costosas, ya que lo que se evidencia y se pone en juego es que las decisiones de gobernanza de las instituciones de Educación Superior descansan en criterios poco confiables como las metodologías utilizadas para la construcción de rankings que pueden terminar distorsionado y torciendo la actividad institucional universitaria, bajo el rótulo de “calidad educativa”.

## Conclusiones

Como se puede apreciar, la construcción tuvo en cuenta la lógica de la gestión y del gestor universitario, destacando las distintas modalidades de formación de los estudiantes; del mismo modo la importancia del liderazgo del gestor en el sentido de promover e incentivar las actividades de investigación en la búsqueda de innovación. Aunque, nos centramos en la producción académica de 60 gestores universitarios a nivel mundial.

La figura del gestor universitario fue concebida como rector, preboste, presidente, canciller, etc., considerando las singularidades de las universidades. Además de la organización institucional y el manejo de los recursos financieros, también se reconoce la importancia de promover el desarrollo de la investigación en las instituciones. Cabe

resaltar que, los que cuentan con abundante producción académica están el tipo de académicos-directivos, por lo que la experiencia docente e investigadora es fundamental para conducir y dirigir la gestión institucional. Precisamente por ser el directivo docente e investigador, conoce de cerca la labor docente, por lo que sus objetivos se construyen en diálogo con los demás participantes de las instituciones. No es una tarea sencilla conciliar el desarrollo de las investigaciones, la labor docente e incluso la gestión, sin embargo, esta es la combinación que muestra avances en las instituciones en cuanto a su calificación permanente.

Finalmente, se evidencia la presencia de hombres (50) sobre mujeres (10), que casi el 50%, es decir, 27 de ellos pertenecen a ciencias naturales, 11 a ciencias sociales, 7 a ciencias formales (matemáticas) y otros 7 a ingenierías. Evidenciamos el predominio de las ciencias naturales sobre las ciencias sociales, por ello, se evidencia que la medicina es un factor destacado con 9 personas, seguido de 7 gestores que provienen de las matemáticas y otros 7 de ingenierías. También, que los gestores universitarios de Asia y Europa lideran la producción académica y existe una incidencia en los trabajos grupales.

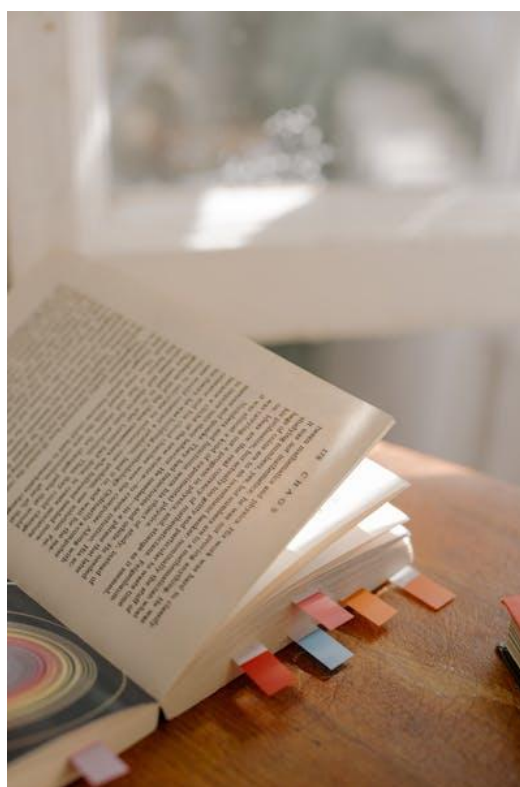
A partir de lo estudiado nos surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo incide en los docentes investigadores el contar con un gestor universitario de tipo académico directivo?, ¿Cómo se asegura la participación de los investigadores en las investigaciones grupales masivas, aunque se firme el conflicto de intereses por parte de los autores?, ¿Cuáles son los efectos de los rankings en la formación de investigadores y su nivel, tipo y participación en las producciones académicas?, ¿Cuáles son las revistas más usadas por los gestores universitarios para publicar?, ¿Por qué las revistas en el contexto latinoamericano no aceptan a más de 3 o 5 autores, a diferencia de revistas de los países del norte?

### Referencias bibliográficas

- Abdolvakil G., Seydamalek D., y Azizollah A. (2021). Investigating the Relationship between Managers' Skills and Job Performance and Creativity of Employees. *PJMHS*, 15(4), 1037-1313.
- Alzate Ortiz, F. A., Chaverra Rodríguez, L. M., y Arango Zuleta, E. P. (2020). Gestión directiva universitaria desde el paradigma de la complejidad: otra mirada y nuevas propuestas. *Hallazgos*, 17(33), 23-51. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.5454>
- Ansele, M. (2023, marzo 31). *Suspendido de empleo y sueldo por 13 años uno de los científicos más citados del mundo, el español Rafael Luque*. El País. [https://elpais.com/ciencia/2023-03-31/suspendido-de-empleo-y-sueldo-por-13-anos-uno-de-los-cientificos-mas-citados-del-mundo-el-espanol-rafael-lu-que.html?fbclid=IwAR2SnZtSx3y\\_\\_F0IZHW99PJCAHNmTYM9-lhnhFrQvggddDH5Ob-2R3e3p\\_w](https://elpais.com/ciencia/2023-03-31/suspendido-de-empleo-y-sueldo-por-13-anos-uno-de-los-cientificos-mas-citados-del-mundo-el-espanol-rafael-lu-que.html?fbclid=IwAR2SnZtSx3y__F0IZHW99PJCAHNmTYM9-lhnhFrQvggddDH5Ob-2R3e3p_w)
- Arévalo Coronel, J. P. (2022). La formación de directivos universitarios. *Revista Conrado*, 18(84), 235-242.
- Argento D., y van Helden J. (2021) New development: University managers balancing between sense and sensibility. *Public Money & Management*, 41(6), 487-490. DOI: 10.1080/09540962.2021.1890923
- Aveiga Macay, V., y Véliz Briones, V. (2019). Estrategia de superación en la gestión académica de los directivos en el contexto universitario. *Revista Electrónica Cooperación – Universidad – Sociedad*, 4(1), 26-32.
- Becerril-García, A., y Córdova, S. (Edit.). (2021). *Conocimiento abierto en América latina*. Trayectoria y desafíos. CLACSO.
- Bedoya Dorado, C., Murillo Vargas, G., y Gonzáles Campo, C. (2020). Competencias directivas en la gestión universitaria en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(4), 685-708.

