



Recibido: 18/12/2025

Aceptado: 20/03/2026

**La gestión académica en centros educativos urbanos marginales y zonas rurales orientada a la preparación del docente para la alfabetización inicial (Original)****The academic management in marginal urban educational centers and rural areas oriented towards the preparation of teachers for initial literacy (Original)**Aracely María Pérez Pérez. *Máster en Gestión de Centros Educativos. Directora de la escuela Máximo Gómez Báez, Bani, Peravia, República Dominicana.*[ [aracely.perez@utesur.edu.do](mailto:aracely.perez@utesur.edu.do) ] [ <https://orcid.org/0009-0003-0341-8592> ]Marisol Custodio Valenzuela. *Máster en planificación y gestión de la educación. Coordinadora Docente en el TVC Olga Austria Ramírez Méndez, Azua, República Dominicana.*[ [marisol.custodio@utesur.edu.do](mailto:marisol.custodio@utesur.edu.do) ] [ <https://orcid.org/0009-0003-2256-6451> ]María Isabel Machado Solano. *Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad de Granma, Bayamo, Cuba.*[ [mariaisabelmachado37@gmail.com](mailto:mariaisabelmachado37@gmail.com) ][ <https://orcid.org/0000-0001-7315-7680> ]Guillermo Bello Rodríguez. *Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad de Granma, Bayamo, Cuba.*[ [guillermobellorodriguez49@gmail.com](mailto:guillermobellorodriguez49@gmail.com) ][ <https://orcid.org/0000-0002-7912-860X> ]**Resumen**

En el artículo se identifican los principales enfoques sobre la gestión académica en centros educativos urbanos marginales y rurales, orientada a la preparación del docente para la alfabetización inicial, en el Nivel Primario. La búsqueda se realizó en revistas de Scopus, SciELO y Redalyc y la investigación tuvo un enfoque cualitativo. En la discusión, los autores sintetizan la gestión académica, en los centros educativos urbanos marginales y rurales orientada a la preparación del docente para la alfabetización inicial, como un proceso que debe incluir: a) diagnóstico de las necesidades de preparación del docente para la alfabetización inicial en zonas urbanas marginales; b) proyectivo de los contenidos y formas de entrenamiento contextualizado para la alfabetización inicial y c) sistematización de la preparación del docente para la alfabetización inicial, donde se genera la sostenibilidad de la gestión académica.

**Palabras claves:** alfabetización inicial; educación; gestión académica; preparación docente**Abstract**

The article identifies the main approaches to academic management in marginal urban and rural educational centers, aimed at preparing teachers for initial literacy at the Primary Level. The



search was conducted in Scopus, SciELO, and Redalyc journals, and the research had a qualitative approach. In the discussion, the authors synthesize academic management in marginal urban and rural educational centers aimed at preparing teachers for initial literacy as a process that should include: a) diagnosis of the needs for teacher preparation for initial literacy in marginal urban areas; b) projection of the contents and forms of contextualized training for initial literacy; and c) systematization of teacher preparation for initial literacy, where the sustainability of academic management is generated.

**Keywords:** initial literacy; education; academic management; teacher preparation

### **Introducción**

La educación en el mundo actual se caracteriza, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) por ser equitativa, inclusiva y de calidad. En ese sentido, en los centros educativos es de vital importancia garantizar lo anterior desde la gestión académica, la que tiene dentro de sus funciones lograr una preparación docente satisfactoria con el fin de garantizar la eficiencia, eficacia, funcionalidad e impacto en la formación integral del estudiante.

En ese caso se encuentran los centros educativos urbanos marginales y aquellos ubicados en zonas rurales, donde el acceso a las oportunidades educativas, la inclusión de las poblaciones marginadas y la alfabetización inicial es de alta prioridad en el nuevo contrato social de la educación de cara a 2050. En dichos centros existe la preocupación por las características del contexto urbano-marginal y las zonas rurales que sitúan a los niños en espacios sociales de vulnerabilidad social; y de igual manera la responsabilidad, compromiso e implicación de los docentes, se refuerza mediante la colaboración y la sistematización de la preparación de estos (Casasola, 2020; Mundó, 2023).

