

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61278>

Políticas de desarrollo profesional docente en la Universidad Nacional de Agricultura de Honduras: interpretaciones desde los actores

Teacher Professional Development Policies at the National University of Agriculture in Honduras Interpretations from Stakeholders

Orlando David Murillo Lizardo
Universidad Nacional de Agricultura
Catacamas, Honduras
omurillo86@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2569-2459>

Recepción: 21 de agosto de 2024
Aceptado: 22 de noviembre de 2024

¿Cómo citar este artículo?

Murillo-Lizardo, O. D. (2025). Políticas de desarrollo profesional docente en la Universidad Nacional de Agricultura de Honduras: interpretaciones desde los actores. *Revista Educación*, 49(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61278>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente en la Universidad Nacional de Agricultura (UNAG) de Honduras, mediante las interpretaciones y reinterpretaciones de los actores educativos, durante el proceso de intervención de la Comisión nombrada por el Congreso Nacional en el periodo 2017-2020. El enfoque del diseño metodológico fue el cualitativo, utilizando como método el estudio de casos, de tipo exploratorio, desde la perspectiva del ciclo de políticas educativas y la formación inductiva de categoría de análisis. Las técnicas de recolección de información empleadas durante el 2021-2022 incluyeron el análisis de documentos, de fuentes primarias y bibliográficas y la entrevista semiestructurada, con 30 participantes de tres estamentos universitarios: docentes, estudiantes y autoridades. El análisis de la información se realizó mediante la técnica de Análisis Cualitativo de Contenido, con el apoyo del Software ATLAS. Ti, versión 8. Los principales hallazgos indicaron que las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG se centraron en tres ejes temáticos: formación del profesorado, carrera docente y el contexto socio educativo institucional, en un escenario mediado por intereses políticos y personales. Se concluye que la falta de una reglamentación clara, la ausencia de incentivos económicos adecuados y el apoyo selectivo en la toma de decisiones generaron descontento y desigualdad en el personal docente. Además, la intervención de la Comisión Interventora promovió un entorno de gestión institucional que fomentó las luchas de poder entre grupos profesoriales, así como resistencias y apatía respecto a las nuevas políticas. Se recomienda que la UNAG aplique un Reglamento Interno de Trabajo y un Escalafón Profesional que rijan las condiciones de trabajo de los empleados, igual que, los procesos para el reconocimiento de estímulos económicos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza superior, Política docente, Desarrollo profesional, Formación de docentes, Competencias docentes, Reclutamiento docente, Condiciones de empleo docente.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the implementation of teacher professional development policies at the National University of Agriculture (UNAG) in Honduras, focusing on the interpretations and reinterpretations of educational stakeholders during the intervention process led by the Commission appointed by the National Congress between 2017 and 2020. The research employed a qualitative approach, utilizing an exploratory case study method grounded in the perspective of the educational policy cycle and the inductive formation of analytical categories. Data collection techniques used during 2021–2022 included document analysis from primary and bibliographic sources, as well as semi-structured interviews with 30 participants representing three university sectors: faculty, students, and administrators. Data analysis was conducted using Qualitative Content Analysis with the support of ATLAS.ti software, version 8. The findings revealed that professional development policies at UNAG were

centered on three thematic axes: teacher training, academic career development, and the institutional socio-educational context, all within a landscape shaped by political and personal interests. The study concluded that unclear regulations, insufficient economic incentives, and selective decision-making support contributed to dissatisfaction and inequality among teaching staff. Moreover, the Intervention Commission's involvement created an institutional environment marked by power struggles among faculty groups, alongside resistance and apathy toward the new policies. It is recommended that UNAG implement an Internal Work Regulation and a Professional Advancement Framework to standardize employment conditions and establish processes for recognizing economic incentives.

KEYWORDS: Higher Education, Teacher Policies, Professional Development, Teacher Training, Teacher Qualifications, Teacher Recruitment, Employment Conditions for Teachers.

INTRODUCCIÓN

La educación superior en Honduras tiene un sistema heterogéneo integrado por 22 Instituciones de Educación Superior (IES), la mayoría de reciente creación, ubicadas en áreas urbanas y de carácter privado, que ofrecen carreras tradicionales en el grado de licenciatura. Según Alarcón (2016) las universidades de la región, “están primariamente organizadas para la docencia y para la formación de profesionales (...) más cerca del llamado modelo Napoleónico de universidad, con algunos rasgos del modelo Anglo-Americano” (p. 14).

En cuanto al personal docente del nivel superior en el país, este asciende a 10,000 profesores y profesoras (Núñez, 2017). De estos, el 0.2% posee el grado de doctorado, 4.8% maestría, 1.3% especialidad, 91.9% licenciatura y el 1.8% grado asociado; además, el 40.8% es del sexo femenino (Dirección de Educación Superior - Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2018). Sin embargo, Chacón (2016), señala que en Honduras “existe una enorme carencia de profesionales con formación docente para laborar en el nivel terciario” (p. 225). En consecuencia, en las aulas predominan profesores con experiencia en educación superior, pero sin la formación pedagógica que se requiere.

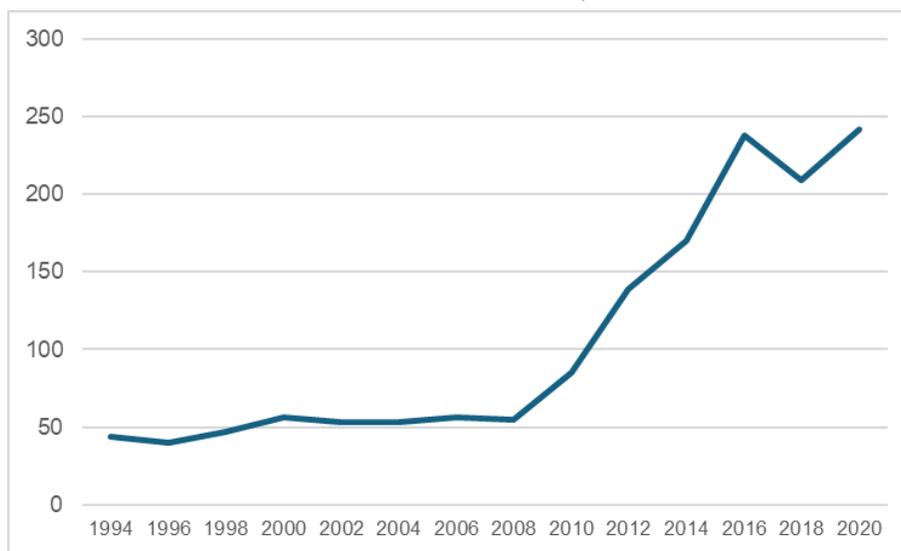
En este contexto, la Universidad Nacional de Agricultura (UNAG) se destaca como una IES pública con la finalidad de desarrollar las ciencias relacionadas con el agro, los estudios de la tierra, la conservación de los recursos naturales y las áreas afines. En 1994, su antecesora la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) se incorporó al Consejo de Educación Superior como una IES no universitaria; en 2002 se transformó en universidad, con 53 docentes (4 % con Doctorado, 26 % con Maestría, 62 % Licenciatura, 8 % Técnico Universitario) (Murillo, 2013).

