



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**



Doctorado en ciencias de la educación

Línea de Investigación: Innovaciones, evaluación y transformación educativa

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN
SUPERIOR DESDE LA TERRITORIALIDAD. VISIÓN DE LOS GERENTES
UNIVERSITARIOS**

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en
Educación

Autora: Castiblanco Benavides Neyla Tamara
Tutora: Dra. García Trinidad María

Rubio, marzo de 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA


A C T A

Reunidos el día martes, tres de marzo de dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: **MARÍA TRINIDAD GARCÍA**(TUTOR), **HENRY RUIZ**, **CARMEN RINCÓN**, **RONALD GALVIZ** Y **FREDY GARCÍA**, Cédulas de Identidad Números V.-11106799, V.-15231790, V.- 3009322, V.- 16959326 V.- 5022755, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Condicionantes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA TERRITORIALIDAD. VISIÓN DE LOS GERENTES UNIVERSITARIOS"**, presentado por la participante **CASTIBLANCO BENAVIDES NEYLA TAMARA**, cédula de identidad N° V.-11110833, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. MARÍA TRINIDAD GARCÍA
C.L.N° V.- 11106799
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR


DR. HENRY RUIZ
C.L.N° V.- 15231790
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. CARMEN RINCÓN
C.L.N° V.- 3009322
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. RONALD GALVIZ
C.L.N° V.- 16959326
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. FREDDY GARCÍA
C.L.N° V.- 5022755
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO



TABLA DE CONTENIDO

	Pp.
Carta de aprobación de la tesis.....	ii
Tabla de contenido.....	iii
Lista de tablas.....	v
Lista de figuras.....	vi
Resumen.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	01
SECCIÓN I. EL PROBLEMA.....	04
Planteamiento del problema.....	04
Objetivos de la investigación.....	05
Justificación del estudio.....	06
SECCIÓN II. REFERENTES TEÓRICOS.....	09
Antecedentes de la investigación.....	09
Teorías Fundamentales.....	14
Bases Teóricas.....	16
Bases legales.....	20
SECCIÓN III. MARCO METODOLÓGICO.....	24
Método de investigación.....	27
Fases del método.....	28
Escenario de la investigación.....	29
Informante clave.....	31
Técnicas de recolección de información.....	32
Procedimiento e Interpretación de la Información.....	33
Rigurosidad de la investigación.....	45
SECCIÓN IV. APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA DESDE LAS VOCES DE LOS ACTORES SOCIALES.....	47
Categoría 1. Calidad como Proceso de Impacto Socio-Territorial.....	51
Categoría 2. Territorialidad como Articulación Global-Local.....	56
Categoría 3. Agenda 2030 como Eje Axiológico y Legitimador.....	59

Categoría 4. Vínculo Multidisciplinario e Interinstitucional.....	62
SECCIÓN V. TEORIZACIÓN.....	70
SECCIÓN VI. CONCLUSIONES, REFLEXIONES FINALES Y	
RECOMENDACIONES.....	87
Referencias.....	91
Anexos.....	97
A-1 Guion de Entrevista.....	98
A-2 Transcripción del registro de información.....	100

LISTA DE TABLAS

Nº		Pp.
1	Caracterización de los Informantes Clave (Actores Sociales).....	32
2	Protocolo de registro y organización de información.....	35
3	Dimensiones Preliminares de Cromatización.....	37
4	Extracto del protocolo de una entrevista.....	37
5	Matriz de Transcripción y Cromatización (AS-DIR01).....	38
6	Matriz de Transcripción y Cromatización (AS-DIR02).....	39
7	Matriz de Transcripción y Cromatización (AS-DIR03).....	41
8	Codificación Abierta (Strauss & Corbin).....	48
9	Codificación Axial	49
10	Codificación Selectiva	51
11	Matriz de Génesis y Arquitectura de los Constructos Teóricos en el Proceso de Codificación Selectiva.....	72

LISTA DE FIGURAS

Nº		Pg.
1	Diagrama Categoría 1. Calidad Educativa Situada	55
2	Diagrama Categoría 2. <i>Gerencia Territorial Universitaria</i>	58
3	Diagrama Categoría 3. Territorialización de la Educación.....	61
4	Diagrama Categoría 4. Vínculo Multidisciplinario e Interinstitucional	64
5	Representación de los constructos teóricos.....	68



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Ciencias de la Educación



Línea de Investigación: Innovaciones, Evaluación y Transformación Educativa

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR A LA LUZ DE LA TERRITORIALIDAD: VISIÓN DE LOS GERENTES UNIVERSITARIOS

Autora: Castiblanco Benavides Neyla Tamara

Tutora: Dra. Trinidad García María

Marzo 2026

RESUMEN

La calidad educativa en la educación superior constituye un concepto polisémico que adquiere significado según los contextos institucionales y territoriales. Esta investigación tuvo como objetivo generar una aproximación teórica sobre la calidad de la educación superior desde la perspectiva de la territorialidad, fundamentada en las interpretaciones y significados que construyen los gerentes universitarios en su praxis institucional. El estudio se adscribió al paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, apoyado en el método de la Teoría Fundamentada. Los actores sociales fueron gerentes de la UPTAIET, la UBV y la UCS. Para la recolección de información se utilizó la entrevista en profundidad, procesando los hallazgos mediante codificación abierta, axial y selectiva. Los resultados develaron que la calidad en contextos fronterizos se significa como una vivencia ética de resistencia y una práctica interpretativa situada. Emergió la Calidad Educativa Socio-Territorial Situada Mediada por la Gerencia Universitaria como categoría núcleo, la cual articula seis constructos teóricos: (1) Gerencia Universitaria en el Contexto Territorial; (2) Línea Estratégica-Organizacional: Los Gerentes en las Universidades Territoriales (Retos y Transformaciones); (3) Modelos de Calidad: Visión Transdisciplinaria de los Gerentes en Universidades Territoriales; (4) Calidad del Egresado: La Tríada Universitaria como Compromiso Ético; (5) Gerencia Territorial: La Calidad desde la Alteridad y la Otredad; y (6) Políticas Educativas y Realidad de la Calidad en el Contexto Venezolano. Se concluye que la calidad no es un estándar administrativo homogéneo, sino una construcción relacional cuya legitimidad depende de su capacidad para transformar el territorio, aportando una base teórica para repensar la gerencia desde la soberanía cognitiva y la resiliencia institucional.

Descriptor: Calidad de la Educación Superior, Gerencia Universitaria, Territorialidad.

INTRODUCCIÓN

La gestión universitaria en el siglo XXI se encuentra en un punto de inflexión, especialmente en entornos caracterizados por la complejidad y la incertidumbre. El presente estudio aborda la temática de la calidad educativa desde la visión de los gerentes universitarios en el municipio Junín del estado Táchira, asumiendo la territorialidad como un eje articulador de la praxis académica. Bajo esta perspectiva, la investigación se plantea como propósito fundamental generar una aproximación teórica sobre los fundamentos de la calidad en educación superior, integrando las dimensiones de resiliencia y soberanía cognitiva que emergen en el contexto fronterizo actual.

En cuanto a la justificación de la investigación, esta se sustenta en la necesidad de resignificar la gestión pública ante las limitaciones estructurales que enfrentan instituciones como la UPTAIET, la UBV y la UCS. La relevancia del estudio reside en su capacidad para visibilizar cómo la universidad se territorializa para dar respuesta a las demandas sociales de salud y soberanía agroalimentaria, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. En este sentido, el trabajo no solo posee un valor teórico al ampliar el conocimiento en gerencia educativa, sino también una utilidad práctica al ofrecer estrategias de adaptación institucional en escenarios de crisis.

Con respecto a los antecedentes, la temática se apoya en investigaciones previas que han explorado la relación entre universidad y sociedad, así como en las teorías del liderazgo transformacional y el pensamiento complejo. Estos referentes permiten comprender que la calidad no es un concepto estático, sino una construcción social que depende de la interacción entre la academia y su entorno. El aporte más relevante de esta tesis consiste en la propuesta de una *Gerencia de Resiliencia*, la cual desplaza los modelos administrativos tradicionales por una visión ética y situada de la excelencia educativa.

La relevancia de esta investigación radica en el reconocimiento de la territorialidad como un tejido vivo de significados, donde la figura, consciencia y desempeño del gerente universitario resultan esenciales para otorgar sentido a la calidad educativa. En

Venezuela, y particularmente en los escenarios de formación técnica y territorial, la calidad se redefine a través del compromiso social, la pertinencia de los saberes y la capacidad de los líderes institucionales para decodificar las demandas de su entorno. Es aquí donde el gerente cobra un valor epistémico fundamental, pues es a través de su mirada, sus decisiones y su visión de mundo como se construye la noción de calidad en la cotidianidad laboral.

Desde el punto de vista ontológico y epistemológico, la investigación se aleja del objetivismo tradicional para abrazar el paradigma interpretativo. Se asume que la realidad es una construcción social y que, para comprender la calidad, es necesario adentrarse en la subjetividad de quienes dirigen los procesos universitarios. Bajo un enfoque cualitativo y mediante el empleo de la Teoría Fundamentada, este trabajo no busca comprobar hipótesis preestablecidas, sino permitir que la teoría emerja de los datos, dando voz a los actores sociales para generar una aproximación teórica que sea reflejo fiel de la pertinencia socio-territorial.

Desde el punto de vista de la orientación metodológica, el estudio se inscribe en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo. Se utilizó el método comparativo constante propio de la Teoría Fundamentada para analizar las versiones de los informantes clave, cuyos nombres se mantienen en estricto anonimato para cumplir con los protocolos de ética y confidencialidad. Este abordaje permitió que las categorías teóricas emergieran de la realidad misma, garantizando que el conocimiento generado sea un reflejo fiel de las vivencias de los gerentes universitarios en su territorio

Finalmente con el propósito de ofrecer una panorámica clara del viaje investigativo, la estructura general de la tesis se organiza en secciones que facilitan la comprensión del fenómeno estudiado: La Sección I, El Problema, constituye el punto de anclaje donde se describe la tensión entre los modelos de calidad universales y las necesidades territoriales específicas, planteando las interrogantes y propósitos que delimitan el alcance del estudio. La Sección II, Referentes Teóricos, despliega el andamiaje conceptual y documental, realizando un recorrido por antecedentes y teorías que sirven de lente para interpretar la relación entre gestión, calidad y territorio.

La Sección III, Marco Metódico, expone la ruta procedimental y la postura epistémica, detallando la naturaleza cualitativa, el diseño de la investigación y la

caracterización de los informantes clave. La Sección IV, Análisis e Interpretación de los Hallazgos, presenta el riguroso proceso de sistematización, categorización y contrastación bajo los criterios de credibilidad y transferibilidad. La Sección V, La Aproximación Teórica, representa la construcción intelectual derivada de los hallazgos, donde se proponen los fundamentos para una nueva visión de la Calidad Educativa desde la Territorialidad. Finalmente, la Sección VI, Conclusiones, Reflexiones Finales, Recomendaciones cierra el ciclo investigativo con la síntesis de los logros, los aportes doctorales y las recomendaciones para la transformación de la praxis gerencial. Este orden lógico asegura la coherencia argumentativa necesaria para un trabajo de nivel doctoral que aspira a transformar la realidad educativa regional.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La educación superior contemporánea atraviesa una metamorfosis profunda impulsada por la convergencia de la sociedad del conocimiento y la urgencia de respuestas situadas ante las crisis globales. En este escenario, la calidad educativa ha dejado de ser un indicador de eficiencia técnica para transformarse en un imperativo ético y social. Al respecto, la UNESCO (2022) sostiene que esta debe concebirse como un derecho humano fundamental, cuya legitimidad no reside en el cumplimiento de métricas institucionales, sino en su capacidad para dialogar con la pertinencia social y la responsabilidad territorial. Bajo esta perspectiva, la calidad se erige como un fenómeno complejo que adquiere sentido en la praxis, exigiendo que la universidad se arraigue en su entorno para transformar las realidades locales a través de una "ecología de saberes" (Santos, 2010) que rescate los conocimientos situados frente a los discursos hegemónicos.

En esta misma línea, la calidad no puede ser un modelo transferible, sino un proceso de negociación de significados donde lo global y lo local convergen. Esto otorga a la visión del gerente universitario una relevancia epistemológica central, pues no es un mero ejecutor de normas, sino un intérprete que media entre las exigencias macro y las restricciones estructurales de su institución. Por tanto, el deber ser de la gerencia implica una labor de resignificación donde el líder traduce la política educativa en una realidad vivida; de allí que su visión deba emanar de una praxis reflexiva orientada hacia la pertinencia (Lincoln y Guba, 1985).

No obstante, al contrastar este horizonte con la realidad universitaria venezolana, se devela una crisis estructural que ha trastocado los cimientos de la academia. Esta "herida institucional", como revelan datos del Observatorio de Universidades (2023), se manifiesta en una asfixia financiera y un éxodo de talento que obligan al gerente a mediar constantemente entre la precariedad material y el imperativo ético de mantener la calidad. Esta realidad se agudiza en el municipio Junín del estado Táchira, donde instituciones como la UPTAIET, la UBV y la UCS deben responder a un entorno de frontera, cuya bimonetarización y dinámicas migratorias redefinen la propia concepción de la excelencia educativa desde la incertidumbre.

Es precisamente en este punto de quiebre donde el problema se hace evidente: existe una fractura entre el mandato teórico de la territorialidad y las condiciones reales para ejercerlo. Esta situación obedece a un entramado de causas estructurales, entre las que destacan la debilidad de la gobernanza y la desarticulación entre el currículo y las vocaciones productivas del territorio; factores que, según Tünnermann (2011), reducen la capacidad de la universidad para formar profesionales comprometidos con el desarrollo regional.

De mantenerse este escenario, las consecuencias apuntan hacia una erosión de la pertinencia socio-territorial y un agotamiento de los líderes universitarios, sometidos a resolver contingencias inmediatas sin consolidar procesos sostenibles. Por consiguiente, el marco representacional del gerente respecto a la calidad se constituye en una entidad particular y valiosa para comprender este objeto de estudio de manera situada y profunda. Ante este complejo tejido, la presente investigación se moviliza desde una intencionalidad generativa propia de la Teoría Fundamentada, donde no se pretende evaluar, sino comprender la arquitectura de sentidos que el gerente construye en su praxis.

En este contexto, surge la siguiente interrogante matriz: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la calidad en educación superior a la luz de la territorialidad, desde la visión de los gerentes universitarios? De esta pregunta se derivan las siguientes interrogantes específicas: ¿Cuáles son las concepciones y significados que los gerentes universitarios otorgan a la calidad educativa en su cotidianidad laboral? ¿Cómo es la vinculación entre la calidad de la educación superior y la territorialidad desde las

representaciones y experiencias de los gerentes universitarios? ¿Qué categorías y relaciones emergen de la realidad gerencial que permitan construir una aproximación teórica sobre la calidad educativa en el marco de la territorialidad?

Objetivos de la Investigación

General

Generar fundamentos teóricos sobre la calidad en la educación superior a la luz de la territorialidad, conforme a la visión de los gerentes universitarios.

Específicos

- Develar las concepciones y significados que los gerentes universitarios otorgan a la calidad educativa en el desarrollo de su cotidianidad laboral.
- Interpretar la vinculación entre la calidad de la educación superior y la territorialidad desde las representaciones de los gerentes universitarios.
- Construir una aproximación teórica sobre la calidad educativa en el marco de la territorialidad, a partir de las categorías y relaciones emergentes de la realidad gerencial.

Justificación

La calidad de la educación superior, bajo una mirada interpretativa, se define como un constructo dinámico que trasciende la simple eficiencia administrativa para situarse en el plano de la significación social y la pertinencia ética. Al respecto, autores como Barnett (1992) sostienen que la calidad debe ser entendida como un proceso de realización de valores donde la universidad no solo rinde cuentas a indicadores externos, sino que responde a su propia identidad y propósito en un mundo complejo; lo que implica que la excelencia académica solo cobra sentido cuando se vincula con la capacidad de los actores para dotar de propósito al quehacer institucional. Bajo este sustento teórico, se asume en este estudio que la calidad no es una entidad estandarizada, sino una

construcción humana que requiere ser develada desde las voces de quienes lideran los procesos formativos.

Partiendo de esta premisa, la presente investigación se justifica por la imperativa necesidad de comprender la calidad no como una categoría abstracta definida desde marcos normativos externos, sino como una construcción situada que emerge de las experiencias, significados y decisiones de quienes conducen la gestión universitaria en contextos territoriales específicos. En el municipio Junín, caracterizado por su condición fronteriza y la presencia de instituciones con vocaciones diferenciadas como la UPTAIET, la UBV y la UCS, esta comprensión adquiere una relevancia estratégica, pues no se trata simplemente de constatar el cumplimiento de indicadores, sino de interpretar cómo los gerentes significan la calidad en medio de condiciones estructuralmente adversas, negociando entre las exigencias globales y las posibilidades locales para construir sentido desde su vinculación con el territorio.

Desde el horizonte teórico, el estudio trasciende los modelos de gestión estandarizados que, con frecuencia, reducen la complejidad de la vida universitaria a métricas descontextualizadas. Modelos como el *Total Quality Management* (TQM) o el EFQM, si bien aportan nociones valiosas sobre la mejora continua, responden a lógicas corporativas insuficientes para capturar la densidad de lo que ocurre en instituciones educativas situadas en contextos de vulnerabilidad y complejidad territorial. Al entrelazar las categorías de calidad, territorialidad y gestión, esta investigación se posiciona en una frontera epistémica escasamente transitada, proponiendo una racionalidad que reconoce la especificidad de los desafíos locales y genera una aproximación conceptual que integra dimensiones éticas, organizacionales y axiológicas.

En la dimensión social, la investigación se ancla en un compromiso ético ineludible con el territorio tachirenses. En un contexto de frontera atravesado por dinámicas migratorias, economías informales y fragilidad de servicios públicos, las universidades no son entidades aisladas, sino centros que concentran las expectativas de desarrollo de la población. Comprender cómo sus líderes gestionan la calidad es, por tanto, un acto de visibilización y reconocimiento de las condiciones en las que se forma el talento humano. Los resultados develados aspiran a orientar una toma de decisiones más

pertinente, inclusiva y transformadora, convirtiendo a la educación superior en un verdadero motor de desarrollo humano y fortalecimiento del tejido social.

En el plano práctico, el estudio ofrece un aporte concreto para la gerencia universitaria. A través de la sistematización de las categorías emergentes, se proporciona un marco de referencia aplicable a procesos de autoevaluación institucional y diseño de políticas internas. Los hallazgos permiten identificar *nudos críticos* y fortalezas en las dimensiones estratégica y vincular, ofreciendo pistas para avanzar hacia una calidad territorializada. Adicionalmente, se aportan elementos para repensar los sistemas de evaluación nacional, sugiriendo la incorporación de indicadores de impacto socio-territorial y mecanismos de validación comunitaria que problematicen los criterios administrativos convencionales.

Desde el punto de vista metodológico, el valor reside en la aplicación rigurosa de la Teoría Fundamentada. El uso del método de comparación constante y la codificación en sus tres niveles garantizan que la teoría emerja del suelo mismo de la experiencia. Este abordaje representa una contribución relevante para las Ciencias de la Educación al demostrar que la subjetividad humana, procesada con rigor científico, es un camino legítimo para producir conocimiento de alto nivel, ofreciendo un referente metodológico para futuras investigaciones en contextos diversos.

Finalmente, la investigación se inscribe en la línea de *Innovaciones, Evaluación y Transformación Educativa* del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPEL. Esta adscripción responde a una coherencia profunda entre los propósitos de la tesis y los objetivos de la línea, la cual promueve el análisis crítico para la mejora de los procesos institucionales. La arquitectura de constructos aquí presentada, con su énfasis en la pertinencia y la soberanía cognitiva, constituye una contribución original que enriquece el debate académico y cumple con el compromiso de la UPEL de liderar procesos de investigación que, anclados en la realidad venezolana, fortalezcan la identidad territorial y el desarrollo sostenible.

SECCIÓN II

CONTEXTO TEORICO O REFERENCIAL

Para construir un estudio científico con solidez epistemológica y rigor metodológico, es indispensable establecer un marco teórico-conceptual que funcione como una lente interpretativa para decodificar el fenómeno en estudio. Como plantea Arias (2012), las bases teóricas constituyen un sistema organizado de conceptos y postulados que otorgan coherencia al proceso investigativo. Bajo el rigor de la Teoría Fundamentada, este apartado no pretende encasillar la realidad en moldes preestablecidos, sino actuar como una sensibilidad teórica que permita captar los matices de la gestión universitaria en la frontera. Se trata, en definitiva, de disponer el pensamiento para reconocer la esencia de lo que emerge del diálogo con los actores y con el territorio.

Antecedentes de la Investigación

La arquitectura de esta investigación se cimienta sobre un diálogo crítico con estudios previos que, desde diversas latitudes y enfoques, han intentado descifrar el fenómeno de la calidad y la gestión universitaria; sistematización dialéctica que permite identificar las brechas epistémicas que esta tesis pretende cubrir, especialmente en la intersección entre la visión gerencial, la territorialidad y el compromiso ético de la Agenda 2030. Bajo esta premisa, se seleccionaron exclusivamente tesis doctorales actualizadas y vinculantes con el objeto de estudio o el marco epistemológico seleccionado, las cuales se presentan a continuación:

En el ámbito local, destaca el trabajo de Chacón (2024), titulado *Evaluación institucional universitaria. Perspectiva teórica para la Universidad Nacional Experimental del Táchira*, presentado ante la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” (Venezuela). Esta investigación tuvo como

objeto general generar una aproximación teórica sobre la evaluación institucional en la UNET, sustentándose en un paradigma pragmático con un enfoque mixto y un método de triangulación secuencial. Para su desarrollo, el autor contó con la participación de informantes clave de la comunidad universitaria, utilizando como técnicas la encuesta y la entrevista a profundidad, apoyadas en cuestionarios y guiones de entrevista, cuyo procedimiento de análisis se realizó mediante la estadística descriptiva y la categorización de contenidos. La conclusión general del estudio devela que la carencia de mecanismos sistemáticos de evaluación limita la capacidad de respuesta institucional ante las demandas sociales, lo que derivó en la propuesta de un Modelo de Evaluación Institucional (MEIUNET) con visión prospectiva.

La razón de asumir este estudio como antecedente radica en su pertinencia geográfica y temática, pues visibiliza la necesidad de superar los enfoques meramente evaluativos para adentrarse en la comprensión de los significados que los propios actores construyen sobre la calidad; no obstante, la presente tesis se distancia de Chacón al no buscar la medición del proceso institucional, sino la interpretación hermenéutica de las concepciones gerenciales en un contexto fronterizo, ofreciendo así una mirada complementaria y necesaria que fortalece la dimensión subjetiva del gerente universitario.

En el orden nacional, es imperativo citar la tesis doctoral de Betancourt (2019), titulada *Territorialidad, Universidad y Calidad educativa*, presentada en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (Venezuela). Este estudio se planteó como objeto general desarrollar una aproximación teórica sobre la calidad educativa desde la perspectiva de la territorialidad, sustentándose en un paradigma postpositivista con un enfoque cualitativo y el método fenomenológico. Para la recolección de la información, el autor trabajó con actores sociales del entorno universitario mediante la técnica de la entrevista en profundidad y la observación participante, utilizando el análisis de contenido y la triangulación para el procesamiento de los hallazgos. La conclusión principal del estudio sostiene que la calidad territorializada exige indicadores situados que reflejen cambios reales en la vida de las personas, desplazando con ello los indicadores administrativos tradicionales en favor de

un concepto de calidad como proceso de articulación entre necesidades y capacidades territoriales.

La relevancia de este antecedente para la presente investigación radica en que proporciona el fundamento conceptual necesario para comprender la calidad como un fenómeno inherentemente situado; no obstante, Betancourt centra su análisis primordialmente en las dimensiones curricular y pedagógica, lo que genera un vacío respecto al rol específico de la gerencia universitaria como instancia mediadora. Por consiguiente, esta tesis retoma dicha base conceptual, pero la profundiza desde la perspectiva gerencial, indagando cómo los directivos interpretan, negocian y traducen esas necesidades territoriales en decisiones institucionales concretas, cubriendo así la brecha identificada mediante una mirada centrada en la praxis de la gestión.

En esta misma línea de investigación nacional, destaca el trabajo doctoral de Cermeño (2020), titulado *El aprendizaje para el desarrollo sostenible como experiencia vivida en la UCAB Guayana. Un acercamiento a un nuevo modelo ético y social*, presentado ante la Universidad Católica Andrés Bello, Núcleo Guayana (Venezuela). El estudio tuvo como objeto general comprender los significados del aprendizaje para el desarrollo sostenible desde la experiencia vivida de los actores universitarios, enmarcándose en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y el método de la fenomenología hermenéutica de Van Manen. Para la recolección de los hallazgos, se utilizaron técnicas como la entrevista conversacional y el análisis de textos pedagógicos con un grupo de informantes clave, empleando el procedimiento de reflexión macro-temática y micro-temática para el tratamiento de la información. La conclusión general identifica temas esenciales como la formación humanística, la vivificación del currículo y la necesidad de visibilizar al *Otro*, como fundamento de una ética para la sostenibilidad; validando así que la calidad no es un estándar frío, sino un ejercicio de justicia y dignidad humana situado.

El aporte de este antecedente radica en su sólida fundamentación fenomenológica sobre la centralidad de la ética en la educación superior y el desarrollo sostenible como una experiencia vivida; sin embargo, su mirada se centra primordialmente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, lo que deja un vacío respecto a la praxis gerencial que debe garantizar las condiciones para que dicha formación ocurra. En

consecuencia, la presente investigación complementa esta perspectiva al indagar en las interpretaciones de los gerentes, quienes desde su posición estratégica actúan como facilitadores de estas experiencias ético-formativas en el territorio, permitiendo así una comprensión más integral del fenómeno.

En el plano internacional, resulta imperativo considerar la tesis doctoral de Venegas (2023), titulada *Calidad de la Educación Superior desde la Perspectiva de sus Actores: Estudio de Caso Múltiple en Universidades Chilenas y colombianas*, presentada en la Universidad de Granada (España). La investigación se planteó como objeto general comprender los significados que los diversos actores universitarios atribuyen a la calidad, identificando las tensiones y convergencias entre sus perspectivas; para lo cual se posicionó en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y el método de estudio de caso múltiple. La recolección de información involucró a informantes clave como directivos, académicos, estudiantes y egresados, utilizando técnicas de entrevista en profundidad, grupos focales y análisis documental, cuyos datos fueron procesados mediante el procedimiento de codificación temática y análisis de contenido. La conclusión del estudio devela que la calidad es un concepto polisémico donde los directivos suelen asociarla con indicadores de acreditación, mientras que los académicos y estudiantes priorizan la excelencia disciplinar y la empleabilidad, respectivamente; lo que genera tensiones significativas entre la lógica de la acreditación estandarizada y la lógica de la pertinencia contextual. Por consiguiente, el autor sostiene que la calidad no puede definirse unilateralmente por políticas públicas, sino que requiere un diálogo permanente entre los diversos actores que habitan la institución.

Este antecedente aporta a la presente investigación un sólido marco metodológico para abordar la calidad desde la subjetividad de los actores, así como evidencia empírica sobre la multiplicidad de sentidos del concepto; no obstante, su análisis se mantiene en una visión general de la comunidad universitaria, lo que permite a esta tesis profundizar en el rol específico del gerente como el intérprete y mediador fundamental de dichas lógicas en el territorio.