En ese orden, la gestión académica de los centros educativos se estudia en lo fundamental desde su perspectiva metodológica, pedagógica y organizacional (Viveros, & Sánchez, 2018), para incidir en la formación integral del estudiante, elevar el rigor y versatilidad en la representación e interpretación de los datos educativos sobre los mismos y lograr la sostenibilidad formativa de dicha gestión (Triana et al. 2021; Triana et al. 2022). No obstante, se manifiestan las limitaciones siguientes:



- Insuficiente análisis de las necesidades de preparación de los docentes para promover un aprendizaje de calidad en la alfabetización inicial de los centros educativos urbanos marginales y rurales de nivel primario.
- Poca investigación referida a identificar potencialidades y necesidades de ayudas al docente respecto a la alfabetización inicial en contextos de riesgos e incertidumbres.
- Escasos mecanismos de coordinación para la materialización de los contenidos y formas de preparación de los docentes para la alfabetización inicial.
- Insuficiente proyección de la preparación de los docentes con atención a la relación entre lo estratégico-operativo y lo formal-informal contextualizado a zonas urbanas marginales y rurales.

De ahí que se plantee como problema científico, las insuficiencias teórico-metodológicas en el proceso de gestión académica en los centros educativos urbanos marginales y rurales del Nivel Primario, limitan el desempeño del docente para la alfabetización inicial; para resolver este se determinó como objetivo identificar los principales enfoques sobre la gestión académica en centros educativos urbanos marginales y rurales, orientada a la preparación del docente para la alfabetización inicial.

### **Materiales y Métodos**

La búsqueda de información se realizó en revistas de Scopus, SciELO y Redalyc, con el empleo del método en un nivel descriptivo, sustentado por Hernández et al. (2010) para especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se analiza. De igual forma la consulta bibliográfica tuvo en cuenta el periodo entre 2020 y 2025, con un enfoque cualitativo, en el que se emplearon métodos teóricos de análisis-síntesis, concreción-abstracción, e inducción-deducción para valorar lo que se expresa en la literatura científica sobre la gestión académica y la preparación del docente.

Los datos recolectados fueron cualitativos y se almacenó la información en un documento Microsoft Word, en ella se tuvo en cuenta el año, país, nombre y apellidos de los autores. Para identificar los principales rasgos respecto al tema de estudio, se realizó también una triangulación de la información y el análisis documental, lo que permitió asegurar la validez y encontrar puntos de convergencia.



## **Análisis y discusión de los Resultados**

Se encontraron un total de 467 artículos, de ellos: 26 en Scopus, 114 en SciELO y 327 en Redalyc. Luego de analizar los títulos y resúmenes se seleccionaron 54 que respondían a los intereses de la presente investigación. Finalmente se identificaron como referentes las siguientes investigaciones: Triana et al. (2021), Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD, 2022), Rodríguez y Servín (2022), Navarro y Navarro-Montaña (2023), Díaz (2024), Fernández et al. (2024) y Rivera y Moore (2025). Estas hacen referencia a los principales rasgos e importancia de la gestión académica, de la preparación del docente e incluyen aspectos esenciales de la alfabetización en la educación inicial. En algunos de ellos se incluyen características de las zonas urbanas marginales y rurales.

A partir de la sistematización teórica realizada y sobre la base de la experticia de los autores de la investigación como docentes en centros educativos ubicados en zonas urbanas marginales y rurales, se identifica la gestión académica como un sistema de gestión de acuerdo con la misión de los centros educativos públicos de formar hombres y mujeres útiles, capaces de satisfacer sus necesidades y de asumir responsabilidad por su desarrollo personal y el de la sociedad; lograr la sostenibilidad en la gestión; articular y coordinar acciones para promover el aprendizaje de calidad en la alfabetización inicial con atención a los riesgos e incertidumbres del contexto urbano marginal y rural, además de prestar atención a la preparación del docente para la alfabetización inicial como pilar fundamental de la gestión académica en el Nivel Primario (Triana et al. 2021; Fernández et al. 2024).