Este cambio de estatus implicó la puesta en acto de políticas educativas enfocadas en la formación de personas docentes en el grado de Maestría y Doctorado, la creación de nuevas carreras de grado y el fortalecimiento del vínculo Universidad- Sociedad, a través de la proyección de centros asociados y la

implementación de un programa de inclusión social y una política de equidad de género que integró a jóvenes de comunidades indígenas y afrodescendientes, así como de zonas con un índice alto de pobreza (Martínez, 2018). En la Figura 1 se muestra el crecimiento del personal docente durante este periodo.

Figura 1.

Número de docentes ENA-UNAG, 1994-2020



Fuente: Elaboración propia, a partir de Dirección de Educación Superior - Universidad Nacional Autónoma de Honduras (2018) y Murillo (2013).

No obstante, en 2016-2017, la UNAG enfrentó una crisis institucional provocada por la tercera reelección del Rector, despedidos de profesores y las denuncias públicas de nepotismo, abuso de poder, clientelismo político y hacinamiento estudiantil en residencias saturadas. En consecuencia, el estudiantado protestó durante 63 días consecutivos, lo que llevó al Congreso Nacional a nombrar una Comisión Interventora que asumiera el gobierno universitario, con amplias facultades legales, académicas y administrativas para elevar su calidad educativa y propiciar un contexto de gobernanza en la institución.

Dicha Comisión estableció el Estatuto Institucional, el Reglamento General del Estatuto Institucional, las Normas Académicas, el Reglamento de Carrera Docente, el Modelo Educativo Institucional, los Planes de Estudios de grado reformados, el Reglamento de Becas para Estudios de Postgrado, los Manuales de Direcciones Académicas, el Programa de Acompañamiento Docente. De igual forma, impulsó un discurso de meritocracia y transparencia en la toma de decisiones, promovió incentivos para el desarrollo de actividades de investigación y de vinculación, definió capacitaciones obligatorias en las áreas de Didáctica, Investigación y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

De ahí que, esta investigación tuvo como objetivo analizar la puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG, basándose en las interpretaciones y reinterpretaciones

de los actores involucrados -profesores, estudiantes y autoridades universitarias-, durante el periodo 2017-2020. Por ende, se pretende describir el contexto institucional durante el periodo de intervención de la Comisión, explorar las interpretaciones de los actores educativos sobre las políticas de desarrollo profesional del profesorado, con especial atención en formación docente y carrera académica.

Por consiguiente, este artículo está estructurado en varias secciones. En primer lugar, se presenta una breve introducción al estado de las políticas de educación superior en Honduras, con un enfoque particular en la UNAG. A continuación, se expone un estado de la cuestión sobre el desarrollo profesional docente universitario, seguido de un apartado de referentes conceptuales basado en la teoría del ciclo de políticas educativas de [Bowe et al. \(2017\)](#).

Luego, se describe la metodología empleada, sustentada en la formación inductiva de categoría de análisis según [Mayring \(2015\)](#). Posteriormente, se presenta el análisis y discusión de la puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente, así como sus interpretaciones y reinterpretaciones por parte de docentes, autoridades universitarias y las personas estudiantes. Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis, junto con la sección de bibliografía.

Cabe señalar que este artículo de investigación es resultado de la tesis *Políticas de Desarrollo de la Profesión Docente en la Universidad Nacional de Agricultura*, desarrollada en el marco del programa de Doctorado en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, República de Honduras.

Estado de la cuestión

Las reformas educativas de la década de los 90's exigieron cambios en las políticas de formación docente en América Latina y el Caribe. Estas transformaciones provocaron una degradación en las condiciones de empleo del profesorado, que implicó la pérdida de la autonomía (con relación a la libertad de cátedra), la desvalorización de los sueldos y la construcción de nuevas identidades y de relaciones de trabajo ([Oliveira, 2020](#)).

De igual forma, las instituciones educativas sucumbieron a la ideología de la gestión como la única buena forma de dirigir la organización ([Ball, 1987](#)). El concepto de desarrollo profesional docente se erigió como la guía para emprender las transformaciones deseadas ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \[Unesco\], 2015](#)) y se incluyó la evaluación como el mecanismo para alcanzar la mejora educativa. De hecho, la labor del profesorado se diversificó, teniendo que responder cada vez más por el éxito y el fracaso del estudiantado.

No obstante, [Imbernón y Guerrero \(2018\)](#) identifican que el profesional docente universitario debe tener una perspectiva holística para los procesos de enseñanza, con conocimiento de sí mismo, del contexto en que interviene, de las teorías curriculares, psicopedagógicas y didácticas que orientan el desarrollo de los aprendizajes. Asimismo, su carrera como profesor universitario implica reflexionar

sobre la propia práctica, establecer equipos de trabajos y redes de colaboración docente, manejar tecnologías educativas, estructurar proyectos de innovación y analizar la realidad socioeducativa desde una mirada interdisciplinar.

En consecuencia, para Montes y Suárez (2016) las necesidades formativas actuales del profesorado universitario se centran en aspectos metodológicos, didácticos, contenido disciplinar, diversidad e inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Bozu y Imbernón (2016) plantean que la complejidad de la función docente en la universidad requiere una sólida formación disciplinar, capacitación en el conocimiento didáctico del contenido y avanzar hacia la reflexión sobre la propia práctica.

Igualmente, Buils et al. (2023) identifican que el personal docente universitario debe poseer capacidades de planificación, gestión del aprendizaje, saber disciplinar, comunicación, tutorización, digitalización transversal, liderazgo pedagógico, evaluación de los aprendizajes, psicopedagogía, colegialidad, desarrollo personal y revisión y mejora. Alemán et al. (2024) amplían esta lista, con las competencias de innovación educativa e integridad académica, compromiso con la filosofía institucional, creatividad, resolución de problemas y pensamiento crítico.

Por otra parte, Lavooy (2017) sostiene que gran parte del profesorado que se desempeña en el sistema universitario no tiene una formación de base docente acorde a los desafíos actuales en la profesión. Esta autora plantea la urgencia que las IES identifiquen las necesidades de su plantel de profesores en cuanto al desarrollo profesional docente y al diseño y la puesta en marcha de programas que favorezcan el desarrollo de las competencias según su contexto institucional.

Cabe resaltar que, hoy en día, el profesorado reaparece como un elemento insustituible en el desarrollo de los aprendizajes, en la construcción de procesos de inclusión que responden a los desafíos de la diversidad y al desarrollo de métodos apropiados en la utilización de las nuevas tecnologías (Nóvoa, 2021). Por tanto, el personal docente es clave en los procesos de reforma educativa y un actor sustancial que afecta de manera directa en los resultados de aprendizaje del estudiantado. Su actualización permanente es el mayor de los retos en la sociedad de la información y la comunicación.

Sin embargo, para Imbernón y Guerrero (2018) y Imbernón (2020), la formación permanente en las políticas de desarrollo profesional docente no debe ser obligatoria, esta debe estar sustentada en acciones de sensibilización para concientizar al profesorado de mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. La profesión docente universitaria debe privilegiar un profesorado práctico y reflexivo, constructor de trabajo colaborativo, investigador de su propia práctica, sujeto de su formación y agente activo en la comunidad.