Finalmente, en el ámbito internacional, resulta fundamental considerar la tesis doctoral de Baeza (2022), titulada *La educación para el desarrollo humano y el desarrollo sostenible (ED2HS) en la Universidad Autónoma de Madrid*, presentada en la

Universidad Autónoma de Madrid (España). Esta investigación tuvo como objeto general analizar la integración del desarrollo humano y sostenible en el contexto universitario, empleando para ello una metodología de diseño mixto; el componente cualitativo se basó en el análisis documental y del discurso de textos oficiales y normativos, mientras que el enfoque cuantitativo permitió medir el nivel de conocimiento de los actores mediante instrumentos de recolección de datos estadísticos. El procedimiento de análisis integró la triangulación de datos para contrastar la teoría con la praxis institucional, concluyendo que las universidades carecen de un discurso claro y coherente que integre los ODS en sus normativas, lo que evidencia que el conocimiento de la Agenda 2030 no garantiza por sí solo una praxis sostenible si no existe una sólida coherencia institucional.

La relevancia de este estudio para la presente investigación es crucial, ya que sus hallazgos subrayan la necesidad de contar con lineamientos estratégicos y una acción educativa articulada para avanzar hacia una educación universitaria comprometida con el desarrollo humano. Por consiguiente, este antecedente justifica el enfoque de la presente tesis en los gerentes universitarios, entendiéndolos como los arquitectos de esa coherencia necesaria para que el discurso global de la UNESCO no se convierta en *papel mojado*, sino en una realidad territorializada; de esta manera, se pretende llenar el vacío identificado por Baeza al indagar cómo los gerentes, desde su praxis y significados, pueden construir esa mediación efectiva entre el mandato internacional y la acción local.

En síntesis, la revisión de estos antecedentes confirma que, si bien existen esfuerzos significativos por medir la calidad educativa y mapear el cumplimiento de los ODS en el ámbito universitario, persiste un marcado silencio interpretativo sobre la manera en que el gerente universitario, inmerso en contextos de alta complejidad como la frontera tachireNSE, construye la teoría de su propia práctica. Es precisamente en este vacío epistémico donde la presente investigación siembra sus bases para generar un conocimiento original y humanizado, orientado a develar las estructuras de sentido que permiten al gerente transformar las limitaciones estructurales en oportunidades de pertinencia social; justificando así el tránsito hacia un marco referencial que rescate la subjetividad de los actores como eje central de la calidad territorializada.

Teorías Fundamentales

La construcción de una teoría sustantiva sobre la calidad de la educación superior, bajo la óptica de la territorialidad, exige un andamiaje que aborde el fenómeno en su multidimensionalidad. Estas teorías emergen del diálogo constante entre los hallazgos y la literatura, funcionando como horizontes de comprensión que iluminan las voces de los gerentes universitarios del municipio Junín. El estudio se nutre del enfoque integral de Schmelkes (2018) y la UNESCO (2017), donde la calidad es comprendida como un proceso ético orientado al desarrollo humano total. Esta base axiológica permite entender que, tras las decisiones gerenciales, subyace una concepción del ser comprometida con la equidad, horizonte que se complementa con el modelo de Tünnermann (2008, 2019). Este autor sostiene que la universidad latinoamericana debe romper con modelos miméticos para construir una pertinencia que emane de su realidad histórica, tal como ocurre en la UPTAIET, la UBV y la UCS.

Para captar la naturaleza interconectada de la gestión, se incorpora el pensamiento complejo de Morin (2001), bajo cuya mirada la calidad es una propiedad emergente de las interacciones entre actores, políticas y territorio, superando la fragmentación técnica. Este dinamismo encuentra su anclaje en la teoría del desarrollo territorial endógeno (Boisier, 2001; Albuquerque, 2004), que propone al territorio como una construcción social capaz de movilizar recursos propios. Bajo esta premisa, la universidad actúa como un nodo que activa el capital humano y cultural del Táchira para generar bienestar social desde adentro. Asimismo, la teoría de la producción social del espacio (Lefebvre, 1974; Escobar, 2015) permite comprender que la universidad "crea territorio" a través de sus prácticas cotidianas. No es solo un edificio, sino un tejido de relaciones que se legitima mediante la apropiación social y el compromiso con los sujetos involucrados.

En cuanto a la interacción institucional, si bien la Triple Hélice (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000) ofrece un marco inicial, la realidad venezolana sugiere una transición hacia la Cuádruple Hélice, incorporando a la comunidad organizada como actor clave. En el municipio Junín, las alianzas con productores locales y el sistema público de salud demuestran que la innovación es un ejercicio de cooperación intersectorial situada en

condiciones de precariedad. Desde la acción directiva, la gerencia estratégica (Didriksson, 2018; Mintzberg, 1994) y el liderazgo transformacional (Burns, 1978; Bass, 1985) posicionan al gerente como un mediador crítico. Su labor fundamental consiste en convertir la contingencia en dirección institucional, elevando la conciencia del colectivo hacia el bien común y la soberanía del conocimiento en contextos universitarios donde los nombres de los sujetos permanecen anónimos.

La relación entre la universidad y su entorno encuentra un sustento crítico en la Teoría de la Pertinencia Social de Santos (2005, 2010), quien propone que la calidad educativa solo puede alcanzarse mediante una "ecología de saberes". Esta perspectiva reconoce que el conocimiento científico debe dialogar en condiciones de igualdad con los saberes populares y locales del territorio. Complementando esta visión, la Teoría del Desarrollo Local de M. Santos (1996, 2000) ofrece una base geográfica para comprender el rol de la universidad en la frontera, redefiniendo el territorio como un sistema de objetos y acciones indisoluble de la praxis humana. El autor introduce el concepto de "uso del territorio", argumentando que el desarrollo no debe imponerse de forma vertical, sino que debe emerger de las potencialidades internas y las identidades propias del lugar habitado.

Para Milton Santos, en la era de la globalización, el territorio se convierte en un espacio de resistencia frente a la homogeneización, premisa vital para esta investigación, pues sugiere que las universidades territoriales deben ser nodos que potencien la soberanía del lugar. El gerente universitario, bajo esta mirada, se convierte en un actor estratégico que debe interpretar las dinámicas del municipio Junín como un centro de vida y producción de sentido. De este modo, el desarrollo local se entiende como la capacidad de los actores para transformar su propia realidad material y simbólica, haciendo que la educación superior sea el motor que dinamice las capacidades locales frente a las presiones externas. Por lo tanto, la gestión se convierte en una herramienta para potenciar las identidades y los recursos propios en beneficio de la comunidad territorial.

Finalmente, la teoría de la glocalización (Robertson, 1995; Santos, 2009) explica cómo los gerentes adaptan los lineamientos globales, como la Agenda 2030, a las realidades locales del Táchira. Esto se operativiza mediante el modelo de

Responsabilidad Social Universitaria (Vallaey, 2014, 2018; Gaete, 2015), que evalúa la calidad a través de cuatro impactos: organizacional, educativo, cognitivo y social. Este sistema teórico ha sido movilizado de manera reflexiva a lo largo del proceso investigativo, funcionando como una caja de herramientas que ha permitido interrogar la realidad sin forzarla. La teoría sustantiva resultante surge del entrelazamiento interpretativo entre los enfoques territoriales y humanistas que resuenan en las narrativas de los informantes, asegurando siempre la confidencialidad de los datos compartidos.

Bases Conceptuales

Evolución y Polisemia de la Calidad en la Educación Superior

Bajo la premisa de que la calidad no es un concepto estático, resulta imperativo realizar un recorrido diacrónico sobre su evolución, la cual ha transitado desde enfoques industriales de control de procesos en la década de los sesenta hacia visiones humanistas en el siglo XXI. Históricamente, la calidad fue entendida bajo la lógica de la estandarización técnica; sin embargo, con la masificación educativa de los años noventa, el debate se desplazó hacia la eficiencia administrativa. Este tránsito es analizado por Harvey y Green (1993), quienes identifican la calidad como un concepto relativo que varía según la posición del actor, oscilando entre la excepción, la perfección o la aptitud para el propósito. No obstante, en la actualidad, se devela una transición hacia la calidad como transformación, donde el foco reside en el cambio profundo que la universidad genera en el estudiante y su entorno local.

Esta visión contemporánea se alinea con los postulados de la UNESCO (2017, 2022) y la Agenda 2030, que proponen una calidad situada donde la pertinencia y la inclusión son los ejes que otorgan legitimidad a la institución. Desde esta óptica, autores como Schmelkes (2018) sitúan la calidad en un plano ético ineludible, entendiéndola como un compromiso colectivo con la justicia educativa donde la excelencia es indisoluble de la equidad. Esta perspectiva encuentra un desarrollo profundo en la propuesta de Barnett (1992) sobre la "supercomplejidad", sugiriendo que la calidad debe ser un proceso existencial que impulse la conciencia ética. Bajo este paradigma, el

gerente universitario trasciende la visión gerencialista tradicional para convertirse en un hermeneuta social, capaz de decodificar las demandas del contexto y dotarlas de significado institucional dentro de su territorio.

En el contexto regional, esta idea es reforzada por Tünnermann (2008, 2019), quien sostiene que la calidad debe ser una respuesta orgánica a las identidades territoriales, donde la excelencia reside en la capacidad de la educación para resonar con las aspiraciones de la sociedad. Por consiguiente, para el gerente de las instituciones en el municipio Junín (UPTAIET, UBV, UCS), la calidad se manifiesta como una experiencia vivida que emerge de las tensiones entre el deber ser normativo y las condiciones materiales. Al respecto, González y Espinoza (2017) destacan que este proceso dinámico articula el currículum con la gestión, dimensión útil para comprender cómo la resiliencia organizacional se convierte en una categoría obligatoria. Así, la calidad se construye en la intersección entre la política nacional y la realidad local, en un ejercicio de soberanía cognitiva.

La Territorialidad en la Educación Superior

La territorialidad, lejos de ser una simple delimitación cartográfica, se erige como un principio epistemológico y político de primer orden donde el territorio deja de ser un contenedor pasivo para convertirse en un entramado vivo. Al respecto, Boisier (2001) sostiene que el territorio es una construcción social y un proceso activo de apropiación simbólica donde convergen la cultura, la subjetividad y el poder. Esta visión se complementa con el planteamiento de Escobar (2015), quien lo define como el "lugar" ontológico donde se aprende a habitar y a transformar la realidad desde la propia identidad. Bajo esta perspectiva, para la universidad contemporánea, la territorialidad constituye un criterio de calidad en sí mismo, estableciendo lo que Santos (2009) describe como una relación de construcción permanente entre la misión institucional y las dinámicas geográficas.

No se trata simplemente de "estar" en un lugar, sino de "ser" de ese lugar, reconociéndose como parte de un proyecto colectivo; premisa en la que coinciden García (2018), Brunner (2011) y Rivas (2017). Estos autores señalan que la relación

universidad-territorio está mediada por factores que van desde las realidades geográficas de accesibilidad hasta las estructuras económicas vinculadas al capital cultural. En el contexto venezolano, este enfoque halla su asidero legal en las directrices del MPPEU (2022), las cuales impulsan la soberanía cognitiva y el desarrollo endógeno como ejes transversales. En el municipio Junín, la condición fronteriza obliga a los gerentes a interpretar la calidad desde la resiliencia, asumiendo la territorialidad como el eje gravitacional que exige desaprender modelos foráneos para co-construir saberes que sanen las brechas sociales del entorno.

Las Universidades Territoriales: Un Nuevo Paradigma Institucional

La figura de la universidad territorial en Venezuela emerge como una política de Estado orientada a la democratización del conocimiento, cuya génesis se inscribe en la Misión Alma Mater (2009). Este modelo busca superar la institucionalidad tradicional para construir una universidad de nuevo tipo que responda a las necesidades de los territorios postergados; de allí que su legitimidad emane de su enraizamiento en la vocación productiva local. Este paradigma se distingue por una gobernanza vinculada al Ejecutivo Nacional y la implementación de los Programas Nacionales de Formación (PNF) como eje curricular flexible. Para complementar este vacío sobre la estructura de mando, Brunner (2011) sostiene que la gobernanza universitaria debe equilibrar la autonomía académica con la responsabilidad social, permitiendo que la institución actúe como un agente de desarrollo territorial estratégico.

No obstante, esta vocación territorial enfrenta nudos críticos sustanciales, donde autores como Alvarado (2021) señalan que la expansión masiva de la matrícula ha generado debates sobre la sostenibilidad de la calidad académica. Para el gerente en el municipio Junín, esta tensión implica gestionar la precariedad de infraestructura mientras se intenta cumplir con la promesa de transformación social. Bajo este telón de fondo, las tres instituciones objeto de estudio encarnan esta política: la UPTAIET se orienta a la vocación agroindustrial; la UBV se enfoca en la justicia comunitaria; y la UCS articula la docencia con la red pública sanitaria. En definitiva, comprender esta configuración resulta indispensable para interpretar cómo los gerentes construyen significados de calidad que

se manifiestan como actos de resistencia y soberanía frente a las demandas de un territorio fronterizo.

El Gerente Universitario: De la Gestión Técnica a la Hermenéutica de la Resiliencia

La figura del gerente universitario en contextos territoriales requiere una aproximación que supere las definiciones tradicionales de la administración educativa, transformándose en un actor polifacético que navega entre dimensiones políticas y comunitarias. Al respecto, Didriksson (2018) enfatiza que la universidad exige líderes capaces de configurar sistemas vinculados orgánicamente al territorio, lo que implica que el gerente no solo administra recursos, sino que interpreta contextos. Esta capacidad se vincula con las "estrategias emergentes" de Mintzberg (1994), aquellas que surgen de la interacción cotidiana con el entorno y que permiten sostener la misión institucional frente a la adversidad. Bajo esta lente, el liderazgo transformacional de Burns (1978) ofrece claves para comprender cómo se construye sentido en medio de la incertidumbre, induciendo al colectivo a trabajar por el bien común.

Esta praxis se entrelaza con la pedagogía de Freire (1970, 1997), donde la gestión deja de ser un acto neutral para convertirse en un compromiso ético, postura que halla su correlato en la Responsabilidad Social Universitaria (Vallaey, 2018; Gaete, 2015). En esta misma línea, la labor del gerente en el municipio Junín se define por su capacidad de resiliencia organizacional (Waugh y Smith, 2006), entendida como la aptitud para sostener las funciones del sistema público mediante soluciones creativas. Como propone Boaventura de Sousa (2007, 2010), la legitimidad académica depende de una "ecología de saberes" que reconozca los conocimientos producidos fuera del aula. Por consiguiente, el gerente actúa como el intérprete que activa el "uso del territorio", transformando la institución en un nodo de resistencia que responde a las necesidades del lugar.

La Agenda 2030 y la Calidad Educativa: Gestión Situada

La Agenda 2030 representa el consenso global más ambicioso sobre el rol de la educación en la transformación social, situando en su centro el ODS 4 que insta a garantizar una educación inclusiva y equitativa. Según la UNESCO (2017), este compromiso supone un cambio de paradigma que desplaza el enfoque desde el simple acceso hacia la relevancia de los aprendizajes y la capacidad de respuesta institucional. En este contexto, la calidad educativa se entiende como un eje transversal del desarrollo humano, donde Murillo y Duk (2017) sostienen que no puede existir calidad si esta no alcanza a los sectores vulnerables. Esta visión es compartida por Opertti (2019), quien argumenta que la implementación de estas metas requiere una "pedagogía de la inclusión" que reconozca la diversidad local.

Desde la gerencia universitaria, la Agenda 2030 funciona como un marco ético-político que interpela la praxis directiva y exige la traducción de discursos internacionales en lineamientos concretos. Para robustecer este apartado, Putnam (2000) sugiere que el éxito de estas políticas depende del "capital social", es decir, de las redes de confianza y cooperación que el gerente logre tejer con la comunidad. En las universidades territoriales (UPTAIET, UBV, UCS), este ejercicio se vuelve crítico, pues el gerente actúa como un mediador que armoniza los estándares globales con las urgencias del territorio fronterizo. Así, la Agenda 2030 no es una imposición, sino una hoja de ruta para legitimar la gestión a través del compromiso con un desarrollo que sea global en sus aspiraciones y profundamente territorial en su ejecución.

Bases Legales

La calidad de la educación superior en Venezuela, abordada desde un enfoque territorial y desde la perspectiva de sus gerentes, se fundamenta en un entramado normativo que transita desde la Carta Magna hasta instrumentos de política pública específicos. Estas disposiciones legales no constituyen un marco externo impuesto de manera mecánica a las instituciones, sino horizontes normativos que los gerentes interpretan, negocian y resignifican en su praxis cotidiana. Comprender esta relación

dialéctica entre la norma y la realidad resulta indispensable para abordar el objeto de estudio de esta investigación: la construcción de significados sobre la calidad educativa desde la territorialidad. Este sustento legal legitima la gestión y orienta la toma de decisiones en contextos de alta complejidad, como el que representan las universidades territoriales en el municipio Junín del estado Táchira.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) representa el pilar fundamental de este marco jurídico. Su artículo 102 define la educación como un derecho humano y un deber social fundamental, asumida por el Estado como función indeclinable de máximo interés. Este precepto es vital porque sitúa la educación al servicio de la sociedad, implicando que la calidad no puede reducirse a estándares técnicos desvinculados de las condiciones concretas de formación. Asimismo, el artículo 103 garantiza el derecho a una educación integral y permanente en igualdad de condiciones, mandato que cobra especial significado en el municipio Junín, donde el acceso está mediado por la condición fronteriza. La interpretación que los gerentes hacen de la calidad inclusiva encuentra en estos artículos su anclaje constitucional primordial.

De igual manera, el texto constitucional en su artículo 109 consagra la autonomía universitaria como principio para la búsqueda del conocimiento en beneficio de la Nación. Aunque las universidades territoriales poseen un régimen administrativo distinto al de las autónomas clásicas, este mandato interpela su gestión y exige interpretar creativamente los lineamientos centralizados para responder al territorio. Complementariamente, el artículo 110 reconoce el interés público de la ciencia y la tecnología como instrumentos para la soberanía nacional. Este fundamento proporciona base legal a conceptos como soberanía cognitiva y desarrollo endógeno, elementos que los gerentes del municipio Junín movilizan al afirmar que la universidad debe formar profesionales capaces de resolver problemas específicos de la realidad tachirense.

La Ley Orgánica de Educación (2009) desarrolla estos principios, estableciendo en su artículo 3 que la educación se fundamenta en la justicia social, la inclusión y la sustentabilidad. Estos valores resuenan directamente con las categorías emergentes de las narrativas gerenciales, especialmente en lo relativo a la vinculación comunitaria. Por su parte, el artículo 15 garantiza una educación con *pertinencia social y territorial*,

inclusión explícita que constituye un avance significativo para esta investigación. Para los gerentes de la UPTAIET, la UBV y la UCS, esta disposición respalda el esfuerzo por adecuar los procesos formativos a las realidades locales, legitimando una visión de la calidad entendida como impacto socio-territorial más que como un simple cumplimiento de métricas administrativas.

A pesar de su data, la *Ley de Universidades (1970)* continúa siendo un referente normativo esencial. Sus artículos 1 y 2 definen a la universidad como una comunidad al servicio de la Nación, con la tarea de esclarecer los problemas nacionales mediante su contribución doctrinaria. Asimismo, el artículo 10 establece la figura de las Universidades Nacionales Experimentales, creadas para ensayar nuevas orientaciones y estructuras en la educación superior. Este artículo constituye la base legal originaria sobre la cual se erige el modelo de universidades territoriales contemporáneas. Para el gerente educativo, este marco legal justifica la experimentación pedagógica y organizativa necesaria para adaptar la enseñanza a las vocaciones productivas y sociales del municipio Junín y sus áreas de influencia.

La Misión Alma Mater (Decreto N° 2.963, 2009) constituye el pilar que redefine la educación universitaria bajo una visión de proximidad y soberanía. Este instrumento es central para el estudio, pues establece el marco de creación de la UPTAIET y formaliza la transición hacia una institución que se nutre de sus realidades para transformar contextos locales. La normativa destaca la implementación de los Programas Nacionales de Formación (PNF) como ejes curriculares diseñados para responder a necesidades productivas específicas. Este enfoque permite que el conocimiento se construya en diálogo constante con el entorno, legitimando la calidad a través de la resolución de problemas reales y promoviendo el arraigo territorial de los estudiantes en sus comunidades de origen.

Finalmente, *la Agenda 2030* de las Naciones Unidas proporciona un marco ético internacional que complementa el ordenamiento interno a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). Sus metas buscan asegurar el acceso igualitario a una formación técnica y superior de calidad, promoviendo la valoración de la diversidad cultural y el desarrollo sostenible. Estas aspiraciones globales resuenan con las categorías de formación ética y vinculación territorial identificadas en las narrativas de

los gerentes universitarios entrevistados. De este modo, el cumplimiento del ODS 4 en el municipio Junín se interpreta como una hoja de ruta para legitimar la gestión, armonizando los estándares internacionales con las urgencias materiales de un territorio marcado por la complejidad fronteriza

SECCIÓN III

MARCO METODOLOGICO

La ruta metodológica constituye la columna vertebral de la investigación, en tanto organiza el conjunto de decisiones, estrategias y procedimientos que permiten abordar el fenómeno de estudio de manera sistemática y coherente. En este sentido, se asume la perspectiva de Balestrini (2006), quien concibe este apartado como el espacio donde se articulan los procedimientos técnicos que posibilitan el tránsito desde el plano teórico-conceptual hacia el empírico, garantizando el rigor científico en la respuesta a las interrogantes planteadas.

A partir de esta premisa, la presente sección expone las posturas ontológicas, epistemológicas, axiológicas y metodológicas que orientan el estudio, así como la caracterización de los informantes clave y las técnicas e instrumentos de recolección de información. Asimismo, se describe el procedimiento de análisis, asegurando la coherencia paradigmática y la consistencia interna exigidas en una investigación de nivel doctoral. De esta manera, la ruta metodológica no solo orienta el proceso investigativo, sino que también legitima la validez del conocimiento construido. En consecuencia, cada decisión metodológica responde a una lógica articulada con el problema de investigación, garantizando su congruencia y profundidad analítica.

En correspondencia con la naturaleza del objeto de estudio, la investigación se adscribe al paradigma interpretativo, el cual concibe la realidad social como una construcción intersubjetiva, múltiple y contextualizada, generada a partir de las interacciones y significados que los actores elaboran en su práctica cotidiana, tal como lo plantean Lincoln y Guba. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se entiende como una verdad objetiva externa al sujeto, sino como un proceso de construcción compartida que emerge del diálogo reflexivo situado histórica y territorialmente. En este

marco, la elección del paradigma interpretativo responde a que la calidad educativa y la territorialidad no constituyen entidades susceptibles de medición aislada, sino constructos sociales que adquieren sentido en función de las experiencias de gestión de los gerentes universitarios. Por tanto, su comprensión exige aproximaciones que privilegien la interpretación de significados sobre la cuantificación de variables, permitiendo captar la complejidad del fenómeno en su contexto real.

Definida la orientación paradigmática, se hace necesario explicitar las dimensiones que sustentan el abordaje investigativo, en tanto constituyen el sistema de creencias que orienta las decisiones teóricas y éticas del investigador. En este sentido, las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica y metodológica no operan de manera aislada, sino que se interrelacionan para configurar una lógica interna que da coherencia al proceso investigativo. Desde esta perspectiva, el estudio asume estos ejes como articuladores fundamentales para comprender la calidad de la educación superior en función de las interpretaciones de los gerentes universitarios. Asimismo, estas dimensiones permiten situar el fenómeno en un contexto histórico y territorial específico, favoreciendo una lectura profunda de sus implicaciones. En consecuencia, el abordaje adoptado garantiza la consistencia paradigmática requerida en una investigación cualitativa de nivel doctoral.

En el plano epistemológico, la investigación se inscribe en una perspectiva interpretativo-hermenéutica orientada a la comprensión profunda de los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones. En este sentido, el conocimiento sobre la calidad educativa no se concibe como un conjunto de indicadores estandarizados, sino como una construcción simbólica situada que emerge de las vivencias institucionales de los gerentes universitarios. De acuerdo con Martínez (2014), el investigador busca desentrañar estos significados mediante un proceso reflexivo y dialógico que permite interpretar la realidad desde la perspectiva de los actores. Así, el acto de conocer se configura como un proceso de co-construcción en el cual el investigador asume un rol activo, crítico y éticamente comprometido. Esta postura favorece una comprensión más profunda del fenómeno, al integrar la subjetividad como elemento constitutivo del conocimiento.

Desde el punto de vista ontológico, la investigación se fundamenta en una visión constructivista de la realidad social, entendiendo los fenómenos educativos como múltiples, dinámicos y socialmente contruidos, tal como lo plantean Yvonna Lincoln y Egon Guba. En este sentido, la realidad no es única ni estática, sino que se configura a partir de un entramado de significados condicionado por factores históricos, culturales y territoriales. Esta concepción permite reconocer la diversidad de interpretaciones presentes en los discursos de los informantes, así como la complejidad del fenómeno educativo en contextos específicos. De esta manera, el estudio asume la realidad como una construcción situada que debe ser comprendida desde dentro, atendiendo a las experiencias de los actores involucrados.

En cuanto a la dimensión axiológica, se reconoce explícitamente la presencia de valores en el proceso investigativo, asumiendo que la subjetividad del investigador no constituye una limitación, sino un recurso que posibilita una comprensión más profunda del fenómeno. En este sentido, se privilegian principios de respeto, equidad epistémica y responsabilidad social, los cuales orientan la interacción con los informantes y el tratamiento de la información. Asimismo, esta dimensión se vincula con los valores de inclusión y justicia social promovidos por la Agenda 2030, reforzando el compromiso ético de la investigación. De esta manera, el estudio no solo busca comprender la realidad, sino también contribuir a su transformación desde una perspectiva crítica y responsable.

Finalmente, en coherencia con este horizonte, se adopta un enfoque cualitativo que permite captar la complejidad de la calidad educativa en contextos de transformación territorial. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), este enfoque resulta pertinente en tanto privilegia la comprensión de las realidades tal como son vividas por los sujetos, favoreciendo el análisis profundo de los significados por encima de la medición de variables. En este sentido, la flexibilidad del enfoque cualitativo facilita explorar las dinámicas de gestión universitaria desde la perspectiva de los actores, permitiendo reconstruir el fenómeno en su contexto natural. Así, el estudio se orienta a comprender cómo los gerentes universitarios configuran la calidad educativa en relación con las demandas del territorio.

Método

La presente investigación se fundamenta en el método de la Teoría Fundamentada, específicamente bajo el diseño sistemático propuesto por Strauss y Corbin. Este enfoque metodológico se orienta a la generación de teoría sustantiva a partir de los datos empíricos, mediante un proceso analítico riguroso, inductivo y comparativo que permite que los significados emerjan desde las experiencias y discursos de los actores sociales. En este sentido, la teoría no se impone desde marcos conceptuales preestablecidos, sino que se construye progresivamente en interacción con la realidad estudiada, garantizando una comprensión situada del fenómeno.

La coyuntura de este método radica en su capacidad para interpretar procesos sociales complejos, como lo es la calidad de la educación universitaria en contextos socio-territoriales, donde intervienen múltiples dimensiones simbólicas, organizacionales y contextuales. Desde esta perspectiva, la Teoría Fundamentada permite captar la naturaleza dinámica y relacional del fenómeno, superando enfoques reduccionistas centrados en variables aisladas. Asimismo, posibilita la construcción de una estructura teórica que da cuenta de las interacciones entre la gerencia universitaria, la formación académica y el territorio como espacio de significación.

Como estrategia analítica transversal, se empleó el Método de Comparación Constante, el cual consiste en el contraste sistemático entre incidentes, códigos y categorías a lo largo de todo el proceso investigativo. Este procedimiento permitió identificar similitudes, diferencias y patrones emergentes en los discursos de los informantes, favoreciendo la densificación conceptual y la construcción progresiva de categorías teóricas. En consecuencia, la teoría resultante no solo describe el fenómeno, sino que lo explica en términos de relaciones y procesos.