En ese sentido, la gestión académica de los centros educativos ubicados en zonas urbanas marginales y rurales, se recomienda dirigirla al logro de objetivos, cuando el centro educativo opera a través de una visión de gestión integradora (Rivera & Moore, 2025).

La calidad de su gestión está determinada por las características de las necesidades y los niveles de satisfacción que demanda la comunidad y así contribuir con la calidad de vida, la democratización y la formación integral de los estudiantes, lo que conlleva a la toma de decisiones para la mejora de la calidad de la alfabetización inicial con atención a la incertidumbre, riesgos, potencialidades y necesidades de ayuda en contextos urbanos marginales y rurales.

En lo referente a los centros educativos en zonas urbanas marginales, según Rodríguez y Servín (2022) se caracterizan por ser contextos con bajos niveles de índices de calidad de vida de la población, en el cual el análisis de la problemática educativa plantea dificultades teóricas y



metodológicas; existe bajo rendimiento de la acción escolar, altos índices de abandono prematuro en los niños y bajo nivel educativo de la población adulta que habita en estas áreas; insuficientes relaciones entre educación formal y marginalidad social.

En estos contextos la educación formal constituye una de las formas de acción cultural sistemática e institucionalizada con mayor significación en las áreas urbano-marginales y se requiere preparar a los docentes para la alfabetización inicial de los niños que viven en estas zonas.

En ese orden de ideas, los centros educativos de las zonas rurales se caracterizan por enfrentar desafíos únicos que requieren una atención especial. Estos centros suelen tener menos recursos y acceso limitado a tecnologías avanzadas, lo que puede afectar la calidad de la educación. Además, los docentes en estas áreas necesitan estar especialmente preparados para adaptarse a las condiciones locales y atender las necesidades específicas de los estudiantes, que pueden incluir factores socioeconómicos y culturales. La preparación del docente y el apoyo a los docentes en zonas rurales son esenciales para garantizar que todos los niños, independientemente de su ubicación, reciban una educación de calidad que promueva su desarrollo integral.

De manera general se puede plantear que los centros educativos en zonas urbanas marginales y los que se encuentran en zonas rurales tienen puntos de convergencias en cuanto a las necesidades e insuficiencias que se evidencian en ambas zonas, con énfasis en el Nivel Primario (MINERD, 2022).

En ese sentido, el MINERD (2022) plantea que el Nivel Primario tiene como función principal garantizar el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social, espiritual, emocional y físico de los niños que egresan del Nivel Inicial; en el que se considere el desarrollo evolutivo de los niños a partir de crear condiciones para que los aprendizajes se realicen de manera integral y de acuerdo con sus necesidades e intereses. En el Nivel Primario es fundamental atender a la diversidad, ritmos de aprendizaje y potencialidades exponiendo a los niños a variadas experiencias y se orienta utilizar un espacio idóneo para la alfabetización inicial de modo que les faciliten una mayor comprensión del mundo y la resolución de problemas de la vida cotidiana.

El Nivel Inicial es crucial para el desarrollo integral de los niños, ya que sienta las bases para su futuro aprendizaje y crecimiento. Por ello, es fundamental que los docentes estén bien preparados para enfrentar los desafíos de esta etapa educativa. La preparación de los docentes



incluye el conocimiento de las etapas del desarrollo infantil, así como la capacidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante. Además, los docentes necesitan estar capacitados en el uso de herramientas digitales y en el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que les permitirá apoyar de manera efectiva el bienestar y el desarrollo integral de los niños desde sus primeros años de educación.

