



REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

LA FORMACIÓN DOCENTE SITUADA COMO VÍA PARA LA GESTIÓN INTEGRADA DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS UNIVERSITARIAS

Situated Teacher Education as a Pathway for the Integrated Management of Core University Functions

AUTORES:

Silvia León Durazo¹

¹ Sede Universitaria San Luis Río Colorado-Luis B. Sánchez, Sonora, México, <https://orcid.org/0009-0007-5323-7043>
Autor para correspondencia: silviald53@gmail.com

RESUMEN

Introducción: la formación docente situada se presenta como una vía clave para fortalecer la gestión integrada de las funciones sustantivas universitarias, docencia, investigación y vinculación comunitaria, especialmente en contextos comunitarios.

Objetivo: analizar las consideraciones contemporáneas de la gestión integrada de las funciones sustantivas universitarias, con énfasis en los contextos comunitarios y de la formación docente situada como vía para alcanzar este propósito.

Métodos: revisión bibliográfica cualitativa realizada durante el segundo semestre de 2025. La búsqueda se efectuó en bases de datos especializadas (ERIC, Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar). Se seleccionaron 22 documentos relevantes que cumplieron los criterios de inclusión. El análisis se desarrolló mediante métodos teóricos como el analítico-sintético y el inductivo-deductivo.

Resultados: la integración de las funciones sustantivas potencia la coherencia institucional y genera sinergias que fortalecen la pertinencia social. En la docencia, se promueven experiencias contextualizadas; en la investigación, procesos colaborativos y aplicados; y en la vinculación comunitaria, proyectos transformadores con impacto territorial. Para que la formación docente situada contribuya a esta integración, debe caracterizarse por el fortalecimiento de la identidad profesional como agente de cambio, la articulación de saberes académicos y comunitarios, la generación de conocimiento pertinente y la orientación hacia la sostenibilidad y la calidad educativa mediante prácticas reflexivas y metodologías participativas.

Conclusión: la formación docente situada constituye un mecanismo estratégico para consolidar la gestión integrada de las funciones sustantivas universitarias. Su implementación requiere voluntad institucional, compromiso ético y apertura a la construcción colectiva.

Palabras clave: Educación superior, formación docente situada, funciones sustantivas universitarias

ABSTRACT

Introduction: situated teacher education is presented as a key pathway to strengthening the integrated management of core university functions, teaching, research, and community engagement, particularly in community contexts.

Objective: to analyze contemporary considerations of the integrated management of core university functions, with emphasis on community contexts and situated teacher education as a pathway to achieve this purpose.

Methods: a qualitative bibliographic review was conducted during the second semester of 2025. The search was carried out in specialized databases (ERIC, Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, and Google Scholar). Twenty-two relevant documents that met the inclusion criteria were selected. The analysis was developed using theoretical methods such as the analytic-synthetic and inductive-deductive approaches.

Results: the integration of core university functions enhances institutional coherence and generates synergies that strengthen social relevance. In teaching, contextualized learning experiences are promoted; in research, collaborative and applied processes are fostered; and in community engagement, transformative projects with territorial impact are consolidated. For situated teacher education to contribute to this integration, it must be characterized by the strengthening of professional identity as an agent of change, the articulation of academic and community knowledge, the generation of relevant insights, and an orientation toward sustainability and educational quality through reflective practices and participatory methodologies.

Conclusion: situated teacher education constitutes a strategic mechanism for consolidating the integrated management of core university functions. Its implementation requires institutional commitment, ethical responsibility, and openness to collective construction.

Keywords: Higher education, situated teacher training, core university functions.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación superior, la articulación de las funciones sustantivas universitarias, docencia, investigación y vinculación comunitaria, ha sido reconocida como un requisito indispensable para garantizar la pertinencia social y la calidad académica. Estudios señalan que la fragmentación de estas funciones limita la capacidad de las universidades para responder a los desafíos contemporáneos, mientras que su integración favorece la innovación, la generación de conocimiento y la formación de profesionales con competencias más sólidas (Soledispab-Rodríguez et al., 2021).