- <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.7>
- Bhattacharjee, Y. (2011, diciembre 9). Saudi Universities Offer Cash in Exchange for Academic Prestige. *Science*, p. 1344-1345. DOI: 10.1126/science.334.6061.1344
- Castro-Gómez, S. (2010). *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Sánchez, F. J. (2021). Cultura, ciencia e investigación: acerca del valor de los factores culturales de la ciencia para los gestores de la investigación universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 131-136.
- Corral Mendoza, C., Izurieta Rubira, L., Macías Vera, M. (2020). Gestión universitaria en post-pandemia: implicaciones para una estrategia de gobierno electrónico. *Revista Educare*, 24(3), 456-472.
- Cué-Cedeño, D., Jock-Hung, G., y Vásquez-Mojena, L.(2020). Sistema de gestión universitaria y mejora continua en la Universidad de Granma. *Educación y Sociedad*, 18(2), 31-45.
- Dargahi, H., y Veysi, F. (2021). The relationship between managers' ideal intelligence as a hybrid model and employees' organizational commitment: a case study in Tehran University of Medical Sciences. *J Med Ethics Hist Med.*, 14(8).
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Comps.) (2012). *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. II* Gedisa Editorial.
- Egorov, A., y Platanova, D. (2022). Perception of strategies by university middle managers: is there any relationship with actual universities' operations? *Tertiary Education and Management*. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09107-6>
- Fernández González, J., Urbán Crespo, M., y Sevilla Alonso, C. (Coords.). (2013). *De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Ediciones Akal.
- Fretes, P. (2020). Estilos de liderazgo directivo en educación superior. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinaria*, 4(2), 594 – 612. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/101>
- Gutiérrez, O. (2015). Estudios de liderazgo de hombres y mujeres. *Revista Política y Estrategia* (126), 13-36. <https://www.politicayestrategia.cl/index.php/rpye/article/view/62>
- Murillo Mora, M. (2019). Gestión universitaria. Concepto y principales tendencias. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (marzo 2019). <https://www.eu-med.net/rev/atlante/2019/03/gestion-universitaria.html>
- Oraee, N., Sanatjoo, A., y Reza Ahanchian, M. (2021). An exploratory study on competitive intelligence: Managers' information needs in higher education sector. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 26(2), 25-142.
- Peña Vera, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana De Bibliotecología*, 45(3), e340545. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>
- Pirón, J., Gutiérrez Curiel, J., y Isea, J. (2019). Nueva visión ética en la gestión universitaria. Una mirada desde la complejidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, IV(8), 54-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.272>

- Reyes-Ruiz, L. & Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. Univesidad Simón Bolívar.
- Schneijderberg, C. (2017). Higher Education Professionals: A Growing Profession. In J. Shin, & P. Teixeira (eds). Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1\\_303-1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_303-1)
- Vanz, S. A. de S. (2018). O que medem os rankings universitários internacionais? Apontamentos teóricos, indicadores e características. *Informação & Sociedade*, 28(2). Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/38383>
- Véliz, A., Dörner, A., Soto, A., y Alvarado, P. (2021). Gobernanza universitaria en tiempos de crisis sociosanitaria: experiencias de directivos chilenos. *Hallazgos*, 18(35), 31-53. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.5454>
- Yovera Yecerra, J. (2020). La gestión educativa universitaria venezolana: un planteamiento desde la acción transcompleja. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(3), 541-550. [www.doi.org/10.36390/telos223.05](http://www.doi.org/10.36390/telos223.05)



## Modelos y enfoques de Gestión Educativa: revisión bibliográfica en América Latina

Fernando Flores Vázquez<sup>7</sup>

### Resumen

En el primer apartado del texto a modo de revisión de literatura, se presenta un estudio de la aplicación de la gestión desde el modelo comunicacional, posteriormente se resaltan las experiencias de México, Colombia, República Dominicana, Ecuador, Perú y Brasil. Se continúa con la descripción de los enfoques que han aparecido en Latinoamérica, este análisis se hace a la par del desarrollo del proceso administrativo, considerando las teorías como perspectivas de administración e influencias de la empresa a la escuela y del enfoque gerencial administrativo de las teorías de la administración. Para finalizar, el texto describe y analiza los modelos de gestión junto con su marco conceptual y la forma en que se desarrollaron, a la vez que se hace un análisis de los modelos donde se presentan las características y su evolución, intentando encontrar el momento histórico y contextual de la aparición de la gestión como nuevo paradigma de organización de la escuela a inicios del siglo XXI.

**Palabras claves:** Enfoques de gestión, modelos de gestión, gestión educativa.

### Abstract

In the first section of the text, as literature review, a study of the application of management from the communication model is presented, subsequently the experiences of Mexico, Colombia, Dominican Republic, Ecuador, Peru, Brazil are highlighted. We continue with the description of the approaches that have appeared in Latin America. This analysis is done at the same time as the development of the administrative process, considering the theories as administration perspectives and influences from the company to the school and the administrative managerial approach of the administration theories. Finally, the text describes and analyzes the management models together with their conceptual framework and the way in which they were developed, while at the same time the models are analyzed with their characteristics and evolution, trying to find the historical and contextual moment of the emergence of management as a new paradigm of school organization at the beginning of the 21<sup>st</sup> century.

**Keywords:** Management approaches, management models, educational management.

### Introducción

La gestión educativa es una herramienta relativamente moderna para la educación, si bien aparece de forma temprana en Europa, su aparición en Latinoamérica se da de

forma tardía, casi al inicio de este siglo. Para los estadounidenses la palabra management ha pasado a ser homóloga del término gestión, ya que management ha sido la definición por excelencia de la administración. Además, el enfoque administrativo ha tenido

---

<sup>7</sup> Coordinador Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"; Doctor en Educación por el Centro de Estudios en Educación Superior. Maestro en Investigación Educativa por la Univ. La Salle; Licenciado en Educación en Físico-Química y Profesor de Primaria por la Escuela Normal "Profr. Enrique Zamora Palafox" de Zaragoza Puebla; México. [comunicacionesinv@gmail.com](mailto:comunicacionesinv@gmail.com)

un fuerte arraigo al interior de las escuelas, que cuentan con buen orden organizacional y reglamentación.

En cuanto a la gestión, los estudiosos en diversos países han equiparado la gestión educativa con la gestión escolar. En nuestra definición consideramos que existe una gran división entre los niveles de la gestión, en la parte superior o externa, se encuentra una macro-gestión que involucra a la gestión educativa considerada como el homólogo del sistema educativo, “la gestión educativa o el gobierno y la toma de decisiones sobre la educación de un país, ha sido ejercida hasta ahora por el poder central del sistema educativo formal” (Pozner, 2003, p.23). En ese mismo espacio, incluimos a la gestión institucional que es considerada como el elemento institucional que recoge las políticas públicas en materia de educación, para llevarlas a cabo al interior de las instituciones.

En el otro extremo, existe una micro-gestión en la dimensión escuela que involucra a la gestión escolar definida como “una de las instancias de la toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país” (Pozner, 2003, p.34), es aquí donde aparece el trabajo y la figura del director o el equivalente a la función directiva, con sus estilos de liderazgo y sus estilos de gestión. El director solamente es el elemento que desarrolla la gestión escolar a través de su proyecto de desarrollo institucional, pero debe incluir a la planta académica y a toda la estructura de la escuela, para poder aplicar las dimensiones, por citar algunas: la pedagógica-curricular, organizacional, administrativa financiera, de participación social y comunitaria. Finalmente, encontramos a la gestión pedagógica dentro de esta microgestión que involucra directamente al trabajo del maestro en la gestión del conocimiento, es decir la práctica pedagógica con todos sus elementos; algunos teóricos le han llamado gestión áulica.