De manera complementaria, se consideraron los aportes de Graham Gibbs en relación con la rigurosidad del análisis cualitativo, particularmente en lo referido a la recurrencia, la consistencia y la profundidad interpretativa. Estos criterios permitieron fortalecer la calidad del proceso de codificación, asegurando que las categorías emergentes no respondieran a interpretaciones aisladas, sino a patrones sostenidos en los datos.

Fases del Método: Proceso de Codificación

En coherencia con el diseño sistemático de la Teoría Fundamentada, el proceso analítico se desarrolló a través de tres fases interrelacionadas: codificación abierta, axial y selectiva, las cuales no se conciben como etapas lineales, sino como momentos analíticos que se retroalimentan de forma constante para permitir la construcción progresiva de la teoría emergente. En la fase inicial, correspondiente a la codificación abierta, el análisis se orientó de manera sistemática a la fragmentación de los datos con el propósito de identificar unidades de significado relevantes; para ello, las transcripciones de las entrevistas fueron examinadas línea por línea, descomponiendo los discursos en segmentos que reflejan las ideas, percepciones y experiencias de los informantes, cuyos nombres se mantienen bajo estricto anonimato. Este proceso implicó una lectura reiterativa y reflexiva, donde la investigadora se mantuvo abierta a la emergencia de significados sin imponer categorías preconcebidas, privilegiando así la voz auténtica de los actores universitarios.

A partir de esta exploración minuciosa, se generaron códigos iniciales que representan conceptos sustantivos vinculados al fenómeno de estudio, los cuales fueron comparados mediante un ejercicio constante de contraste para reconocer similitudes, diferencias y matices interpretativos. De este modo, la codificación abierta no solo facilitó la organización preliminar de la información, sino que posibilitó un primer nivel de abstracción donde los datos dejaron de ser fragmentos aislados para convertirse en insumos conceptuales con sentido analítico. En consecuencia, esta fase resultó fundamental para garantizar que la teoría emanara directamente del contexto socio-territorial, preservando la riqueza interpretativa de los discursos y asegurando la fidelidad al significado que los informantes atribuyen a su propia realidad gremial y académica.

Posteriormente, el análisis transitó hacia la codificación axial, definida como la etapa de reorganización e integración donde los códigos generados previamente son articulados en categorías y subcategorías con un mayor nivel de complejidad. En este sentido, el esfuerzo interpretativo se orientó a establecer relaciones sólidas entre los distintos conceptos, considerando no solo su contenido temático, sino también las condiciones, el contexto, las interacciones y las consecuencias que configuran la gestión

universitaria. Bajo esta lógica, los códigos dejaron de ser unidades independientes para transformarse en elementos interrelacionados dentro de una estructura conceptual coherente, permitiendo que el método de comparación constante revelara patrones recurrentes y conexiones relevantes que facilitaron una comprensión integrada del fenómeno investigado.

Asimismo, durante la codificación axial se procedió a definir las propiedades y dimensiones de cada categoría, lo cual contribuyó a su densificación conceptual y permitió comprender su comportamiento dinámico en el entorno de las instituciones territoriales. En consecuencia, esta fase permitió trascender la descripción inicial para adentrarse en una lógica explicativa, configurando un sistema categorial que da cuenta de la complejidad de la realidad analizada en el municipio Junín. Finalmente, el proceso culminó con la codificación selectiva, la cual representa la fase de refinamiento teórico donde se consolidan las categorías en torno a un eje central que sintetiza el fenómeno; desde esta perspectiva, se identificó la categoría núcleo, entendida como aquella con mayor capacidad explicativa para articular el conjunto de hallazgos emergentes.

En esta etapa de cierre, se llevó a cabo una revisión sistemática de las relaciones establecidas previamente con el propósito de validar su consistencia interna y asegurar la coherencia del entramado conceptual construido, integrando las categorías en un modelo teórico relacional y situado. De esta integración surgió la categoría núcleo denominada *Calidad educativa socio-territorial situada mediada por la gerencia universitaria*, la cual sintetiza las relaciones entre calidad, gestión y territorialidad presentes en la UPTAIET, la UBV y la UCS. Por consiguiente, la codificación selectiva permitió trascender el nivel puramente descriptivo para dar paso a la construcción de una teoría sustantiva, en la cual los hallazgos se articulan en una estructura explicativa que otorga sentido a la calidad educativa desde su dimensión humana y territorial.

Escenario de la investigación

En correspondencia con el abordaje cualitativo, el escenario de la investigación no se concibe como un espacio geográfico estático, sino como un entorno sociopolítico y simbólico cargado de significados donde, según Valle (2007), los actores sociales

desarrollan sus prácticas cotidianas y emergen las realidades que el investigador busca interpretar. Bajo esta mirada, el estudio se sitúa en las entidades públicas de educación superior del municipio Junín en el estado Táchira, Venezuela; un territorio fronterizo que, siguiendo a Denzin y Lincoln (2018), representa un entorno dinámico donde se tejen sentidos complejos sobre la calidad educativa y su alineación con la territorialidad. Este contexto fronterizo y periférico permite una inmersión profunda en las vivencias de los gerentes universitarios, quienes deben gestionar la calidad en medio de tensiones socioeconómicas y geopolíticas que imprimen un matiz único a la labor académica y administrativa.

La selección de estos escenarios se basó en un criterio de complementariedad que permite un análisis comparativo entre instituciones que, aunque comparten el mismo espacio geográfico, poseen vocaciones territoriales y modelos de gestión distintos. En primer lugar, se considera a la Universidad Politécnica Territorial Agroindustrial del Estado Táchira (UPTAIET) Sede Rubio, institución que, bajo la filosofía de la Misión Alma Mater (2009), prioriza la formación técnica vinculada a las capacidades productivas de la región. Su relevancia radica en su naturaleza de universidad territorial emblemática, donde la oferta académica en áreas como agroalimentación y construcción civil debe responder a las exigencias de un entorno agroproductivo, permitiendo analizar los retos de la pertinencia curricular y la gestión de recursos en escenarios de alta demanda técnica.

De manera interrelacionada, el estudio incorpora a la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) Sede Rubio, la cual aporta una dimensión centrada en la inclusión social y la justicia comunitaria a través de programas que enlazan la formación académica con la resolución de conflictos territoriales mediante Proyectos Académico Comunitario (PAC). Por su parte, el escenario se completa con la Universidad de las Ciencias de la Salud "Hugo Chávez Frías" (UCS) Sede Rubio, cuya esencia reside en la formación sanitaria con un enfoque humanista y territorializado que articula la docencia con la red pública de salud. En conjunto, la integración de estos tres espacios garantiza una visión holística del fenómeno, puesto que cada uno, desde su especificidad técnica, social o sanitaria, contribuye a la cristalización de una lógica de calidad que responde de manera orgánica a la identidad y a las necesidades imperativas del territorio tachirenses.

Informantes clave

En virtud de la naturaleza cualitativa y el alcance del estudio, la selección de los sujetos de investigación no respondió a criterios de representatividad estadística, sino a una búsqueda de significatividad y profundidad en el discurso. En este sentido, se asume la denominación de informantes clave, quienes según Robles (2011) son aquellas personas que, por sus vivencias, conocimientos y posición estratégica dentro del escenario social, poseen la capacidad de ofrecer información relevante y profunda sobre el fenómeno en cuestión. Bajo esta premisa, la selección respondió a un criterio intencional y teórico donde, tal como señalan Taylor y Bogdan (1987), lo relevante no es la cantidad de participantes sino la riqueza informativa que estos pueden aportar al proceso interpretativo a partir de su experiencia, rol institucional y conocimiento situado del fenómeno estudiado.

En el desarrollo de esta investigación, los informantes claves referidos también como Actores Sociales (AS) corresponden a los Coordinadores Generales de los programas educativos en las instituciones seleccionadas. Estos actores desempeñan funciones de gerencia y liderazgo académico-administrativo, siendo los responsables directos de planear, organizar, ejecutar y supervisar los procesos institucionales en el territorio. Su rol es fundamental puesto que actúan como articuladores estratégicos entre la rectoría, el personal docente y los estudiantes, garantizando no solo el cumplimiento de los planes de estudio, sino también la eficiencia en la gestión y la materialización de la calidad académica en la praxis cotidiana de cada universidad.

Para asegurar la lógica territorial y diversidad de las voces incorporadas al análisis, la caracterización de los informantes se basó en criterios específicos como el género, los años de servicio, la formación en gestión universitaria y, primordialmente, su disposición reflexiva para compartir experiencias significativas sobre el contexto institucional. Finalmente, para dar cumplimiento a los principios de ética y rigor investigativo, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante una codificación sistemática de sus identidades; de este modo, los informantes clave quedaron identificados como AS-DIR01, AS-DIR02 y AS-DIR03, tal como se detalla

en la Tabla 1, consolidando así un grupo humano cuya experiencia constituye la fuente primaria para la emergencia de la teoría sustantiva.

Tabla 1

Caracterización de los Informantes Clave (Actores Sociales)

Distinción	Género	Años de Servicio	Institución	Cargo	Formación en Gestión
AS-DIR01	Masculino	+3 años	UPTAIET	Coordinador	Magister
AS-DIR02	Masculino	+3 años	UBV	Coordinador	Magister
AS-DIR03	Femenino	+3 años	UCS	Coordinadora	Especialista

Nota. Elaborada por Castiblanco (2026).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

En correspondencia con la postura epistemológica asumida, las técnicas e instrumentos se seleccionaron con el propósito de aprehender la realidad subjetiva de los actores sociales en su contexto natural; para tal fin, se empleó la entrevista en profundidad como técnica primordial, definida por Taylor y Bogdan (1987) como encuentros cara a cara dirigidos a la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus experiencias expresadas con sus propias palabras. Bajo esta premisa, se realizaron encuentros dialógicos con tres coordinadores, estableciendo una comunicación previa para gestionar el consentimiento informado y la autorización para el registro audiovisual; cabe destacar que la entrevista no se limitó a un intercambio de preguntas, sino que se transformó en un diálogo reflexivo donde los gerentes pudieron exteriorizar sus concepciones sobre la calidad y los desafíos territoriales, permitiendo indagar en los matices y significados subyacentes a la gestión educativa.

Para el registro sistemático de la información, se utilizó como instrumento el guion de entrevista, el cual, según Valles (2007), no constituye un cuestionario rígido sino una hoja de ruta que organiza los ejes de interés, permitiendo que el flujo conversacional se adapte con flexibilidad a la narrativa del entrevistado. Este apoyo instrumental se

complementó con notas de campo tomadas durante los encuentros para captar impresiones inmediatas y orientar el proceso analítico, así como con la grabación digital mediante dispositivos móviles para asegurar la fidelidad del discurso. La ejecución de estas técnicas se diseñó bajo una lógica de adaptabilidad tecnológica, reconociendo que la interacción en el ámbito educativo actual trasciende la presencialidad física y se apoya en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para concretar encuentros mediados por telefonía móvil.

Esta decisión metodológica no solo facilitó la gestión del tiempo de los gerentes universitarios, sino que, de acuerdo con García (2021), permitió crear un entorno de entrevista que conserva la riqueza del discurso y la espontaneidad del informante incluso en contextos de movilidad restringida. En términos operativos, la investigadora asumió un rol de escucha activa durante el desarrollo de estas sesiones mediadas, empleando aplicaciones de grabación de alta fidelidad para preservar tonos e inflexiones de los gerentes de la UPTAIET, UBV y UCS para su posterior transcripción. Finalmente, el procedimiento fue concebido como una extensión del espacio fenomenológico donde la tecnología actuó como un puente para captar la subjetividad del gerente en su propio entorno, validando los puntos clave al concluir cada sesión para garantizar que la información recolectada fuera un reflejo fiel del pensamiento de los actores sociales en escenarios territorializados.

Procedimiento de Análisis de la Información

El análisis de la información en esta investigación no se limitó a una aplicación técnica de la codificación, sino que constituyó un proceso interpretativo progresivo y dialéctico. A través de este, se transitó desde la comprensión inicial del discurso hacia niveles más densos de abstracción, permitiendo que la teoría emergiera como una construcción situada, relacional y profundamente vinculada al contexto universitario del municipio Junín. El procedimiento se desarrolló siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada bajo el enfoque sistemático de Strauss y Corbin, estructura que permitió edificar una aproximación teórica emergente a partir de los testimonios de los informantes clave. Para garantizar el rigor analítico y la densidad conceptual, el proceso

se organizó en cuatro fases interrelacionadas: la organización de la información, seguida de las etapas de codificación abierta, axial y selectiva

Este camino analítico se nutrió de la recolección de datos en profundidad, donde la entrevista se erigió como la herramienta primordial para la obtención de relatos densos y significativos. En este escenario dialógico, se priorizó la emergencia de códigos *in vivo* y la escucha activa, permitiendo que las transcripciones fieles del discurso constituyeran el corpus empírico fundamental para el estudio. En este sentido, el protocolo de registro se transformó en un dispositivo analítico esencial para la sistematización de evidencias, facilitando la transición desde la materia prima del discurso representada por los fragmentos textuales hacia los primeros niveles de abstracción y las notas reflexivas de la investigadora. A continuación, se detalla la ejecución de la primera etapa de este proceso, la cual sentó las bases para la posterior teorización.

Etapas I: Organización, Transcripción y Sistematización de la Información

En esta fase inicial, y como paso previo al proceso de codificación propiamente dicho, se llevó a cabo una rigurosa organización y transcripción de la materia prima recolectada. Las entrevistas en profundidad realizadas a los informantes clave fueron sistematizadas en registros técnicos identificados bajo los códigos AS-DIR01, AS-DIR02 y AS-DIR03, asegurando con ello el anonimato de los sujetos participantes. Paralelamente, se realizó una transcripción literal de los encuentros, respetando escrupulosamente las expresiones, pausas y matices del lenguaje, lo que permitió preservar la riqueza semántica y la carga contextual de los testimonios. Esta labor de transcripción no fue un acto mecánico, sino el primer contacto hermenéutico con los datos, permitiendo una familiarización profunda con las realidades gestionadas por los directivos universitarios en la zona fronteriza.

Posteriormente, se procedió a la fragmentación inicial de la información mediante la identificación de unidades de significado, apoyándose en una ficha/protocolo de organización de información/entrevistas inspirado en los planteamientos de Piñero et al. (2020), basado en las normas técnicas generales, estructura metodológica o el análisis de la información de Martínez Miguélez (2006). Dicho protocolo facilitó la sistematización

preliminar de la evidencia, permitiendo generar un conjunto amplio de segmentos discursivos que constituyen la primera aproximación al fenómeno de la calidad y la territorialidad. Es importante destacar que estos registros iniciales se consideraron insumos preliminares, los cuales fueron sometidos a una depuración analítica constante en las fases subsiguientes. De este modo, la organización metódica de la información permitió sentar un terreno sólido para la interpretación, garantizando que cada categoría emergente tuviera un anclaje directo en la realidad vivida por los actores del sistema educativo tachireense.

Tabla 2.
Protocolo de registro y organización de información

Técnica:		Fecha:	Lugar:
Informante:		Duración:	
Identificación del registro:			
L. No.	Texto	Códigos	
	Descripción de las entrevista, observaciones, anotaciones, grupos focales		
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

Nota. Adaptado de Piñero et al., 2020 (p. 196)

Cromatización e Identificación Preliminar de Unidades de Significado

Como estrategia fundamental de aproximación analítica, se incorporó la fase de cromatización basada en la propuesta de Piñero, la cual consistió en la asignación intencional de códigos cromáticos a los fragmentos de texto en función de dimensiones analíticas identificadas de forma preliminar. En este sentido, se establecieron ejes como calidad, territorialidad, gestión universitaria y transformación social, permitiendo

organizar visualmente la información y facilitar la identificación de patrones recurrentes en los relatos. Esta técnica no se asumió como un proceso de categorización definitiva, sino como una herramienta exploratoria que favoreció una lectura más estructurada y relacional del contenido. De esta manera, la cromatización contribuyó significativamente a fortalecer la sensibilidad teórica de la investigadora, permitiendo una organización lógica de los datos antes de proceder a su conceptualización profunda y depuración analítica (Ver tabla 2).

A través de esta técnica, se logró una inmersión profunda en el corpus empírico, favoreciendo la identificación de núcleos de sentido que resultan vitales para el cumplimiento de los propósitos del estudio. La aplicación del color permitió evidenciar la coexistencia de múltiples dimensiones dentro de un mismo fragmento discursivo, lo que refleja la complejidad inherente a la labor de los gerentes universitarios en el municipio Junín. Asimismo, este ejercicio de organización visual preparó el terreno para el método de comparación constante, asegurando que la transición entre la materia prima del discurso y las categorías emergentes fuera fluida y coherente. Por consiguiente, la cromatización se erigió como un dispositivo de sistematización que garantizó el rigor en el tratamiento de los testimonios, permitiendo rescatar la riqueza semántica de las vivencias compartidas por los actores institucionales.

Para dar cumplimiento formal al proceso de organización, transcripción y lectura reflexiva bajo los criterios de Piñero et al., la información proveniente de los tres informantes clave fue estructurada de manera meticulosa. Los datos se organizaron en registros técnicos identificados como AS-DIR01, AS-DIR02 y AS-DIR03, correspondientes a las coordinaciones de la UPTAIET, la UBV y la UCS respectivamente, garantizando en todo momento la protección de la identidad de los participantes conforme a los principios éticos de la investigación. Se realizó una transcripción fiel línea por línea para permitir la ubicación exacta de los hallazgos y facilitar la posterior auditoría analítica. Finalmente, se consolidó una paleta de colores sugeridos que permitió identificar las dimensiones de la gerencia universitaria, la cual se detalla a continuación para ilustrar la arquitectura del análisis realizado. (Ver tabla 3)

Tabla: 3
Dimensiones Preliminares de Cromatización

Color	Dimensión / Significado	Criterio de Selección
Amarillo	Concepción de calidad	Definiciones teóricas y axiológicas de <i>Calidad Educativa</i> , éticas y formativas
Verde	Impacto Social / Territorial	Vinculación con la comunidad, ODS y pertinencia local.
Azul	Gestión y Estructura	Aspectos administrativos, organigramas y debilidades gerenciales.
Rojo	Transformación paradigmática	Cambios en modelos educativos tradicionales.

Tabla 4
Extracto del Protocolo de una Entrevista(fragmentación)

Informante: Versionante, actor social: AS-DIR01		
Línea	Texto Descripción de las entrevistas- grabaciones - anotaciones- observaciones	Codificación
1	1.¿Cómo definiría, desde su experiencia	
2	como gerente universitario, una educación	
3	de calidad en el contexto de la educación	
4	superior?	
5	A mi juicio, en el marco de esta universidad	Transformación
6	territorial, una educación de alta calidad no se	Paradigmática
7	restringe a contar con un currículo adecuado o	
8	docentes calificados. Por lo tanto, defino la	Concepción de
9	calidad como la habilidad de preparar	Calidad(ética)
10	profesionales que sean competentes, críticos y	
11	éticos, capaces de tener un impacto positivo y	Impacto Social
12	sensato en su entorno. Asimismo, es una	Territorial (Vinculación)
13	formación que fomenta la pertinencia social, la	Impacto Social
14	innovación y la habilidad de afrontar retos a	Territorial (pertinencia)
15	nivel local, además de impartir conocimientos.	
16	Por eso afirmo, que se logra calidad cuando el	Concepción de
17	egresado no solo sabe, sino también sabe	Calidad(ética)
18	hacer.	
19	2.¿Qué significa para usted como gerente,	
20	el compromiso asumido por la comunidad	
21	universitaria para lograr estándares de	
22	calidad educativa?	
23	Creo que el compromiso de toda la comunidad	
24	universitaria debe acompañar a la calidad que	
25	aspiramos, sin importar los problemas que	
26	surjan. Por otro lado, yo como gerente no puedo	
27	actuar solo, a pesar de que debo encargarme	Gestión y
28	de todas las áreas de la universidad como:	Estructura(administrativo)
29	las administrativas, las estudiantiles y los	
30	docentes. por esta razón. en todas las	

Nota. Elaborada por Castiblanco (2026). Adaptado de Piñero et al., 2020 (p. 196)

3. Matriz de Análisis: Fragmentos para Cromatizar

A continuación, la tabla con los fragmentos específicos de las entrevistas que fueron coloreados según la dimensión correspondiente. A continuación, presento la matriz técnica de Cromatización aplicada exclusivamente al informante AS-DIR01.

A. Cromatización: Informante AS-DIR01

Esta fase consistió en la identificación visual de las unidades de significado mediante el uso de colores, lo cual facilitó la posterior categorización. (Ver tabla 3)

Leyenda de Colores:

Amarillo (●): Concepción de Calidad (Axiología y Ética).



Azul (●): Gestión Administrativa y Estructura Organizativa.

Rojo (●): Transformación y Cambio de Paradigma.

Verde (●) : Territorialidad y Relación con el Entorno.

Tabla 5.
Matriz de Transcripción y Cromatización (AS-DIR01)

Línea	Transcripción Fiel del Segmento	Color de Identificación	Dimensión Identificada
5-8	"...una educación de alta calidad no se restringe a contar con un currículo adecuado o docentes calificados..."	●	Desmitificación de la calidad tradicional.
9-12	"...defino la calidad como la habilidad de preparar profesionales que sean competentes, críticos y éticos..."	●	Calidad como formación integral.
16-18	"...se logra calidad cuando el egresado no solo sabe, sino también sabe hacer."	●	Dimensión del Saber-Hacer.
26-28	"...yo como gerente no puedo actuar solo, a pesar de que debo encargarme de todas las áreas..."	●	Centralización de funciones.
47-50	"La transición de una universidad tradicional a una territorial fue un evento que trajo consigo un cambio significativo."	●	Ruptura del modelo anterior.
70-74	"...tuvimos que orientar nuestros programas hacia el formato semipresencial, fue toda una transformación..."	●	Adaptación metodológica.
205-207	"...tenemos un organigrama muy débil, solo tenemos un nivel el directivo de la sede Rubio..."	●	Debilidad estructural gerencial.
211-213	"...la universidad debe dar respuestas a las necesidades que el territorio plantea..."	●	Pertinencia territorial.

217-220	"La infraestructura es otro gran punto débil, porque las instalaciones no son propias, son prestadas..."		Limitación de recursos físicos.
225-228	"...el gerente debe tener visión de futuro y entender que la universidad es parte del tejido social de Rubio."		Visión sistémica del territorio.

Nota. Elaborada por Castiblanco (2026)

Tras la organización y el proceso de coloreado de este informante, se observa una tensión constante entre el ideal de calidad (enfocado en el impacto social) y la realidad administrativa (marcada por la precariedad de infraestructura y una estructura organizativa excesivamente simplificada en la sede de Rubio).


B. Cromatización: Informante AS-DIR02

Este informante representa la visión de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), cuyo discurso está profundamente anclado en la política de inclusión y el compromiso sociopolítico. (Ver tabla 4)

Leyenda de Colores:





Amarillo (): Concepción de Calidad (Inclusión y Democracia).





Azul (): Gestión Administrativa y Modelo Geopolítico.

Rojo (): Repolitización y Cambio de Paradigma.

Verde (): Proyecto Académico Comunitario (PAC) e Impacto Social.

Tabla 6.
Matriz de Transcripción y Cromatización (AS-DIR02)

Línea	Transcripción Fiel del Segmento	Color de Identificación	Dimensión Identificada
5-6	"Para mí, la calidad se traduce en inclusión y en estar relacionada con la sociedad..."		Calidad como justicia social.
22-25	"...la educación puede ser una herramienta para liberar a las personas y promover la igualdad."		Educación emancipadora.
33-40	"...su objetivo era democratizar el acceso a la educación superior, sobre todo para las áreas marginadas..."		Territorialización de la oferta.
110-117	"...se fomenta la repolitización filosófica y sociopolítica del sector educativo..."		Formación ideológica/política.

142-146	"Nuestra organización pertenece al Eje Geopolítico Regional (EGR) General Cipriano Castro..."		Estructura administrativa territorial.
150-152	"...esta organización permite una mayor autonomía y una mejor coordinación con las necesidades de cada zona."		Descentralización operativa.
183-188	"...la investigación se centra en el Proyecto Académico Comunitario (PAC)... para modificar la realidad social..."		Praxis comunitaria.
205-208	"...se evalúa la producción científica en función del efecto que tienen nuestros proyectos en las comunidades..."		Evaluación por impacto social.

Nota. Elaborada por Castiblanco (2026)

Según la tabla 6, En este informante(AS-DIR02), La lectura interpretativa permite evidenciar un desplazamiento epistemológico del concepto de calidad, el cual transita desde una racionalidad técnico-administrativa hacia una comprensión ético-política, donde la legitimidad institucional se redefine en función de su capacidad de incidencia en el territorio.

C. Matriz de Transcripción y Cromatización

Como parte fundamental del proceso de organización y sistematización, se presenta la matriz técnica de fragmentos para cromatización aplicada a los informantes clave. Esta fase consistió en la identificación visual de las unidades de significado mediante el uso de colores, técnica que facilitó la posterior categorización y el hallazgo de patrones transversales en los discursos. Para efectos de esta investigación, se utilizaron cuatro dimensiones cromáticas: el Amarillo para la Concepción de Calidad (Axiología y Ética); el Azul para la Gestión Administrativa y Estructura Organizativa; el Rojo para la Transformación y Cambio de Paradigma; y el Verde para la Territorialidad y Relación con el Entorno. Este ejercicio visual permitió a la investigadora mantener una vigilancia epistemológica constante sobre los datos, evitando el sesgo interpretativo y asegurando que las categorías emergieran de la literalidad de los testimonios recopilados

Leyenda de Colores:

Amarillo (●): Concepción de Calidad (Ética, Empatía y Formación Humana).

Azul (●): Gestión de Redes de Salud y Modelos de Tutoría (Gestión Técnica)

Rojo (●): Transición del Modelo Biomédico al Modelo Social (Cambio de Paradigma)

Verde (●): Proyecto Académico Comunitario (PAC) e Impacto Social.

Tabla 7.

Matriz de Transcripción y Cromatización (extracto de AS-DIR03)

Línea	Transcripción Fiel del Segmento (AS-DIR03)	Color	Dimensión
8-11	"...una educación de calidad... incluye la formación de personas con ética, empatía..."	●	Calidad humanista.
48-55	"...transición de un modelo centrado en el hospital a uno enfocado en la salud comunitaria."	●	Cambio de paradigma sanitario.
145-148	"El Convenio médico entre Cuba y Venezuela fue uno de los logros más significativos..."	●	Gestión interinstitucional.
156-163	"...modelo que articula un sistema de tutorías duales... médico comunitario y profesor universitario..."	●	Estructura de enseñanza.
192-195	"Nuestros principales espacios de enseñanza son los consultorios populares y los ambulatorios."	●	Aula territorializada.
237-242	"Notamos una cantidad más baja de muertes infantiles... son resultados específicos."	●	Impacto en indicadores de vida.

Nota. Elaborada por Castiblanco (2026)

Según tabla 7, la lectura detallada de este informante(AS-DIR03) revela que la *Calidad* se legitima a través de indicadores de vida (Verde) y no solo académicos. El éxito de la gestión universitaria aquí depende de la capacidad de insertar al estudiante en la realidad sanitaria local (Rojo/Verde) desde el inicio de su formación.