En este marco, la formación docente situada emerge como una estrategia clave que debe orientarse a que los profesores puedan vincular la práctica pedagógica en los contextos reales de las comunidades con los procesos de investigación y extensión; lo que propicia que los docentes no solo transmitan contenidos, sino que actúen como mediadores de experiencias significativas. Referentes recientes destacan que la formación docente universitaria debe orientarse hacia modelos flexibles, colaborativos y contextualizados, capaces de responder a las demandas sociales y culturales de cada entorno (Sánchez et al., 2023).

En el contexto mexicano, esta necesidad se intensifica debido a las transformaciones

hacia modelos educativos universitarios comunitarios, que buscan superar esquemas tradicionales y promover una educación vinculada directamente con las realidades locales.

En las instituciones universitarias comunitarias, la formación docente situada se convierte en un mecanismo esencial para consolidar la pertinencia social de los proyectos académicos, pues permite que los profesores se inserten en las dinámicas comunitarias y fortalezcan la construcción de saberes colectivos.

En suma, reflexionar sobre la gestión integrada de las funciones sustantivas universitarias y sobre la formación docente situada como vía para alcanzar este objetivo, no solo responde a una necesidad global de las universidades, sino que en México se convierte en un imperativo para garantizar la viabilidad y el impacto de los modelos comunitarios

El objetivo de la revisión bibliográfica es analizar las consideraciones contemporáneas de la gestión integrada de las funciones sustantivas universitarias, con énfasis en los contextos comunitarios y de la formación docente situada como vía para alcanzar este propósito.

METODOLOGÍA

La presente investigación corresponde a un estudio cualitativo de tipo revisión

bibliográfica, realizado durante el segundo semestre del año 2025.

Estrategia de búsqueda

Se efectuó una búsqueda sistemática en bases de datos y repositorios especializados en educación y ciencias sociales, tanto en idioma inglés como español. Se priorizaron aquellas fuentes que tributan directamente a publicaciones sobre formación docente y gestión de las funciones sustantivas universitarias. Las principales bases consultadas fueron: ERIC (Education Resources Information Center), Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar; las que fueron seleccionadas por su pertinencia en el ámbito educativo y por contener literatura académica de alta calidad y reconocimiento internacional.

Palabras clave y descriptores

Para facilitar la búsqueda se emplearon Descriptores de Ciencias de la Educación y términos clave relacionados con el objeto de estudio: formación docente situada, gestión universitaria, funciones sustantivas, integración de docencia, investigación y extensión, entre otros.

Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión: artículos de revistas científicas, consensos, informes institucionales y recomendaciones de organismos internacionales publicados en los últimos cinco años (2020–2025), o anteriores cuya relevancia mantuviera vigencia.

Exclusión: publicaciones no relacionadas con la formación docente o la gestión de las funciones sustantivas universitarias; documentos sin revisión por pares; literatura gris sin respaldo académico.

Resultados de la búsqueda

Se identificaron inicialmente 42 publicaciones. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 22 documentos para el análisis final, por su relevancia en cuanto a la información aportada al objeto de estudio.

Métodos de análisis

Para el análisis crítico del contenido se emplearon métodos teóricos como el analítico-sintético y el inductivo-deductivo, los que permitieron la conformación de las concepciones teóricas expuestas por los autores y la integración de hallazgos en torno a la formación docente situada y la gestión integrada de las funciones sustantivas universitarias.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló conforme a las declaraciones éticas aplicables a estudios de revisión bibliográfica, mediante el respeto a la propiedad intelectual y la adecuada citación de las fuentes consultadas.