En el primer apartado de este trabajo y a modo de revisión de literatura, se presenta una experiencia de la aplicación del modelo comunicacional en una escuela, seguido de la revisión de algunas situaciones, resaltando trabajos de México, Colombia, República Dominicana, Ecuador, Perú y Brasil. Más adelante se desarrolla una revisión teórica de los enfoques que han aparecido en Latinoamérica; este análisis se hace a la par

del desarrollo del proceso administrativo, considerando las teorías como perspectivas de la administración e influencias de la empresa hacia la escuela. Finalmente, el trabajo expone de forma cronológica los modelos y sus propios enfoques de gestión educativa analizando su marco conceptual, observando sus características, intentando encontrar el momento histórico y contextual de la aparición de la gestión como nuevo paradigma de organización de la escuela.

#### Antecedentes

Revisando la literatura encontramos un estudio, donde se aplicó el Marco de Gestión Comunicacional. El autor lo define como “un modelo que no responde a un pensamiento, unidireccional y tampoco a un sistema cerrado, sino que tiene una visión, compleja, holística y sistémica” (Dueñas, 2011, p.88). El objetivo del estudio fue revisar y conocer la capacidad potencial de un directivo para el trabajo en equipo y sus conocimientos en procesos de metacognición y autorregulación de las competencias como líder directivo. En los resultados se observó que bajo este modelo “los directivos pueden abrir espacios para trabajar colaborativamente el proyecto educativo institucional junto a sus colegas, alumnos y padres de familia, lo cual promueve una participación democrática que motiva y compromete a su desarrollo profesional y personal” (Dueñas, 2011, p. 94). Este estudio nos ofrece una alternativa para el desarrollo de un liderazgo abierto y participativo, con una visión holística basada en el diálogo y el trabajo colegiado, elementos importantes para la reflexión en colectivo que permite el análisis de los problemas desde diferentes perspectivas.

Existen pocas investigaciones respecto a la aplicación de los modelos de gestión y sus resultados. Esta reflexión de Solano (2011) aporta una justificación del lento desarrollo de los modelos al mencionar que es complejo alcanzar políticas educativas para la descentralización en busca de la calidad de la educación; a pesar de ello, la escuela es considerada como una área potencial para el

desarrollo de los modelos de gestión institucional. Esto ha generado la participación activa de las instituciones gubernamentales que han vitalizado el dinamismo del proceso educativo y permitir que se desarrollen marcos legales y normativos algunos vinculados a los procesos de descentralización y de participación social.

En la investigación de Gutiérrez (2023) y con los nuevos enfoques de la gestión educativa se obtuvieron resultados donde se comprobó que la participación de padres de familia, docentes y estudiantes ayudó significativamente a mejorar la calidad de los aprendizajes. El estudio de Canchaya (2021) concluyó que atendiendo a la gestión democrática y participativa y usando las TIC se fortalece el desarrollo de la gestión educacional. Por otra parte Tello & Pinto (2015) concluyeron que los directivos aún no han tomado conciencia de lo valioso que es desarrollar una gestión con atributos de agilidad, comunicativa y dinámica, es decir una gestión participativa. El trabajo de Pérez (2014) resalta que la nueva gestión implementada en América Latina muestra cambios en las formas más flexibles para que mejoren mejor las instituciones ya que están tomando en cuenta la diversidad de las poblaciones y realidades escolares heterogéneas.

Otro aporte sobresaliente recurre a la analogía de generar la oportunidad de crear condiciones para que las cosas ganen potencia y las personas y la realidad se movilicen hacia la transformación positiva. Esto se puede lograr si se consigue desarrollar por lo menos tres criterios: "restitución, generación de sentido; condiciones, posibilidades de y para pensar la realidad y potencia, pensamiento que transforma" (Asprella, Vicente & Tello, 2020, p.59). Una observación que consideramos de mucha relevancia es la de Román (2023), cuando menciona que un requisito indispensable para alcanzar la gestión educativa exitosa es la promoción de la innovación como medio

que permite el trabajo colaborativo. Esto sin duda permitirá iniciativas de sostenibilidad que asegurarán el futuro de las instituciones como agentes de cambio, innovación y transformación de la realidad.

La aplicación de la gestión como modelo en República Dominicana significó un avance sustantivo, su reforma establece "la creación de organismos descentralizados tales como juntas regionales, distritales y de centro, otorgó a estas instancias, cuotas de decisión importantes que van desde la planificación y la gerencia hasta la formulación de presupuestos y manejo de fondos económicos" (Santelises, 2003, p.11).

En Brasil, algunos estudios señalan que

A partir de la experiencia de la descentralización subsiste la necesidad de concebir a la educación no sólo libre de trabas centralistas y excluyentes de lo local, sino como centro motor de la actitud participativa de la comunidad en la construcción de una escuela de mayor calidad para todos los sectores sociales (Namo de mello, 2010, p.5).

Los modelos de gestión en la actualidad se están acomodando a las exigencias de la realidad que vivimos. Ecuador es una muestra de ello. Quiñones-Gorozabel et al. (2020) sostiene que es una necesidad adoptar lo vigente de la tecnología para estar acorde con las tendencias globales que imponen asumir compromisos y nos retan a enfrentar sistemas multidisciplinarios para una sociedad del conocimiento. En otro estudio de Arias, Pérez-Alfaro & Vázquez (2021) realizado en 16 regiones del sur de Centroamérica, América del Sur y el Caribe. Los resultados sobre sus sistemas de gestión indican que su status todavía es incipiente y que es necesario orientar su fortalecimiento estratégico.

Como podemos apreciar los modelos y sistemas de gestión en la última década, se han encaminando hacia la gestión del aprendizaje y los sistemas de inteligencia digital. Otro caso en Ecuador es el de Chifla-Villón et. al. (2020) que como respuesta a la educación no presencial desarrolló un sistema

de gestión orientado al uso de la tecnología con el lema de “que la educación no se detenga”, al mismo tiempo que pretendió alcanzar la calidad educativa a través de procesos innovadores que desarrolle el docente al interior del aula.

Como respuesta a la pandemia también se desarrollaron otros estudios sobre el desarrollo de la gestión educativa, tal es el caso de Perú donde Meza et al. (2020) realizaron un estudio cuantitativo, de desempeño docente y su correlación directa con la gestión educativa. Los resultados concluyeron que la gestión educativa a través de proyectos educativos mejora los procesos pedagógicos y determina el buen desempeño docente. En otra investigación cualitativa de Sánchez & Delgado (2020) se determinó que los modelos de gestión educativa son eficaces para mejorar el aprendizaje, además, influyen de forma positiva en la mejora de las instituciones alcanzando buenos resultados en menos tiempo y uso de recursos.

Por último, el estudio Gutiérrez-Rosas et al. (2017) presenta la implementación de un modelo en educación superior denominado Modelo de Educación Dual (M.E.D), cuyo propósito pretendía responsabilizar al alumno de su aprendizaje y su inclusión al entorno laboral. El modelo contempla el desarrollo de proyectos para fortalecer las habilidades y actitudes de los estudiantes al afrontar y responder a las problemáticas encontradas.