En síntesis, transformar la universidad implica la promoción de cambios en el profesorado y en los contextos situacionales y laborales donde intervienen (Imbernón y Guerrero, 2018); por consiguiente, la construcción de una IES centrada en el aprendizaje del estudiantado está interconectada con la identificación del docente universitario como protagonista en la mejora de la calidad de los

procesos educativos. Su profesionalización resulta de la confluencia de las experiencias individuales, el proceso de inserción laboral, la formación continua durante su desarrollo profesional, la existencia de condiciones laborales adecuadas y las relaciones de poder entre los diferentes actores.

Referentes conceptuales

En la construcción de políticas educativas participan una diversidad de actores sociales, Estado, Gobierno Central, organismos internacionales, partidos políticos, organizaciones no gubernamentales, docentes, estudiantes, autoridades, padres y madres de familia, medios de comunicación, etc. Estos edifican diferentes intereses grupales y personales ante cualquier intención educativa; trayendo como consecuencia contextos de lucha, adaptación, resistencia, concesión, confusión, interpretación y reinterpretación en la formulación y la puesta en acto de estas.

De acuerdo con [Bowe et al. \(2017\)](#) para analizar las políticas educativas es esencial considerar las relaciones sociales que coexisten en las instituciones educativas, las cuales están articuladas en procesos políticos más amplios. Por consiguiente, dichos autores proponen un marco analítico que concibe la política educativa como texto y como discurso, así como en el seguimiento de su trayectoria desde la formulación inicial hasta la puesta en acto, a través de un ciclo interrelacionado, no lineal, no temporal, conformado por tres contextos principales: el de influencia, el de producción del texto y el de práctica.

Este enfoque “corresponde a una posición ontológica según la cual el universo de las políticas, contrario a ser lineal y predecible es desordenado e inestable y está caracterizado por la confusión, la complejidad y las luchas” ([Morales, 2013](#), p. 26). En consecuencia, acentúa la acción de los sujetos y la fluidez del poder de los participantes en la cotidianeidad de los centros escolares, vinculado a procesos políticos regionales, nacionales e internacionales.

El contexto de influencia hace referencia a las fuerzas económicas, sociales, culturales, que moldean las políticas antes de que estas sean formuladas; aquí se crean los discursos dominantes que guiarán los procesos políticos y las relaciones de poder que intervienen en este escenario. Por otra parte, el contexto de producción del texto implica la codificación de las políticas en documentos formales; durante esta fase, las políticas adquieren una forma tangible a través de leyes, reglamentos y normativas.

Sin embargo, como señala [Ball \(2002\)](#) las políticas no deben ser vistas simplemente como normas escritas, sino también como discursos que reflejan y perpetúan relaciones de poder. Las políticas, entendidas como texto y discurso, no son neutras ni objetivas; están imbuidas de los intereses de aquellos que las formulan, y su interpretación está condicionada por los contextos en los que se implementan.

El tercer contexto, el de práctica, es donde las políticas se encuentran con la realidad cotidiana de las instituciones educativas. En esta línea argumentativa, [Ball \(1987\)](#) sustenta que, en el análisis de las políticas educativas se debe prestar atención a los procesos cotidianos de interacción entre los actores

involucrados en un centro educativo; enfocándose en el estudio de los distintos intereses de quienes intervienen, los valores divergentes entre los grupos y los conflictos existentes entre el personal sobre la política escolar.

Los practicantes no confrontan los textos de políticas como lectores ingenuos, ellos vienen con historias, con experiencia, con valores y propósitos propios, tienen intereses creados en el significado de las políticas (...). Parte de los textos serán rechazados, seleccionados, ignorados, deliberadamente malinterpretados, las respuestas pueden ser frívolas, etc. (Bowe et al., 2017, pp. 33-34)

Estos actores reinterpretan las políticas en función de sus propias experiencias, valores e intereses. En este sentido, la micropolítica se convierte en un elemento clave para entender cómo las instituciones educativas funcionan como espacios de lucha, donde quienes intervienen pretenden imponer sus ideas. Estos conflictos se intensifican especialmente cuando los cambios en la administración o el liderazgo intentan imponer nuevas políticas que desafían el statu quo.

Ball (2002) también introduce el concepto de política como texto y discurso, lo que subraya que las políticas no solo se interpretan como documentos normativos, sino que se construyen a través de discursos que limitan y guían las acciones de los actores educativos. Esta perspectiva destaca que las políticas educativas, además de ser normas que guían la práctica, son constructos ideológicos que reflejan las relaciones de poder subyacentes.

En síntesis, la propuesta de trayectoria de las políticas educativas de Bowe et al. (2017), junto con los aportes de Ball (1987, 2002) se enfocan en el estudio de las relaciones de poder en los espacios cotidianos de los centros educativos, producto de la interacción de actores sociales con distintos intereses, articulados en contextos políticos más amplios. En otras palabras, concibe a docentes, directivos y estudiantes como actores clave en el proceso de interpretación y reinterpretación de las políticas educativas, cuyas historias y percepciones influyen en su puesta en marcha.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, utilizando una perspectiva de estudio de casos de carácter exploratorio, basada en la teoría del Ciclo de Políticas de Bowe et al. (2017) y el Modelo de Formación Inductiva de Categoría de Análisis propuesto por Mayring (2015). Este planteamiento permitió realizar análisis detallados del objeto de estudio, a través de la elaboración de una descripción densa del problema, la identificación de los actores interesados e involucrados, los motivos que les impulsaron, las interpretaciones y reinterpretaciones de las políticas de desarrollo profesional docente en sus diferentes contextos.

Igualmente, este enfoque facilitó un bosquejo flexible para la investigación, capaz de construirse sobre el conocimiento tácito. El proceso comenzó con la definición de las preguntas de investigación y la construcción del marco teórico que serviría como guía para el análisis. Posteriormente, se diseñó

ron los criterios de selección que permitieron establecer las categorías iniciales y su nivel de abstracción. En la etapa de recopilación de información se aplicaron las técnicas de análisis de documentos y la entrevista semiestructurada.

El análisis de documentos estribó en la búsqueda de fuentes bibliográficas y primarias en los archivos institucionales de la UNAG (Secretaría General, Rectoría, Facultades), Consejo de Educación Superior, Congreso Nacional, igual que, en repositorios y archivos digitales de actores internacionales y nacionales. Entre los documentos consultados se encuentran textos producidos por organismos internacionales, decretos del Poder Legislativo de Honduras, resoluciones del Consejo de Educación Superior, resoluciones de la Comisión Interventora, entre otras.

En cuanto a la entrevista, se aplicó una guía de preguntas a 30 actores clave, seleccionados a juicio de experto o por conveniencia (Flick, 2015), debido a su conocimiento y experiencia en el objeto de estudio. El proceso de validación del instrumento se realizó a través de una revisión de personas con experiencia en la materia, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de las preguntas en relación con los objetivos de la investigación, garantizando la validez de contenido. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con un grupo reducido de participantes, lo que permitió ajustar la herramienta y mejorar su estructura y comprensión.