DESARROLLO

La educación superior se estructura históricamente sobre tres funciones sustantivas: docencia, investigación y

vinculación social. Constituyen los pilares sobre los cuales se sustenta la misión de la educación superior. Tradicionalmente, han sido abordadas como esferas independientes, cada una con sus propios objetivos, actores y dinámicas institucionales. Sin embargo, en las últimas décadas, diversos enfoques han promovido su articulación como condición para una universidad más pertinente, transformadora y comprometida con su entorno (Gallegos et al., 2024; Pedró, 2024).

La docencia constituye la función más visible de la universidad, tradicionalmente asociada con la enseñanza de contenidos disciplinares (Mainegra et al, 2025). No obstante, enfoques contemporáneos la conciben como un proceso formativo integral, orientado al desarrollo de competencias cognitivas, éticas, sociales y profesionales. La docencia universitaria debe promover el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de actuar sobre el entorno (Zúñiga, 2025).

En contextos comunitarios, la docencia adquiere una dimensión situada, en la que los contenidos se contextualizan y se vinculan con las realidades locales. Este enfoque permite construir experiencias de aprendizaje significativas, en las que el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que también se forma como sujeto social comprometido. La pedagogía crítica, el aprendizaje basado en proyectos y la

educación intercultural son marcos teóricos que enriquecen esta concepción (Sánchez, 2023; Jara y Barrada, 2024; Martínez et al., 2025).

Para esta investigación, se asume la docencia como un proceso formativo situado, que articula saberes académicos y comunitarios, promueve la reflexión crítica y contribuye a la formación de profesionales capaces de responder éticamente a los desafíos de su entorno.

La investigación es la función que permite a la universidad generar conocimiento nuevo, relevante y riguroso. Tradicionalmente centrada en la producción científica disciplinar, la investigación universitaria ha sido cuestionada por su escasa vinculación con las problemáticas sociales y su limitada capacidad de transformación (Solespida-Rodríguez et al., 2021; Flores, 2022; Mainegra el al., 2025). En respuesta, han emergido enfoques como la investigación acción participativa, la investigación aplicada y la investigación situada, que buscan articular el saber académico con las necesidades del territorio (Santiago-León y Danielle-Strickland; 2024; Aviña y Vázquez, 2024; Rivera-Sepúlveda et al., 2024).

En contextos comunitarios, la investigación debe orientarse a la solución de problemas reales, involucrar a los actores locales en todas las fases del proceso. Esta perspectiva promueve la co-construcción del

conocimiento, la justicia epistémica y la transformación social. Además, permite que los docentes y estudiantes se reconozcan como investigadores comprometidos con su entorno y no solo como productores de datos para publicaciones académicas.

Se considera entonces, en el contexto del estudio, a la investigación como un proceso colaborativo y situado, orientado a la generación de conocimiento pertinente, construido en diálogo con las comunidades y con capacidad de incidir en la transformación territorial.

La vinculación comunitaria, también conocida como extensión universitaria, representa la interacción activa entre la universidad y su entorno social. A lo largo del tiempo, esta labor ha sido subestimada, percibida únicamente como un apoyo a la enseñanza o una tarea de carácter secundario (Solespida-Rodríguez et al., 2021; Mainegra et al., 2025). Sin embargo, en modelos educativos comprometidos con el desarrollo local, la vinculación se reconoce como eje articulador de las funciones sustantivas (SEP, 2023; Pedró, 2024).

La vinculación comunitaria implica el desarrollo de proyectos educativos, sociales, culturales y productivos que respondan a las necesidades del territorio. No se trata solo de llevar conocimiento a la comunidad, sino de construir relaciones horizontales, reconocer los saberes locales y promover procesos de transformación conjunta. En este sentido, la

vinculación se convierte en una estrategia pedagógica, investigativa y política que fortalece la pertinencia social de la universidad.

Para esta investigación, se considera a la vinculación comunitaria como un proceso de interacción transformadora entre la universidad y su entorno, basado en el diálogo de saberes, la participación activa y el compromiso ético con el desarrollo territorial.