Se considera que un modelo de gestión es indispensable en toda institución, ya que representa un aspecto importante de la cultura organizacional, Correa et al. (2010) sostienen que esto implica para el directivo revisar aspectos como: misión, visión, objetivos, principios, políticas, paradigmas, perfiles, entre otros aspectos, no menos importantes que conllevan a conformar un modelo de gestión bien fundamentado y que sea factible de responder al contexto donde se pretende desarrollar.

Los autores mencionados anteriormente, ven en la gestión educativa un nuevo paradigma. Afirman que en su aplicación “deben revisarse las estructuras, el talento humano, la cultura escolar, el ejercicio del poder y de la autoridad, roles e interacción de sus miembros, esquemas mentales y formas de

ser, pensar y estar y hacer de la comunidad educativa” (Correa et al., 2010, p.6).

## **Enfoques y marcos conceptuales de la Gestión**

Antes de revisar los marcos conceptuales de la gestión, queremos presentar un breve apartado que permita conocer los enfoques desarrollados en Latinoamérica a principios del siglo XX; esto servirá como un antecedente a la presentación de los marcos conceptuales puestos en práctica en las instituciones educativas a partir de la mitad del siglo mencionado con anterioridad.

A partir de la revisión teórica, podemos decir que primero se desarrolló la administración como ciencia y después la gestión. La primera ha sido considerada como la actividad sustantiva de la función directiva; se puede decir que fue una forma de representar las formas tradicionales del manejo y control al interior de las escuelas; en sí misma ha representado una tendencia de la organización escolar y ha sido una fuerte tradición emanada del proceso administrativo y de las escuelas de administración que tienen sus orígenes en Fayol (1900) que en su teoría integral de la administración estableció la fases de previsión, planificación, organización, dirección, coordinación y el control.

### **Del enfoque jurídico 1850 a la Teoría Clásica de Fayol 1900**

En Latinoamérica el estudio de Sander (2016) ilustra un estudio que explica la administración en perspectivas teóricas y sus respectivos enfoques, describe el análisis del proceso que siguió la construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento y la ciencia de la administración. Su trabajo lo divide en cinco etapas, donde describe un enfoque conceptual de cada una; inicia con el enfoque jurídico que dominó la administración de la educación. Aunque el texto dice gestión, es un término ubicado aun fuera de contexto, es ese tiempo ya que se ubica en la mitad del siglo XIX con su carácter normativo y su pensamiento deductivo.

Posterior a ese periodo, observamos un panorama de la evolución de las formas de administración en el sector educativo. Carrillo (2007) considera que el pionero Henry Fayol con su Teoría Clásica de la administración otorga los atributos de administrar a

“planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar una institución” (p13). Su teoría concibe a la organización como una estructura organizacional que se caracteriza por tener una jerarquía, es decir, una línea de autoridad especificando quién está subordinado a quién; si bajamos estos supuestos a la escuela, en cuanto al control en lo pedagógico, se encuentra la autoridad del maestro al alumno quien era sometido a exámenes para medir su capacidad de aprendizaje, su calificación dependía de la cantidad de almacenamiento memorístico que era capaz de guardar y de repetir en los rigurosos exámenes.

Si extrapolamos estas concepciones a los estilos de liderazgo educativo, la teoría a nuestro juicio, se ubica en el estilo autoritario que Torres (2008) denomina Referente Pedagógico Tradicional. Más tarde, la teoría clásica también fue llamada Escuela Clásica por Sander (2016) en Latinoamérica y se le ubicó como enfoque tecnocrático derivado del movimiento científico, gerencial y burocrático de la administración desarrollada en los inicios del Siglo XX.

### **De la teoría científica de Taylor a la Teoría del sistema social**

Posterior a la Teoría Clásica de Fayol, surge una segunda perspectiva en 1915 llamada Teoría Científica, donde Taylor, explica que el objetivo de una buena administración es poner salarios altos y tener bajos costos unitarios de producción, es decir, asegurar al máximo la prosperidad del obrero y el patrón, para lo cual debe existir una comunión de intereses entre empleados y empleadores. Es en este contexto donde todavía la escuela estaba sometida a una educación tradicional y un sistema de administración escolar, centrada en un enfoque pasivo de las formas de organizar y administrar la escuela. Las repercusiones muestran una fuerte tradición empírica y administrativa de la educación, a nivel sistema educativo y al interior de las escuelas, es decir en la parte política y en la parte operativa del sistema.

Más adelante aparece otra teoría con enfoque humanístico, llamada Teoría de las Relaciones Humanas. Se puede decir que fue eminentemente social por su propósito de humanizar y democratizar la administración. Aquí se hace énfasis en el desarrollo

humano y por ende en las ciencias humanas; con el desarrollo de las ciencias sociales. Las ideas filosóficas empiezan a influir en la administración; debido a ello, esta teoría concibe a la organización como un sistema social. De esta forma “aparecen dos principios fundamentales: el primero producir bienes y servicios como una función económica y el segundo brindar satisfacciones a sus miembros como función social” (Carrillo, 2007, p.15).

Posteriormente, se hace presente el enfoque conductista de los años treinta y hasta la década de los cuarenta, donde aparece la escuela psicossociológica que influyó en la utilización de la Teoría del Sistema Social en la organización de la educación. Este proceso se alargaría hasta la posguerra que determinó una tendencia hacia la conversión humana y estudio del comportamiento del ser humano. Debido a esto, se desarrollaron muchos estudios con el propósito de estudiar el comportamiento del hombre, dando como resultado el desarrollo de la psicología conductista que más adelante generaría una corriente del aprendizaje, que sería el fundamento e impacto en una nueva forma de desarrollar los planes de estudio, con una definición de cambio de conducta como indicador del aprendizaje.

### **De la Teoría Neoclásica al enfoque Sociológico de 1950**

Finalmente en cuanto a las perspectivas teóricas, Sander (2016) menciona a la Teoría Neoclásica de la Administración. Se caracterizó por un fuerte énfasis en los aspectos prácticos de la administración y por la búsqueda de sus resultados concretos. En esta teoría se le da una gran importancia a las ciencias del comportamiento en el campo de la administración, en ella se establecen normas de comportamiento administrativo y pretende alcanzar los objetivos planteados por la organización.

on el propósito de cerrar el análisis de los enfoques percibidos en Latinoamérica, observamos el Enfoque Desarrollista, de naturaleza modernizadora, concebido por los autores extranjeros en el ámbito de la Teoría Política comparada, que floreció en la posguerra junto al Enfoque Sociológico de los autores latinoamericanos de las últimas décadas. Las autoridades, preocupadas por la

aparición de teorías sociológicas y la urgencia de soluciones educativas, aspiraron a satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad latinoamericana.

En este camino recorrido es fácil deducir dos aspectos. Por un lado, la fuerte presencia del proceso administrativo o la corriente administrativa en las perspectivas y su repercusión en la organización de la escuela, la concepción del aprendizaje y el estilo de liderazgo en las escuelas. Todo esto regulado por las teorías de su tiempo y sobre todo con una gran influencia del proceso de evolución y desarrollo de la empresa apegada a la teorías administrativas y gerenciales. Por otro lado, los primeros supuestos de una teoría que fundamentaba el desarrollo de la gestión educativa que aún se estaban gestando, esto no sería posible verlo nacer hasta casi el final del siglo XX.