Entre las personas entrevistadas se identifican: seis autoridades superiores -un integrante de la Comisión Interventora, dos docentes directivos de centros regionales y tres en decanaturas de facultad-; ocho autoridades intermedias -tres docentes directores académicos, dos en jefatura de departamento académico, dos en coordinaciones de carrera y uno en la jefatura del departamento de Recursos Humanos-; once personas docentes -dos miembros directivos de la Asociación de Docentes, dos pertenecientes a un pueblo indígena o afro hondureño, cuatro con experiencia mayor a cuatro años, tres con experiencia menor o igual a cuatro años-; y cinco dirigentes estudiantiles.

Los encuentros con las personas entrevistadas se llevaron a cabo en Honduras entre julio y septiembre de 2021, siguiendo un protocolo preestablecido que incluyó la firma de un documento de consentimiento informado. A cada diálogo se le asignó un código según la categoría del actor: estudiante (ES), docente en servicio estricto (DO), autoridad intermedia (AI) y autoridad superior (AS), y el número de la entrevista realizada con relación al total; un ejemplo de código de entrevista es DO-15. Durante las reuniones se emplearon herramientas digitales y se realizaron grabaciones implementando todas las medidas necesarias para proteger la privacidad de quienes participaron.

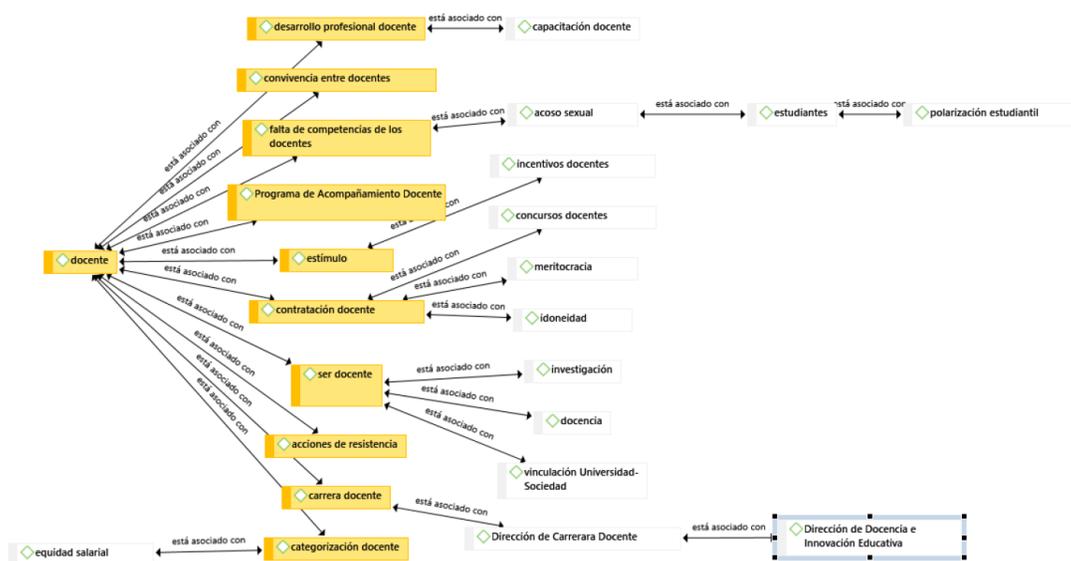
Para el análisis de la información, se utilizó la técnica de Análisis cualitativo de contenido, definida por Mayring (2015) como un método de interpretación del texto en su contexto particular de comunicación; el tratamiento de la información se realizó utilizando el software ATLAS.ti versión 8. A medida que se avanzaba en el análisis de los textos (documentales y de entrevista) se identificaba

la información relevante para las unidades de análisis preestablecidas y se crearon nuevas categorías o subcategorías según fue necesario.

Procesado el 20 % del material, se revisaron las categorías organizadas en principales y secundarias (ver Figura 2). En consecuencia, se establecieron tres categorías de análisis: la primera, identificada como formación docente, con las subcategorías de competencias del profesorado y becas de estudio; la segunda, con aspectos de meritocracia, contratación, categorización docente y estímulos económicos; y la tercera, el contexto institucional, que incorporó en su análisis la subcategoría de relaciones de poder.

Figura 2.

Mapa de las unidades analíticas identificadas en los textos



Fuente: Elaboración propia.

El análisis continuó con el resto del material, realizando ajustes según lo requería el desarrollo del proceso. Este enfoque facilitó la interpretación de los datos cualitativos, teniendo en cuenta tanto la frecuencia como la relevancia de las categorías identificadas, y su relación con las preguntas de investigación y el marco teórico establecido. El análisis documental y los textos obtenidos de las entrevistas proporcionaron los componentes básicos de las unidades analíticas de contenido.

Finalmente, el proceso de triangulación verificó y comparó la información obtenida a través de fuentes documentales y relatos de informantes clave, garantizando así la validez y credibilidad de los resultados. Asimismo, el uso de fuentes y su respectiva citación se realizó con estricto apego a los derechos de autor, de acuerdo con las políticas de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Entre 2017 y 2020, la Comisión Interventora promovió políticas educativas orientadas al desarrollo profesional docente, en aspectos relacionados con la formación del profesorado, carrera docente, entorno laboral y gestión institucional. De ahí que, se analicen diversas interpretaciones y reinterpretaciones de docentes, autoridades y estudiantes respecto a la puesta en acto de estas políticas universitarias, en un contexto institucional complejo, producto de la heterogeneidad de las fuerzas en conflicto y sus relaciones de poder.

Formación docente

La mayoría del profesorado realiza pocas actividades de investigación y de vinculación Universidad – Sociedad, dado que “la base de la actividad docente en la UNAG ha sido sobre todo la docencia” (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021). No obstante, se señalaba que “los profesores no estaban preparados para ejercer distintas áreas . . . no tenían las competencias para dar una clase” (ES-26, comunicación personal, 12 de agosto de 2021), generando desmotivación al momento del desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Había docentes impartiendo asignaturas sin las competencias de grado necesarias . . . muchos profesores impartían clases para las cuales no estaban académicamente preparados . . . es con la Comisión Interventora que se comienza a juzgar este tipo de situaciones y de alguna manera a intentar dar una especie de orden al saber especializado. (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021)

Asimismo, se identificaba que “había ciertos profesores que se habían adueñado de las clases (...) incluso sin tener las competencias académicas necesarias” (AI-07, comunicación personal, 09 de agosto de 2021). En respuesta, la Dirección Académica del Sistema de Docencia e Innovación Educativa (DASDIE) desarrolló un proceso de “reubicación de docentes, asignaturas y módulos según el área de especialidad de cada departamento existente y creado en la Universidad” (Comisión Interventora, 2018a, p. 27).

De hecho, se afirmaba que “con el nuevo Estatuto se reconocieron algunas carencias en los profesores, como fue la formación en gestión de la educación superior en torno a la didáctica, en torno a las tecnologías de la información y con relación a la investigación” (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021). Por tanto, la Comisión Interventora se enfocó en fortalecer las capacidades de enseñanza, investigación, gestión de la educación superior y el manejo de las tecnologías de la información y comunicación en el profesorado (Consejo de Educación Superior, 2020; Universidad Nacional de Agricultura - Comisión Interventora, 2017).