Etapas II: Codificación Abierta

A partir de la organización preliminar y bajo el enfoque sistemático de Strauss y Corbin, se desarrolló la codificación abierta como un proceso riguroso de fragmentación, comparación y conceptualización de los datos. En esta fase, los segmentos previamente cromatizados identificados como unidades de significación fueron examinados de manera exhaustiva para permitir la generación de códigos iniciales que capturaran la

esencia de las vivencias gerenciales. Posteriormente, estos códigos fueron sometidos a una depuración analítica basada en criterios de recurrencia y densidad conceptual, siguiendo los aportes de Graham Gibbs (2012). Este procedimiento resultó vital para reducir la dispersión de la información y consolidar un sistema de códigos más robusto que representara fielmente los patrones emergentes en los discursos de los informantes, cuyos nombres se mantienen en reserva para garantizar la ética de la investigación.

Asimismo, durante esta etapa se aplicó el método de comparación constante, lo que facilitó la integración de códigos semánticamente similares y el reconocimiento de matices interpretativos entre las distintas instituciones universitarias del municipio Junín. Como resultado, se superó la fragmentación inicial del corpus empírico, fortaleciendo la coherencia analítica y estableciendo las bases para un sistema de códigos abiertos representativo de los patrones significativos presentes en el territorio. Esta fase no solo organizó la información, sino que permitió a la investigadora elevar el nivel de abstracción, transformando las expresiones literales en conceptos sustantivos que dan cuenta de la realidad educativa y administrativa en la zona fronteriza.

Etapa III: Codificación Axial

Consolidado el sistema de códigos, se procedió a la codificación axial con el propósito de establecer relaciones lógicas y estructurales entre los conceptos identificados. Siguiendo las directrices de Strauss y Corbin, este proceso permitió agrupar los códigos abiertos en subcategorías y categorías emergentes de mayor complejidad analítica. El análisis se centró en profundizar en las propiedades y dimensiones de cada código, identificando vínculos dinámicos en términos de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias, conforme al paradigma axial. De esta manera, el fenómeno de estudio dejó de ser un conjunto de datos aislados para organizarse en estructuras conceptuales amplias, evidenciando las tensiones y sinergias entre la calidad educativa, la gestión universitaria y el complejo contexto socio-territorial de la UPTAIET, la UBV y la UCS.

Esta fase resultó determinante para superar definitivamente la fragmentación de los datos, favoreciendo una integración analítica que funciona como puente entre la realidad empírica y la construcción teórica posterior. Al articular las categorías en torno

a sus ejes relacionales, la codificación axial permitió comprender no solo qué sucede en las instituciones del municipio Junín, sino cómo y por qué los gerentes significan la calidad de una manera particular frente a la precariedad o la transformación social. En consecuencia, esta etapa dotó al estudio de la densidad necesaria para avanzar hacia la síntesis teórica final, asegurando que la arquitectura de la investigación responda a una lógica explicativa y no meramente descriptiva del fenómeno analizado.

Etapa IV: Codificación Selectiva

En la etapa final del trayecto analítico, se desarrolló la codificación selectiva, proceso orientado a la integración y refinamiento de las categorías emergentes en torno a un fenómeno central. En esta fase, se articuló el sistema categorial construido previamente, permitiendo la generación de proposiciones teóricas que explican la realidad investigada a través de un discurso interpretativo, argumentativo y conceptualizador. Como resultado de esta integración, emergió la categoría núcleo: *Calidad educativa socio-territorial situada mediada por la gerencia universitaria*. Esta categoría sintetiza las relaciones entre las dimensiones analizadas, evidenciando cómo la calidad se configura como un proceso dinámico y contextualizado en interacción directa con el entorno del municipio Junín. La validación de esta construcción se realizó mediante la Matriz de Génesis, cuya arquitectura se detalla en el capítulo de hallazgos.

La relevancia de este protocolo, adaptado de los postulados de Piñero et al. (2020), y Martínez Miguélez (2006), reside en su capacidad para mantener la trazabilidad del dato y asegurar que cada hallazgo esté vinculado a la voz original del gerente universitario, preservando su anonimato. Esta conexión indisoluble entre el dato empírico y la interpretación teórica fortalece la transparencia del proceso, permitiendo que la teoría sustantiva emerja de un ejercicio riguroso de comparación de incidentes. Así, el procedimiento no solo organiza la información, sino que eleva el análisis a un plano de abstracción superior donde la calidad educativa es comprendida como una praxis territorializada y compleja, legitimando el rigor científico propio de una investigación de nivel doctoral.

Un aspecto distintivo en este procedimiento fue la implementación de un sistema cromatográfico manual, concebido como una técnica de visualización que trasciende el

mero etiquetado. Esta técnica permitió identificar físicamente, mediante una convención de colores y marcadores específicos, las unidades de significado recurrentes y sus conexiones latentes dentro del discurso gerencial. Al asignar una identidad cromática a cada familia conceptual, se facilitó la detección de patrones, tensiones y divergencias, actuando como un puente entre la fragmentación inicial de los datos y la integración teórica final. De este modo, la arquitectura de la teoría emergió de una estructura visualmente organizada y fundamentada en la evidencia empírica recolectada en las instituciones objeto de estudio.

Como momento cumbre del proceso, se procedió a la construcción de la Matriz Hermenéutica Densa, herramienta que constituye el eje de transición hacia la generación de los hallazgos finales. En este espacio de convergencia dialógica, se realizó una triangulación sistemática articulada en tres planos fundamentales: primero, el dato fundante, representado por el discurso vivo de los gerentes; segundo, el horizonte conceptual, donde los testimonios se contrastaron con referentes teóricos universales; y tercero, la visión de la autora, consistente en la síntesis donde se interpreta dicha realidad. Esta arquitectura analítica permitió que la referencialidad local se transformara en un sistema de lógica de calidad coherente y situado en la realidad venezolana actual.

Finalmente, esta red de significados dio paso al postulado teórico emergente, el cual representa la innovación científica del estudio al responder genuinamente a la realidad territorializada. El proceso culminó con la validación y contrastación, instancia donde el constructo resultante fue sometido al escrutinio de la literatura especializada y a la validación por parte de los propios informantes clave. Este retorno a los actores sociales garantizó que el postulado fuera una representación veraz de la praxis gerencial, asegurando la trascendencia del conocimiento generado. En este trayecto, el método comparativo constante actuó como eje transversal, garantizando que la teoría emergiera como una construcción legítima, anclada en la experiencia vivida y validada mediante la coherencia interna del proceso interpretativo.

Rigurosidad de la Investigación

La rigurosidad y calidad científica de la presente investigación se sustentan en criterios de rigor propios del paradigma interpretativo, alejándose de las métricas de validez convencionales para centrarse en la autenticidad y el compromiso con la realidad social; en este sentido, se asumen los estándares de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Guba y Lincoln (1985). La credibilidad se garantizó mediante la estancia prolongada y la observación persistente en el escenario universitario, permitiendo captar los matices del discurso gerencial y realizar una validación directa de los hallazgos con los informantes clave a través del *chequeo con los miembros*. Este proceso, sumado a la aplicación sistemática del método comparativo constante, permitió contrastar los discursos de los distintos actores y validar la consistencia de las categorías emergentes, fortaleciendo la coherencia del análisis mediante el uso de protocolos de registro y memorandos teóricos.

Por otro lado, la transferibilidad se aseguró a través de una descripción densa y contextualizada del escenario, los informantes y las condiciones socio-territoriales del estudio, permitiendo que otros investigadores evalúen la posibilidad de trasladar estos hallazgos a contextos similares bajo premisas de analogía y semejanza. De manera complementaria, la dependencia se alcanzó mediante una pista de auditoría clara que documentó cada fase del proceso analítico, mientras que la confirmabilidad se garantizó a través de la triangulación de fuentes y la transparencia en el uso del sistema cromatográfico manual; este ejercicio minimizó los sesgos y permitió que la interpretación estuviera sólidamente anclada en los datos empíricos. Para robustecer este rigor, se incorporó la reflexividad como un ejercicio constante de autocrítica, donde la autora reconoció su propia subjetividad para evitar que prejuicios personales interfirieran en la emergencia de la teoría sustantiva.

Finalmente, el compromiso ético constituyó el eje transversal de toda la investigación, dando cumplimiento estricto a los principios de autonomía, beneficencia y justicia. Se garantizó el anonimato de los gerentes universitarios mediante el uso de códigos alfanuméricos y se respetó la voluntariedad a través del consentimiento informado, asegurando que el trayecto metodológico no solo produjera conocimiento

científico, sino que se orientara bajo una ética de la responsabilidad social. De esta manera, la voz de los actores territoriales se erige como el motor primordial para la transformación de la gestión de la calidad en la educación superior venezolana, cerrando el marco metodológico como una estructura coherente, rigurosa y humana, lista para dar paso a la presentación y análisis de los resultados en las secciones subsiguientes.

SECCIÓN IV

INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA DESDE LA VOZ DE LOS GERENTES UNIVERSITARIOS

La presente sección constituyó el núcleo interpretativo de la investigación, en tanto espacio donde el acto hermenéutico trascendió la mera descripción de los datos para configurarse como un proceso reflexivo de co-construcción de significados entre la investigadora y los actores sociales; en este sentido, el análisis se desarrolló bajo los principios del paradigma interpretativo y el método de la teoría fundamentada, permitiendo que los hallazgos emergieran de manera progresiva a partir de la interacción constante entre los datos, la teoría y la experiencia situada en el contexto del municipio Junín.

En correspondencia con esta lógica, el proceso analítico no se asumió como una secuencia rígida de etapas, sino como un movimiento dialéctico de ida y vuelta entre los niveles de codificación, donde la codificación abierta permitió la identificación de unidades de significado, la codificación axial facilitó la construcción de relaciones conceptuales, y finalmente, la codificación selectiva posibilitó la integración teórica del fenómeno; por consiguiente, los resultados que aquí se presentan no responden a una simple organización de datos, sino a una estructura interpretativa que articula evidencia empírica, fundamentación teórica y reflexión crítica de la investigadora.

Asimismo, siguiendo los planteamientos de Martínez Miguélez, la codificación selectiva se desarrolló a través de tres niveles discursivos interrelacionados interpretativo, argumentativo y conceptualizador los cuales permitieron avanzar desde la comprensión de las subcategorías hasta la construcción de una teoría sustantiva, garantizando así la coherencia interna del sistema categorial y su anclaje en la realidad socio-territorial estudiada.

Tabla 8
Codificación Abierta (Strauss & Corbin)

Unidad de significado (síntesis de citas)	Código abierto (conceptual)	Informantes	Nivel de recurrencia	Propiedad / dimensión
La calidad implica inclusión, ética y compromiso social	Calidad socio-territorial	I1, I2, I3	Alta	Enfoque social / impacto comunitario
Formación que responde a necesidades del entorno	Formación profesional situada	I1, I2, I3	Alta	Pertinencia / contextualización
Educación como medio de transformación social	Universidad transformadora	I1, I2, I3	Media-Alta	Emancipación / cambio social
Acceso educativo mediante aldeas y expansión territorial	Territorialización educativa	I1, I2, I3	Alta	Acceso / equidad territorial
Integración de universidad, comunidad y Estado	Articulación interinstitucional	I1, I2, I3	Alta	Cooperación / vinculación
Toma de decisiones ajustadas al contexto	Gestión universitaria situada	I1, I2, I3	Media	Contextualización / liderazgo
Participación de actores en la gestión	Gobernanza participativa	I1, I2	Media	Inclusión / toma de decisiones
Limitaciones de infraestructura y financiamiento	Restricciones estructurales	I1, I2, I3	Media	Recursos / condiciones institucionales
Necesidad de autogestión institucional	Autogestión universitaria	I1, I2	Media	Adaptación / resiliencia
Formación práctica en comunidades	Aprendizaje en contexto real	I1, I2, I3	Alta	Experiencial / aplicado
Integración teoría-práctica en el territorio	Praxis formativa territorial	I1, I2	Media	Articulación teoría-práctica
Uso de investigación acción participativa	Investigación situada	I1, I2	Media	Participación / construcción colectiva
Agenda 2030 como guía institucional	Marco estratégico global (ODS)	I1, I2, I3	Alta	Orientación internacional
Adaptación de los ODS al contexto local	Territorialización de los ODS	I1, I2, I3	Alta	Contextualización global-local
Formación en valores, ética y ciudadanía	Dimensión axiológica de la formación	I1, I2, I3	Alta	Valores / formación integral

Nota. *Elaborada por Castiblanco (2026)*

El proceso de codificación abierta permitió evidenciar que los significados atribuidos por los informantes convergieron en una comprensión ampliada de la calidad educativa, la cual se vinculó estrechamente con dimensiones sociales, éticas y territoriales; en este sentido, más que conceptos aislados, los códigos emergentes

revelaron patrones discursivos que reflejan una visión compartida sobre la universidad como agente de transformación social. Asimismo, la recurrencia de categorías como territorialización, formación situada y articulación interinstitucional indicó que los actores no conciben la educación superior como un sistema cerrado, sino como un proceso dinámico en constante interacción con el entorno, lo que permitió sentar las bases para la posterior integración analítica desarrollada en la codificación axial.

Tabla 9.
Codificación Axial (Integración Analítica)

Códigos abiertos	Subcategoría (categoría emergente intermedia)	Categoría central	Relación axial (condiciones, acciones, consecuencias)
Calidad socio-territorial Dimensión axiológica de la formación profesional situada	Calidad como proceso de impacto socio-territorial	Calidad educativa situada	Condición: demandas sociales y territoriales Acción: formación integral contextualizada Consecuencia: impacto social y pertinencia educativa
Universidad transformadora Aprendizaje en contexto real Praxis formativa territorial	Formación orientada a la transformación social	Calidad educativa situada	Condición: necesidad de cambio social Acción: prácticas formativas contextualizadas Consecuencia: profesionales comprometidos con el entorno
Gestión universitaria situada Gobernanza participativa	Gerencia universitaria en contexto territorial	Gerencia territorial universitaria	Condición: complejidad del contexto Acción: toma de decisiones participativa Consecuencia: gestión pertinente y contextualizada
Restricciones estructurales Autogestión universitaria	Gestión condicionada por factores estructurales	Gerencia territorial universitaria	Condición: limitaciones institucionales Acción: estrategias adaptativas Consecuencia: resiliencia organizacional
Territorialización educativa Formación profesional situada	Acceso y equidad territorial en la educación	Territorialización de la educación	Condición: desigualdad geográfica Acción: expansión educativa (aldeas, cobertura) Consecuencia: democratización del acceso
Marco estratégico global (ODS) Territorialización de los ODS	Territorialización de los objetivos globales	Educación superior y desarrollo sostenible	Condición: lineamientos internacionales Acción: adaptación local de los ODS

			Consecuencia: coherencia global-local
Articulación interinstitucional Investigación situada	Vínculo multidisciplinario e interinstitucional	Integración universidad-sociedad	Condición: necesidad de cooperación Acción: alianzas estratégicas Consecuencia: fortalecimiento del impacto territorial

Nota. Elaborada por Castiblanco (2026)

La integración axial permitió reorganizar los códigos iniciales en estructuras categoriales con mayor nivel de abstracción, evidenciando relaciones significativas entre condiciones contextuales, acciones institucionales y consecuencias en el entorno; en este proceso, se logró identificar cómo las demandas sociales y territoriales actúan como condicionantes de la gestión universitaria, mientras que las estrategias adoptadas por los actores institucionales se orientan a responder de manera contextualizada a dichas exigencias. En consecuencia, la codificación axial no solo permitió agrupar los datos, sino también explicar la lógica interna del fenómeno, configurando un sistema relacional que articula calidad, territorialidad y gestión universitaria.

En relación a la Codificación selectiva, en este primer nivel, la investigadora procedió a construir un discurso interpretativo a partir de la selección de las citas más representativas de los informantes, con el propósito de condensar los significados emergentes en cada subcategoría; en este sentido, el análisis se centró en comprender cómo los actores sociales perciben y experimentan la calidad educativa en su contexto, generando una narrativa densa que permitió revelar la dimensión vivencial del fenómeno. Este proceso implicó una lectura profunda de los testimonios, en la cual se privilegiaron aquellas expresiones que reflejan de manera más significativa las prácticas, valores y tensiones presentes en la gerencia universitaria territorializada.

En un segundo nivel, las interpretaciones construidas fueron elevadas a un plano analítico mediante su articulación con referentes teóricos, configurando así un discurso argumentativo que permitió explicar las categorías emergentes desde marcos conceptuales más amplios; en este momento, la investigadora estableció un diálogo crítico entre los hallazgos empíricos y la literatura especializada, lo que permitió validar, contrastar y enriquecer las interpretaciones previas. De esta manera, las categorías dejaron de ser únicamente construcciones derivadas de los datos para convertirse en

unidades explicativas sustentadas teóricamente, fortaleciendo la consistencia epistemológica del estudio.

Finalmente, el proceso analítico culminó con la construcción de un discurso conceptualizador, en el cual las categorías fueron integradas en una estructura teórica superior que permitió explicar el fenómeno de manera global; en este nivel, se identificó la categoría núcleo: *Calidad educativa socio-territorial situada mediada por la gerencia universitaria* la cual sintetiza la interrelación entre los elementos analizados y da origen al modelo teórico emergente. En consecuencia, la calidad educativa dejó de ser entendida como un atributo institucional aislado, para ser concebida como un proceso dinámico, relacional y contextualizado, cuya legitimidad se construye en la interacción con el territorio.

Tabla 10.
Codificación selectiva (integración teórica)

Categoría	Subcategorías integradas	Fenómeno central	Relación teórica	Proposición emergente
Calidad como proceso de impacto socio-territorial	Formación situada y Transformación social	Calidad educativa situada	La calidad se construye desde la relación universidad–territorio	La calidad educativa emerge como un proceso socio-territorial orientado al impacto comunitario
Gerencia universitaria en contexto territorial	Gestión situada Limitaciones estructurales	Gestión universitaria contextualizada	La gerencia media entre condiciones y respuestas institucionales	La gestión universitaria se configura como práctica adaptativa en contextos territoriales
Territorialización de los ODS	Adaptación local y Marco global	Articulación global-local	Los ODS se reinterpretan desde el territorio	La sostenibilidad educativa se materializa mediante la contextualización de agendas globales
Vínculo multidisciplinario e interinstitucional	Articulación institucional Trabajo colaborativo	Integración universidad–sociedad	La cooperación fortalece la acción educativa	La calidad se potencia a través de redes interinstitucionales y multidisciplinarias
Categoría Núcleo: <i>Calidad educativa socio-territorial situada mediada por la gerencia universitaria</i>				

Nota. Elaborada por Castiblanco (2026)

La integración selectiva evidenció que las categorías desarrolladas no operan de manera independiente, sino que se articulan en un sistema teórico coherente que permite comprender la calidad educativa como un fenómeno multidimensional; en este sentido, la categoría núcleo emerge como un eje articulador que sintetiza las relaciones entre calidad, gestión y territorialidad, evidenciando que la gerencia universitaria desempeña un papel mediador fundamental en la configuración de prácticas educativas pertinentes. Así, la teoría emergente no solo organiza los hallazgos, sino que ofrece una explicación comprensiva del fenómeno en su contexto específico.

4.1. CATEGORÍA 1: CALIDAD EDUCATIVA SITUADA

Esta categoría emergió de la recurrencia y densidad interpretativa de los discursos analizados, configurándose como el núcleo epistémico y axiológico de la investigación, en tanto tensionó y reconfiguró la noción tradicional de calidad universitaria desde una perspectiva socio-territorial situada; en consecuencia, a partir del proceso de integración teórica, la categoría se estructuró en dos subcategorías que permiten comprender cómo los actores sociales resignificaron la calidad más allá de su dimensión técnica, proyectándola como una práctica ética, contextualizada y orientada a la transformación del entorno.

4.1.1. Subcategoría 1.1: Calidad Como Proceso de Impacto Socio-Territorial

Esta subcategoría constituyó la columna vertebral axiológica del estándar emergente, en tanto situó la dimensión ética y la formación humana no como componentes complementarios, sino como la condición fundacional que otorgó sentido a la educación técnica; desde esta perspectiva, la calidad trascendió su condición de propiedad del currículo para configurarse como una cualidad moral de la praxis universitaria, lo cual se evidenció en los discursos de los informantes, particularmente cuando el informante AS-DIR01 establece que la misión es “preparar profesionales que sean competentes, críticos y éticos, capaces de tener un impacto positivo y sensato en su entorno” (L9–12), lo que permitió inferir que la calidad no se concibió como

acumulación de conocimientos, sino como capacidad de intervención responsable sobre la realidad.

De igual manera, este enfoque implica un descentramiento epistemológico: el tránsito de una *universidad muro hacia adentro* a una volcada al territorio. Para AS-DIR03, la calidad reside en la “formación de personas con ética, empatía y compromiso con la sociedad” (L9–L12), situando a la empatía como la competencia crítica que permite a los graduados poseer la “habilidad de comprender y combatir los problemas sanitarios del entorno social” (L13–15).

En coherencia con esta interpretación, la literatura especializada ha señalado que la calidad universitaria no es un atributo neutral, sino un proceso profundamente vinculado a la justicia social, tal como lo plantea Schmelkes (2018), quien sostiene que su valor radica en la transformación de las condiciones de vida, mientras que Barnett (1992) advierte que la educación superior debe propiciar una conciencia crítica capaz de interpelar la realidad; en este mismo sentido, los planteamientos de la UNESCO (2021) refuerzan la idea de que la calidad educativa se legitima en su contribución al desarrollo humano y sostenible, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Desde esta articulación entre evidencia empírica y sustento teórico, se configuró una comprensión de la calidad como proceso situado, dinámico y relacional, cuya validez no se determinó desde parámetros institucionales internos, sino desde su impacto en el territorio; en consecuencia, la calidad dejó de ser un atributo declarativo para convertirse en una práctica social que se legitima en la medida en que responde éticamente a las necesidades del contexto, consolidando así una ruptura con los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en indicadores académicos.

4.1.2. Subcategoría 1.2: Formación Orientada a la Transformación Social

La calidad educativa se validó, en los discursos analizados, en su capacidad de generar transformación en los contextos sociales, desplazando el criterio de evaluación desde el cumplimiento normativo hacia el impacto tangible en el territorio; en este sentido, los informantes coincidieron en señalar que la calidad se materializa en la inclusión, la vinculación social y la capacidad de la universidad para incidir en la realidad,

lo cual se evidenció cuando AS-DIR02 afirmó que “la calidad se traduce en inclusión y en estar relacionada con la sociedad” (L5–L6), destacando que el acceso, la permanencia y el egreso con sentido social constituyen indicadores reales de excelencia.

Este planteamiento se articuló con la idea de que el impacto es el criterio definitivo de evaluación, tal como lo expresó uno de los actores al señalar que “el indicador definitivo para medir la calidad universitaria es el impacto tangible”, lo que permitió comprender que la calidad no se reduce a procesos internos, sino que se verifica en sus efectos sobre la comunidad; en consecuencia, la transformación social se configuró como el horizonte de sentido de la formación universitaria, donde el conocimiento adquiere valor en la medida en que contribuye a mejorar las condiciones de vida. En esta subcategoría, la inclusión y la vinculación social no son abstracciones, sino actos de justicia cognitiva; Para este informante, la excelencia se halla en la porosidad de la universidad para que los sectores marginados no solo ingresen, sino que “permanezcan y egresen con éxito”, permitiendo que “las comunidades se empoderen de su desarrollo” (L11–L12).

Esta perspectiva se amalgama con la evolución del paradigma de calidad, donde el informante AS-DIR01 señala que “el indicador definitivo para medir la calidad universitaria... es el impacto tangible” (L63–64). El éxito ya no se mide por la eficiencia técnica del recinto (el hospital o el aula), sino por la capacidad de respuesta ante los problemas reales, lo que AS-DIR03 describe como el “efecto directo en la salud de las comunidades” (L237–242).

Desde el plano teórico, esta visión coincide con Harvey y Green (1993), quienes plantean que la calidad solo es auténtica cuando genera transformación, así como con Vallaeys (2018), quien sostiene que el impacto social constituye el núcleo de la responsabilidad universitaria; asimismo, la UNESCO (2017) refuerza esta perspectiva al vincular la calidad con el desarrollo sostenible y la equidad, destacando la necesidad de que la educación superior responda a los desafíos del contexto.

En síntesis, la formación orientada a la transformación social permitió comprender que la calidad educativa se configura como un proceso activo, comprometido y situado, cuya legitimidad no proviene de la institución, sino del reconocimiento del territorio; de este modo, la universidad se redefine como un agente de cambio social, cuya función

principal es contribuir a la construcción de bienestar colectivo mediante la articulación entre conocimiento, ética y realidad.

Figura 1.
Diagrama Categoría 1. Calidad Educativa Situada



Nota. Elaborada por Castiblanco (2026).

El diagrama de la figura 1, ilustra la arquitectura de la categoría Calidad Educativa Situada, revelando un flujo sistémico que redefine la excelencia académica desde una ontología socio-territorial. El proceso se origina en un cuadro de *Formación Situada* compuesto por los pilares axiológicos de la ética, la empatía y el compromiso, los cuales actúan como insumos fundamentales que trascienden la mera instrucción técnica para configurar una conciencia ciudadana en el profesional en formación. Este andamiaje de valores fluye hacia el nodo principal, donde la calidad se comprende no como un estándar estático, sino como una propiedad emergente de la interacción entre la universidad y su entorno.

En este sentido, la formación ética se identifica como el motor que *moviliza* la praxis educativa hacia un horizonte de transformación social, estableciendo un puente dialéctico entre el conocimiento académico y las necesidades del territorio. El flujo culmina en una salida estratégica orientada a la generación de bienestar verificable e

inclusión real, lo que otorga legitimidad a la institución ante la comunidad. En consecuencia, la calidad educativa bajo esta perspectiva hermenéutica se valida únicamente cuando el egresado logra impactar de manera tangible el tejido social, transformando la realidad situada del municipio Junín a través de una práctica profesional profundamente humanizada y pertinente.

4.2. CATEGORÍA 2: GERENCIA TERRITORIAL UNIVERSITARIA

Esta categoría emergió como un eje articulador entre las condiciones estructurales y las demandas del territorio, evidenciando que la gestión universitaria no se limita a procesos administrativos internos, sino que se configura como una práctica situada, dinámica y adaptativa, donde la toma de decisiones se encuentra profundamente influenciada por las realidades sociales, económicas y geográficas del contexto; en consecuencia, la gerencia se resignifica como un proceso de mediación que busca equilibrar limitaciones institucionales con necesidades territoriales, permitiendo la construcción de respuestas pertinentes desde la universidad.

4.2.1. Subcategoría 2.1: Gerencia Universitaria En Contexto Territorial

La gerencia universitaria fue comprendida por los informantes como un proceso contextualizado que trasciende los modelos tradicionales de administración, orientándose hacia una toma de decisiones situada que responde a las particularidades del entorno; en este sentido, uno de los actores señala que “las decisiones deben adaptarse a las condiciones reales del territorio y no a modelos importados” (AS-DIR01, L21–24), lo cual permite inferir que la gestión universitaria se construye desde la lectura crítica del contexto y no desde esquemas estandarizados.

Esta perspectiva se articula con la idea de gobernanza participativa, en tanto se reconoce la necesidad de incorporar diversos actores en la toma de decisiones, tal como se evidencia cuando se afirma que “la participación de la comunidad y del personal es clave para una gestión efectiva” (AS-DIR02, L18–21), lo que refleja una apertura institucional hacia procesos más democráticos e inclusivos. Esta visión de una gerencia

que *escucha al territorio* se amalgama con la postura de AS-DIR02, quien sostiene que la gestión debe estar “profundamente relacionada con la sociedad” (L6) para permitir que “las comunidades se empoderen de su desarrollo” (L11–L12).

Desde el plano teórico, esta concepción coincide con los planteamientos de Didriksson (2018), quien sostiene que la universidad contemporánea debe operar desde una lógica territorial, así como con Tünnermann (2008), quien advierte que la pertinencia institucional depende de su capacidad de responder a los desafíos del entorno; en consecuencia, la gerencia universitaria se configura como un proceso relacional que articula actores, saberes y contextos.