### **La aparición de los modelos conceptuales de la gestión**

Haciendo un repaso de la aparición del término de gestión, es preciso remitirnos al análisis de los modelos conceptuales de la gestión, que en la literatura encontramos un total de siete y que siguiendo un orden cronológico se les ubica de los años cincuenta a los noventa. Iniciando con el modelo Normativo, pasando por el Prospectivo, el Estratégico, el Estratégico Situacional, el de la Calidad Total, Reingeniería, para finalizar con el Comunicacional. De aquí en adelante se pretende hacer un análisis para encontrar la aparición del término de gestión, su definición, su justificación y su relación con el modelo en turno.

### **Los modelos conceptuales: Normativo, Prospectivo y Estratégico 1950-1980**

Es posible que en la literatura se pueda observar la denominación de marcos conceptuales; con el propósito de unificar nuestro texto, se les llamará modelos en lo subsiguiente. En el modelo denominado Normativo que surge en las décadas cincuenta, sesenta y hasta inicios de los setenta predomina la planificación como eje para el desarrollo de planes nacionales de desarrollo educativo. La gestión como término no aparece; sin embargo se le puede relacionar cuando se afirma “se constituyó como un

esfuerzo de mayor racionalidad en el ejercicio de gobierno, en su intento de alcanzar el futuro desde las acciones en el ámbito educativo, fue una planificación orientada al crecimiento del sistema educativo” (Casassus, 1999, pp.14-27). La gestión educativa de forma operativa se podía considerar como la forma de administrar la educación a través de reformas educativas que se orientaron hacia la expansión de la cobertura de los sistemas educativos.

Lo importante en este modelo era lo cuantitativo y si lo ubicamos en el plano escolar se observa que existía una íntima relación entre la forma mecánica de la administración que solo “gestionaba” la asignación de recursos y la todavía existente escuela tradicional y vertical, haciendo una analogía del verticalismo entre gobierno-modelo e incluso en la escuela jefe (director) y subalterno (docente). Incluso más abajo si nos ubicamos en el aula, encontramos una preponderancia en el mandato del maestro sobre el alumno.

Posteriormente surge el modelo Prospectivo que se ubica en los años sesenta, en esta década, se percibe una “gestión” de anticipación de los hechos o la predicción de los sucesos del futuro determinada por una planeación de visión prospectiva. Casassus (1999) afirma que se rebasa el análisis del presente como base de la planeación y se recurre a escenarios, a matrices de relaciones e impacto entre variables y a una serie de técnicas y métodos. Surge la micro-planeación, la “gestión educativa” emanada desde las autoridades del Estado, apunta a ejercicios de planeación prospectiva a través del desarrollo de proyectos y programas regionales.

Es importante destacar que hasta este periodo, no se percibe o se aprecia el término de gestión de forma literal, las menciones del término que hemos usado con anterioridad, son apreciaciones de analogías que utilizamos como aproximación al nuevo paradigma de organización del sistema y la escuela que surgiría hasta la década de los 80'. En conclusión, podemos decir que existió una administración y racionalización del tiempo, una planificación de futuro a través de la toma de decisiones donde predominaba el criterio tecnocrático del análisis costo-beneficio.

En ese modelo podemos encontrar la influencia de la corriente eficientista-tecnocrática de la educación donde se busca la racionalidad de la enseñanza y los buenos resultados medibles y cuantificables. Por tanto permea una psicología de orden conductista que buscaba un aprendizaje medible con instrumentos o test que demostraran la eficiencia del individuo con un enfoque cuantitativo al igual que la persistencia de los exámenes pero elaborados en forma de batería con preguntas de diferente tipo. Este modelo coincide con la aparición de la escuela tecnológica llamada "Tecnología Educativa" donde empieza la racionalización de la enseñanza, el docente se convierte en un ingeniero moldeador de conductas del estudiante, un ingeniero conductual en el proceso pedagógico, los objetivos conductuales, las cartas descriptivas, las dinámicas de grupo, el uso de dispositivos tecnológicos, etc.

Vendría después en los años setenta el modelo Estratégico, donde se empieza a encontrar el término de gestión que no había sido considerado, por lo que se puede decir que hace su aparición en los años ochenta, precisamente con la denominación de gestión estratégica que "consiste en la capacidad de articular recursos humanos, técnicos, materiales y financieros al interior de una organización" (Casassus, 1999, p.14-27). En este modelo se acentúa la vinculación entre el aspecto económico, la planificación y la gestión; a pesar de sus consideraciones, este modelo no adoptó la metodología de la planificación estratégica, pero sí impulsó el diagnóstico y la evaluación de la organización de una institución a través del análisis de tipo FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Además, se añade a este modelo la misión, la visión y los valores que toda institución debe tener en su proyecto institucional.

### **Los modelos conceptuales Estratégico Situacional, Calidad Total, Reingeniería y Comunicacional 1980-2000**

A diferencia del marco estratégico que ubicaba a la organización en un contexto cambiante, emerge otro marco que vendría a fortalecer y enfocar su atención en lo situacional, es decir a considerar el contexto *in situ*, por lo que surge un modelo más definido

denominado Estratégico Situacional. Se desarrolló a la par del modelo Estratégico en los años ochenta, pero con acentuación en el lugar o sitio; a la planificación estratégica se le introduce el tema situacional, por lo que es más contextualizado denominado modelo Estratégico Situacional.

Cabe mencionar que ningún modelo fue desarrollado y practicado por todas las instituciones o sistemas en su momento, muchos de ellos se llevaron a cabo décadas después de su aparición. En este caso se visualiza su inicio en los años ochenta del siglo pasado, cuando se introduce en términos teóricos la planeación estratégica con el término situacional y define que "una situación es donde está situado algo, ese algo es el actor y la acción" (Casassus, 1999, p.23). Podemos decir que a la par se empieza a desarrollar un tipo de escuela de enseñanza situada, contextual, emanada de una relación dialéctica de contexto-enseñanza; este modelo estratégico situacional, se extiende hasta los años noventa y cabe resaltar que aquí aparece un elemento importante de la gestión al considerar el criterio de proponer acuerdos e intentar consensos sociales como criterio principal de la gestión.

Hasta aquí, se percibe que poco a poco éste último modelo estratégico situacional, se ha ido despegando de la visión administrativa para dar paso a una visión de gestión en su verdadera acepción. Este nuevo paradigma ha hecho posible la conversión de directores a gestores con el intento de buscar nuevas formas de desarrollo organizacional, interpretar la gestoría y aplicarla junto a la gobernabilidad de las instituciones; este es un modelo en que se puede incluir ya a la gestión como enfoque de una institución.