La gestión integrada de las funciones sustantivas universitarias se refiere a la articulación estratégica de la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria como un sistema interdependiente que potencia el impacto social de la educación superior. Esta perspectiva supera la visión fragmentada que ha predominado en muchas instituciones, donde cada función opera de manera aislada, con escasa coordinación entre actores, procesos y objetivos (SEP, 2023; Pedró, 2024).

Desde la perspectiva de la socioformación y el aprendizaje situado, la gestión integrada se interpreta como una actividad crítica y contextual que impulsa tanto a docentes como a estudiantes a generar saberes relevantes, fortalecer sus habilidades profesionales y contribuir de manera activa al cambio en sus comunidades. Esta articulación no es solo operativa, sino también epistemológica y pedagógica, ya que implica el

reconocimiento de los saberes locales, la co-construcción de propuestas educativas y la generación de procesos de investigación vinculados a las problemáticas reales del entorno (Celis, 2021).

Diversos autores han propuesto modelos para abordar esta integración. Por ejemplo, Gallegos et al. (2024) plantean que la universidad debe funcionar como un sistema abierto, donde las funciones sustantivas se interrelacionan en torno a proyectos comunes. Peña et al. (2021) destacan la importancia de construir comunidades académicas que trabajen de manera colaborativa en la formación, la producción de conocimiento y la acción social. En este sentido, la gestión integrada se convierte en una estrategia institucional que promueve la innovación, la pertinencia y la sostenibilidad.

La integración de las funciones sustantivas universitarias puede manifestarse de diversas maneras, según el enfoque institucional, las condiciones del territorio y las dinámicas propias de cada comunidad académica (Zamora y Ortega, 2015). Estas formas de articulación reflejan distintos modos de vincular la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria, desde esquemas más operativos hasta propuestas que transforman los marcos epistemológicos y organizativos (Mainegra et al., 2025). Reconocer esta diversidad permite comprender la forma en que se configuran las prácticas educativas de

manera más coherente, pertinente y comprometida con la realidad local.

La integración operativa se refiere a una coordinación básica entre las actividades de docencia, investigación y vinculación, generalmente limitada a la planificación institucional sin una conexión sustantiva entre ellas. Por su parte, la integración curricular implica la incorporación de proyectos integradores en los planes de estudio, que vinculan el aprendizaje con la investigación y la acción comunitaria, lo que favorece una formación más contextualizada y pertinente.

La integración epistémica representa un nivel más profundo, al articular saberes académicos y comunitarios en la producción de conocimiento, mediante el reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica del territorio como fuente legítima de aprendizaje. Finalmente, la integración organizacional se refiere al diseño institucional que promueve la convergencia de funciones mediante estructuras flexibles, equipos interdisciplinarios y políticas de gestión participativa, lo que permite una articulación más efectiva y sostenible entre las funciones sustantivas (SEP, 2023; Gobierno de Córdova, 2025).

Estas formas de integración requieren condiciones institucionales favorables, como la existencia de políticas claras, recursos adecuados, formación docente pertinente y

mecanismos de evaluación que valoren el impacto social de la universidad (SEP, 2023).

La gestión integrada de funciones sustantivas permite consolidar una universidad más coherente, pertinente y comprometida con su entorno. Al articular la docencia, la investigación y la vinculación, se generan sinergias que fortalecen la calidad educativa, la producción de conocimiento y la participación social. Además, se promueve una cultura institucional orientada al aprendizaje colectivo, la innovación pedagógica y la transformación territorial (Pedró, 2024).

En el plano docente, esta integración favorece el desarrollo de competencias profesionales más amplias, que incluyen la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas, investigar sobre problemáticas locales y liderar procesos de vinculación comunitaria. En el plano estudiantil, se mejora la experiencia formativa, se fortalecen las habilidades para el trabajo interdisciplinario y se promueve el compromiso ético con la sociedad.