Además, se señalaba que “la Comisión Interventora orientó el rol del profesor de la UNAG de acuerdo con las tendencias del siglo XXI (...) este tenía que ser investigador, practicar la extensión y la docencia como tal” (DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021); inclusive, se destacaba

que “la transformación de la parte académica ha sido a través de los tres diplomados de capacitación que se estuvieron dando a los profesores por parte de la institución” (AS-04, comunicación personal, 26 de agosto de 2021).

Del mismo modo, se identificaba que “se intentó capacitar un poco más al cuerpo docente y aquellos que no tenían postgrados se les otorgó becas préstamo o el salario para realizar estudios en el extranjero” (AS-03, comunicación personal, 26 de agosto de 2021). Es más, se denotaba que hubo un auge de profesores que salieron a formarse al extranjero en los grados de Maestría y Doctorado, otorgándosele a la mayoría su sueldo como beca (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021; AI-14, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021).

A la misma Universidad le convenía la profesionalización y la capacitación de ciertos docentes para fortalecer el campus de Catacamas y los centros regionales . . . incluso la Comisión Interventora firmó un convenio con el Gobierno Central para profesionalizar los docentes y crear una especie de relevo generacional a través de las Becas 20/20 (...) se seleccionaron varios recién egresados y se mandaron a estudiar postgrados a universidades de Colombia, Estados Unidos, México, Argentina, entre otros . . . con el propósito de vincularlos como profesores en la institución. (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021)

Sin embargo, se señalaba que “no existía nada reglamentado, los que gozaron de ese beneficio lo hicieron conforme al beneplácito del que estaba sentado en la silla del poder” (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021). En efecto, se afirmaba que “el respaldo de la institución en la formación docente solo fue para un grupo selecto” (DO-24, comunicación personal, 24 de agosto de 2021); es decir, que “por parte de la Universidad hubo apoyo, pero solo para algunos” (AI-13, comunicación personal, 09 de septiembre de 2021).

Asimismo, se identificaba que en su momento existieron dificultades en la gestión de permisos para estudiar en el extranjero, ya que “se estaba negando la oportunidad a los docentes a especializarnos por temor a quitar los espacios laborales de los profesores que ya estaban” (DO-25, comunicación personal, 08 de septiembre de 2021). De hecho, se señalaba que “realizar una carrera docente en la UNAG lo veo un poco complicado (...) siempre hay recelo de ciertos sectores de no querer o no dejar impulsar procesos de formación docente” (AS-01, comunicación personal, 11 de agosto de 2021).

Buils et al. (2023), Imbernón y Guerrero (2018), Lavooy (2017) y Montes y Suárez (2016) destacan la importancia de que el profesorado universitario cuente con una formación docente continua e integral, especialmente en contextos de inclusión social. En la UNAG, gran parte del personal carece de preparación en didáctica, uso de tecnologías y de gestión educativa. Según Chacón (2016), esta situación afecta directamente los procesos de enseñanza, como lo evidencia la percepción del estudiantado, que identifica que el personal docente no contaba con las competencias para impartir clases, lo que generaba desmotivación entre ellos (ES-26, comunicación personal, 12 de agosto de 2021).

En respuesta a esta problemática, la Comisión Interventora promovió políticas orientadas a subsanar dichas carencias mediante programas de capacitación continua. No obstante, la puesta en acto desigual de estas políticas fue motivo de críticas por diferentes informantes (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021; AI-13, comunicación personal, 09 de septiembre de 2021; DO-24, comunicación personal, 24 de agosto de 2021; DO-25, comunicación personal, 08 de septiembre de 2021).

Esta interpretación de la política está en línea con la visión de Ball (2002), quien sugiere que las políticas educativas, lejos de ser neutrales, están condicionadas por relaciones de poder y los intereses de los actores involucrados. En este caso, los intereses grupales (político-partidarios, profesoraes) y personales influyeron en la forma en que se otorgaron las becas y las oportunidades de formación, lo que limitó el alcance de las políticas de desarrollo docente.

En síntesis, las políticas de formación docente en la UNAG se centraron en fortalecer la especialización y las capacidades pedagógicas del profesorado. Se realizaron esfuerzos significativos para reubicar docentes y ofrecer capacitaciones en áreas críticas como didáctica de la ciencia, uso de las tecnologías de la información y comunicación, diseño y promoción de proyectos de investigación, sin embargo, estas medidas no estuvieron exentas de críticas. La falta de reglamentación clara y el apoyo selectivo en la formación docente generaron descontento en parte del profesorado, por las dificultades para acceder a oportunidades de estudios principalmente de postgrado.

Carrera docente

El nuevo Estatuto de la UNAG estableció la meritocracia como la estrategia fundamental para el reconocimiento y estímulo del profesorado, con el objetivo de alcanzar la excelencia en los logros institucionales, académicos y profesionales (Universidad Nacional de Agricultura - Comisión Interventora, 2017); por ende, desde la Dirección de Investigación y Postgrado, se expresaba que, “la meritocracia debe de ser la única y exclusiva vía a través del cual los académicos alcanzan posiciones en las universidades, no es posible que cualquier persona vaya a destruir una universidad basado en criterios políticos” (Consejo de Educación Superior, 2017, p. 9).

Sin embargo, se señalaba que “no hubo un camino claro para el reconocimiento del desarrollo profesional (...) el discurso de la meritocracia que promovía la Comisión Interventora se perdió en la práctica” (DO-16, comunicación personal, 10 de agosto de 2021). Dicho de otro modo, se identificaba que “el problema de ese momento fue la aplicación de la ley porque el discurso que se manejaba era la promoción de la meritocracia y la transparencia, obviamente elementos que estuvieron ausentes en la implementación de la carrera docente” (DO-20, comunicación personal, 13 de agosto de 2021).

Por consiguiente, se manifestaba que “el desarrollo de la profesión docente se vio marcado por intereses políticos”, estableciendo requisitos que priorizaban la antigüedad en detrimento de una clara aplicación de criterios meritocráticos (DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021); inclu-

sive, se afirmaba que “no existían reglas claras . . . no existía la meritocracia” (DO-19, comunicación personal, 11 de agosto de 2021), considerando que en la puesta en marcha de dicha normativa los intereses y relaciones políticas prevalecieron sobre el derecho que asistía al profesorado.

Ahora bien, el nuevo Estatuto de la UNAG regula que el ingreso a la carrera docente y la promoción en la misma serán posibles únicamente por concurso público de méritos, debiendo cumplir con los requisitos establecidos (Universidad Nacional de Agricultura - Comisión Interventora, 2017). Por tanto, se identificaba que “hubo cambios en los requisitos para contratar docentes, para ingresar se debía tener al menos maestría” (DO-19, comunicación personal, 11 de agosto de 2021).

No obstante, se señalaba que “la Universidad ni siquiera hacía concurso docente, yo nunca miré publicaciones de que se requiriera un ingeniero o un especialista de tal categoría para impartir clases; todo fue por afinidad política, por consanguinidad y por amistad” (ES-29, comunicación personal, 17 de agosto de 2021). En consecuencia, se manifestaba que “en una academia tiene que prevalecer los méritos (...) al final la meritocracia la cambiaron por idoneidad, porque al final nombraron a la gente por idoneidad y no por méritos” (AI-11, comunicación personal, 25 de agosto de 2021).