En este modelo se puede observar una tendencia dialéctica en su visión estratégica situacional, cuando el sentido situacional reconoce no sólo el antagonismo de los intereses en la sociedad, también toma en cuenta lo político, lo técnico, económico, y la situación organizativa e institucional. Por otro lado en este modelo aparece la gestión con un sentido preponderante en diversos niveles y partes del sistema, está presente en la planeación presupuestaria, en la negociación política, en la intervención de los actores, en el desarrollo de los proyectos, en la definición de instrumentos como matrices y

flujogramas que funcionan como redes sistémico-causales, la gestión en sí, es el elemento principal del modelo que toma el papel protagonista en la intervención para la solución de problemas agudos y críticos.

Es en este modelo donde se puede visualizar la influencia del desarrollo del pensamiento crítico surgido en los años ochenta en los Estados Unidos, que vendría a originar para México una alternativa en la definición de una corriente de escuela denominada Didáctica crítica, su propósito era el análisis de la propia práctica docente, considerando todos los elementos que intervienen en la escuela y haciendo énfasis en un pensamiento dialéctico. Este tipo de escuela crítica, establecía que el aprendizaje es molar, donde todo es afectado por el contexto; además, existe una relación de reciprocidad entre el hombre y la naturaleza, donde uno influye en el otro constantemente. Otra relación dialéctica que se establece es la de “enseñanza-aprendizaje”, pero se le da un salto de 180 grados ya que Torres (2008) sitúa en primer término al aprendizaje y promueve un sentido inverso en esta dualidad promoviendo “aprendizaje-enseñanza” para intentar dejar de lado la escuela tradicional que otorgaba toda la importancia a la enseñanza del profesor.

Ya para inicios de los noventa, aparece nuevamente una segunda oleada de un modelo de gestión de orden racionalista, que incluye nuevamente la eficiencia como su carácter distintivo además de la importancia de mecanismos de medición y evaluación de los resultados. Es precisamente el modelo de Calidad Total que con su influencia por los resultados exitosos en la empresa japonesa, empieza a permear el proceso organizativo de los sistemas, no solo empresariales sino hasta llegar al ámbito escolar. Este modelo va de la mano al surgimiento del modelo educativo por Competencias que en su afán globalizador de la eficiencia encierra las habilidades, las actitudes y los conocimientos como una nueva forma de alcanzar la calidad educativa.

Se visualiza aquí la gestión educativa como la necesidad de hacer visible resultados del sistema educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad; aparece entonces la perspectiva de la Gestión de la Calidad Total, y los sistemas

educativos la adoptan estableciendo proyectos. Casassus (1999) menciona que ese hecho, tiene que ver con la disminución de la burocracia, la disminución de costos, una mayor flexibilidad administrativa y operacional, el enfoque del aprendizaje continuo, el aumento de productividad y la creatividad en los procesos.

Más adelante pero en la misma década de los noventa, encontramos el modelo de gestión de Reingeniería que coincide con una visión del efecto de la globalización y ver al mundo como aldea global, considerada en Francia como mundialización al definirla como contextos cambiantes en un espacio de competencia global. Lo anterior es retomado por la Calidad Total que se define como la mejora de lo que hay, intentando reducir los desperdicios y mejorar los procesos existentes.

Es en el modelo de Reingeniería donde se da un salto de lo cuantitativo a lo cualitativo, ya que aparece literalmente el término de gestión, pero se aprecia que se enfoca a un proceso cualitativo en búsqueda de la calidad total, se le da importancia a las personas en relación con su dependencia del sistema, se puede definir como un proceso que involucra el todo de la organización haciendo énfasis en la resolución de problemas y al rediseño de los procesos; precisamente así se define la Reingeniería como una visión de conjunto de la organización, todo ello en pro de alcanzar o sostener el discurso de la calidad total.

Finalmente, en la mitad de los años noventa vemos un modelo de gestión llamado Comunicacional que pone atención en una perspectiva lingüística, lo que permite ver la organización desde sus redes comunicacionales que se ven orientados por el manejo de los actos del habla. La gestión aparece como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción; aquí también encontramos un actor-sujeto importante en la acción que se destaca y que es precisamente definido como “gestor, considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción” (Casassus, 1999, p.26).

En este modelo de gestión Comunicacional, ya se define con mayor claridad a la gestión o se refiere a ella como un proceso inherente a toda organización, de esta forma, en este

modelo la gestión es vista como la capacidad de formular peticiones y obtener promesas; en ese sentido aquí ya se puede apreciar una nueva gestión y sus instrumentos son el manejo de las destrezas comunicacionales definidas por el acto del habla. Cobran importancia las afirmaciones, las negaciones, las declaraciones, las ofertas y las promesas todo lo que constituye la expresión lingüística del ser humano.

### **Gestión por proyectos, Liderazgo y Tecnología, Siglo XXI**

Queremos iniciar con la frase “En este nuevo régimen, la riqueza proviene directamente de la innovación, no de la optimización; es decir, la riqueza no se obtiene perfeccionando lo conocido, sino explotando imperfectamente lo desconocido” (Kelly, 1999, p.38). Con estas palabras abrimos un paréntesis para revisar y analizar el rumbo de la gestión en el siglo XXI, no se trata de repetir lo ya realizado, sino de vislumbrar otros horizontes desconocidos para conocer en palabras de los autores qué tanto hemos innovado los modelos de gestión en algunos sistemas educativos de América Latina.

Covey (2008) asocia los modelos a paradigmas, ya que expresa que se adaptan a nuestros intereses, pero también los ve como mapas, el mapa abarca un territorio, es una explicación de algunas partes de un territorio; entonces un paradigma es una parte teórica, o un modelo de algún aspecto de un territorio. Entre las acepciones recientes acerca de la gestión institucional, se encuentra la de Villareal (2009) que la define en relación al desarrollo de proyectos bajo una ejecución de acciones interrelacionadas entre sí, además de fortalecer la acción pedagógica como una oportunidad educativa, aquí ya observamos la relación estrecha entre la gestión educativa y los proyectos educativos encaminados al logro de objetivos. En el siglo XXI las investigaciones en América Latina siguen insistiendo en cómo conceptualizar la gestión, cómo gestionar de manera empírica y sobre todo desarrollar proyectos de gestión en la escuela. Nuestra reflexión apunta a que vendrán más años de evaluación y experimentación de modelos que sean el antecedente para promover reformas con mecanismos estratégicos y de calidad educativa con el propósito de establecer y garantizar el movimiento y éxito de las

escuela a través de la gestión educativa (Naranjo, 2010).

Por esta misma época aparecen algunos principios del liderazgo del cambio y de la analogía de que las organizaciones son capaces de aprender como organismos vivos. Las ideas de Senge (2010) vienen a crear toda una revolución mental con su propuesta de aprender en equipo, el desarrollo del pensamiento sistémico que involucra el dominio de las disciplinas, el dominio personal, los modelos mentales y la construcción de una visión compartida. Entre otras cosas constituyen lo que hace diferente a una organización inteligente capaz de aprender en comparación con organizaciones tradicionales y autoritarias; rescatamos la frase de Drucker (1996) cuando sostiene “Decidí que necesitaba estar adentro, estudiar realmente una gran compañía desde adentro; como una organización humana, social, política como un mecanismo integrador” (p.111).