En cuanto a la preparación del docente autores como Díaz (2024) y Navarro y Navarro-Montaña (2023) plantean que es la expresión de ampliar, profundizar, complementar, perfeccionar y actualizar conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes para dirigir el proceso formativo en función del desarrollo de las Competencias Fundamentales y Específicas de los docentes, en lo que se integren el uso de herramientas digitales, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la educación ciudadana. También se considera como una fuerza social transformadora que promueve el desarrollo sostenible de la sociedad, siempre y cuando las orientaciones para su materialización no sean tan generales, que limiten su concreción en la práctica educativa.

En la sistematización teórica se identificaron como limitaciones en los centros educativos urbanos marginales y rurales las siguientes:

- limitaciones teóricas y metodológicas que se expresan en la gestión académica de dichas zonas en la proyección de la preparación del docente para la alfabetización inicial;
- limitadas propuestas transformadoras que generen el compromiso, responsabilidad e implicación de todos los actores de la comunidad educativa para mejorar la calidad de la preparación inicial;
- poco aprovechamiento de técnicas para predecir sus necesidades de ayudas, teniendo en cuenta los signos de alarmas presentes;
- limitado desarrollo de la sistematización, formas de entrenamiento y del análisis de riesgos e incertidumbre para gestionar la preparación del docente;
- limitado análisis de los pronósticos de tendencias de cambio de los docentes, al igual que una limitada integración de los actores que influyen en dicha gestión.

Por lo que la gestión académica de los centros educativos en zonas urbanas marginales y los que se encuentran en zonas rurales, en opinión de los autores, requieren que lo didáctico, pedagógico, metodológico y organizacional estén en unidad dialéctica. En ese orden, la preparación del profesor como componente de lo metodológico y lo organizacional, se debe



realizar desde los contextos formativos, como una forma de organización de su proceso formativo permanente, a través de la sistematización del carácter instructivo, educativo y desarrollador de dicho proceso. La valoración se debe concebir como un proceso transversal para identificar potencialidades y necesidades de ayuda al docente, donde se incluya la sistematización como una forma de organización de su proceso formativo permanente, con carácter instructivo, educativo y desarrollador.

A partir de lo antes expuesto, los autores pueden sintetizar que la gestión académica, en los centros educativos urbanos marginales y rurales orientada a la preparación del docente para la alfabetización inicial, es un proceso que incluye los subprocesos:

a) Diagnóstico de las necesidades de preparación del docente para la alfabetización inicial en zonas urbanos marginales.

b) Proyectivo de los contenidos y formas de entrenamiento contextualizado para la alfabetización inicial.

c) Sistematización de la preparación del docente para la alfabetización inicial, en el que se genera como cualidad resultante la sostenibilidad de la gestión.

**Esquema 1. Subprocesos de la gestión de la preparación del docente para la alfabetización inicial**



**Fuente: elaboración propia.**

El subproceso de diagnóstico de las necesidades de preparación del docente para la alfabetización inicial en zonas urbanos marginales y rurales, incluye la caracterización de la preparación del docente para la alfabetización inicial en dichos centros educativos y el pronóstico de sus tendencias de cambio, en el que se genere compromiso compartido y contextualizado, a través de actividades como: realización de encuestas y entrevistas a docentes y directivos para identificar las necesidades específicas y desafíos en la alfabetización inicial; observar clases para evaluar las prácticas actuales de alfabetización y detectar áreas de mejora y



la revisión de datos de rendimiento académico y asistencia para identificar patrones y necesidades específicas de formación.

**Esquema 2. Subproceso de diagnóstico de las necesidades de preparación del docente para la alfabetización inicial**



**Fuente: elaboración propia.**

El subproceso de lo proyectivo de los contenidos y formas de entrenamiento contextualizado para la alfabetización inicial, incluye la proyección estratégica-operativa de los riesgos e incertidumbres de la preparación del docente para la alfabetización inicial y la proyección formal-informal de los contenidos y formas de entrenamiento contextualizado a zonas urbano marginal y rurales, se tiene como cualidad resultante la implicación colectiva tanto de directivos, como de docentes. Para su cumplimiento se pueden desarrollar actividades como: talleres prácticos y teóricos sobre métodos de alfabetización contextualizados a las realidades de las zonas urbanas marginales y rurales; el diseño y distribución de materiales educativos adaptados a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y docentes y la implementación de simulaciones y actividades de role-playing para que los docentes practiquen y perfeccionen nuevas estrategias de alfabetización.