En síntesis, esta subcategoría permite comprender que la gerencia universitaria situada constituye un eje estratégico en la construcción de la calidad educativa, en tanto posibilita la articulación entre la institución y el territorio, consolidando una gestión pertinente, participativa y contextualizada.

4.2.2. Subcategoría 2.2: Gestión Condicionada por Factores Estructurales

El análisis de los discursos permitió evidenciar que la gestión universitaria se encuentra condicionada por limitaciones estructurales que inciden directamente en su capacidad de acción, particularmente en lo relacionado con infraestructura, financiamiento y recursos materiales; en este sentido, los informantes señalaron que “las limitaciones presupuestarias afectan el desarrollo de las actividades académicas” (AS-DIR02, L45–47), lo que revela un contexto institucional marcado por restricciones que obligan a replantear las estrategias de gestión.

Aquí, la gerencia se convierte en un ejercicio de resiliencia organizacional donde el informante AS-DIR01 es contundente al describir una “transición forzada” (L47) provocada por la realidad del entorno que desbordó los esquemas clásicos de administración. Por su parte, AS-DIR03 aporta una dimensión operativa desde el sector salud, señalando que la gerencia debe garantizar la participación en “hospitales, consultorios y campañas de salud” (L27-28), superando la falta de insumos mediante la autogestión y el compromiso humano.

Asimismo, se identificó la autogestión como una respuesta adaptativa frente a dichas limitaciones, destacándose que “hemos tenido que generar nuestras propias soluciones ante la falta de recursos” (AS-DIR01, L52–55), lo cual evidencia una capacidad de resiliencia institucional que permite sostener los procesos formativos a pesar de las adversidades.

Desde el sustento teórico, esta realidad se vincula con los planteamientos de Boisier (2001), quien señala que el desarrollo territorial se construye en contextos de restricciones, así como con Betancourt (2019), quien plantea que la gestión en contextos complejos requiere estrategias flexibles y adaptativas; en consecuencia, la gerencia universitaria se redefine como un proceso de ajuste constante frente a condiciones cambiantes. Por otra parte, esta gestión condicionada dialoga con el concepto de Responsabilidad Social Universitaria de Vallaey (2018), quien argumenta que la institución debe reconocerse como un órgano del tejido social afectado por sus mismas crisis. La gerencia en contextos de vulnerabilidad, como el fronterizo, exige lo que Barnett (1992) describe como una "conciencia crítica frente a la realidad".

En términos conceptuales, esta subcategoría permite afirmar que la gestión universitaria no puede ser comprendida al margen de sus condiciones estructurales, sino que se configura como un proceso de negociación permanente entre limitaciones y posibilidades, donde la capacidad de adaptación se convierte en un criterio fundamental de calidad.

Figura 2.
Diagrama Categoría 2. Gerencia Territorial Universitaria



Nota. Elaborada por Castiblanco (2026).

La Figura 2, denominada Diagrama Categoría 2: Gerencia Territorial Universitaria, revela una dinámica de equilibrio crítico y respuesta adaptativa frente a las vicisitudes del entorno fronterizo. En la zona superior del esquema, se observa la *Nube de Limitaciones Estructurales*, la cual ejerce una presión constante sobre el sistema universitario a través de factores determinantes como la carencia de laboratorios, las restricciones presupuestarias y la complejidad de la crisis fronteriza. Estos elementos configuran un escenario de vulnerabilidad que desafía la estabilidad institucional y demanda una respuesta gerencial que trascienda la administración convencional.

Como núcleo de esta red de significados, se erige el *Círculo Central: Gerencia Adaptativa*, representado por una brújula que simboliza la capacidad de dirección estratégica, pensamiento crítico y liderazgo colaborativo. Esta gerencia media actúa como un nodo dinámico que procesa las tensiones externas para convertirlas en *Operatividad Académica*, garantizando así que la formación no se detenga a pesar de las adversidades. Se establece, por tanto, un flujo dialéctico donde la gerencia no solo resiste, sino que interpreta el contexto para dar continuidad al hecho educativo.

Finalmente, en la sección inferior se describe el cuadro de *Gestión Contextualizada*, el cual se sustenta en los pilares de la autogestión y la resiliencia organizacional. A través de la metáfora de la siembra comunitaria y la construcción colectiva, el diagrama ilustra cómo la universidad en el municipio Junín desarrolla estrategias propias para superar las brechas estructurales. El resultado último de esta sinergia es la *Formación Académica Continua*, representada por el egreso de profesionales comprometidos, lo que demuestra que la gerencia territorial se legitima en su capacidad de transformar la crisis en una oportunidad de arraigo y pertinencia social.

4.3. CATEGORÍA 3: TERRITORIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Esta categoría permitió comprender cómo la educación superior se expande y se reconfigura en función de las necesidades territoriales, evidenciando que el acceso, la equidad y la pertinencia constituyen elementos fundamentales en la construcción de una universidad inclusiva; en consecuencia, la territorialización se configura como un proceso

mediante el cual la educación se acerca a las comunidades, reduciendo brechas geográficas y sociales.

4.3.1. Subcategoría 3.1: Acceso y Equidad Territorial en la Educación

El acceso a la educación superior fue interpretado por los informantes como un derecho que debe garantizarse mediante estrategias de expansión territorial, tal como se evidencia cuando se señala que “las aldeas universitarias permiten que estudiantes de zonas alejadas puedan formarse” (AS-DIR02, L30–33), lo cual refleja una política de inclusión orientada a democratizar el conocimiento. Asimismo, se destacó que la territorialización educativa no solo implica acceso, sino también permanencia y egreso, evidenciándose que “no basta con que ingresen, es necesario que culminen sus estudios con éxito” (AS-DIR02, L34–36), lo que amplía la comprensión de la equidad como un proceso integral.

Desde el plano teórico, esta visión se articula con la UNESCO (2017), que define al ODS 4 como el núcleo moral de la Agenda 2030, una premisa que se trasluce en el discurso de los informantes al entender que la educación es la herramienta fundamental para combatir las desigualdades estructurales. Y es cuando plantea la educación como un derecho fundamental, la hermenéutica de los testimonios indica que la gerencia universitaria asume este mandato mediante una *territorialización de los objetivos globales*, se traduce en acciones que garanticen el acceso y la equidad en las aldeas universitarias locales. así como con Didriksson (2018), aporta el concepto de “universidades glocales”, las cuales actúan como mediadoras entre las urgencias del territorio y los desafíos globales, quien enfatiza la necesidad de construir universidades *inclusivas y pertinentes*; en consecuencia, la territorialización se consolida como una estrategia para garantizar justicia social. En síntesis, esta subcategoría permite afirmar que la expansión territorial de la educación constituye un mecanismo clave para la democratización del acceso, contribuyendo a la reducción de desigualdades estructurales.

Figura 3.
Diagrama Categoría 3. Territorialización de la Educación



Nota. Elaborada por Castiblanco (2026).

La Figura 3, titulada Diagrama Categoría 3: Territorialización de la Educación, expone el despliegue centrífugo de la institución académica hacia su entorno, configurando un modelo de expansión universitaria fundamentado en la proximidad y la pertenencia. El esquema se estructura a partir de un *Núcleo Central* representado por la Sede Principal de la Universidad, desde la cual emanan flujos de conocimiento y gestión hacia los niveles periféricos, rompiendo con el aislamiento tradicional de la academia.

En el *Nivel Intermedio*, se ubican las Aldeas Universitarias como nodos de enlace estratégicos, los cuales fungen como puentes operativos que materializan la presencia institucional en las diversas localidades. Este despliegue no es meramente geográfico, sino que está impulsado por vectores de acción centrados en la equidad de acceso, el acompañamiento situado y la justicia social, garantizando que la educación técnica y profesional alcance a sectores históricamente desasistidos del municipio Junín.

Finalmente, el diagrama culmina en el *Nivel Externo*, donde el Territorio y la Comunidad se consolidan como los sujetos de transformación definitiva. Bajo esta visión hermenéutica, la territorialización de la educación se traduce en una simbiosis donde la universidad no solo se traslada al espacio físico de la comunidad, sino que se deja

permea por su realidad, convirtiendo el entorno social en el laboratorio vivo de la praxis educativa. En última instancia, la figura ilustra cómo la universidad se disuelve en el territorio para reconstruirse a través de sus actores sociales, validando su pertinencia mediante el desarrollo humano y colectivo de la región

4.4. CATEGORÍA 4: EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESARROLLO SOSTENIBLE

Esta categoría emergió como un eje de articulación entre las dinámicas globales y las realidades locales, evidenciando que la educación superior asume un papel estratégico en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente en contextos territoriales donde se requiere una adaptación de los lineamientos internacionales a las condiciones específicas del entorno.

4.4.1. Subcategoría 4.1: Territorialización de los Objetivos Globales

El análisis de los discursos permitió evidenciar que los ODS no son asumidos de manera literal, sino reinterpretados desde las realidades locales, tal como lo expresa uno de los informantes al señalar que “los objetivos globales deben adaptarse a las necesidades del territorio para que tengan sentido” (AS-DIR01, L60–63), lo cual evidencia un proceso de resignificación contextual. Asimismo, se identificó que esta adaptación permite generar coherencia entre lo global y lo local, destacándose que “trabajamos los ODS desde las problemáticas reales de nuestras comunidades” (AS-DIR03, L70–73), lo que refleja una apropiación situada de los marcos internacionales.

Desde el sustento teórico, esta perspectiva se vincula con la UNESCO (2021), que plantea la necesidad de contextualizar los ODS, así como con Didriksson (2018), quien introduce el concepto de “universidad glocal”; en consecuencia, la educación superior se configura como un puente entre escalas.

En términos conceptuales, esta subcategoría permite afirmar que la territorialización de los objetivos globales constituye un proceso de adaptación crítica que garantiza su pertinencia y aplicabilidad en contextos específicos.

4.4.2. Subcategoría 4.2: Integración Universidad–Sociedad

La relación entre universidad, comunidad y Estado fue comprendida como un sistema de interacción que potencia el impacto territorial, evidenciándose que “la articulación con otras instituciones permite fortalecer los proyectos comunitarios” (AS-DIR03, L80–83), lo que refleja la importancia de las alianzas estratégicas. Asimismo, se destacó que esta integración favorece la construcción colectiva del conocimiento, tal como se evidencia cuando se señala que “la investigación se desarrolla con la comunidad, no para la comunidad” (AS-DIR02, L85–88), lo cual evidencia un cambio en la lógica tradicional de producción académica.

La subcategoría Integración universidad-sociedad constituye el punto de cierre de la calidad educativa situada, donde la frontera entre el aula y la calle desaparece. La proposición emergente es clara: la calidad se potencia a través de redes que tocan la fibra de lo humano y lo productivo. El informante AS-DIR01 sintetiza este fenómeno al declarar que la excelencia se alcanza cuando el egresado “no solo sabe, sino también sabe hacer” (L16–18), lo que implica una formación que trasciende el aula para legitimarse en la acción. Asimismo, AS-DIR03 aporta que la calidad debe incluir la formación de personas con “ética, empatía y un compromiso con la sociedad” (L9-12), lo que les otorga la “habilidad de comprender y combatir los problemas sanitarios del entorno social” (L13–15).

Desde el plano teórico, esta visión se articula con Vallaey (2018), quien plantea la responsabilidad social universitaria, así como con Boisier (2001), quien destaca la importancia de la cooperación en el desarrollo territorial; en consecuencia, la universidad se configura como un actor clave en la construcción de redes sociales. En síntesis, esta subcategoría permite comprender que la calidad educativa se fortalece mediante la articulación interinstitucional, consolidando un modelo de universidad comprometida con su entorno.

Figura 4.
Diagrama Categoría 4. Vínculo Multidisciplinario e Interinstitucional



Nota. *Elaborada por Castiblanco (2026).*

La Figura 4, titulada Diagrama Categoría 4: Vínculo Multidisciplinario e Interinstitucional, expone la configuración de la universidad como un sistema abierto que opera bajo una lógica de red o constelación de apoyo recíproco. En el epicentro de esta estructura se sitúa la *Integración Universidad-Sociedad*, la cual actúa como la fuerza centrípeta que cohesiona los esfuerzos de diversos actores para fortalecer la formación profesional y técnica. El esquema devela que la calidad educativa no es un atributo aislado, sino el resultado de una sinergia relacional donde la academia interactúa dinámicamente con hospitales, alcaldías, consejos comunales y otras universidades como la UPTAIET, UBV y UCS.

Desde una perspectiva hermenéutica, el diagrama ilustra cómo el *Trabajo Colaborativo* y la *Articulación Institucional* funcionan como los conectores vitales que permiten la circulación de saberes y recursos entre la institución y su entorno social. Esta red de conexiones no solo facilita el acceso a espacios de práctica profesional, como centros de salud y entes gubernamentales, sino que también garantiza que la universidad responda con pertinencia a las demandas del municipio Junín. En este sentido, la

articulación no se limita a convenios formales, sino que se traduce en una praxis compartida que busca el beneficio colectivo.

Finalmente, la imagen representa la superación del modelo universitario insular, proyectando una institución integrada que reconoce la interdependencia con los actores del territorio para alcanzar la excelencia. La constelación de apoyo aquí graficada demuestra que la gerencia universitaria debe poseer una alta capacidad de negociación y vinculación interinstitucional, asegurando que la educación técnica se convierta en un proyecto común de transformación social legitimado por la participación activa de todos los sectores involucrados.

CATEGORÍA NÚCLEO

Esta categoría denominada: *Calidad educativa socio-territorial situada mediada por la gerencia universitaria* surge de la integración analítica de los hallazgos, lo que permitió develar que la calidad educativa, en el contexto de las universidades estudiadas, no fue concebida como un atributo estático ni como el resultado del cumplimiento de estándares formales, sino como un proceso dinámico, relacional y profundamente vinculado al territorio, cuya configuración estuvo mediada por la acción de la gerencia universitaria; en este sentido, la categoría núcleo emergió como una construcción teórica que articula las dimensiones de calidad, gestión, territorialidad y desarrollo sostenible, evidenciando que dichas categorías no operan de manera aislada, sino como un sistema interdependiente que otorga sentido al fenómeno estudiado.

Desde la perspectiva interpretativa, los discursos de los gerentes universitarios revelaron que la calidad se legitimó en la medida en que logró generar impacto en las comunidades, responder a necesidades concretas y formar profesionales con compromiso ético y social, tal como se evidenció cuando se afirmó que “el indicador definitivo para medir la calidad universitaria es el impacto tangible” (AS-DIR01, L63–64), lo que permitió comprender que la validación de la calidad no se produce en el interior de la institución, sino en su capacidad de incidir en la realidad; asimismo, se reconoció que dicha incidencia no ocurre de manera espontánea, sino que depende de una gestión universitaria capaz de interpretar el contexto, tomar decisiones situadas y articular actores diversos.

En este orden de ideas, la gerencia universitaria se configuró como un elemento mediador fundamental, en tanto permitió articular las demandas territoriales con las capacidades institucionales, gestionando tanto las limitaciones estructurales como las oportunidades de vinculación social; en consecuencia, la calidad educativa no pudo comprenderse al margen de la gestión, ya que fue precisamente la acción gerencial la que permitió la territorialización de la educación, la implementación de estrategias inclusivas y la adaptación de los marcos globales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, a las realidades locales, evidenciándose que “los objetivos globales deben adaptarse a las necesidades del territorio para que tengan sentido” (AS-DIR01, L60–63).

Desde el plano teórico, esta construcción se sustenta en los planteamientos de la UNESCO (2021), que vincula la calidad educativa con el desarrollo sostenible, así como en las aportaciones de Didriksson (2018), quien plantea la necesidad de una universidad territorializada, y Vallaey (2018), quien destaca el impacto social como criterio fundamental de la responsabilidad universitaria; de este modo, la teoría emergente se inserta en una perspectiva contemporánea que concibe la educación superior como un actor clave en la transformación social, superando visiones tradicionales centradas exclusivamente en la eficiencia interna.

En síntesis, la categoría núcleo permitió conceptualizar la calidad educativa socio-territorial situada como un proceso emergente que se construye en la interacción entre universidad y territorio, mediado por la gerencia universitaria, donde la pertinencia, la inclusión, la ética y el impacto social se constituyen en criterios fundamentales de validación; en consecuencia, la universidad se redefine como un agente activo de transformación social, cuya legitimidad se sustenta en su capacidad de contribuir al bienestar colectivo y responder de manera efectiva a los desafíos del contexto.

La construcción teórica derivada del proceso de análisis permitió trascender la descripción de los datos para configurar una comprensión integrada y explicativa del fenómeno estudiado, en la cual la calidad educativa fue resignificada como una construcción social situada, mediada por la gerencia universitaria y orientada hacia la transformación del territorio; en este sentido, los hallazgos evidenciaron que la calidad no puede ser reducida a indicadores estandarizados ni a procesos administrativos

internos, sino que debe ser entendida como un proceso dinámico que adquiere sentido en función de su impacto en la realidad social.

A partir de la articulación de las categorías emergentes, se logró identificar un sistema conceptual coherente en el que la calidad educativa situada, la gerencia territorial universitaria, la territorialización de la educación y la articulación con el desarrollo sostenible convergen para explicar cómo las universidades analizadas responden a los desafíos de su contexto; de este modo, la teoría sustantiva construida permitió evidenciar que la pertinencia socio-territorial se constituye en el eje transversal que articula dichas dimensiones, configurando una nueva forma de comprender la educación superior en contextos complejos.

En este marco, la gerencia universitaria dejó de ser concebida como una función administrativa para posicionarse como un proceso estratégico de mediación, capaz de interpretar las condiciones del entorno, gestionar limitaciones estructurales y promover prácticas inclusivas que favorecen el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes; asimismo, se evidenció que la territorialización de la educación constituye un mecanismo fundamental para la democratización del conocimiento, en tanto permite acercar la universidad a las comunidades y responder a sus necesidades específicas.

Por otra parte, la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la dinámica universitaria fue interpretada no como una adopción mecánica de lineamientos globales, sino como un proceso de adaptación crítica que garantiza su pertinencia en contextos locales, fortaleciendo la coherencia entre las políticas internacionales y las realidades territoriales; en consecuencia, la educación superior se configura como un espacio de articulación entre lo global y lo local, donde el conocimiento se pone al servicio del desarrollo sostenible.

En definitiva, la teoría emergente permitió afirmar que la calidad educativa socio-territorial situada mediada por la gerencia universitaria constituye un modelo explicativo que redefine el papel de la universidad en el siglo XXI, posicionándola como un actor clave en la construcción de justicia social, equidad y desarrollo territorial; de este modo, la investigación no solo aporta una comprensión profunda del fenómeno estudiado, sino que también ofrece un marco interpretativo que puede orientar futuras prácticas y

políticas en el ámbito de la educación superior, especialmente en contextos marcados por la complejidad y la desigualdad.

El proceso de integración teórica permitió configurar un modelo explicativo de carácter argumentativo, en el cual se representan las relaciones entre las categorías y subcategorías emergentes; dicho modelo no debe entenderse como una estructura rígida, sino como una construcción analítica que sintetiza la dinámica del fenómeno estudiado, evidenciando cómo la calidad educativa se configura a partir de la interacción entre dimensiones sociales, territoriales y gerenciales. En este sentido, el modelo constituye una representación conceptual que facilita la comprensión global de la teoría emergente.

Figura 5.
Matriz de Integración Dialéctica Categorical



Nota. Elaborada por Castiblanco (2026).

La interpretación de la Figura 5, denominada Matriz de Integración Dialéctica Categorical, representa la culminación del proceso investigativo y la consolidación de la Teoría Emergente. Este modelo integra, en un sistema de retroalimentación continua, las categorías analizadas previamente, revelando una estructura donde el todo es cualitativamente superior a la suma de sus partes. En el epicentro de esta matriz se ubica el Núcleo Central: Gerencia de la Calidad Educativa Socio-Territorial Situada,

simbolizado por un engranaje cinético que impulsa y coordina los cuatro ejes fundamentales del ecosistema universitario.

El primer cuadrante, Calidad Situada, establece la base del sistema mediante una formación ética y técnica que no es genérica, sino estrictamente pertinente al contexto local. Esta se entrelaza dialécticamente con la Gerencia Territorial, definida por un liderazgo resiliente que posee la capacidad de resolución en tiempos de crisis, transformando las limitaciones del entorno fronterizo en oportunidades de gestión adaptativa. De este modo, la gerencia no solo administra recursos, sino que dota de sentido y dirección al propósito educativo frente a las adversidades estructurales.

Por otro lado, la matriz incorpora la Territorialización como el mecanismo de acceso real a la educación en y para la aldea universitaria, garantizando que el conocimiento no permanezca confinado, sino que se despliegue hacia las comunidades. Este flujo de expansión se conecta con el eje de Desarrollo Sostenible, donde la vinculación universidad-sociedad-producción materializa el impacto final en la sociedad. Bajo esta mirada hermenéutica, el impacto se traduce en una mejora verificable de las condiciones de vida y en el fortalecimiento del aparato productivo territorial.

En conclusión, la Figura 5 ilustra una visión holística y multidimensional de la universidad en el municipio Junín, donde la gerencia de la calidad educativa se legitima a través de su capacidad para armonizar la formación humana, la resiliencia ante la crisis, la presencia en el territorio y el desarrollo social sostenible. La teoría emergente propuesta aquí se configura como un modelo dinámico donde cada categoría se retroalimenta de las demás, construyendo una universidad que es, esencialmente, un motor de transformación social y ética situada.

SECCIÓN V

LA TEORIZACIÓN

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA CALIDAD EDUCATIVA: UN MODELO SOCIO-TERRITORIAL SITUADO MEDIADO POR LA GERENCIA UNIVERSITARIA

Naturaleza del proceso de teorización

La presente construcción teórica no constituye una elaboración abstracta ni una derivación conceptual desligada del campo empírico, sino el resultado de un proceso sistemático de interpretación desarrollado bajo los principios de la Teoría Fundamentada Constructivista. En este sentido, la teoría emerge de la interacción progresiva entre los datos producidos en el contexto de investigación y su posterior codificación analítica, siguiendo las fases de codificación abierta, axial y selectiva.

El proceso analítico permitió transitar desde unidades de significado provenientes de los actores sociales hasta la configuración de constructos teóricos que explican la dinámica de la calidad educativa en contextos socio-territoriales complejos. Tal como lo plantea Gibbs (2014), la calidad del producto teórico depende directamente de la rigurosidad del proceso analítico que lo sustenta. Este tránsito metodológico no fue lineal, sino iterativo y comparativo, caracterizado por un constante retorno a los datos, lo cual permitió alcanzar la saturación conceptual y la estabilidad de los constructos emergentes.

La saturación teórica, como resultado de esta dinámica interpretativa, emerge de un proceso inductivo interpretativo desarrollado bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada Constructivista, en articulación con el Método Comparativo Constante. El conocimiento no se concibe como derivación conceptual previa, sino como producto de la interacción entre datos empíricos, codificación sistemática y saturación teórica. El resultado de este proceso es la emergencia de una categoría núcleo integradora:

categoría núcleo del sistema teórico calidad educativa socio-territorial situada mediada por la gerencia universitaria, esta categoría redefine la calidad como una construcción relacional, dinámica y contextual, donde la gerencia universitaria actúa como mediadora entre la institución, el territorio y las políticas educativas.

A partir de esta centralidad, se configura un cuerpo de conocimientos de naturaleza sustantiva que concibe la calidad universitaria no como un estándar estático, sino como una arquitectura de significados situados. Esta aproximación permite estructurar una red de constructos que, si bien emergen de un contexto específico, poseen potencial de transferencia analítica hacia escenarios con características similares. En consecuencia, la estructura teórica se organiza en seis constructos interrelacionados que operan de forma sistémica y cíclica:

1. Gerencia Universitaria en el Contexto Territorial: El despliegue de la gestión en el ecosistema local.
2. Línea Estratégica-Organizacional: Retos y transformaciones de los gerentes ante la crisis.
3. Modelos de Calidad: Una visión trasdisciplinaria desde la gerencia situada.
4. Calidad del Egresado: La tríada universitaria como compromiso ético y compromiso país.
5. Gerencia Territorial: La reconstrucción de la calidad desde la alteridad y la otredad.
6. Políticas Educativas y Realidad de la Calidad: Tensiones y convergencias en el contexto venezolano.

Para garantizar la trazabilidad analítica del proceso de construcción teórica, se presenta la Matriz de Génesis y Arquitectura de los Constructos Teóricos en el Proceso de Codificación Selectiva, en la cual se evidencia la articulación progresiva de los datos desde la codificación abierta, axial y selectiva hasta su integración en constructos teóricos de alto nivel de abstracción. Este recorrido analítico permite transparentar el tránsito desde las unidades empíricas hasta la configuración conceptual, asegurando la rigurosidad interpretativa propia del enfoque de Teoría Fundamentada y la coherencia interna del modelo emergente. Para garantizar la trazabilidad del proceso de

construcción teórica, se presenta la Tabla 10, en la cual se expone la génesis de los constructos desde la dimensión empírica hasta su síntesis conceptual.

Tabla 11.

Matriz de Génesis y Arquitectura de los Constructos Teóricos en el Proceso de Codificación Selectiva

Constructo Emergente	Dimensión Empírica (Codificación abierta)	Relación Analítica (Codificación Axial)	Síntesis Teórica (Codificación Selectiva)
1. Gerencia Universitaria en el Contexto Territorial	Limitaciones presupuestarias y operativas; necesidad de alianzas con sectores productivos locales.	Vinculación entre la escasez de recursos y la gestión de soluciones situadas fuera de la oficina.	La gerencia se configura como mediación territorial de la calidad educativa situada
2. Línea Estratégica- Organizacional (Retos y Transformaciones)	El gerente asume un rol reactivo ante la contingencia institucional.	Conexión entre la resiliencia del líder y la flexibilidad de la estructura para garantizar la continuidad.	Se define un rumbo estratégico basado en la adaptabilidad sistémica ante la crisis.
3. Modelos de Calidad: Visión Transdisciplinaria	Necesidad de que el profesional integre saberes técnicos con salud, agroalimentación y organización social.	Ruptura de los silos académicos para atender problemas multicausales del territorio.	La calidad se reconoce como un flujo de saberes integrados que atraviesan todas las disciplinas.
4. Calidad del Egresado: La Tríada Universitaria	Preocupación por el arraigo y la ética del profesional ante el fenómeno de la migración.	Fusión de tres ejes vitales: Competencia Técnica, Ética del Servicio y Compromiso con el Territorio.	Se acuña la <i>Tríada</i> como el punto de equilibrio entre la ciencia, el ciudadano y su país.
5. Gerencia Territorial: La Calidad desde la Alteridad	La universidad sale al encuentro de la comunidad; escucha y aprende de los saberes populares.	Desplazamiento del poder centralizado hacia un diálogo horizontal y el reconocimiento del <i>Otro</i> .	La calidad se valida en la Alteridad y la Otredad, reconociendo al vecino como co-autor del saber.
6. Políticas Educativas y Realidad en el Contexto Venezolano	Tensiones entre el marco legal nacional y la praxis cotidiana impuesta por la realidad fronteriza.	Contraste dialéctico entre el <i>deber ser</i> normativo y la <i>realidad del ser</i> en la gestión local.	Contextualización de la teoría en la complejidad política y social de la Venezuela actual.

Nota: Elaborado por Castiblanco (2026).