En la década del 2010 al 2020 se aprecia una revaloración del liderazgo. Muchos estudios hacen énfasis en una relación indisoluble entre liderazgo y gestión escolar, incluso como dos factores claves para alcanzar la calidad de la enseñanza. Spillane & Ortiz (2017) sostienen que, si estos dos aspectos se desarrollan a la par, mejoran los resultados escolares; una analogía sobre ello es lo estipulado por Kotter (2012) cuando dice

Podemos probar que las organizaciones no son administradas por el liderazgo o la administración, sino por el liderazgo y la administración, existe la necesidad de fortalecer el liderazgo, el gerente que domina ambos, tiene las mejores oportunidades de cumplir con los requisitos de la organización y su entorno, especialmente cuando el cambio es la palabra clave en la organización (p.11).

A pesar de que en la actualidad todavía no existe una comunión estrecha entre gestión y liderazgo, la hipótesis que se deriva es que la gestión escolar promovida desde un liderazgo asertivo, incide en la mejora de la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos. En los últimos años, algunos autores han intentado definir la dupla Gestión-Liderazgo, incluso les otorgan un atributo mayor,

Montes & Zepeda (2018) hablan de un liderazgo académico y de prácticas reales de gestión educativa donde el trabajo en equipo, la formación de colectivos junto a la participación colaborativa sean las características que le den sentido vigente, futurista y multidisciplinar.

En el trabajo de Torres et al. (2019) se re-toma la visión de alcanzar los propósitos académicos y de gestión, así se enmarcan los retos del sistema educativo mexicano, los autores hacen énfasis en el impacto de la gestión en el alcance de resultados y logros académicos; proponen el impulso del docente como centro de atención. Incluso lo llaman el corazón del sistema educativo y su irradiación hacia todos los actores educativos, incluyendo por supuesto a los alumnos como punto de llegada. Flores-Flores (2021) reflexiona que la influencia de países desarrollados provocó el desarrollo de la gestión educativa, promoviendo transformaciones en los sistemas educativos de América Latina en busca de la descentralización, la autonomía y la participación social.

Para concluir consideramos que la mejor tesis que podemos hallar desde México hasta Argentina es la desarrollada por la autora brasileña Heloísa Lück (2022). Sus obras merecen una especial atención. Sostiene promover el espíritu comunitario de equipo, reconsiderar las concepciones de los procesos democráticos que debe tener la gestión educativa, revisar la propuesta de un cambio de paradigma de la administración a la gestión y la necesidad de realizar en las escuelas una evaluación y monitoreo del trabajo educativo, aunado a la conciencia de llevar a cabo una gestión participativa.

## Conclusiones

Al revisar las diferentes formas en que se intenta lograr la autonomía escolar, se puede concluir, que no sólo se necesita buena voluntad de los gobiernos para atender las necesidades de la educación local, se requiere toda una estructura financiera y humana junto a la reglamentación jurídica y regulación de la administración local. Respetar los hábitos, la cultura y las costumbres de la escuela y considerarlas como las bases para fortalecer la autonomía de la escuela.

Para fortalecer la gestión educativa, se necesita una plataforma de planeación,

evaluación y capacitación que permita visualizar el desarrollo de las instituciones, el fortalecimiento de los cuerpos y consejos de educación locales con liderazgos consolidados para asesorar y apoyar a las escuelas en la toma de decisiones, la inclusión de la comunidad, la participación de los padres y el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje en torno a la escuela como una organización que es capaz de aprender y responder a las necesidades de los estudiantes. En fin, deben desarrollarse de forma explícita la inclusión, la democracia, la participación y la autonomía en la conciencia crítica de todos los actores educativos incluyendo autoridades federales, estatales y locales.

A manera de cierre queremos resaltar que los modelos de gestión responden a diferentes circunstancias, por un lado están las instancias gubernamentales con el establecimiento de sus políticas públicas sobre educación; por otra parte los organismos internacionales con sus intereses globales y finalmente la propia realidad de los contextos escolares de cada país.

## Referencias bibliográficas

- Arias, Ortiz, E. Pérez-Alfaro, M. Vásquez, M. (2021). Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: La ruta hacia la transformación digital de la Gestión Educativa. División de Educación. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382823>
- Asprella, M.E. Vicente & Tello, G, C. (2024). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. La Plata: Universidad de la Plata; EDULP. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2024>
- Carrillo Patraca, J. (2007) En Historia del estudio de la administración pública en México. Artículo sobre la función administrativa. Serie Políticas Públicas. México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1819/27.pdf>

- Cassasus, J. (1999) "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en sistemas educativos" en: La gestión en busca del sujeto. Seminarios Internacional Reforma de la gestión de los sistemas educativos. Santiago, Chile. [https://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos\\_extras/20105\\_Planeam\\_y\\_gest\\_pol\\_educ/U2\\_cas-saus\\_prob\\_de\\_la\\_gest\\_educ.pdf](https://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20105_Planeam_y_gest_pol_educ/U2_cas-saus_prob_de_la_gest_educ.pdf)
- Canchaya, F, E.M. (2021). Gestión Educativa en Latinoamérica. Revista educ@rmos. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/07/edelmira.pdf>
- Correa, y et al. (2010). La Gestión Educativa un nuevo paradigma. Fundación Universitaria Luis Amigo. Colombia. [https://www.academia.edu/35336455/LA\\_GESTI%C3%93N\\_EDUCATIVA\\_UN\\_NUEVO\\_PARADIGMA](https://www.academia.edu/35336455/LA_GESTI%C3%93N_EDUCATIVA_UN_NUEVO_PARADIGMA)
- Covey, R, S. (2008). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética cotidiana y en la empresa. Ila-reimpresión. Paidós. <https://www.colombos.ceti.mx/documentos/qoe/los7HabitosGenteAltamenteEfectiva.pdf>
- Chifla-Villon, M.R. Villacís-Macías, C.D. Chifla-Villon, M.P. (2020). El uso de un sistema de gestión del aprendizaje en el modelo educativo medio del Educador. Revista Científica Dominio de la Ciencias. Vol. 6, No.3. pp. 558-598 DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1415>
- Dueñas, P.P. (2011) El estudio de la comunicación interna en el contexto de la publicidad. Universidad de Cadiz. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4652352>
- Drucker, P. F. (1996). The Future of Industrial Man. A conservative approach. The John Day Company. A New review. <https://www.amazon.com/Future-Industrial-Man-Conservative-Approach/dp/0451000293>
- Fayol, H. (2000). Administración industrial y general. México: Herrero Hermanos. <https://www.iberlibro.com/buscar-libro/titulo/administraci%C3%93n-industrial-general/>
- Flores-Flores, H. (2021) La gestión educativa, disciplinas y características propias. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año IX No.1 Artículo No.8 <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2832>
- Gutiérrez, L. (2023). Análisis de la Relación entre la Gestión Participativa y la Calidad de la Educación en Escuelas Públicas de América Latina. Sapiencia. Vol. 3 No. 2, Año. Pág. 16 <https://revis-tasapiencia.org/index.php/Sapiencia/article/view/47>
- Gutiérrez-Rosas, P.T. Carreño-Juárez, M. Villón-Guzmán. M.T. y Vázquez-López, J.A. (2017). Implementación del modelo de educación dual a nivel superior en un Tecnológico. Revista de Sistemas y Gestión Educativa. Vol. 4 No. 13, pp. 1-9 <https://teceo.slp.tecnm.mx/index.php/teceo/article/view/80>
- Lúck, H. (2022). A Gestao participativa na escola. Serie de Cuadernos. Editora Vozes. Petropolis Brasil. <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/54228>
- Kelly, K. (1999). Globalización en marcha, edición especial Expo-Management Revista Gestión Buenos Aires.