Para esta investigación, se asume que las funciones sustantivas universitarias son procesos complementarios que, al integrarse, fortalecen la capacidad transformadora de la universidad. Esta integración no implica una fusión mecánica de actividades, sino una articulación estratégica que reconoce las sinergias entre

enseñar, investigar y vincularse con la sociedad.

En contextos comunitarios, la gestión integrada adquiere una relevancia particular. Las sedes universitarias ubicadas en territorios con alta diversidad cultural, condiciones de vulnerabilidad o procesos de transformación social requieren modelos educativos que respondan a sus realidades específicas. La integración de funciones sustantivas permite construir propuestas formativas pertinentes, generar conocimiento situado y consolidar vínculos significativos con las comunidades.

La gestión integrada en dichos territorios implica reconocer los saberes comunitarios, construir proyectos educativos en diálogo con los actores territoriales y promover la participación activa de docentes y estudiantes en procesos de transformación social. Esta perspectiva requiere una formación docente situada, estructuras institucionales flexibles y una cultura académica comprometida con la justicia social y la sostenibilidad.

La formación docente universitaria se entiende como un proceso continuo, reflexivo y situado, orientado al desarrollo de competencias pedagógicas, investigativas y sociales. Peña et al. (2021) destacan que esta formación debe incluir la práctica reflexiva, el aprendizaje basado en la experiencia y el desarrollo de una identidad profesional crítica. En el contexto

latinoamericano, esta formación se vincula con la necesidad de responder a los desafíos sociales y culturales de los territorios donde se inserta la universidad.

En México, la formación docente ha transitado desde modelos centrados en contenidos hacia enfoques que valoran la práctica, la innovación y la vinculación con el entorno. La Universidad Nacional Autónoma de México, por ejemplo, ha desarrollado programas que promueven una pedagogía crítica y situada, en los que se reconocen la diversidad cultural y social del estudiantado (Sánchez et al., 2023).

La formación docente situada se concibe como un proceso contextualizado, participativo y transformador, orientado a fortalecer la práctica profesional en diálogo con las realidades institucionales y comunitarias. Este enfoque reconoce que el aprendizaje docente ocurre en contextos específicos, a través de la interacción con otros actores educativos y con el entorno social, lo que implica una ruptura con los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos descontextualizados (Sánchez, 2023; Jara y Barrada, 2024; Martínez et al., 2025).

Una de las características fundamentales de este enfoque es el diagnóstico del contexto institucional y comunitario. Este proceso implica una exploración profunda de las condiciones materiales, culturales y organizativas del entorno educativo y se

construye de manera participativa con docentes, estudiantes y actores comunitarios. El diagnóstico no solo permite identificar necesidades y tensiones, sino también reconocer las potencialidades del territorio como fuente de saberes y experiencias formativas (Peña et al., 2021; Sánchez et al., 2023).

A partir de este diagnóstico, se diseña el trayecto formativo, entendido como una ruta flexible y adaptable que responde a las particularidades del contexto. Estos trayectos integran contenidos disciplinares, metodologías participativas y proyectos de vinculación, y se construyen colectivamente, a partir del reconocimiento de la experiencia y los saberes previos del profesorado. La flexibilidad metodológica es clave para atender la diversidad de trayectorias docentes y para garantizar la pertinencia de la formación en contextos comunitarios (Celis, 2021; SEP; 2023; Gobierno de Córdoba, 2025).

Otro componente esencial es el acompañamiento reflexivo y colaborativo, que se orienta a la reflexión crítica de la práctica, la retroalimentación entre pares y la mejora continua. Este acompañamiento promueve la consolidación de comunidades de práctica que sostienen el aprendizaje profesional y fortalecen la identidad docente como agente de cambio. En lugar de concebir al docente como receptor pasivo de contenidos, se le reconoce como sujeto

activo en la construcción de conocimiento y en la transformación de su entorno (Sánchez, 2023; Jara y Barrada, 2024; Martínez et al., 2025).