No hubo en ningún momento ningún curso, ninguna inducción al respecto, todo sucedió de forma muy expedita y fueron únicamente algunos compañeros que de manera muy amable y voluntaria me fueron dando luces sobre el proceder dentro de la Universidad (...) todo lo hice a mera intuición (...) lo ideal sería que dijeran esta es la política bajo la cual se rige la Universidad y la institución funciona de esta manera, si usted se apega a los principios identitarios de esta casa de estudios (...) va a ser acreedor de un contrato laboral (...) pero no hay absolutamente nada de eso. (DO-22, comunicación personal, 18 de agosto de 2021)

Por otro lado, el Estatuto de la UNAG establece las categorías de Profesor auxiliar y Profesor titular (I, II, III y IV), requiriendo como mínimo, el grado de maestría y diplomados en Didáctica de las Ciencias, Tecnologías de la información y comunicación (TICs) aplicadas a la Educación Superior e Investigación Científica y Aplicada. Cada categoría se diferencia por los años de experiencia docente o investigativa en el nivel superior, así como por la evidencia de méritos con relación a la gestión del conocimiento (Universidad Nacional de Agricultura - Comisión Interventora, 2017).

Por tanto, se destacaba que “esa categorización vino a dar un apoyo al personal docente, ahora recibimos el nuevo personal a través de concursos (...) se integran en procesos de inducción y hay un seguimiento hasta que se jubilan” (AI-14, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021). Igualmente, se afirmaba que “la categorización ha permitido la ubicación de cada profesional en su área de formación contribuyendo de mejor manera al fortalecimiento de las áreas científicas” (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021).

Sin embargo, se identificaba que “en este momento ningún profesor cumple todos los requisitos para estar en una categoría (...) ninguno cumple todos los requisitos porque el diplomado de TICs

nadie lo tiene” (AI-11, comunicación personal, 25 de agosto de 2021). Además, se señalaba que, en la categorización docente, al final, lo que se considera son los años de servicio y no aspectos meritocráticos relacionados con las funciones universitarias (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021; DO-16, comunicación personal, 10 de agosto de 2021; DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

El Estatuto habla de un consejo de la carrera docente, el cual no está en funcionamiento, los consejos locales de carrera docente en las facultades no están en funcionamiento, es decir, todo lo que se refiere a carrera docente solo está en papeles, en la práctica no hay nada más (...) la categorización docente solo la van a utilizar para fines electorales, porque un profesor va a pedir una constancia de trabajo y no dice que titularidad desempeña. (AI-11, comunicación personal, 25 de agosto de 2021)

En consecuencia, se afirmaba que “es contradictorio el intento de categorizar un docente sin que haya un director de carrera docente (...) porque la oficina de Recursos Humanos no tiene esa competencia según el Estatuto” (AI-08, comunicación personal, 15 de agosto de 2021). Del mismo modo, se señalaba que “la clasificación que se hizo en la UNAG no fue legal, porque quien la hizo fue la jefatura de Recursos Humanos y no el Consejo General de la Carrera Docente, que es el encargado de establecer esa categorización” (DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

De hecho, se identificaba que “no se aplica un escalafón dentro de la Universidad (...) existen diferentes rangos salariales, pero no van de acuerdo con la capacidad académica ni con los logros obtenidos en este ámbito” (DO-17, comunicación personal, 10 de agosto de 2021). En efecto, se manifestaba que “no se le está reconociendo económicamente los títulos a muchísimos compañeros que tienen su maestría y doctorado, eso genera conflicto y molestia” (DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

En relación a esta problemática, la Comisión Interventora resolvió dejar en suspenso toda petición presentada por docentes para otorgar reajuste salarial con base a méritos académicos, antigüedad u otros, hasta que se aprobara y registrara el Reglamento de la Carrera Docente en las instancias correspondientes al Consejo de Educación Superior ([Comisión Interventora, 2018b](#)); por consiguiente, se señalaba que “en la Universidad hubo una categorización, pero no hubo ningún incentivo económico que la acompañara” (AI-10, comunicación personal, 23 de agosto de 2021).

Asimismo, se identificaba que “la brecha grande de salarios que hay entre los profesores se debe a la demanda del arancel, de hecho, se distinguen claramente los profesores que tienen nivelación y los que no tienen nivelación” (DO-18, comunicación personal, 10 de agosto de 2021). Igualmente, se afirmaba que “no hay una remuneración acorde a la formación de la mayoría de los profesores, muchos han estudiado maestrías y no se les ha reconocido (...) varios ni siquiera perciben el salario completo a nivel de licenciatura” (AI-12, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021).

En pocas palabras, la Comisión Interventora introdujo normativas para establecer una carrera docente basada en la meritocracia, donde los profesores se evaluarían y categorizarían según sus méritos académicos, experiencia docente y títulos de postgrado. Sin embargo, estas se diluyeron en la práctica, ya que la selección y promoción de docentes fue manipulada por intereses políticos (DO-19, comunicación personal, 11 de agosto de 2021).

Los actores involucrados interpretaron y reinterpretaron esas políticas, que ajustaron las reglas a sus intereses, desviándose de lo señalado en el Estatuto Institucional, el Reglamento General del Estatuto y el Reglamento de Carrera Docente. Por ende, Ball (1987, 2002) argumenta que las políticas deben ser vistas como texto (las normas escritas) y discurso (las relaciones de poder que las moldean y reinterpretan).

Además, esta situación es evidente cuando se identificaba que profesores con títulos de maestría y doctorado no recibieron el reconocimiento salarial correspondiente a sus logros académicos (DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021). En lugar de recompensar al personal docente en función de sus méritos, el sistema de categorización y promoción se vio influenciado por intereses políticos, lo que, como apunta Oliveira (2020), resulta en una degradación de las condiciones laborales.

En suma, aunque el nuevo Estatuto de la UNAG estableció la meritocracia como la base central para el reconocimiento y estímulo del profesorado, su implementación presentó diversas inconsistencias y desafíos. De ahí que, docentes, estudiantes y autoridades observaron que en la práctica los intereses políticos y de amistad prevalecieron sobre los méritos académicos y profesionales.

Los procesos de ingreso y promoción en la carrera docente, que debían realizarse mediante concurso público, frecuentemente se vieron afectados por afinidades políticas y personales. Además, la categorización del profesorado -basada en los años de experiencia y los títulos de postgrado- enfrentó críticas debido a la poca aplicación efectiva y la ausencia del Consejo de Carrera Docente; asimismo, la falta de incentivos económicos y el reconocimiento desigual de títulos y méritos generaron descontento en el profesorado.

Entorno laboral y gestión institucional

La actuación de la Comisión Interventora planteó un contexto institucional de luchas, negociaciones, resistencias e incertidumbres sobre la concepción de la UNAG y las relaciones de poder entre los diferentes actores educativos; este escenario provocó conflictos en la puesta en marcha de las políticas universitarias. En consecuencia, la intervención estimuló un clima laboral y contexto sociocultural que menoscabó el desarrollo profesional docente, impulsando una gestión institucional basada en el liderazgo gerencial (Ball, 1987; Imbernón, 2020; Vaillant, 2007).