- [https://www.researchgate.net/publication/355176994\\_REDES\\_DIGITALES\\_Y\\_GESTION\\_ORGANIZACIONAL\\_LOS\\_NUEVOS\\_SA](https://www.researchgate.net/publication/355176994_REDES_DIGITALES_Y_GESTION_ORGANIZACIONAL_LOS_NUEVOS_SA)
- Kotter, P.J. (2012). *Leading Change*. With a New Preface by the Author. Harvard Business Review Press. Library of Congress Cataloging in Publication Data. <https://hbsp.harvard.edu/product/11116-HBK-ENG>
- Meza, Revatta, L.F. Torres, Miranda, J.S. Mamani-Benito, O. (2020). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19 Apuntes Universitarios. DOI: <http://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>
- Montes, R, L. & Zepeda, S, L.Y. (2018). Gestión escolar, liderazgo y gobernanza. Capítulo 7 De la administración escolar a la gestión educativa. La gobernanza y el liderazgo en el aula. Construcciones, deconstrucciones y retos en instituciones educativas. Administración Federal de servicios Educativos en el Distrito Federal, Secretaría de Educación Pública. Mc editores. [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/otros/libros/Q3HmY15jeo-2\\_DGENAM.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/otros/libros/Q3HmY15jeo-2_DGENAM.pdf)
- Naranjo, Mayorga, N. (2010). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. Vol. 2 Gestión Escolar. Rastros y Ros-tros del Saber. <https://www.re-dalyc.org/pdf/834/83432362009.pdf>
- Pérez, R, A. (2014). Senderos analíticos al-re-dor de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. Educere, La Revista Venezolana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Vol.18, No. 59, pp.43-50 <https://www.re-dalyc.org/pdf/356/35631103005.pdf>
- Pozner, W.P. (2003). *La Gestión escolar*. Secretaría de Educación Pública (SEP). Antología de gestión escolar. México. [https://efmexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/05/ant\\_gestion\\_escolar\\_2009.pdf](https://efmexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/05/ant_gestion_escolar_2009.pdf)
- Quiñones-Gorozabel, J. E. Alcívar-Cedeño, T. G. Moreira-Morales, L.L. Zambrano-Delgado, M. F. (2020). Los modelos de gestión educativa y su aporte en la educación ecuatoriana. EPISTEME KOINONIA, 3 (5) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976609>
- Román, M, L. (2023). Retos de la gestión educativa para la transformación de la escuela. Administración de la Educación: Modelos y racionalidades de gestión. Universidad de la Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4803/pm.4803.pdf>
- Sánchez, Armas, M. Delgado, Bardales, J. M. (2020). Gestión Educativa en el desarrollo del aprendizaje en las Instituciones Educativas. Ciencia Latina. Revista Mutidisciplinar. Vol. 4, No. 2 DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.196](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.196) p.1819
- Sander, B (2016). Nuevas Tendencias en la Gestión Educativa: Democracia y Calidad. <https://www.semanticscholar.org/paper/Nuevas-Tendencias-en-la-Gesti%C3%B3n-Educativa%3A>
- Santelises, A. (2003) Descentralización educativa. Autonomía escolar en la gestión educativa dominicana: ¿Desafío posible? Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana.

- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137466>
- Senge, P. (2010). La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Editorial GRANICA. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/94ce0359b5ac5efac-cca3a941d41d396.pdf>
- Solano, J. (2011) Educación y Gestión en América Latina. Ensayo UNAM. México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194120489003>
- Spillane, S. J. & Ortiz, M. (2017) Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas. Capítulo VI Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. Ediciones: Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Tello, G. C. & Pinto de Alameda, M.L. (2015). Gestión de la escuela y la educación en Latinoamérica: Análisis de la realidad política. Dialnet, Roteiro, Joacaba, v.40, n.1, p.11-30 <http://dx.doi.org/10.18593/r.v40il.5913>
- Torres, R.M. (2008) Organizaciones docentes, educación y reforma educativa en el Ecuador. "Proyecto Regional de Investigación". Río de Janeiro. <https://cdi.mecon.gob.ar/bases/doclec/az2252.pdf>
- Torres, D, G. Farías, M, G.M. & Canchola, G, J.A. (2019). Capítulo 12 Innovación educativa en estudios sobre gestión educativa: implicaciones prácticas. Research Gate. [https://www.researchgate.net/publication/337472824\\_Innovacion\\_educativa\\_en\\_estudios\\_sobre\\_gestion\\_educativa\\_implicaciones\\_practicas](https://www.researchgate.net/publication/337472824_Innovacion_educativa_en_estudios_sobre_gestion_educativa_implicaciones_practicas)
- Villareal, E. (2009). La efectividad de la Gestión Escolar. Revista Iberoamericana de Educación. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2717>



## CONVOCATORIA A PRESENTAR ARTÍCULOS

**RedAGE Uruguay** invita a la comunidad académica nacional e internacional a presentar artículos asociados a temas de gestión educativa, para ser publicados en su revista **GestiónArte**

<http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/issue/archive>.

Normas para autores: Todos los trabajos pasarán por un sistema de arbitraje “doble ciego” previo a su publicación. Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), con una extensión entre 4000 y 6000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en español y en una segunda lengua) de 200 palabras. Se integrarán tres o cuatro palabras clave. Si en la elaboración del artículo se utiliza como recurso herramientas de Inteligencia Artificial, debe explicitarse como nota al pie del título.

El texto seguirá las normas APA para las citas y referencias bibliográficas. Las páginas estarán debidamente numeradas y los cuadros, gráficos y tablas serán titulados y numerados de manera secuencial.

Se recomienda el uso de la fuente Arial, tamaño 12, con interlineado sencillo, sin sangrías y a texto corrido (sin salto de página). Las notas se incorporarán al final, antes de la bibliografía. Se sugiere que sean breves, simplemente aclaratorias.

Los trabajos deberán enviarse a **revistagestionredage@gmail.com** como documento adjunto, con los datos de los autores integrados en el cuerpo del correo. Se adjuntará otro documento con un breve CV (de no más de cinco líneas) del o de los autores.



# Red AGE Uruguay

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

RedAGE Uruguay está integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo de Formación en Educación (CFE), la Universidad ORT Uruguay, el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y el Instituto Universitario Elbio Fernández (IUEF).

GestiónArte es una revista arbitrada de RedAGE Uruguay especializada en temas de gestión educativa.

Por contacto y comunicaciones dirigirse a:  
[revistagestionredage@gmail.com](mailto:revistagestionredage@gmail.com)