Finalmente, la articulación entre saberes académicos y locales constituye un principio pedagógico y ético de la formación situada. Se reconoce la legitimidad de los saberes comunitarios y se promueve su integración en los procesos formativos, lo que permite construir propuestas educativas pertinentes, fomentar el diálogo intercultural y generar conocimiento situado con impacto social. Esta articulación contribuye a la justicia epistémica y a la construcción de una universidad comprometida con su territorio (SEP, 2023; Pedró, 2024).

Según Celis (2021), este tipo de formación permite mejorar la práctica docente y el aprendizaje complejo del estudiantado, al integrar metodologías participativas, proyectos de vinculación y procesos de investigación aplicada.

Se asume que la formación docente situada es un proceso contextualizado, participativo y transformador, que permite al profesorado universitario integrar las funciones sustantivas en su práctica, para responder a las necesidades reales de las comunidades. Este concepto se fundamenta en la pedagogía crítica, el aprendizaje transformador y la investigación acción participativa (Celis, 2021).

La formación docente situada ofrece múltiples potencialidades para fortalecer la gestión integrada de las funciones sustantivas universitarias en contextos comunitarios. A continuación, se describen cinco dimensiones clave:

Fortalecimiento de la identidad docente como agente de cambio: la formación situada permite que el docente universitario reconozca su rol más allá de la transmisión de contenidos. Al vincularse con el contexto real de sus estudiantes y comunidades, el profesor desarrolla una conciencia crítica sobre su práctica y su impacto social (Celis, 2021). Esta perspectiva fomenta una identidad profesional comprometida con la transformación, donde el docente se concibe como mediador de saberes, facilitador de procesos participativos y constructor de alternativas educativas.

Articulación de saberes académicos y comunitarios: uno de los principios centrales de la formación situada es el reconocimiento de los saberes locales como legítimos y valiosos. Al integrar estos saberes en el proceso formativo, se rompe con la jerarquía tradicional entre conocimiento académico y conocimiento popular. Esta articulación permite construir propuestas educativas más pertinentes, donde los contenidos se contextualizan y se enriquecen con las experiencias de los actores comunitarios (Sánchez, 2023; Jara y Barrada, 2024; Martínez et al., 2025).

Generación de conocimiento pertinente y transformador: la formación situada impulsa procesos de investigación vinculados directamente con las problemáticas del entorno. En lugar de producir conocimiento abstracto o descontextualizado, el docente situado promueve investigaciones aplicadas, colaborativas y orientadas a la acción. Este tipo de conocimiento no solo responde a las necesidades reales de las comunidades, sino que también transforma las prácticas institucionales, los currículos y las políticas educativas (Sánchez, 2023; Jara y Barrada, 2024; Martínez et al., 2025).

Contribución al desarrollo sostenible de los territorios: al formar docentes capaces de integrar docencia, investigación y vinculación en clave comunitaria, se fortalece el papel de la universidad como actor del desarrollo local. La formación situada permite que los proyectos educativos se alineen con los objetivos de sostenibilidad, equidad y justicia social. Los docentes formados en este enfoque pueden liderar iniciativas que promuevan la economía solidaria, la gestión ambiental, la salud comunitaria y la participación ciudadana (Romero et al., 2024; Lacruhy, 2024).

Mejora integral de la calidad educativa: la calidad educativa no puede reducirse a indicadores cuantitativos o estándares homogéneos. La formación situada propone una visión integral de la calidad, que

considera la relevancia social, la inclusión, la innovación pedagógica y el impacto comunitario. Al formar docentes capaces de contextualizar su práctica, se mejora la experiencia de aprendizaje, se fortalecen las competencias del estudiantado y se promueve una cultura institucional más democrática y participativa (Sánchez et al., 2023).