Por consiguiente, se identificaba que “existía una cultura institucional de hacer lo mínimo posible y con base a ese trabajo sentirse orgulloso y esperar ser exaltado” (AS-05, comunicación personal, 31

de agosto de 2021). También se señalaba que “hacía falta que los profesores tuvieran bien claro cuál era la misión y visión de la institución y que trabajaran en conjunto para lograrlas” (DO-23, comunicación personal, 20 de agosto de 2021).

Muchos docentes marcaban la entrada, marcaban la salida, pero no producían nada para la institución (...) a la gente que sí producía se le sobrecargó (...) hubo personas que trabajaron duro y ganaban poquito, hubo personas que no hacían nada y ganaban el doble o el triple (AI-07, comunicación personal, 09 de agosto de 2021).

De hecho, se afirmaba que “se creó una cultura de persecución a lo interno y una cultura de apología del odio que fue bastante compleja (...) se creó una rivalidad bastante fuerte y una persecución muy obsesiva” (DO-18, comunicación personal, 10 de agosto de 2021). Igualmente, se manifestaba que “por razones ideológicas y a veces de confrontación por no compartir ideas muchos profesores fueron apartados de los puestos de autoridad” (ES-29, comunicación personal, 17 de agosto de 2021).

Algo que hay que hacer es caerle bien a los ingenieros, si uno les cae mal a los ingenieros ya empezó mal en la Universidad Nacional de Agricultura (...) no depende tanto de la capacidad del profesor ni de los créditos académicos que éste tenga, sino del capital social y político que tenga a lo interno de la Universidad, eso es clave en la UNAG, saber relacionarse bien con los tomadores de decisiones (DO-22, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

En efecto, se aseveraba que “la mayoría de los profesores por el hecho de ser egresados de un internado formaron ciertos grupos políticos y de amistad entre ellos, que respondían a sus propios intereses” (DO-19, comunicación personal, 11 de agosto de 2021). Por ende, se identificaba que “cualquier profesor que quisiera escalar necesitaba de un compadre, ese clientelismo político estaba calado en la cultura docente de la institución” (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021).

Además, se afirmaba que “existía un conflicto de orden político por la toma del poder de la institución, los interesados buscaban establecer cada uno su propia perspectiva de lo que debería ser la Universidad” (DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021). De igual modo, se señalaba que “los conflictos sucedían por la falta de experiencia de las personas que estaban en los cargos superiores (...) también iniciaron por rencillas personales o conflictos por no dejar que otra persona obtuviera un nivel académico superior” (AS-01, comunicación personal, 11 de agosto de 2021).

Por otro lado, se identificaba que la UNAG “era una institución pequeña pero que ofrecía un sistema interno de calidad, que quería tener profesores de calidad, por eso la exigencia de la capacitación docente y las transformaciones que se buscaban en el aula de clase” (AI-08, comunicación personal, 15 de agosto de 2021). En esta línea, se manifestaba que “la Universidad realmente quería fortalecer la vinculación, la investigación y la docencia como parte del quehacer de su equipo académico, por tanto, tuvo que crear las condiciones” (AI-07, comunicación personal, 09 de agosto de 2021).

Este escenario implicó el diseño y la puesta en acto de un modelo educativo institucional sustentado en la teoría socio constructivista, al igual que de mejoras en la infraestructura educativa (AS-02, comunicación personal, 11 de agosto de 2021). En consecuencia, se aseveraba que “a raíz del apoyo que la Comisión Interventora dio, se abastecieron los salones con sillas para todos los estudiantes (...) también con data show y pódium, porque los profesores no tenían ni donde poner su computadora” (AI-14, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021).

Del mismo modo, se afirmaba que “la cantidad de horas clase que dábamos se reguló . . . se puso un techo de cuatro clases o el equivalente a 16 unidades valorativas” (DO-19, comunicación personal, 11 de agosto de 2021). No obstante, se señalaba que “algunos profesores iban a nada, daban el contenido que estaba tal cual en el libro o la diapositiva (...) no tenían las herramientas adecuadas para impartir ese conocimiento” (ES-28, comunicación personal, 15 de agosto de 2021). En otras palabras, “los profesores no sentían ninguna presión por mejorar la típica clase (...) con respecto a la investigación (...) estaban muy flojos” (ES-30, comunicación personal, 22 de agosto de 2021).

En resumen, la intervención promovió mejoras en la calidad educativa mediante la capacitación del profesorado y la puesta en acto de la teoría socio-constructivista como mediadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, también perpetuó una cultura de resistencia al trabajo, al igual que, el clientelismo y el nepotismo en la toma de decisiones; tal como sugieren [Bowe et al. \(2017\)](#), los textos de políticas son seleccionados, reinterpretados o rechazados por los actores según sus propios intereses.

Este contexto institucional en el ámbito universitario demuestra cómo las políticas educativas, lejos de ser neutras, son reconfiguradas por las relaciones de poder y los conflictos dentro de los centros escolares, generando un entorno laboral marcado por la resistencia y la adaptación a los intereses de los actores dominantes, tal como argumenta [Ball \(1987\)](#).

CONCLUSIONES

Las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG durante el periodo de intervención 2017-2020 se centraron en tres ejes temáticos: formación del profesorado, carrera docente y el contexto socio educativo institucional, en un escenario complejo mermado por intereses políticos y de amistad, así como de conflictos y resistencias por parte de los grupos de profesores.

La política de formación del profesorado se orientó al fortalecimiento de las actividades de docencia, investigación y vinculación Universidad - Sociedad, mediante el desarrollo de diplomados de formación continua y en el fomento de los estudios de postgrado para el personal docente. Sin embargo, el otorgamiento de becas - salarios para cursos de Maestría y Doctorado, así como de los apoyos económicos para participar en eventos académicos nacionales e internacionales, fueron fuertemente cuestionados por su vinculación con los intereses políticos internos y externos de la Comisión Interventora y el grupo de profesores cercano.

Estos incentivos, diseñados para mejorar las capacidades docentes, se vieron asociados a favoritismos políticos, lo que afectó la percepción de equidad en su distribución. Desde la perspectiva teórica del ciclo de políticas educativas de [Bowe et al. \(2017\)](#), este fenómeno refleja cómo los actores reinterpretan y adaptan las políticas a sus propios intereses, lo que provoca desigualdades en su puesta en acto.

En lo que respecta a carrera docente, el discurso de meritocracia y de transparencia promovido por la Comisión estuvo presente en los textos normativos, pero su aplicación fue incoherente con los principios enunciados. El Estatuto Institucional y el Reglamento de Carrera Docente priorizaron la antigüedad y los títulos académicos, pero en la práctica, estos criterios se vieron subordinados a la idoneidad, influenciada por relaciones de poder y afinidades políticas.

Tal como señala [Ball \(2002\)](#), las políticas educativas no son simplemente normas escritas, sino que actúan como discursos que reflejan y perpetúan dinámicas de poder. En este sentido, la formación continua del profesorado, así como los concursos públicos para acceder a la carrera docente, fueron minados por la falta de transparencia en los procesos de selección.