**Esquema 3. Subproceso de lo proyectivo de los contenidos y formas de entrenamiento**



**Fuente: Elaboración propia.**



El subproceso de sistematización de la preparación del docente para la alfabetización inicial en zonas urbanas marginales y rurales, se circunscribe a la reconstrucción valorativa de experiencias sobre la preparación del docente para la alfabetización inicial y lo valorativo de la toma de decisiones para impulsar propuestas transformadoras para esta alfabetización, con el logro de la responsabilidad colectiva y participativa de todos los miembros del centro educativo. A partir del desarrollo de las siguientes actividades: reuniones de reflexión, donde los docentes compartan experiencias y reflexionen sobre las prácticas de alfabetización implementadas; creación de un repositorio de buenas prácticas y casos de éxito en la alfabetización inicial para su consulta y replicación y la implementación de un sistema de evaluación continua para monitorear el progreso y ajustar las estrategias de formación según sea necesario.

**Esquema 4. Subproceso de sistematización de la preparación del docente para la alfabetización inicial**



**Fuente: Elaboración propia.**

De las relaciones de subordinación, coordinación e interdependencia de esos tres subprocesos, y sus respectivas cualidades –compromiso compartido, implicación colectiva y responsabilidad participativa– emerge la cualidad resultante general de la gestión: la sostenibilidad, entendida como la capacidad del equipo de gestión para mantener, consolidar y enriquecer en el tiempo las estrategias de preparación docente, adaptándose dinámicamente a los cambios y desafíos del contexto urbano marginal (Portocarrero-Sierra et al., 2021; Triana et al., 2022).

Las relaciones entre los subprocesos de diagnóstico, proyectivo y sistematización encuentran su sustento en la teoría de sistemas y en el enfoque histórico-cultural, que conciben la realidad educativa como un todo integrado cuyas propiedades emergen de la interacción dinámica entre sus partes constitutivas (Triana et al., 2021). Desde esa perspectiva, la gestión de la preparación docente no puede entenderse como la mera suma de acciones aisladas, sino como



un sistema complejo donde cada subproceso adquiere significado en función de su relación con los demás.

Como plantea Miesis et al. (2026), la comprensión de las relaciones sistémicas permite revelar las leyes internas del subproceso educativo, superando visiones fragmentadas y lineales. En ese sentido, las relaciones entre diagnóstico, proyectivo y sistematización constituyen la estructura fundamental que da coherencia y unidad a la gestión de la preparación docente.

Las relaciones de coordinación se establecen entre los tres subprocesos en un mismo nivel jerárquico, garantizando su articulación armónica y funcionamiento sincronizado. Esa coordinación implica que cada subproceso, aunque cumple funciones específicas, se desarrolla en paralelo y en constante interacción con los otros.

Las de subordinación se manifiestan en la dependencia secuencial y lógica que establece una jerarquía funcional entre los subprocesos, donde el diagnóstico es condición de posibilidad para el proyectivo y la sistematización; y las relaciones de interdependencia entre los subprocesos expresan la reciprocidad esencial entre los subprocesos: ninguno puede desarrollarse plenamente sin los otros, y la ausencia o debilidad de uno afecta la totalidad del sistema.

Se expresa una interdependencia funcional pues el diagnóstico sin proyectivo se convierte en un ejercicio estéril de identificación de problemas sin solución; genera información valiosa pero sin capacidad transformadora, el proyectivo sin diagnóstico se transforma en un acto de voluntarismo desconectado de la realidad; impone soluciones que no responden a necesidades reales, y la sistematización sin diagnóstico ni proyectivo carece de referentes para valorar el impacto y los aprendizajes; no puede establecer comparaciones entre la situación inicial y los resultados obtenidos.