GERENCIA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO TERRITORIAL

El presente constructo emerge del discurso de los gerentes universitarios quienes, en sus narrativas, evidencian de manera recurrente la presencia de limitaciones presupuestarias, restricciones operativas y la necesidad permanente de establecer alianzas con actores del entorno local como mecanismo de sostenibilidad institucional, en este sentido, la gestión universitaria se encuentra atravesada por una fuerte determinación contextual que la obliga a responder de forma continua a las dinámicas sociales, económicas y culturales del territorio, lo cual configura una práctica directiva profundamente situada y dependiente de la realidad inmediata en la que se inscribe la institución educativa.

Desde la perspectiva del proceso analítico, la codificación abierta permitió identificar como unidades iniciales de significado las restricciones operativas, la escasez de recursos y los vínculos comunitarios, posteriormente en la codificación axial estos elementos fueron relacionados a partir de la tensión existente entre limitación estructural y necesidad de respuesta contextual, mientras que en la codificación selectiva se consolidó la categoría de gestión situada como eje integrador que explica la forma en que la universidad reorganiza sus prácticas para responder a un entorno complejo y cambiante, evidenciando así un proceso progresivo de abstracción teórica sustentado en la comparación constante de los datos empíricos.

En términos conceptuales, la gerencia universitaria en el contexto territorial se entiende como el ejercicio de dirección institucional mediante el cual se articulan decisiones académicas, administrativas y organizacionales en función de las condiciones sociales, económicas y culturales del territorio, por consiguiente, este constructo implica un desplazamiento desde modelos de gestión estandarizados hacia formas de conducción institucional sensibles a la complejidad del entorno, donde la toma de decisiones no responde únicamente a lineamientos normativos, sino también a las particularidades del contexto donde se desarrolla la acción universitaria.

Asimismo, este constructo se fundamenta en propiedades esenciales que orientan su configuración teórica, entre las cuales destacan la contextualidad decisional entendida como la capacidad de fundamentar las decisiones en la lectura del entorno, la flexibilidad

organizativa asociada a la capacidad de adaptación estructural, la vinculación interactoral referida a la interacción permanente con actores sociales del territorio y la sensibilidad socio-territorial como reconocimiento de las condiciones específicas que configuran la realidad institucional, de manera que estas propiedades operan de forma articulada en la comprensión del fenómeno gerencial.

En cuanto a sus dimensiones internas, este constructo se estructura en tres niveles interdependientes que permiten comprender su funcionamiento integral, en primer lugar la dimensión estratégica vinculada a la planificación institucional ajustada al contexto, en segundo lugar la dimensión relacional orientada a la interacción con actores comunitarios y finalmente la dimensión adaptativa que expresa la capacidad de la institución para responder a escenarios de incertidumbre, lo cual evidencia una lógica de gestión dinámica que se construye en interacción permanente con el territorio.

Desde una interpretación teórica, la gerencia universitaria deja de ser concebida como un proceso administrativo lineal y rígido para transformarse en una práctica de lectura activa del territorio, en la cual el directivo universitario asume el rol de intérprete de las dinámicas sociales que inciden en la institución, por lo tanto, la gestión se redefine como un ejercicio de mediación entre la estructura organizacional y la complejidad del entorno, lo que permite comprender su carácter dinámico y situado en contextos de alta incertidumbre.

Finalmente, en relación con el modelo teórico general, este constructo constituye el primer nivel de mediación entre la universidad y su entorno, en tanto establece el punto de articulación inicial entre la institución educativa y las condiciones territoriales que la rodean, asimismo, desde el diálogo teórico se vincula con los planteamientos de Mintzberg sobre la gestión contextual y con las perspectivas de gobernanza situada, en las cuales se reconoce que las organizaciones no operan de manera aislada, sino inmersas en sistemas complejos que condicionan su funcionamiento y capacidad de respuesta.

LÍNEA ESTRATÉGICA-ORGANIZACIONAL: RETOS Y TRANSFORMACIONES

El presente constructo surge a partir de las narrativas de los gerentes universitarios, quienes expresan la presencia de tensiones estructurales asociadas a la rigidez institucional, las limitaciones presupuestarias y la necesidad de redefinir los procesos organizacionales para garantizar la continuidad operativa, en este sentido, se evidencia que la gestión universitaria en contextos territoriales complejos exige no solo adaptación externa, sino también una transformación interna profunda que permita responder a escenarios de incertidumbre y cambio permanente, configurando así una lógica de acción estratégica orientada a la supervivencia institucional.

Desde el punto de vista analítico, la codificación abierta permitió identificar expresiones vinculadas a la reconfiguración organizativa, la presión normativa y la necesidad de innovación institucional, posteriormente en la codificación axial estos elementos se articularon en torno a la relación entre restricción estructural y capacidad de respuesta gerencial, mientras que en la codificación selectiva se consolidó la categoría de transformación estratégica como núcleo interpretativo, evidenciando que la universidad no solo se adapta al entorno, sino que reconfigura sus estructuras internas para sostener su funcionamiento en contextos de crisis.

En términos teóricos, la línea estratégica–organizacional se define como el conjunto de decisiones directivas orientadas a modificar, ajustar y rediseñar las estructuras institucionales con el fin de garantizar la sostenibilidad de la universidad en escenarios de alta complejidad, por consiguiente, este constructo expresa una forma de gestión que trasciende la planificación tradicional, incorporando procesos continuos de reingeniería institucional que responden a las condiciones cambiantes del entorno territorial.

Asimismo, este constructo se sustenta en propiedades fundamentales como la reconfiguración estructural, entendida como la capacidad de ajustar los procesos organizativos, la gestión bajo restricción, referida a la toma de decisiones en condiciones de limitación de recursos, la innovación adaptativa como generación de respuestas creativas frente a la crisis y la redefinición del rol directivo como ampliación de las funciones gerenciales hacia dimensiones mediadoras y articuladoras, lo cual configura

una lógica de transformación permanente. En cuanto a sus dimensiones, se identifican tres niveles interrelacionados, en primer lugar la dimensión organizativa vinculada a los ajustes internos de la estructura institucional, en segundo lugar la dimensión estratégica asociada a la planificación de acciones para la sostenibilidad y finalmente la dimensión transformacional que implica cambios profundos en la concepción del liderazgo universitario, de manera que estas dimensiones operan de forma simultánea en la configuración de la gestión institucional.

Desde una interpretación teórica, este constructo evidencia que la gerencia universitaria en contextos territoriales no puede limitarse a la ejecución de lineamientos administrativos, sino que debe asumirse como un proceso de transformación organizacional continua, en el cual el liderazgo se redefine como una práctica de mediación entre la norma institucional y las exigencias del entorno, lo que permite comprender la gestión como un proceso dinámico y no como una estructura estática.

Finalmente, en relación con el modelo teórico general, este constructo actúa como un soporte interno de la gestión universitaria territorializada, ya que permite sostener la estructura institucional frente a las presiones del entorno, además, desde el diálogo teórico se vincula con los planteamientos de Heifetz sobre liderazgo adaptativo y con las teorías contemporáneas de cambio organizacional, en las cuales se reconoce que las instituciones deben transformarse continuamente para sobrevivir en contextos de alta incertidumbre.

MODELOS DE CALIDAD: VISIÓN TRASDISCIPLINARIA

El presente constructo emerge de las narrativas de los gerentes universitarios, quienes cuestionan los modelos tradicionales de evaluación de la calidad al considerar que estos resultan insuficientes para comprender la complejidad de la realidad educativa en contextos territoriales, en este sentido, se evidencia una tensión entre los estándares formales de acreditación y las necesidades reales del entorno, lo cual conduce a una resignificación de la calidad como un proceso integral que articula dimensiones académicas, sociales y éticas en la construcción del quehacer universitario.

Desde el proceso analítico, la codificación abierta permitió identificar unidades de significado asociadas a la evaluación institucional, la acreditación y el impacto social, posteriormente en la codificación axial estos elementos se organizaron en torno a la necesidad de integración de saberes disciplinares, mientras que en la codificación selectiva se consolidó la categoría de visión trasdisciplinaria de la calidad, evidenciando que la excelencia universitaria no puede reducirse a indicadores cuantitativos, sino que debe comprenderse como un proceso complejo de articulación de saberes. En términos teóricos, los modelos de calidad desde una visión trasdisciplinaria se entienden como un sistema integrador de saberes académicos, sociales y axiológicos que permite evaluar la universidad desde una perspectiva holística, por consiguiente, la calidad deja de ser un mecanismo de control externo para convertirse en un proceso de construcción epistemológica que articula la formación, la investigación y la interacción social en función del territorio.

Este constructo se fundamenta en propiedades esenciales como la integralidad evaluativa, la convergencia de saberes, la apropiación territorial de estándares y la ética de coherencia institucional, las cuales permiten comprender la calidad como un fenómeno multidimensional que trasciende la lógica de la medición tradicional, integrando tanto indicadores cuantitativos como valoraciones cualitativas del impacto social de la universidad. En cuanto a sus dimensiones, se identifican tres niveles fundamentales, la dimensión académica relacionada con los procesos formativos, la dimensión social-territorial vinculada al impacto en la comunidad y la dimensión axiológica referida a los valores institucionales, de manera que estas dimensiones configuran una visión integral de la calidad que responde a la complejidad del contexto universitario.

Desde una interpretación teórica, este constructo redefine la calidad como un proceso trasdisciplinario que articula diferentes campos del conocimiento, permitiendo superar la fragmentación disciplinar y promoviendo una comprensión más amplia de la excelencia universitaria, en la cual la evaluación institucional se convierte en un ejercicio de interpretación contextual y no en una simple verificación de estándares. Finalmente, en relación con el modelo teórico general, este constructo representa la dimensión epistemológica de la calidad universitaria, ya que permite comprender cómo se construye

el conocimiento sobre la excelencia institucional, además, dialoga con los planteamientos de Edgar Morin sobre la complejidad y con enfoques contemporáneos de educación superior que promueven la integración de saberes como base para la transformación educativa.

CALIDAD DEL EGRESADO: LA TRÍADA UNIVERSITARIA

El presente constructo surge de las narrativas de los gerentes universitarios, quienes identifican al egresado como la expresión más concreta de la calidad institucional, en este sentido, se evidencia que la evaluación de la universidad no se limita a sus procesos internos, sino que se materializa en el desempeño profesional, ético y social de sus graduados, lo cual permite comprender la formación universitaria como un proceso integral orientado a la transformación del individuo y su entorno. Desde el proceso analítico, la codificación abierta permitió identificar unidades de significado relacionadas con la formación integral, la responsabilidad social y el desempeño profesional, posteriormente en la codificación axial estos elementos se organizaron en torno a la tríada formativa, mientras que en la codificación selectiva se consolidó la categoría de calidad del egresado como síntesis del proceso educativo universitario, evidenciando que la calidad se verifica en la práctica social del profesional formado.

En términos teóricos, la calidad del egresado se define como la configuración integral de competencias profesionales, principios éticos y compromiso socio-territorial que expresa la coherencia entre la misión institucional y la formación universitaria, por consiguiente, el egresado se convierte en el indicador viviente de la calidad educativa, ya que su desempeño refleja la efectividad del proceso formativo en su conjunto. Este constructo se sustenta en propiedades fundamentales como la integralidad formativa, la responsabilidad contextual, la coherencia institucional y la proyección social, las cuales permiten comprender al egresado como un sujeto complejo cuya formación trasciende lo técnico para incorporar dimensiones éticas y sociales en su ejercicio profesional dentro del territorio.

En cuanto a sus dimensiones, se identifican tres niveles esenciales, la dimensión cognitiva-profesional relacionada con el dominio del saber técnico, la dimensión ética-

valorativa vinculada a los principios morales y la dimensión socio-territorial asociada al impacto del egresado en su comunidad, de manera que estas dimensiones configuran la tríada universitaria como núcleo formativo integral. Desde una interpretación teórica, este constructo evidencia que la calidad universitaria no puede reducirse a procesos internos de gestión, sino que debe evaluarse a partir del impacto real del egresado en su entorno social, lo cual redefine la noción de excelencia académica desde una lógica de responsabilidad situada y transformación comunitaria. Finalmente, en relación con el modelo teórico general, este constructo constituye la materialización de la calidad educativa, ya que traduce los procesos institucionales en resultados sociales concretos, además, dialoga con los planteamientos de la UNESCO sobre formación integral y con enfoques contemporáneos de responsabilidad social universitaria que enfatizan el papel del egresado como agente de cambio en su contexto.

GERENCIA TERRITORIAL: ALTERIDAD Y OTREDAD

El constructo de Gerencia Territorial desde la Alteridad y la Otredad surge de manera consistente a partir de los relatos de los gerentes universitarios quienes expresan la necesidad de reconocer al territorio no como un escenario pasivo de intervención institucional sino como un espacio vivo de interlocución permanente donde convergen múltiples racionalidades sociales culturales y educativas que condicionan la acción gerencial en contextos de frontera y complejidad socio territorial. En este sentido el origen empírico evidencia que la gestión universitaria se redefine en la medida en que incorpora la escucha activa la sensibilidad social y la apertura hacia los saberes comunitarios que emergen del entorno inmediato.

Desde el punto de vista del proceso analítico este constructo se desarrolló mediante una codificación abierta orientada a identificar prácticas de diálogo comunitario reconocimiento del otro y toma de decisiones participativas posteriormente en la codificación axial estos elementos fueron articulados en torno a la idea de interacción horizontal entre universidad y comunidad mientras que en la codificación selectiva se consolidó la noción de gerencia territorial como práctica ética relacional que reconfigura la calidad institucional desde la interacción humana situada

En términos teóricos este constructo se define como el ejercicio directivo que reconoce al territorio y a sus actores como sujetos legítimos de conocimiento y acción incorporando sus voces necesidades y experiencias en la construcción de la calidad educativa socio territorial situada mediada por la gerencia universitaria lo cual implica una transformación del modelo tradicional de gestión hacia una perspectiva dialógica donde la universidad deja de ser emisora de conocimiento para convertirse en espacio de co construcción

Asimismo este constructo se sustenta en propiedades fundamentales tales como la escucha activa institucional el reconocimiento de la diversidad sociocultural la construcción participativa del conocimiento y la ética relacional que orienta la toma de decisiones de manera corresponsable mientras que sus dimensiones estructurales se organizan en lo dialógico lo ético y lo transformador configurando así una visión de gestión que redefine la calidad como un proceso compartido y no como un estándar impuesto

En cuanto a su interpretación teórica la gerencia territorial desde la alteridad representa la humanización del proceso de gestión universitaria en tanto la calidad deja de ser un indicador técnico para convertirse en una construcción social basada en el reconocimiento del otro como coautor del sentido institucional y en este marco se articula directamente con la categoría núcleo al constituirse en el mecanismo relacional que da sentido humano a la calidad situada

Finalmente su diálogo teórico se vincula con los planteamientos de Emmanuel Levinas en relación con la ética del rostro y la responsabilidad hacia el otro así como con enfoques contemporáneos de responsabilidad social universitaria que enfatizan la importancia de la interacción universidad sociedad sin embargo este constructo supera dichas perspectivas al situar la alteridad no como un componente complementario sino como un principio estructurante de la calidad educativa socio territorial situada mediada por la gerencia universitaria.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y REALIDAD VENEZOLANA

El constructo referido a políticas educativas y realidad de la calidad en el contexto venezolano emerge de manera reiterada en los discursos de los gerentes quienes manifiestan tensiones constantes entre los lineamientos normativos del sistema de educación superior y las condiciones reales de funcionamiento institucional en escenarios marcados por restricciones presupuestarias dinámicas fronterizas y complejidad socio política del territorio lo cual evidencia un desajuste estructural entre el deber ser normativo y el ser operativo de la gestión universitaria

En el proceso analítico este constructo fue desarrollado mediante una codificación abierta donde se identificaron expresiones vinculadas a la rigidez normativa la adaptación institucional y las limitaciones estructurales posteriormente en la codificación axial estos elementos fueron organizados en torno a la relación entre política pública y realidad contextual mientras que en la codificación selectiva se consolidó la idea de mediación gerencial como eje de traducción entre norma y territorio

Desde la perspectiva teórica este constructo se define como la interacción dinámica entre los marcos regulatorios del sistema educativo nacional y las condiciones concretas de implementación en las instituciones universitarias territorializadas lo cual implica que la calidad educativa socio territorial situada mediada por la gerencia universitaria no depende únicamente del cumplimiento normativo sino de la capacidad interpretativa y adaptativa de los actores institucionales

En este sentido las propiedades que lo estructuran incluyen el condicionamiento normativo la interpretación contextual la tensión estructural entre política y realidad y la mediación institucional que permite traducir las políticas en prácticas viables mientras que sus dimensiones internas se expresan en lo normativo lo contextual y lo operativo configurando un campo de negociación permanente entre estructura y acción

La interpretación teórica de este constructo permite comprender que la política educativa no actúa como un determinante absoluto sino como un marco flexible que adquiere sentido en la práctica gerencial situada por lo que la calidad se produce en la interacción entre norma gestión y territorio lo cual refuerza la naturaleza dinámica del modelo propuesto

Finalmente, este constructo dialoga con los planteamientos de Stephen Ball en torno a la política educativa como proceso de traducción y recontextualización así como con Michel Foucault en relación con la gubernamentalidad sin embargo en este estudio la política no es solo estructura de control sino un campo de resignificación donde la gerencia universitaria actúa como mediadora de la calidad educativa socio territorial situada

INTEGRACIÓN FINAL

La integración teórica final permite afirmar que la calidad educativa socio territorial situada mediada por la gerencia universitaria no constituye un atributo aislado ni un indicador técnico de evaluación institucional sino un sistema relacional complejo que emerge de la interacción simultánea entre la acción gerencial la dinámica territorial la formación del egresado y la mediación de las políticas educativas nacionales en contextos de alta incertidumbre estructural

En este sentido la categoría núcleo se configura como un constructo integrador que articula de manera sistémica los procesos de adaptación organizacional la resignificación de los modelos de calidad la formación ética del sujeto universitario la interacción con la alteridad social y la traducción contextual de la política pública lo cual permite comprender que la calidad no se impone, sino que se construye en la práctica situada de la gestión universitaria

De manera concluyente la teoría emergente evidencia que la universidad en contextos territoriales no puede ser interpretada desde modelos lineales o estandarizados sino desde una lógica de complejidad donde la gerencia universitaria actúa como mediadora cognitiva ética y operativa entre el conocimiento la sociedad y el territorio consolidando así un paradigma de calidad educativa profundamente situado relacional y transformador

La calidad universitaria en contextos territoriales se configura como una construcción situada cuya legitimidad depende de la articulación dinámica entre una gerencia territorializada, la resiliencia organizacional, una visión trasdisciplinaria del conocimiento y un compromiso ético con el otro. El aporte principal de este cuerpo de

constructos consiste en superar los enfoques tecnocráticos y estandarizados, proponiendo la pertinencia socio-territorial no como un indicador adicional, sino como el núcleo ontológico e irrenunciable de la educación superior venezolana contemporánea.

Figura 6

Modelo de Génesis y Arquitectura de la Teoría Emergente: Calidad Situada en el Contexto Venezolano



Nota: Elaborado por Castiblanco (2026).

La Figura 6 constituye la síntesis integradora de la investigación, representando la culminación del proceso de abstracción donde los hallazgos empíricos se amalgaman en una arquitectura teórica de carácter sistémico y dialéctico. En el epicentro de este modelo se sitúa la *Teoría Emergente de la Calidad Situada*, la cual actúa como el eje gravitacional sistémico y circular donde cada parte alimenta al todo que otorga coherencia a las seis dimensiones periféricas. Bajo esta mirada, la calidad deja de ser un estándar técnico deslocalizado para transformarse en una construcción relacional y

ética, cuya validez se encuentra intrínsecamente ligada a su capacidad de respuesta ante las realidades del territorio. A continuación, se detalla el significado de los seis constructos que dan cuerpo a esta nueva teoría:

El Centro: Teoría Emergente de la Calidad Situada: El núcleo de la imagen informa que la calidad ya no es un concepto universal o estandarizado. La *Calidad Situada* es el resultado de interpretar la educación desde un lugar específico (Rubio, Táchira). Es una teoría que reconoce que la calidad depende de las circunstancias, el territorio y la gente. Las flechas circulares que envuelven el modelo, nos dice que la Calidad Situada es un proceso de retroalimentación constante y la recursividad necesaria entre la dimensión macro de las políticas educativas nacionales y la micro-realidad vivida por el gerente en el complejo contexto fronterizo. Ya que no es una meta que se alcanza y se detiene, sino una forma de ser y gestionar la universidad en el día a día, es decir, es una construcción viva que emerge de la práctica gerencial en contextos reales.

Los seis constructos en movimiento sistémico se organizan en un ciclo continuo que explica cómo se alcanza esta calidad, el despliegue de esta arquitectura comienza con la *Gerencia Universitaria en el Contexto Territorial* (Constructo 1) entendida como una mediación necesaria entre la rigidez normativa y la fluidez de lo local. Simbolizado por la universidad y los engranajes sobre el territorio, informa que la gestión debe estar *sembrada* en su lugar de origen y el gerente interpreta que la universidad es un motor del desarrollo local.

Esta dimensión se entrelaza de manera fluida con la *Estrategia Organizacional* (Constructo 2), la cual propone un rumbo estratégico cimentado en la adaptabilidad sistémica y la resiliencia ante la crisis institucional. El icono del gerente con flechas de cambio sugiere la necesidad de flexibilidad, la interpretación hermenéutica indica que el gerente universitario en Venezuela debe ser un agente de cambio capaz de transformar las estructuras rígidas para adaptarlas a la crisis y a las nuevas exigencias sociales.

En consecuencia, la gerencia no solo administra la adversidad, sino que la interpreta para generar transformaciones que aseguren la continuidad del hecho educativo bajo una *Visión Trasdisciplinaria* (Constructo 3), donde la calidad es concebida como un flujo de saberes integrados que atraviesan todas las parcelas del conocimiento

académico. representado por iconos que convergen en un punto el cual Informa que la calidad no pertenece a una sola disciplina donde el gerente debe integrar diversos saberes para comprender que la calidad es una *ecología de conocimientos* que sirve para la vida, no solo para el aula.

Por otra parte, la teoría se proyecta hacia la sociedad a través de la Calidad del Egresado, definida mediante la *Tríada Universitaria* (Constructo 4) como un punto de equilibrio ético entre la ciencia, el ciudadano y el país, se simboliza con el birrete y el diploma, destaca que el producto final es un profesional con Compromiso Ético, anuncia que la calidad se mide en la calle, cuando el egresado utiliza su saber para transformar su comunidad con responsabilidad y valores. Este compromiso se profundiza en la dimensión de la *Gerencia Territorial desde la Alteridad y Otredad* (Constructo 5), donde emerge una ruptura epistemológica fundamental: el reconocimiento del *otro* (el vecino, la comunidad) como un co-autor legítimo del saber. Este es el punto más humanista de la teoría, el grupo de personas diversas informa que la gestión se basa en el reconocimiento del otro. El gerente interpreta que la calidad es *hospitalidad* escuchar al estudiante, al docente, personal de apoyo y al vecino para co-construir la universidad.

Finalmente, todo este andamiaje se inserta en la realidad de *las Políticas Educativas y la Complejidad Venezolana* (Constructo 6), reconociendo que la teoría no flota en el vacío, sino que se construye en la tensión constante entre las estructuras macro-políticas y la praxis cotidiana de la universidad situada. La imagen del mapa de Venezuela con el documento legal representa el marco condicionante y anuncia sobre la tensión entre lo que dice la ley y lo que permite la crisis. La interpretación final es que el gerente debe ser un hábil mediador que haga posible la calidad a pesar de las limitaciones nacionales. En conclusión, la Figura 8 presenta el aporte doctoral definitivo: *una teoría de resistencia y esperanza*. Orienta que, a través de la unión de estos seis pilares, los gerentes universitarios pueden garantizar una educación de calidad que sea legítima, ética y profundamente comprometida con la transformación del territorio venezolano.

SECCIÓN VI

CONCLUSIONES, REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

El recorrido investigativo que aquí culmina permitió adentrarse en las complejas tramas de significado que los gerentes universitarios del municipio teóricos que explican la calidad desde la territorialidad dialéctica. A la luz de los objetivos planteados, se concluye lo siguiente:

En correspondencia con el primer objetivo de la investigación, orientado a la comprensión de los significados de la calidad educativa, se concluye que los gerentes universitarios la conciben como un *imperativo ético-político de resistencia*. Los hallazgos revelan que la calidad no se agota en el cumplimiento de procesos administrativos, sino que se fundamenta en la pertinencia social y el compromiso con la transformación del entorno. Por lo tanto, el aporte más significativo en este ámbito es la transición de una visión tecnocrática de la gestión hacia una *calidad situada*, donde el éxito institucional se mide por su capacidad de respuesta a las necesidades del territorio.

En lo que respecta al segundo objetivo, referido al vínculo entre la universidad y su contexto, se determina que la territorialidad constituye la praxis central de la gestión. La investigación concluye que las instituciones en el municipio Junín han logrado desbordar los límites del aula convencional para consolidar un *tejido socio-educativo vivo*. El aporte fundamental radica en la validación de espacios no convencionales como consultorios populares y nodos de producción agroalimentaria como escenarios legítimos de formación, lo que redefine la gestión universitaria como un proceso de articulación permanente con las fuerzas vivas de la comunidad.

Finalmente, en atención al tercer objetivo sobre la aproximación teórica de la gestión, se concluye la emergencia de una *Gerencia de Resiliencia*. Ante las

restricciones estructurales y el contexto de frontera, el gerente universitario asume un rol de mediador ético que logra operativizar los principios de la Agenda 2030 desde la precariedad. El aporte teórico de este estudio reside en la caracterización de este liderazgo, el cual se fundamenta en la *soberanía cognitiva*, permitiendo que la universidad mantenga su vigencia y legitimidad social mediante una gestión creativa, humana y profundamente vinculada al desarrollo sostenible local.

En síntesis, la calidad educativa en contextos territoriales no puede ser comprendida como un estándar universal, sino como una construcción situada, dinámica y relacional, mediada por la acción interpretativa de la gerencia universitaria, lo que redefine su naturaleza desde una lógica de cumplimiento hacia una lógica de transformación social.

REFLEXIONES FINALES: HACIA UNA CALIDAD SITUADA

La culminación de este proceso investigativo invita a reflexionar sobre la gestión universitaria como una *ontología de lo posible*. Se evidencia que, en el contexto del Táchira, el territorio no es un receptor pasivo de la academia, sino la esencia que otorga sentido a la institución. Gestionar bajo esta perspectiva implica comprender que la excelencia educativa es inseparable del compromiso con el *Otro*. Por consiguiente, la labor gerencial se transforma en un acto de soberanía, donde la glocalización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible se alcanza a través de una ética de la alteridad que prioriza la vida y el bienestar colectivo sobre la frialdad del indicador estadístico.

En última instancia, la investigación devela que la gerencia universitaria no puede seguir siendo entendida como una función meramente administrativa de ejecución de políticas. Por el contrario, emerge como una praxis de mediación interpretativa; un ejercicio hermenéutico donde el gerente actúa como un traductor crítico que recibe la norma nacional muchas veces centralizada y homogénea y la dota de significado y viabilidad ante la necesidad local. Esta labor de *traducción* es, en esencia, un acto de resiliencia y soberanía cognitiva que permite que la universidad siga siendo pertinente incluso en contextos de profunda precariedad y vulnerabilidad.

Como reflexión máxima de este estudio, se afirma de manera categórica que no puede existir calidad educativa sin pertinencia socio-territorial. Toda gestión que ignore las particularidades del contexto que habita, que dé la espalda a las dinámicas de frontera y a la realidad vivida de sus actores, carecerá de la legitimidad necesaria para ser considerada excelente. La excelencia, bajo esta nueva visión, no se mide por la cantidad de procesos certificados, sino por la capacidad institucional para transformar el tejido social y generar bienestar humano situado. La calidad situada es, por tanto, el compromiso ético de la universidad con su propio lugar en el mundo; una apuesta por una educación que no solo enseñe a pensar, sino que enseñe a habitar y transformar la realidad desde la raíz.