Además, que ningún profesor cumpliera con los requisitos legales para clasificarse en la UNAG evidencia una desconexión entre las normativas establecidas y su aplicación. La ausencia de un Consejo de Carrera Docente y las inconsistencias en el proceso afectaron el desarrollo profesional docente, resultando en una categorización que otorgó derechos políticos aun pequeño sector del profesorado, excluyendo a la mayoría del derecho a voto y de la posibilidad de acceder a cargos universitarios basados en méritos.

Asimismo, el entorno laboral y la forma de gestión institucional promovidos por la Comisión Interventora generaron desmotivación, resistencias, falta de producción y desvaloración de la profesión docente. No obstante, también favorecieron la reconfiguración política entre los grupos profesoriales mediante la creación de nuevos departamentos académicos y facultades, la reubicación de docentes y el desarrollo de los planes de estudios rediseñados.

Por otro lado, hay que señalar que las políticas de desarrollo profesional durante el periodo de intervención generaron un impacto desigual en el personal académico. Aunque algunos docentes se beneficiaron de programas de formación continua, el desarrollo profesional en general se vio limitado por la falta de meritocracia y la influencia de intereses políticos. Esto restringió el acceso equitativo a oportunidades de crecimiento y generó desigualdades, frenando la carrera profesional de la mayoría del profesorado y minando el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Finalmente, identificar que la interpretación y reinterpretación de las políticas por parte de los actores evidenciaron una desconfianza en su aplicación, marcada por la percepción de que los intereses políticos y personales distorsionaron los objetivos originales. Aunque diseñadas para promover la meritocracia y mejorar la formación docente, las políticas fueron percibidas como herramientas de control y exclusión.

En este escenario, surge la necesidad de profundizar en líneas de investigación relacionadas con la gobernanza y gestión institucional, la formación docente continua en contextos multiculturales e inclusivos, la meritocracia en la carrera docente y la política de incentivos económicos y laborales. Asimismo, se propone realizar estudios comparativos con otras instituciones, tanto a nivel nacional como internacional, que permitan un análisis más amplio y enriquecedor en estas áreas temáticas.

Recomendaciones

La UNAG debe aplicar un Reglamento Interno de Trabajo y un Escalafón Profesional entre el profesorado, considerando que la construcción de políticas de desarrollo profesional docente en la institución se entrelaza con condiciones de empleo adecuadas, igual que en el reconocimiento económico de títulos de postgrado, formación continua, publicaciones, proyectos de investigación, participación en Congresos nacionales e internacionales, años de servicio, entre otros.

Asimismo, se sugiere que las autoridades universitarias deben revisar el proceso de otorgamiento de becas y permisos docentes para estudios de postgrado, financiamientos de proyectos de investigación, así como el apoyo económico para la participación en eventos académicos nacionales e internacionales, considerando que la adjudicación de estas debe obedecer a las necesidades de formación del profesorado que tiene la institución, basado en criterios propiamente meritocráticos.

Igualmente, se debe activar el Consejo de Carrera Docente para que supervise las promociones del profesorado con base en méritos, asegurando que los procesos sean transparentes y basados en desempeño, así como, el fortalecimiento del sistema de evaluación docente, vinculado a incentivos económicos y sociales.

REFERENCIAS

- Alarcón, F. (2016). *La Gestión de la Calidad en Educación Superior en América Central*. Seminario sobre Sistemas internos de aseguramiento de la calidad de la educación en las instituciones de educación superior en Nicaragua.
- Alemán, A., Alfaro, J. y López, M. (2024). La formación en competencias docentes para desarrollar a los mejores profesores universitarios. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (37), 38-53. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>
- Ball, S. (1987). *The Micro-Politics of the School: Towards a theory of school organization [La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar]*. Routledge.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2-3), 19-36. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Bowe, R., Ball, S. y Gold, A. (2017). *Reforming Education and Changing Schools. Case studies in policy sociology [Reformas educativas y cambios en las escuelas. Estudios de caso en sociología política]*. Routledge.

- Bozu, Z. y Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente docente del profesorado universitario. *Educación y ciencia*, 5(45), 94-105. <https://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/387>
- Buils, S., Arroyo-Ainsa, P., Sánchez-Tarazaga, L. y Esteve-Mon, F. (2023). Competencias docentes para el desarrollo profesional en la universidad actual. *Journal of Supranational Policies of Education*, (17), 76-102. <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.17.005>
- Chacón, L. (2016). Diagnóstico situacional de la formación docente en Honduras. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 7(1), 205-232. <https://doi.org/10.22458/caes.v7i1.1439>
- Comisión Interventora. (2018a). *Informe final al Congreso Nacional*. Archivo Secretaría General UNAG.
- Comisión Interventora. (2018b). *Resolución CI-U-037-11-2018*. Archivo Secretaría General UNAG.
- Consejo de Educación Superior. (2017). *Acta No. 320. Sesión extraordinaria*. Archivo Consejo de Educación Superior.
- Consejo de Educación Superior. (2020). *Acta No. 341. Sesión extraordinaria*. Archivo Consejo de Educación Superior.
- Dirección de Educación Superior - Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2018). *La educación superior de Honduras y sus líneas estratégicas de desarrollo*. Dirección de Educación Superior.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/11>
- Lavooy, V. (2017). Necesidades y responsabilidades vinculadas al desarrollo profesional de profesores de educación superior. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 17(1), 61-72. <https://doi.org/10.37354/riee.2017.169>
- Martínez, Y. (2018). Una mirada al proceso de formación de la Universidad Nacional de Agricultura en Honduras, y la apertura a la feminización de su estudiantado, 1952 – 2013. En O. Murillo (Ed.), *Historia de la Universidad Nacional de Agricultura en la Educación Agrícola de Honduras* (pp.121-155). Guardabarranco.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures [Análisis Cualitativo de Contenido: Antecedentes y Procedimientos teóricos]. En A. Binkner-Ahsbahs, C. Knipping y N. Presmeg (Eds.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Examples of Methodology and Methods* (pp. 365-380). Springer.
- Montes, D. y Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>

- Morales, R. (2013). *Los cambios en la gobernanza del sistema educativo en Honduras: La política de desconcentración de la educación pre-básica, básica y media (1990-2010)* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad de Porto.
- Murillo, O. (2013). *De Escuela Nacional de Agricultura a Universidad Nacional de Agricultura, el cambio curricular (1993-2012)* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Nóvoa, A. (2021). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-55). Organización de Estados Iberoamericanos – Fundación Santillana.
- Núñez, R. (2017). Una mirada a la educación superior y sus desafíos en Honduras. En *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 24(24), 181-204. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/55>
- Oliveira, D. (2020). Actores sociales que intervienen en la formación continua y desarrollo profesional docente. En R. Limón (Ed), *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas* (pp. 144-150). Gobierno de México – Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) - Organización de Estados Iberoamericanos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Universidad Nacional de Agricultura - Comisión Interventora. (2017, 23 de diciembre). Estatuto de la Universidad Nacional de Agricultura. *La Gaceta*, (34525). <https://portal.unag.edu.hn/normativas/>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>