De las relaciones entre los subprocesos emergen cualidades específicas que, a su vez, se articulan entre sí para generar la cualidad resultante general; del diagnóstico emerge el compromiso compartido contextualizado cuando el se involucra activamente a los docentes en la reflexión sobre su práctica y las necesidades del contexto (Triana et al., 2022), generando apropiación consciente de las metas de alfabetización; reconoce las particularidades del contexto urbano marginal —sus riesgos, incertidumbres, potencialidades y limitaciones— como punto de partida para construir una visión común situada; y trasciende la identificación de carencias para comprender las zonas de desarrollo próximo de los docentes, proyectando las ayudas pertinentes (Triana et al., 2021). Esta cualidad se convierte en la base sobre la cual se edifican las demás,



pues sin compromiso genuino no hay implicación sostenida ni responsabilidad colectiva auténtica.

La implicación colectiva emerge cuando el proyectivo convierte a los docentes en co-diseñadores de su propia formación, no meros receptores de planes elaborados por otros, combina lo formal y lo informal, reconociendo los saberes y experiencias que los docentes aportan desde su práctica cotidiana; y anticipa y gestiona los riesgos propios del contexto marginal, demostrando que la planificación considera las condiciones reales de trabajo. Esta cualidad se nutre del compromiso compartido y, a su vez, lo profundiza al generar espacios de participación genuina.

La responsabilidad colectiva y participativa emerge cuando la sistematización reconstruye críticamente las experiencias, involucrando a todos los actores en el análisis de lo realizado y sus resultados, valora el impacto de las decisiones de manera participativa, generando un sentido de corresponsabilidad sobre los logros y dificultades, y promueve la toma de decisiones transformadoras a partir del consenso, no de la imposición. Esta cualidad integra el compromiso y la implicación al convertirlos en práctica evaluativa y de mejora continua.

La sostenibilidad emerge de la integración sistémica de los tres subprocesos y sus cualidades, en una dinámica de relaciones de coordinación, subordinación e interdependencia que según la ley de la negación de la negación del materialismo dialéctico (Hernández et al., 2010), constituye la síntesis superior que niega las formas iniciales de gestión caracterizadas por acciones aisladas, improvisación y fragmentación, conserva los aprendizajes y prácticas efectivas desarrolladas durante el subproceso, y supera hacia un nuevo nivel cualitativo donde la gestión se institucionaliza como práctica colectiva, reflexiva y contextualizada.

La sostenibilidad, entendida como cualidad resultante, se expresa en:

- Institucionalización de prácticas exitosas: Las estrategias efectivas se incorporan a la cultura organizacional del equipo de gestión, no dependen de voluntades individuales.
- Desarrollo de capacidades locales: El del equipo de gestión genera sus propios recursos formativos (docentes mentores, equipos de sistematización, bancos de experiencias) que le permiten sostener subprocesos sin dependencia externa.
- Cultura de mejora continua: La evaluación colectiva y la toma de decisiones participativa se convierten en prácticas regulares, no en eventos excepcionales.



- **Resiliencia institucional:** El del equipo de gestión desarrolla capacidad para anticipar y enfrentar contingencias propias del contexto marginal, manteniendo la calidad de la preparación docente.
- **Continuidad generacional:** Los aprendizajes se documentan y comparten, asegurando que nuevos docentes que se incorporan al centro puedan apropiarse de las prácticas efectivas.

Las relaciones de subordinación, coordinación e interdependencia entre los subprocesos de diagnóstico, proyectivo y sistematización constituyen la estructura dinámica de la gestión de la preparación docente para la alfabetización inicial en el contexto urbano marginal. Esas relaciones:

1. Dan coherencia sistémica al subproceso de gestión, superando la fragmentación y el aislamiento de acciones.
2. Generan cualidades emergentes en cada nivel (compromiso compartido, implicación colectiva, responsabilidad participativa) que se potencian mutuamente.
3. Producen sostenibilidad como cualidad resultante general, entendida como la capacidad del centro para mantener, consolidar y enriquecer sus estrategias de preparación docente en el tiempo, adaptándose dinámicamente a los cambios y desafíos del contexto urbano marginal.