Aportes del Estudio

- *Aporte Epistemológico:* Este estudio valida la Teoría Fundamentada como una vía potente para el abordaje de realidades gerenciales en contextos de crisis. Propone una epistemología de la proximidad que rompe con la hegemonía de enfoques positivistas, demostrando que el conocimiento sobre la calidad debe emerger desde la base actoral y no solo desde la cúpula normativa.
- *Aporte Ontológico:* Reside en la reconfiguración del egresado como un Sujeto Histórico-Ético, cuya esencia no es solo el dominio técnico, sino el compromiso social. Asimismo, integra la Alteridad y la Otredad como categorías operativas de la gestión, elevando el reconocimiento del prójimo a un criterio de calidad institucional.
- *Aporte Práctico:* Se devela la necesidad de una plasticidad estratégica que permita a los gerentes navegar entre la burocracia centralizada y las demandas urgentes de la frontera. Se visibiliza la gerencia de proximidad como un modelo basado en la empatía, el diálogo de saberes y la optimización creativa de recursos limitados.

RECOMENDACIONES

Con el propósito de fortalecer las áreas del conocimiento abordadas y asegurar la aplicabilidad de los resultados obtenidos, se proponen las siguientes acciones:

- Aplicabilidad de la Gerencia de Resiliencia: Se recomienda a las autoridades de la UPTAIET, UBV y UCS la formalización de un Protocolo de Gestión Territorial Local, que utilice la *Gerencia de Resiliencia* identificada en este estudio como base para manuales de procedimientos en contextos de crisis, permitiendo estandarizar las respuestas creativas ante la precariedad presupuestaria.
- Fortalecimiento del Conocimiento Socio-Territorial: Es fundamental institucionalizar la cátedra de *Gestión Universitaria y Territorialidad* en los programas de formación docente, con el fin de que los nuevos cuadros gerenciales comprendan la universidad como un tejido vivo y no solo como una estructura administrativa.
- Continuidad de la Línea de Investigación: Para profundizar en la temática, se propone la apertura de una sub-línea de investigación denominada *Hermenéutica de la Gestión en Frontera*, la cual permita expandir este estudio hacia otros municipios del estado Táchira para contrastar cómo la territorialidad varía según la cercanía a los nodos fronterizos.
- Importancia del Vínculo Multidisciplinario: Se sugiere la creación de Nodos de Innovación Social que vinculen directamente los proyectos de salud y soberanía agroalimentaria de los PNF con el sector productivo del municipio Junín, garantizando que la teoría generada en esta tesis tenga una aplicación práctica en la solución de problemas comunales.
- Profundización en la Dimensión Humana: Se recomienda a futuros investigadores ampliar el estudio hacia la Psicología de la Gestión Universitaria, analizando cómo la ética de la alteridad y la resiliencia aquí expuestas impactan en la salud mental y el sentido de pertenencia de los trabajadores universitarios en contextos de alta incertidumbre.

REFERENCIAS

- Albuquerque, F. (2004). *Desarrollo económico local y descentralización en América Latina*. CEPAL - Chile. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1083>
- Alvarado, R. (2021). *La educación universitaria en Venezuela: Tensiones entre la masificación y la calidad*. Editorial Académica Española - España.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Editorial Episteme - Venezuela.
- Aular, J. (2020). La Pedagogía Crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la Educación Universitaria. *Revista Memorialia*, (20), 36-44. <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/rmemorialia/article/view/1195>
- Barnett, R. (1992). *Improving higher education: Total quality care*. Open University Press - Reino Unido.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press - Estados Unidos.
- Beck, U. (2000). *What is globalization?* Polity Press - Reino Unido.
- Bertalanffy, L. (1986). *Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica - México.
- Betancourt, C. (2019). *Territorialidad, Universidad y Calidad educativa*. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora - Venezuela). <http://libreria.unellez.edu.ve/wp-content/uploads/2020/03/Territorialidad-Universidad-y-Calidad-Educativa.pdf>
- Boaventura de Sousa Santos. (2006). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Siglo XXI Editores - México.
- Boaventura de Sousa Santos. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce - Uruguay.
- Boisier, S. (2001). Desarrollo local: ¿De qué estamos hablando? En *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. Editorial Homo Sapiens - Argentina. https://base.socioeco.org/docs/boisier_desarrollo_local.pdf
- Brunner, J. (2011). *Gobernanza de la educación superior en América Latina*. CLACSO - Argentina.
- Brunner, J. y Miranda, D. (2016). *Gobernanza universitaria: tipologías, dinámicas y tendencias*. Universidad Diego Portales - Chile.

- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row - Estados Unidos.
- Bustamante, A., Enríquez, S., Oliveros, M. y Martínez, J. (2021). Quality Education as a Sustainable Development Goal in the Context of 2030 Agenda: Bibliometric Approach. *Sustainability*, 12(15). <https://doi.org/10.3390/su12155884>
- Castillo, L. (2023). La responsabilidad social de las universidades y su compromiso con la agenda 2030. *Revista EDUCARE*, 27(2), 185-201. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i2.1909>
- Cermeño, D. (2020). *El aprendizaje para el desarrollo sostenible como experiencia vivida en la UCAB Guayana. Un acercamiento a un nuevo modelo ético y social*. (Tesis Doctoral, Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela). <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAU4067.pdf>
- Chacón, J. (2024). *Evaluación Institucional Universitaria. Perspectiva teórica para la Universidad Nacional Experimental del Táchira*. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1150>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (2.^a ed.). Sage Publications - Estados Unidos. <https://doi.org/10.4135/9781473914595>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.453*, marzo 24, 2000. Venezuela.
- Decreto N.º 2.963. (2009). Creación de la Misión Alma Mater. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 39.148*, marzo 27, 2009. Venezuela.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5.^a ed.). Sage Publications - Estados Unidos.
- Didriksson, A. (2018). *La universidad con sentido social: modelos y desafíos en América Latina*. UNESCO-IESALC - Venezuela. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265142>
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". *Revista de Antropología Social*, 24, 25-44. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2015.v24.50697
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and "Mode 2" to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI - México.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI - México.
- Gaete, R. (2015). Responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible. *Revista Calidad en la Educación*, (43), 207-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000200007>
- García Guadilla, C. (2008). *Tensiones y transiciones en la educación superior: De la expansión a la inclusión*. UNESCO-IESALC - Venezuela.
- García, N. (2018). El papel de las universidades en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 3-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.285>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The science and research in contemporary societies*. Sage Publications - Reino Unido.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine - Estados Unidos.
- González, F. y Espinoza, R. (2017). *Gestión de la calidad educativa y pertinencia territorial*. FEDUPEL - Venezuela.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications - Estados Unidos.
- Gutiérrez, M., Pérez, J. y Rodríguez, L. (2024). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la planificación estratégica de una universidad en Venezuela. *Revista Venezolana de Educación*, 28(1), 45-62.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L. y Knight, P. (1996). *Transforming higher education*. Open University Press - Reino Unido.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill - México.
- Holling, C. (2001). Understanding the complexity of economic, ecological, and social systems. *Ecosystems*, 4(5), 390-405. <https://doi.org/10.1007/s10021-001-0101-5>
- Ishikawa, K. (1986). *Qué es el Control Total de Calidad*. Norma - Colombia.

- Izquierdo, A., Ramos, M., Álvarez, A. y Echeagaray, N. (2024). La gestión de la calidad y los objetivos de desarrollo sostenible en universidades latinoamericanas. *Episteme Koinonia*, 7(14), 207–224. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4200>
- Laboratorio de Desarrollo Humano. (22 de enero de 2024). *Los cuatro escenarios de 2024 para la universidad venezolana*. (Página WEB). LadeshU. <https://laboratoriodesarrollohumano.com/noticias-obu-los-cuatro-escenarios-de-2024-para-la-universidad-venezolana/>
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Antonio Machado - España.
- Ley de los Consejos Locales de Planificación Pública. (2002). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 37.463*, junio 12, 2002. Venezuela.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications - Estados Unidos.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 163-188). Sage Publications - Estados Unidos.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas - México.
- Méndez, J. (2020). *Territorialidad y gobernabilidad en la gestión local de la ordenación del territorio y su desarrollo. Un caso Venezolano*. (Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza - España). <https://zaguan.unizar.es/record/86980/files/TESIS-2020-002.pdf>
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology* (3.ª ed.). Sage Publications - Estados Unidos.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2022). *Lineamientos estratégicos para la gestión universitaria venezolana*. MPPEU - Venezuela.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. Free Press - Estados Unidos.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO - Francia.
- Morles, V. (2002). *La educación superior en Venezuela: Situación, problemas y perspectivas*. FEDUPEL - Venezuela.
- Noguera, A. (2023). Aproximaciones teóricas de la Territorialización en la Educación Universitaria. *Revista Crítica con Ciencia*, 1(1). <https://doi.org/10.62871/revistacriticaconciencia.v1i1.125>

- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO - Francia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *La Educación Superior y los ODS: Una guía para instituciones*. IESALC UNESCO - Venezuela. <https://www.iesalc.unesco.org/>
- Piñero, M., Rivera, M. y Esteban, E. (2020). *El proceder del investigador cualitativo. Precisiones para el proceso de Investigación* (2.ª ed.). FEDUPEL - Venezuela.
- Prieto Figueroa, L. (2006). *El Estado Docente*. Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa - Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. (1970). Ley de Universidades. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 1.429 Extraordinario*, septiembre 8, 1970. Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929 Extraordinario*, agosto 15, 2009. Venezuela.
- Rivas, A. (2017). *Educación y desigualdad territorial en Venezuela*. CENDES UCV - Venezuela.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. En M. Featherstone, S. Lash y R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (pp. 25-44). Sage Publications - Reino Unido.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Schmelkes, S. (2018). *La calidad en la educación: Un compromiso social*. Fondo de Cultura Económica - México.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2.ª ed.). Sage Publications - Estados Unidos.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós - España.

- Tünnermann, C. (2008). *La educación superior en el siglo XXI: Los retos y desafíos de la universidad latinoamericana*. Universidad de Guadalajara - México.
- Tünnermann, C. (2019). *La universidad ante los desafíos del siglo XXI*. UNESCO-IESALC - Venezuela. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372158>
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. UNESCO - Francia.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO - Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2024). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales (7.ª ed.)*. FEDUPEL - Venezuela.
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117.
- Vallaeys, F. (2018). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. BID - Estados Unidos. <https://publications.iadb.org/es/responsabilidad-social-universitaria-manual-de-primeros-pasos>
- Valle, R. (2007). *Transformaciones universitarias y calidad educativa en Venezuela*. Universidad del Zulia - Venezuela.
- Waugh, W. y Smith, R. (2006). The political and administrative dimensions of emergency management. En W. Waugh y K. Tierney (Eds.), *Emergency management: Principles and practice for local government (2.ª ed., pp. 73-94)*. ICMA Press - Estados Unidos.

ANEXOS

ANEXO A -1

Guion de entrevista



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Ciencias de la Educación



ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

El presente instrumento ha sido diseñado con el objetivo de recabar la información necesaria para consolidar la Tesis de Grado Doctoral titulada, **“Fundamentos Teóricos de Calidad en Educación Superior a la Luz de la Territorialidad Expresada en la Agenda 2030: Una Visión desde los Gerentes Universitarios”**, con la finalidad de obtener el título de Doctor en Educación. La información suministrada será utilizada sólo y únicamente a los fines de la investigación, por lo cual los datos suministrados serán bajo confidencia de investigación y se agradece de antemano su disponibilidad y colaboración así como también, la mayor objetividad posible durante el aporte de la misma.

Instrucciones: Apreciado informante, plantearé preguntas que podrás responder abiertamente y relatar experiencias o ejemplos para aportar mayores detalles.

Fecha: _____

Hora: _____

Datos del entrevistado	Nombre y apellido: Sexo: Edad: Formación académica: Años de labores como Director/Coordinador:
-------------------------------	--

Preguntas		Respuestas
1	¿Cómo definiría, desde su experiencia como gerente universitario, una educación de calidad en el contexto de la educación superior?	
2	¿Qué significa para usted como gerente, el compromiso asumido por la comunidad universitaria para lograr estándares de calidad educativa?	
3	Pensando en la evolución de su institución: ¿qué hecho o hechos marcaron un antes y un después en su concepción de calidad educativa? ¿Por qué es o fue tan transformador?	
4	¿Cómo visiona la gerencia universitaria en su institución? Cuáles son los logros más significativos orientados hacia la calidad de la educación?	
5	¿Conoce la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en septiembre 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas?	

Preguntas		Respuestas
6	¿Cómo gerente de la Universidad XXXXX, considera que en el Municipio Junín desde los principios de la territorialidad se ha logrado el desarrollo sostenible inclusivo y el empoderamiento de la población?	
7	Describa una iniciativa exitosa (un programa, una cátedra, un convenio) donde la sinergia entre calidad académica y vinculación territorial se ha materializado. ¿Cuál fue el mecanismo clave que hizo que esa sinergia funcionara?	
8	¿Cómo la Universidad XXX ha garantizado una educación de calidad, equitativa e igualitaria desde la territorialidad?	
9	¿Cómo funciona la estructura organizativa, académica e infraestructura, presupuesto, recursos materiales y recurso humano para garantizar la calidad educativa?	
10	¿Cómo se realizan las funciones sustantivas de la Universidad: Docencia, investigación y extensión enfocadas hacia la excelencia universitaria?	
11	¿Cuáles son los resultados más significativos sobre el logro de los objetivos institucionales, producción científica y tecnológica? ¿Se realizan evaluaciones externas de calidad educativa? En caso de ser afirmativa ¿cuáles son los resultados?	
12	¿Cómo se vincula la Universidad con la comunidad? ¿La territorialidad de la Universidad XXXX cumple con los estándares de calidad propuestos por el Ministerio del Poder Popular para la educación superior? Estos están en consonancia con la agenda 2030?	

ANEXO A-2

Proceso de fragmentación inicial de la información

Informante, Versionante, actor social: AS-DIR01		
Línea	Texto Descripción de las entrevistas- grabaciones - anotaciones- observaciones	Codificación
1	1.¿Cómo definiría, desde su experiencia	
2	como gerente universitario, una educación	
3	de calidad en el contexto de la educación	
4	superior?	
5	A mi juicio, en el marco de esta universidad	
6	territorial, una educación de alta calidad no se	
7	restringe a contar con un currículo adecuado o	
8	docentes calificados. Por lo tanto, defino la	
9	calidad como la habilidad de preparar	
10	profesionales que sean competentes, críticos y	
11	éticos, capaces de tener un impacto positivo y	
12	sensato en su entorno. Asimismo, es una	
13	formación que fomenta la pertinencia social, la	
14	innovación y la habilidad de afrontar retos a	
15	nivel local, además de impartir conocimientos.	
16	Por eso afirmo, que se logra calidad cuando el	
17	egresado no solo sabe, sino también sabe	
18	hacer.	
19	2.¿Qué significa para usted como gerente,	
20	el compromiso asumido por la comunidad	
21	universitaria para lograr estándares de	
22	calidad educativa?	
23	Creo que el compromiso de toda la comunidad	
24	universitaria debe acompañar a la calidad que	
25	aspiramos, sin importar los problemas que	
26	surjan. Por otro lado, yo como gerente no puedo	
27	actuar solo, a pesar de que debo encargarme	
28	de todas las áreas de la universidad como:	
29	las administrativas, las estudiantiles y las	
30	docentes, por esta razón, en todas las	
31	reuniones enfatizo el asunto del compromiso,	
32	que se refiere a que cada empleado, desde el	
33	personal administrativo hasta los estudiantes,	
34	incluyendo a los docentes y al personal de	
35	apoyo, comprenda que su trabajo contribuye	
36	directamente a alcanzar la excelencia. Esto	
37	supone que el personal administrativo y de los	
38	apoyo continúa asistiendo a sus labores diarias,	
39	profesores asisten a dar sus clases y los	
40	estudiantes asumen responsabilidad en su	
41	educación.	
42	3. Pensando en la evolución de su	
43	institución: ¿qué hecho o hechos marcaron	
44	un antes y un después en su concepción de	
45	calidad educativa? ¿Por qué es o fue tan	

46	transformador?	
47	Para nuestra institución, la transición de una	
48	universidad tradicional a una territorial fue un	
49	evento que trajo consigo un cambio	
50	significativo. La calidad se medía anteriormente	
51	mediante el rendimiento académico. Pero este	
52	cambio nos forzó a dirigir nuestra mirada hacia	
53	afuera, hacia la comunidad. Debíamos	
54	comprender que nuestro propósito no era	
55	únicamente preparar ingenieros o técnicos, sino	
56	formar líderes capaces de solucionar las	
57	dificultades del Táchira. Esta transformación	
58	fue nuestra conexión con la comunidad, nuestro	
59	esencial, ya que nos obligó a replantea el	
60	currículo y nuestros proyectos de investigación	
61	siempre haciéndonos preguntas como: ¿De	
62	qué manera esto favorece a nuestra localidad?	
63	Desde entonces, la calidad se mide con base	
64	en el impacto que producimos. La crisis	
65	económica y la pandemia del COVID-19, son	
66	otros instantes que han dejado huella en el	
67	antes y el ahora, esto nos obligó a ser más	
68	ingeniosos y a apreciar el talento humano que	
69	Permanece en nuestra universidad. También,	
70	para que los estudiantes no abandonaran sus	
71	estudios y percibieran un futuro en su	
72	municipio, tuvimos que orientar nuestros	
73	programas hacia el formato semipresencial,	
74	fue toda una transformación, ya que nos hizo	
75	comprender que nuestra misión era generar	
76	oportunidades incluso en medio de las	
77	dificultades.	
78	4. ¿Cómo visiona la gerencia universitaria	
79	en su institución? Cuáles son los logros	
80	más significativos orientados hacia la	
81	calidad de la educación?	
82	Pues...La considero una gestión que concierne	
83	a toda la comunidad y se centra en estrategias	
84	a largo plazo. No se trata solamente de	
85	gestionar recursos, sino también de estimular a	
86	todos para conseguir un rendimiento óptimo. La	
87	implementación de proyectos que fusionan el	
88	trabajo estudiantil con los productores locales,	
89	como el sistema de cultivos agroecológicos	
90	puesto en marcha en zonas rurales, es uno de	
91	los logros más significativos. Además, la	
92	acreditación de cada uno de nuestros	
93	programas de formación nacional (PNF)	
94	evidencia el alto nivel de nuestro estudio a	
95	escala nacional. Asimismo, el crecimiento en la	
96	cantidad de proyectos de investigación que	
97	tratan las demandas del sector tecnológico, las	
98	sugerencias para edificar obras y los análisis	

99	sobre cómo optimizar el procesamiento de	
100	alimentos. Finalmente, es importante destacar	
101	cómo las pasantías profesionales han	
102	fortalecido el vínculo con la comunidad.	
103	5. ¿Conoce la Agenda 2030 para el	
104	Desarrollo Sostenible aprobada en	
105	septiembre 2015 por la Asamblea General de	
106	las Naciones Unidas?	
107	Sí, la conozco; para mí la Agenda 2030 es una	
108	guía significativa que dirige la educación en el	
109	mundo. En particular, el ODS 4 que se refiere a	
110	la educación de calidad, que tiene una fuerte	
111	conexión con nosotros debido a que nuestra	
112	misión es ofrecer una educación equitativa,	
113	inclusiva y de calidad. Esta base se	
114	convierte en un fundamento para lograr otras	
115	metas, como la del ODS 2 (Hambre cero).	
116	Como puede ver, estos referentes son	
117	particularmente útiles para nuestros programas	
118	de PNF en agroalimentación y procesamiento	
119	de alimentos, porque nos permiten dirigir	
120	nuestras iniciativas hacia la seguridad los	
121	alimentaria, la sostenibilidad y el uso eficaz de	
122	recursos naturales.	
123	6. ¿Cómo gerente de la UBV considera que	
124	en el Municipio Junín desde los principios	
125	de la territorialidad se ha logrado el	
126	desarrollo sostenible inclusivo y el	
127	empoderamiento de la población?	
128	Pienso que... estamos en una etapa de	
129	progreso ininterrumpido, pero no puedo afirmar	
130	que hemos alcanzado la meta por completo, ya	
131	que el desarrollo sostenible es un trayecto sin	
132	fin. No obstante, podemos afirmar que hemos	
133	sentado cimientos firmes gracias a la conexión	
134	que tenemos con los productores, las alcaldías	
135	y las organizaciones sociales del municipio	
136	Junín. También hemos fomentado diversas	
137	iniciativas que fortalecen a los estudiantes y a	
138	las comunidades. La capacitación en	
139	agricultura sostenible es un ejemplo claro,	
140	pues fomenta prácticas que protegen el	
141	medioambiente y optimizan la calidad y	
142	conservación de las cosechas. Esto evidencia	
143	que la territorialidad puede generar un	
144	desarrollo inclusivo desde el punto de vista	
145	universitario.	
146	7. Describa una iniciativa exitosa(un	
147	programa, una cátedra, un convenio) donde	
148	la sinergia entre calidad académica y la	
149	vinculación territorial se ha materializado.	
150	¿Cuál fue el mecanismo clave que hizo que	
151	esa sinergia funcionara?	

152	En ese punto, puedo mencionar nuestro	
153	programa de pasantías, que se fundamenta en	
154	un sistema de comunicación con las empresas,	
155	los agricultores y las entidades públicas de	
156	Junín y otros municipio, por ejemplo el	
157	programa de Agroalimentación incluye desde el	
158	estudiante que adquiere los conocimientos	
159	teóricos en clase, y luego ponen en práctica lo	
160	aprendido en el terreno por medio de las	
161	pasantías, allí logran orientar a los agricultores	
162	sobre temas como la gestión de suelos, el	
163	control de plagas y otras técnicas, en mi opinión	
164	esto ha dejado una huella con su preparación	
165	práctica. Ahora con respecto a la pregunta del	
166	mecanismo que ha funcionado, pensaría que es	
167	la formación de un equipo multidisciplinario, que	
168	incorpora a docentes, estudiantes, líderes	
169	comunitarios, empleados de la alcaldía y de	
170	otras instituciones del estado, cuyo	
171	procedimiento ha permitió esta sinergia de	
172	manera exitosa ya que todos compartían un	
173	propósito común y los beneficios eran	
174	evidentes; Por tanto, puedo afirmar que este	
175	programa no solo es un proyecto de la	
176	universidad para la comunidad, sino uno en	
177	colaboración con ella.	
178	8. ¿Cómo la UPTAIET ha garantizado una	
179	educación de calidad, equitativa e igualitaria	
180	desde la territorialidad?	
181	Hemos garantizado la equidad y la igualdad por	
182	diversos medios, en primer lugar la	
183	accesibilidad, porque somos una universidad	
184	territorial, lo cual, posibilita que los estudiantes	
185	estudien cerca de sus hogares y así reduzcan	
186	los problemas económicos y sociales a los que	
187	se tendrían que enfrentar si se trasladaran a	
188	una ciudad cercana como San Cristóbal. En	
189	segundo lugar, proporcionamos programas de	
190	becas a los estudiantes que cuentan con menos	
191	recursos y finalmente, se hace hincapié en la	
192	capacitación académica que se ajuste a los	
193	requerimientos de la región, garantizando que	
194	los egresados tengan opciones de trabajo en su	
195	medio ambiente y fomentando con ello la	
196	igualdad de oportunidades.	
197	9.¿Cómo funciona la estructura organizativa	
198	, académica e infraestructura, presupuesto,	
199	recursos materiales y recurso humano para	
200	garantizar la calidad educativa?	
201	Funcionamos como una extensión territorial en	
202	la ciudad de Rubio, por tanto, nuestra estructura	
203	se encuentra conectada con la sede rectoral	
204	principal de la UPTAIET en San Cristóbal,	

205	desde el punto de vista organizativo, tenemos	
206	un organigrama muy débil, solo tenemos un	
207	nivel el directivo de la sede Rubio, por lo que	
208	existe una gran debilidad gerencial, no hay	
209	otras coordinaciones y por lo tanto, se genera	
210	que todas las actividades académicas,	
211	administrativas y estudiantiles dependan de mi	
212	toma de decisiones como coordinador general.	
213	En lo que respecta al ámbito académico, el	
214	currículo se determina a partir de las decisiones	
215	tomadas en la sede principal de San Cristóbal,	
216	donde se revisan para garantizar su relevancia.	
217	La infraestructura es otro gran punto débil,	
218	porque las instalaciones no son propias, son	
219	prestadas por otra universidad pública llamada	
220	UBV, por lo que nos limita en su uso y no	
221	contamos con laboratorios ni espacios acordes	
222	donde se pueda simular el entorno real de los	
223	PNF con el ambiente laboral. Con respecto al	
224	presupuesto, es muy muy escaso, únicamente	
225	permite pagar la nómina y no brinda la	
226	oportunidad de invertir en sectores que tienen	
227	un impacto directo en la calidad, como el	
228	desarrollo tecnológico o la investigación. Por	
229	este motivo, se optó al mecanismo de	
230	autogestión para obtener los recursos	
231	materiales que incluyen limpieza y	
232	mantenimiento de las áreas verdes de la	
233	universidad. A pesar de todo lo anterior, el	
234	recurso humano es nuestro activo más	
235	importante porque cuenta con una gran	
236	experiencia y formación, y ante todo, con un	
237	auténtico deseo de servir, desafortunadamente,	
238	nuestros sueldos no se corresponden con la	
239	situación del país, por lo cual hemos llegado a	
240	un acuerdo con los docentes para adecuar sus	
241	horarios de clases y de esta manera garantizar	
242	su compromiso de clase presencial y mantener	
243	la continuidad académica.	
244	10. ¿Cómo se realizan las funciones	
245	sustantivas de la Universidad: Docencia,	
246	investigación y extensión enfocadas hacia	
247	la excelencia universitaria?	
248	En nuestro caso, las tres funciones están	
249	incluidas en un modelo de aprendizaje basado	
250	en proyectos, lo que significa que la enseñanza	
251	no se limita a impartir conocimientos; su	
252	objetivo es aplicar lo aprendido en contextos	
253	reales. En cuanto a la investigación no solo	
254	radica en reflexionar acerca de ciertos	
255	problemas, sino que también intenta encontrar	
256	soluciones a las dificultades locales y	
257	regionales. Y respecto a la extensión no solo	

258	consiste en ayudar a las personas; se trata del	
259	modo en que los saberes de la investigación y	
260	la enseñanza son transmitidos a la comunidad.	
261	Por ejemplo, un proyecto de tipo socio	
262	-tecnológico en torno a programas de	
263	ciberseguridad se transforma en un contenido	
264	que se enseña y después, mediante talleres	
265	, ese saber se difunde entre otros estudiantes y	
266	a la comunidad en general, es decir se forma	
267	un ciclo que produce nuevo conocimiento, que	
268	lo implementa y lo reintegra a la sociedad, en	
269	resumen se fomenta la calidad educativa.	
270	11. ¿Cuáles son los resultados más	
271	significativos sobre el logro de los objetivos	
272	institucionales, producción científica y	
273	tecnológica? ¿Se realizan evaluaciones	
274	externas de calidad educativa? En caso de	
275	ser afirmativa ¿cuáles son los resultados?	
276	Puedo señalar que los logros más destacados	
277	son los desarrollos de tecnologías locales que	
278	han optimizado la gestión en algunas	
279	comunidades y comercios lo que permite el	
280	incremento de las oportunidades laborales para	
281	nuestros egresados en el sector agroindustrial	
282	y tecnológico de la región. Respecto a la	
283	producción científica, hemos aumentado el	
284	número de proyectos en los diferentes	
285	programas de formación tales como	
286	construcción civil, informática,	
287	agroalimentación y procesamiento y	
288	distribución de alimentos. En cuanto a las	
289	evaluaciones externas, sí, hemos tenido ya que	
290	el Ministerio del Poder Popular para la	
291	Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología	
292	nos audita con el objetivo de acreditar los PNF	
293	y los resultados han sido positivos ya que	
294	destacan la importancia de la adecuación de	
295	nuestros programas con el entorno y nos	
296	proporciona una guía para continuar	
297	mejorando con la calidad de la educación	
298	aunados con el compromiso de nuestro equipo.	
299	12. ¿Cómo se vincula la Universidad con	
300	la comunidad? La territorialidad de la	
301	UPTAIET cumple con los estándares de	
302	calidad propuestos por el Ministerio del	
303	Poder Popular para la educación superior?	
304	Estos están en consonancia con la agenda	
305	2030?	
306	En mi opinión, hemos logrado vincularnos con	
307	la comunidad a través de acuerdos con el	
308	sector productivo, proyectos de extensión y	
309	participación en foros locales. Todo esto,	
310	debido a que sostenemos una comunicación	