Esta concepción sistémica permite comprender que la sostenibilidad no es un estado estático a alcanzar (Triana et al., 2022), sino un subproceso dinámico que emerge y se consolida en la medida en que los tres subprocesos se articulan coherentemente y sus cualidades se integran en la práctica cotidiana del centro educativo.

## **Conclusiones**

En la sistematización teórica se identifican las principales insuficiencias en la gestión académica de los centros educativos, en específico aquellos que se encuentran en zonas urbanas marginales y rurales. Se proponen aspectos esenciales y actividades específicas a tener en cuenta en la gestión académica, en los centros educativos urbanos marginales y rurales orientada a la preparación del docente para la alfabetización inicial, en la que se incluye el diagnóstico de sus necesidades para desarrollarla en zonas urbanas marginales.



Lo proyectivo de los contenidos y formas de entrenamiento contextualizado para la alfabetización inicial y la sistematización de la preparación del docente para la alfabetización inicial, en aras de lograr una sostenibilidad en dicha gestión.

### Referencias Bibliográficas

- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1), 38-51. <https://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Díaz, J. C., Granados, L. A., & Velázquez, D. (2024). Proceso de profesionalización para el desarrollo profesional docente en la escuela básica. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (80). Epub 30 de julio de 2024. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1992-82382024000200020&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382024000200020&lng=es&tlng=es)
- Fernández, Y. B., Pérez, O. L., & Caballero, Y. (2024). Transformación digital de las universidades cubanas, una estrategia para el diagnóstico académico con inteligencia artificial para la sostenibilidad formativa. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 14(4), e1662. <https://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1662>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed., pp. 64-97): McGraw Hill.
- Hernández, J., Pérez, M., & Rodríguez, L. (2023). *La sostenibilidad formativa de la gestión. Revista Andina de Educación*, 6(2), 45–60. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.2>
- Miesis, E., Cancel, A., & Triana, B. (2026). Sistematización de experiencias en la gestión organizacional en un contexto educativo. *Roca. Revista científico-Educacional De La Provincia Granma*, 22(3), 133-146. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/5761>
- MINERD (2022). Informe de la Evaluación Diagnóstica Nacional en Primaria. Santo Domingo: Ministerio de Educación.
- Mundó, M. (2023). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Unesco y SM. Francia, España y Santiago de Chile 2022 ed. Cuadernos del Cendes, 40(113), 187-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9205266>



- Navarro, J. A., & Navarro-Montaño, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 248-263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Portocarrero-Sierra, L., Restrepo-Morales, J. A., Valencia-Cárdenas, M., & Calderón-Vera, L. K. (2021). Gestión educativa para la sostenibilidad académica en Colombia. *Formación universitaria*, 14(5), 107-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500107>
- Rivera, A. F., & Moore, R. K. (2025). Gestión de procesos académicos y su influencia en la satisfacción del estudiante en una universidad privada que implementa el modelo por competencias. *Formación universitaria*, 18(1), 131-142. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062025000100131>
- Rodríguez, B. A., & Servín, O. O. (2022). Prácticas docentes en primarias rurales y urbano-marginadas durante la pandemia por Covid-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(25), 00009. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1118>
- Triana, B. M., García, J., Alarcón, R., & Gibert, R. del P. (2021). Gestión organizacional para favorecer las influencias educativas en el colectivo de año académico universitario. *Retos de la Dirección*, 15(1), 178-201. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2306-91552021000100178&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-91552021000100178&lng=es&tlng=es) .
- Triana, B. M., García, J., & Alarcón, R. P. (2022). Implementación de una estrategia para la gestión organizacional del colectivo de año académico universitario. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 12(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2304-01062022000200023&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2304-01062022000200023&script=sci_abstract&tlng=es)
- UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200-212. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>
- Viveros, S.M., & Sánchez, C. L. (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1082>