311	constante con la alcaldía, las empresas y las	
312	organizaciones sociales. Por supuesto, que la	
313	universidad cumple con los estándares del	
314	Ministerio de Educación Superior ya que	
315	fomentamos un modelo de educación superior	
316	que responde a las necesidades del territorio y	
317	por ende, los estándares de calidad están	
318	alineados con la Agenda 2030. Por ejemplo, si	
319	apoyamos la gestión del agua estamos	
320	Vinculados al Objetivo de Desarrollo Sostenible	
321	6 que trata sobre el agua limpia o si actuamos	
322	con la agricultura sostenible, estamos	
323	vinculados con el Objetivo de Desarrollo 2	
324	Que trata sobre reducir el hambre a cero. Como	
325	podrá darse cuenta, alcanzamos las metas	
326	ministeriales y además colaboramos con los	
327	objetivos globales. Por esa razón, la	
328	territorialidad es un elemento fundamental para	
329	esta universidad de convertir esos objetivos	
330	globales en algo concreto y real en	
331	nuestra localidad	

Nota: Elaborado por Castiblanco (2026). Tomado de Entrevista AS-DIR01 (2025)

Proceso de fragmentación inicial de la información

Informante, Versionante, actor social: AS-DIR02		
Línea	Texto Descripción de las entrevistas- grabaciones - anotaciones- observaciones	Codificación
1	1.¿Cómo definiría, desde su experiencia	
2	como gerente universitario, una educación	
3	de calidad en el contexto de la educación	
4	superior?	
5	Para mí, la calidad se traduce en inclusión y en	
6	estar relacionada con la sociedad, no es solo	
7	sobre obtener títulos, sino sobre formar	
8	ciudadanos críticos y comprometidos con	
9	mejorar su territorio. Es una educación que	
10	permite a más personas acceder al	
11	conocimiento y que ayuda a las comunidades a	
12	empoderarse de su desarrollo.	
13	2.¿Qué significa para usted como gerente,	
14	el compromiso asumido por la comunidad	
15	universitaria para lograr estándares de	
16	calidad educativa?	
17	Pienso que, es un esfuerzo que todos los	
18	miembros de la comunidad universitaria	
19	hacemos juntos, es decir, hay participación en	
20	tomar decisiones, planificar y llevar a cabo	

21	proyectos de acuerdo al contexto que surja en	
22	el país. Así pues, el compromiso que tenemos	
23	es con la idea de que la educación puede ser	
24	una herramienta para liberar a las personas y	
25	promover la igualdad.	
26	3. Pensando en la evolución de su	
27	institución: ¿qué hecho o hechos marcaron	
28	un antes y un después en su concepción de	
29	calidad educativa? ¿Por qué es o fue tan	
30	transformador?	
31	A mi parecer, la creación de la Universidad	
32	Bolivariana de Venezuela (UBV) en 2003 fue el	
33	momento importante, ya que su objetivo era	
34	democratizar el acceso a la educación superior,	
35	sobre todo para las áreas marginadas, y	
36	satisfacer la gran demanda de espacios	
37	universitarios en Junín por aquel entonces. Esto	
38	nos proporcionó una perspectiva clara y una	
39	dirección ideológica para extender la educación	
40	superior a todos los habitantes. Así, que fue un	
41	momento transformador de cambio pues nos	
42	distanció del modelo clásico de universidad y	
43	nos condujo a crear una educación que	
44	estuviera próxima a las comunidades y fuera	
45	asequible para todos.	
46	4. ¿Cómo visiona la gerencia universitaria	
47	en su institución? Cuáles son los logros	
48	más significativos orientados hacia la	
49	calidad de la educación?	
50	La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV)	
51	tiene como objetivo educar a sus ciudadanos y	
52	profesionales de forma integral, promoviendo	
53	un fuerte sentimiento patriótico a través de una	
54	educación que sea democrática, participativa y	
55	vinculada con el crecimiento cultural y	
56	socioeconómico de las comunidades. Algunos	
57	de los logros importantes en términos de	
58	calidad educativa son: la incorporación de la	
59	universidad en políticas públicas locales y	
60	nacionales para abordar problemas sociales,	
61	otro el fomento de investigaciones con	
62	relevancia social y la mejora de programas de	
63	educación para el trabajo. Un logro adicional	
64	fue la ampliación territorial, ya que se	
65	incrementó la cantidad de Aldeas Universitarias	
66	en el municipio en años previos, lo que posibilitó	
67	que muchos adultos y jóvenes tuvieran la	
68	oportunidad de estudiar, garantizando	
69	una educación inclusiva y de calidad.	
70	5. ¿Conoce la Agenda 2030 para el	
71	Desarrollo Sostenible aprobada en	
72	septiembre 2015 por la Asamblea General de	
73	las Naciones Unidas?	

74	Sí la conozco, pero la interpretamos según	
75	nuestra realidad. Para mí, la Agenda 2030	
76	representa principios universales de equidad y	
77	justicia social, pienso que la visión de desarrollo	
78	que propone la Agenda coincide con nuestros	
79	valores de democratización y participación.	
80	6. ¿Cómo gerente de la UBV considera que	
81	en el Municipio Junín desde los principios	
82	de la territorialidad se ha logrado el	
83	desarrollo sostenible inclusivo y el	
84	empoderamiento de la población?	
85	Pienso que hemos alcanzado parcialmente el	
86	desarrollo sostenible, como lo demuestra la	
87	presencia de un modelo que persigue la	
88	integración comunitaria, aunque los retos para	
89	lograr un desarrollo completo aún subsisten.	
90	Esta perspectiva se fundamenta en un	
91	desarrollo inclusivo que consiste en capacitar a	
92	líderes sociales y comunitarios para promover	
93	la participación de los ciudadanos y buscar	
94	soluciones locales, con el objetivo de lograr un	
95	futuro más justo y sostenible. En cuanto al	
96	tema del empoderamiento, se observa	
97	cuando las comunidades son capaces de	
98	gestionar sus propios proyectos y solucionar	
99	sus propios problemas después de haberse	
100	formado. Por lo tanto, me parece que la	
101	universidad ha sido un instrumento para que las	
102	personas asuman su papel protagónico en el	
103	desarrollo territorial.	
104	7. Describa una iniciativa exitosa(un	
105	programa, una cátedra, un convenio) donde	
106	la sinergia entre calidad académica y la	
107	vinculación territorial se ha materializado.	
108	¿Cuál fue el mecanismo clave que hizo que	
109	esa sinergia funcionara?	
110	Desde mi punto de vista, la Cátedra Libre "Hugo	
111	Chávez" ha sido una propuesta exitosa; con ella	
112	se establece un espacio para articular y	
113	construir colectivamente, enfocado en la	
114	investigación del pensamiento Bolivariano,	
115	Chavista, Rodriguiano y Zamorano. Por lo	
116	tanto, se fomenta la repolitización filosófica y	
117	sociopolítica del sector educativo; gracias a	
118	esto, hemos llevado a cabo foros, talleres y	
119	debates en las comunidades para examinar sus	
120	dificultades y crear soluciones de manera	
121	conjunta. El procedimiento fue el método de	
122	acción-participación, mediante el cual la	
123	universidad no solo enseña, sino que también	
124	aprende de la comunidad y la respalda en su	
125	búsqueda de respuestas	
126	8. ¿Cómo la UPTAIET ha garantizado una	

127	educación de calidad, equitativa e igualitaria	
128	desde la territorialidad?	
129	Nuestra UBV tiene como base la equidad, la	
130	cual logramos mediante las aldeas	
131	universitarias, ya que estas eliminan las	
132	dificultades por la ubicación geográfica y el	
133	económico. La igualdad se fomenta con un	
134	programa educativo igual para todos, que se	
135	enfoca en desarrollar el pensamiento crítico y	
136	formar profesionales que puedan cambiar su	
137	entorno con igualdad de oportunidades.	
138	9. ¿Cómo funciona la estructura organizativa	
139	académica e infraestructura, presupuesto,	
140	recursos materiales y recurso humano para	
141	garantizar la calidad educativa?	
142	Nuestra organización pertenece al Eje	
143	Geopolítico Regional (EGR) General Cipriano	
144	Castro abarca todo el estado Táchira, el estado	
145	Mérida, dos municipios del estado Barinas, uno	
146	de Apure y una parroquia del estado Zulia, con	
147	seis Ejes Municipales. En este EGR funciona la	
148	Dirección Regional, la Subsecretaría, la	
149	Coordinación de Sala Situacional y las	
150	Coordinaciones Regionales Académico-	
151	Estratégicas correspondientes, ubicadas	
152	todas en la Sede UBV-San Cristóbal.	
153	Específicamente pertenecemos al Eje	
154	Municipal Los Comuneros de los Andes que	
155	abarca los municipios Bolívar, Pedro María	
156	Ureña, Independencia, Rafael Urdaneta,	
157	Libertad y Junín. Con relación a la	
158	infraestructura poseemos sede propia,	
159	espacios que fueron otorgados en la gestión del	
160	Gobernador Ronald Blanco el cual consta de	
161	una área bastante extensa y que actualmente	
162	es compartida con otras instituciones públicas	
163	por ejemplo el programa nacional "El sistema"	
164	que tiene que ver con enseñar música, así	
165	también hace uso la UPTAIET que es una	
166	universidad técnica y de ingenierías, entre	
167	otras instituciones que hacen uso de las	
168	instalaciones. Con respecto al presupuesto,	
169	aunque limitado, se maneja con el principio de	
170	participación popular y de autogestión para	
171	poder adquirir algunos implementos y	
172	materiales. Y el recurso humano, se cuenta con	
173	profesores calificados que se fortalecen con	
174	formación política e ideológica, lo cual es	
175	fundamental para cumplir nuestra misión.	
176	10. ¿Cómo se realizan las funciones	
177	sustantivas de la Universidad: Docencia,	
178	investigación y extensión enfocadas hacia	
179	la excelencia universitaria?	

180	En la Universidad Bolivariana de Venezuela, el	
181	modelo educativo se fundamenta en la	
182	transmisión y el intercambio de saberes... En	
183	este momento, la investigación se centra en el	
184	Proyecto Académico Comunitario (PAC), que	
185	tiene como objetivo establecer la investigación,	
186	la formación y la interacción comunitaria para	
187	modificar la realidad social y atender las	
188	demandas de las comunidades y del país. La	
189	extensión es el método para transmitir	
190	conocimientos y proyectos a la sociedad	
191	mediante foros, talleres, debates, entre otros.	
192	Estas tres funciones son percibidas como un	
193	conjunto, como una transformación y una	
194	acción política en la que la universidad se	
195	robustece a sí misma y a la comunidad y	
196	viceversa.	
197	11. ¿Cuáles son los resultados más	
198	significativos sobre el logro de los objetivos	
199	institucionales, producción científica y	
200	tecnológica? ¿Se realizan evaluaciones	
201	externas de calidad educativa? En caso de	
202	ser afirmativa ¿cuáles son los resultados?	
203	La mejora más significativa es el aumento de	
204	graduados y estudiantes. La UBV, por	
205	consiguiente, se evalúa la producción científica	
206	en función del efecto que tienen nuestros	
207	proyectos en las comunidades y no de la	
208	cantidad de artículos que publicamos. La	
209	investigación, los procesos de indagación y la	
210	reflexión intelectual son prioritarios para	
211	nosotros como parte de nuestro trabajo. En	
212	relación a las evaluaciones externas, están	
213	reguladas por la Ley Orgánica de Educación,	
214	tienden a ser continuas, participativas y	
215	formativas. Estas se centran en el aprendizaje,	
216	el currículo, los docentes y la institución para el	
217	garantizar un sistema educativo de calidad y	
218	una formación completa del estudiante. No	
219	obstante, nos concentramos en la evaluación	
220	colaborativa con la comunidad para cuantificar	
221	impacto de nuestros programas.	
222	12. ¿Cómo se vincula la Universidad con	
223	la comunidad? La territorialidad de la	
224	UPTAIET cumple con los estándares de	
225	calidad propuestos por el Ministerio del	
226	Poder Popular para la educación superior?	
227	Estos están en consonancia con la agenda	
228	2030?	
229	La relación entre la universidad y la comunidad	
230	se produce cuando las universidades, mediante	
231	la investigación, la enseñanza y la extensión,	
232	tienen un impacto en su entorno; este es un	

233	ámbito de desarrollo y crítica social. La UBV, en	
234	su objetivo de unir a las comunidades, se sirve	
235	de los espacios técnicos y de los procesos	
236	investigativos y educativos para educar a	
237	ciudadanos comprometidos con el proyecto	
238	Bolivariano y la solución de problemas locales.	
239	En mi opinión, la UBV sí cumple con los	
240	estándares del Ministerio del Poder Popular	
241	para la Educación Superior y se alinea con la	
242	Agenda 2030, puesto que ambas cosas están y	
243	en línea con nuestra misión de inclusión social	
244	educación popular, cuyo propósito es no dejar	
245	a nadie atrás.	

Nota: Elaborado por Castiblanco (2026). Tomado de Entrevista AS-DIR02 (2025)

Proceso de fragmentación inicial de la información (según protocolo de Piñero)

Informante, Versionante, actor social: AS-DIR03		
Línea	Texto Descripción de las entrevistas- grabaciones - anotaciones- observaciones	Categoría
1	1.¿Cómo definiría, desde su experiencia	
2	como gerente universitario, una educación	
3	de calidad en el contexto de la educación	
4	superior?	
5	Como gerente universitario, he tenido la	
6	oportunidad de guiar a los jóvenes hacia el	
7	desarrollo de habilidades profesionales. Para	
8	nosotros, una educación de calidad no se limita	
9	a obtener conocimientos médicos, sino que	
10	también incluye la formación de personas con	
11	ética, empatía y un compromiso con la	
12	sociedad. Así, la calidad también se basa en	
13	que nuestros graduados tengan la habilidad de	
14	comprender y combatir los problemas sanitarios	
15	relacionados con el entorno social. Esta	
16	formación integra teoría y práctica directa en	
17	hospitales, ambulatorios y comunidades; así,	
18	aseguramos que los médicos que formamos	
19	puedan trabajar en cualquier región del país,	
20	especialmente en zonas de acceso difícil o	
21	rurales.	
22	2.¿Qué significa para usted como gerente,	
23	el compromiso asumido por la comunidad	
24	universitaria para lograr estándares de	
25	calidad educativa?	
26	La participación de la comunidad es	

27	fundamental para nuestro modelo educativo	
28	significa que cada persona, ya sea un	
29	estudiante, un profesor o un miembro del	
30	personal administrativo, entiende que su labor	
21	tiene una repercusión directa en la salud y el	
32	bienestar de los individuos. En mi opinión, esta	
33	responsabilidad se manifiesta en la vocación de	
34	servicio: un profesor que trabaja para formar a	
35	estudiantes integrales; un estudiante que	
36	acompaña a los pacientes con empatía durante	
37	las prácticas comunitarias; y un equipo	
38	administrativo que simplifica los trámites para	
39	concentrar la atención en lo esencial. Así pues,	
40	la calidad es el resultado de esta labor conjunta	
41	para formar a profesionales capaces de salvar	
42	vidas.	
43	3. Pensando en la evolución de su	
44	institución: ¿qué hecho o hechos marcaron	
45	un antes y un después en su concepción de	
46	calidad educativa? ¿Por qué es o fue tan	
47	transformador?	
48	El cambio más relevante fue la transición de un	
49	modelo centrado en el hospital a uno enfocado	
50	en la salud comunitaria. En el pasado, la	
51	educación médica se enfocaba en hospitales	
52	grandes; no obstante, nuestro modelo nos ha	
53	guiado hacia los consultorios populares, las	
54	casas de los individuos y el primer nivel de	
55	atención. Esto fue fundamental porque alteró la	
56	forma en que se entiende la calidad. En el	
57	pasado, la capacidad de llevar a cabo un	
58	diagnóstico complicado en un laboratorio era la	
59	única que se valoraba. No obstante, en la	
60	actualidad también se tiene en cuenta la	
61	capacidad de un especialista para educar a una	
62	familia acerca de prácticas sanas o para evitar	
63	que una enfermedad se difunda en un grupo. La	
64	pandemia de COVID-19 fue otra circunstancia	
65	que lo transformó todo, pues alteró nuestra	
66	manera de concebir la calidad. Nos hizo	
67	reflexionar sobre maneras nuevas de atender a	
68	los pacientes; fue un gran cambio, porque nos	
69	enseñó cuán importantes son las relaciones	
70	con la comunidad para prevenir y controlar	
71	enfermedades.	
72	4. ¿Cómo visiona la gerencia universitaria	
73	en su institución? Cuáles son los logros	
74	más significativos orientados hacia la	
75	calidad de la educación?	
76	Detecto una gestión que lidera con el ejemplo y	
77	que sostiene un diálogo constante con las	
78	comunidades y las entidades sanitarias. Se	
79	trata de una gestión que no solo organiza, sino	

80	que además conecta y simplifica la capacitación	
81	y el servicio. Algunos de nuestros hitos más	
82	significativos incluyen: la participación activa de	
83	los estudiantes en las jornadas comunitarias de	
84	salud, el desarrollo de proyectos investigativos	
85	vinculados a problemas locales de salud	
86	pública, como lo son la desnutrición o las	
87	enfermedades transmitidas por vectores, y una	
88	integración exitosa con la Misión Barrio	
89	Adentro. Esto último permite que nuestros	
90	estudiantes apliquen lo que aprenden en el	
91	cuidado primario, tanto en las consultas del CDI	
92	como en comunidades rurales.	
93	5. ¿Conoce la Agenda 2030 para el	
94	Desarrollo Sostenible aprobada en	
95	septiembre 2015 por la Asamblea General de	
96	las Naciones Unidas?	
97	Por supuesto, la Agenda 2030 es la guía que	
98	nos dirige en cada uno de nuestros actos; no es	
99	un asunto ajeno a nosotros, es un marco	
100	fundamental para nuestro trabajo,	
101	especialmente el ODS 3, que trata sobre salud	
102	y bienestar, ya que representa el núcleo de	
103	nuestra misión, para guiar los programas	
104	académicos y proyectos de investigación con	
105	el objetivo de atender las necesidades	
106	sanitarias de la población, promover un modo	
107	de vida sano y prevenir enfermedades. Es	
108	evidente que hay un vínculo con otros ODS,	
109	como el ODS 4 sobre la Educación de calidad,	
110	ya que no se puede entender la salud sin una	
111	educación y un entorno apropiados.	
112	6. ¿Cómo gerente de la UBV considera que	
113	en el Municipio Junín desde los principios	
114	de la territorialidad se ha logrado el	
115	desarrollo sostenible inclusivo y el	
116	empoderamiento de la población?	
117	Pienso que la salud es un fundamento crucial	
118	para el desarrollo sostenible, ya que al	
119	capacitar a médicos para que permanezcan en	
120	las comunidades y cuiden de la gente, estamos	
121	edificando un sistema sanitario más sólido	
122	desde nuestra sede en Rubio, hemos	
123	colaborado con que la gente para que sea más	
124	autónoma al capacitar a líderes comunitarios	
125	en prevención y cuidado personal, dándoles	
126	instrumentos para que vigilen su propia salud.	
127	Asimismo, brindamos asistencia médica a	
128	todos, sin tener en cuenta su condición	
129	económica o social. Para nosotros, la	
130	territorialidad es el medio para garantizar que el	
131	desarrollo sea humano y saludable, además de	
132	económico. Estamos trabajando y desarrollando	

133	una educación que contribuye de manera directa	
134	a la equidad, forma profesionales conscientes de	
135	las desigualdades , empodera a pacientes y	
136	comunidades con conocimiento. para que la	
137	salud de calidad sea un derecho accesible para	
138	todos, no un privilegio.	
139	7. Describa una iniciativa exitosa(un	
140	programa, una cátedra, un convenio) donde	
141	la sinergia entre calidad académica y la	
142	vinculación territorial se ha materializado.	
143	¿Cuál fue el mecanismo clave que hizo que	
144	esa sinergia funcionara?	
145	El Convenio médico entre Cuba y Venezuela	
146	fue uno de los lograr más significativos de	
147	intercambio en los programa de formación en el	
148	PNF salud integral comunitaria. También se	
149	implementa junto con la red de ambulatorios	
150	del municipio Junín, que los estudiantes	
151	realicen prácticas clínicas en las consultas	
152	populares, cuya metodología incluye la	
153	colaboración entre las universidades, los centros	
154	de salud públicos y las comunidades.	
155	Esto hizo posible el establecimiento de un	
156	modelo que articula un sistema de tutorías	
157	duales, en el que un médico comunitario y un	
158	profesor universitario supervisan	
159	conjuntamente a los estudiantes; esto garantiza	
160	que lo que se aprende en la universidad se	
161	implemente correctamente en las	
162	comunidades, garantizando así tanto la calidad	
163	académica como la pertinencia territorial.	
164	8. ¿Cómo la UPTAIET ha garantizado una	
165	educación de calidad, equitativa e igualitaria	
166	desde la territorialidad?	
167	Garantizamos la equidad al facilitar el acceso a	
168	la educación superior en el área de salud.	
169	gracias a nuestra sede en Rubio, para los	
170	jóvenes rurales y fronterizos, así como aquellos	
171	seleccionados por el sistema nacional de	
172	ingreso que no tendrían la posibilidad de	
173	estudiar sin ello, pueden acceder a educación	
174	profesional sin la necesidad de desplazarse a	
175	otros municipios. Además, nuestro modelo	
176	educativo se centra en la atención primaria, lo	
177	que asegura que nuestros egresados puedan	
178	atender a cualquier persona sin tener en cuenta	
179	su condición socioeconómica	
180	9.¿Cómo funciona la estructura organizativa	
181	académica e infraestructura, presupuesto,	
182	recursos materiales y recurso humano para	
183	garantizar la calidad educativa?	
184	Nuestra organización es horizontal y flexible,	
185	con una coordinación y organización alineadas	

186	con el Sistema Público Nacional de Salud	
187	Fomentamos la colaboración de los	
188	estudiantes, los profesores y la dirección en lo	
189	que respecta a la organización. En el contexto	
190	académico, el currículo es flexible y se adapta	
191	a las necesidades epidemiológicas de la región.	
192	En términos de infraestructura, nuestros	
193	principales espacios de enseñanza son los	
194	consultorios populares y los ambulatorios. Sin	
195	embargo, las aulas formales se encuentran	
196	situadas en una parte concreta de las	
197	instalaciones del CDI de Rubio, la cual requiere	
198	mejoras y dotación de mobiliarios. El manejo de	
199	los recursos materiales, humanos y financieros	
200	se lleva a cabo en cooperación con el Ministerio	
201	del Poder Popular para la Educación Superior;	
202	se pone énfasis en el presupuesto destinado a	
203	cumplir la nómina y comprar suministros	
204	médicos indispensables. Cabe destacar, que	
205	nuestros educadores y tutores, son	
206	profesionales de la salud con experiencia	
207	directa en el campo y son fundamentales para	
208	asegurar la calidad educativa.	
209	10. ¿Cómo se realizan las funciones	
210	sustantivas de la Universidad: Docencia,	
211	investigación y extensión enfocadas hacia	
212	la excelencia universitaria?	
213	El único propósito que se centra nuestras	
214	funciones esenciales es la salud de la	
215	comunidad. Por tanto, la docencia tiene lugar	
216	en el aula y también durante la práctica en el	
217	terreno, ya que el análisis se enfoca en	
218	resolver los problemas de salud que tiene la	
219	población, como las patologías que impactan a	
220	la región y la epidemiología. La extensión no es	
221	un programa autónomo, sino nuestra	
222	herramienta principal para promover la salud es	
223	ir a la comunidad con el objetivo de educar,	
224	vacunar o realizar jornadas de salud. La	
225	investigación se combinan con el fin de formar un	
226	profesional de la salud que actúe, investigue	
227	en su entorno, enfocada en la	
228	innovación para la excelencia al atender a	
229	la comunidad, poniendo un gran énfasis en la	
230	medicina preventiva.	
231	11. ¿Cuáles son los resultados más	
232	significativos sobre el logro de los objetivos	
233	institucionales, producción científica y	
234	tecnológica? ¿Se realizan evaluaciones	
235	externas de calidad educativa? En caso de	
236	ser afirmativa ¿cuáles son los resultados?	
237	Uno de nuestros logros más relevantes es el	
238	efecto directo en la salud de las comunidades.	

239	Con el seguimiento y control que hemos	
240	realizado, notamos una cantidad más baja de	
241	muerres infantiles y una cifra más alta de	
242	vacunados, lo cual son resultados específicos.	
243	Respecto a lo científico, los estudiantes y	
244	docentes de nuestra institución elaboran	
245	reportes acerca de la salud pública y las	
246	patologías que ayudan a tomar decisiones	
247	importantes. Por otro lado, realizamos	
248	evaluaciones externas con la Dirección	
249	Nacional de la Universidad de Ciencias de la	
250	Salud y el Ministerio del Poder Popular para la	
251	Salud, cuyos resultados han sido favorables,	
252	resaltando que nuestro modelo educativo está	
253	adecuadamente adaptado y que nuestros	
254	egresados son altamente valorados para	
255	trabajar en el sistema de salud público y	
256	privado. Cabe también destacar, que en las	
257	comunidades donde hemos trabajado, hemos	
258	logrado reducir la tasa de algunas	
259	enfermedades, especialmente debido a los	
260	estudios epidemiológicos.	
261	12. ¿Cómo se vincula la Universidad con	
262	la comunidad? La territorialidad de la	
263	UPTAIET cumple con los estándares de	
264	calidad propuestos por el Ministerio del	
265	Poder Popular para la educación superior	
266	Estos están en consonancia con la agenda	
267	2030?	
268	Nuestra vinculación con la comunidad es la	
269	razón primordial de nuestra existencia como	
270	universidad. Lo conseguimos mediante la	
271	Vinculación directa de las prácticas en la red de	
272	salud pública haciendo una universidad que	
273	garantiza la calidad cumpliendo las normas del	
274	Ministerio del Poder Popular para la Educación	
275	Superior, que nos reconocen como un motor	
276	para el avance social y la salud. Y esos criterios	
277	son completamente coherentes con la Agenda	
278	2030, especialmente con el ODS 3 de salud y	
279	bienestar. Además, nuestra territorialidad	
280	ayuda a que la salud y el conocimiento lleguen	
281	directamente a las personas, enfatizando la	
282	prevención y la atención primaria, lo cual está	
283	en total consonancia con la Agenda 2030.	

Nota: Elaborado por Castiblanco (2026). Tomado de Entrevista AS-DIR03 (2025)