La formación docente situada, requiere una propuesta metodológica que articule los principios teóricos con las condiciones reales del territorio. En el caso de las sedes universitarias comunitarias, esta propuesta debe construirse en clave territorial, es decir, mediante el reconocimiento de las particularidades institucionales, sociales y culturales del entorno y la respuesta a ellas. Esto implica considerar la diversidad de trayectorias docentes, las dinámicas locales y las necesidades específicas de la comunidad, para integrar de manera coherente las funciones sustantivas universitarias en diálogo constante con el contexto (Sánchez et al., 2023).

Diversos estudios han señalado que los objetivos de la formación docente deben orientarse al desarrollo de competencias profesionales que permitan al profesorado actuar con autonomía, compromiso ético y capacidad de transformación (Peña et al., 2021). En el marco de una propuesta situada, estos objetivos adquieren una dimensión contextual, ya que no se limitan a

la mejora técnica de la enseñanza, sino que buscan fortalecer la articulación entre docencia, investigación y vinculación social. Por tanto, los objetivos formativos deben promover el desarrollo de habilidades para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas, la producción de conocimiento pertinente y la construcción de proyectos educativos con impacto comunitario (Celis, 2021).

En cuanto a los contenidos, es importante subrayar que no pueden definirse de manera universal ni estandarizada. La formación situada exige que los contenidos se construyan a partir del diagnóstico del contexto institucional y comunitario, lo que implica reconocer las necesidades formativas del profesorado, los desafíos del territorio y las prioridades educativas de la sede universitaria. No obstante, es posible identificar algunos ejes temáticos que suelen emerger en estos procesos: pedagogía crítica y situada, investigación participativa, vinculación transformadora, gestión docente contextualizada e integración de saberes locales (SEP, 2023; Gobierno de Córdoba, 2025). Estos contenidos deben abordarse de manera flexible, y permitir su adaptación a las condiciones específicas de cada sede y a las trayectorias de los docentes participantes.

La metodología de enseñanza en una propuesta situada requiere apoyarse en métodos dinámicos, participativos y

orientados a la reflexión. El aprendizaje basado en proyectos, la investigación acción participativa y el estudio de casos contextualizados son estrategias que permiten vincular la formación con la práctica real del profesorado (Peña et al., 2021; SEP, 2023; Aviña y Vázquez, 2024). Estas metodologías favorecen la construcción colectiva del conocimiento, el análisis crítico de la experiencia y la generación de propuestas educativas pertinentes. Además, el uso de talleres de co-diseño y espacios de diálogo entre docentes, estudiantes y comunidad contribuye a consolidar una cultura pedagógica democrática y transformadora (Sánchez et al., 2023).

Los medios de enseñanza, por su parte, deben ser seleccionados en función de su pertinencia, accesibilidad y capacidad para mediar procesos formativos contextualizados. En este sentido, se recomienda el uso de materiales elaborados desde y para el territorio, recursos digitales que faciliten la colaboración y documentos institucionales y comunitarios como insumos pedagógicos. La formación situada también requiere espacios físicos y virtuales que favorezcan el encuentro, la reflexión y la construcción colectiva, al considerar las condiciones tecnológicas y organizativas de cada sede (Gobierno de Córdoba, 2025).

La organización de la formación puede adoptar diversas modalidades, siempre que se mantenga la flexibilidad y la orientación

participativa. Diplomados, trayectos formativos modulares, seminarios temáticos, comunidades de aprendizaje y redes docentes son formas que permiten articular los contenidos, metodologías y objetivos de manera coherente. La clave está en diseñar estructuras que respondan a las necesidades reales del profesorado, que reconozcan sus tiempos y que promuevan la continuidad del proceso formativo más allá de los espacios institucionales formales (Peña et al., 2021).

Finalmente, la evaluación del proceso formativo debe concebirse como una práctica continua, formativa y participativa. En lugar de centrarse en indicadores cuantitativos o estándares homogéneos, la evaluación situada se orienta a valorar el desarrollo profesional del docente, la transformación de su práctica y la articulación efectiva de las funciones sustantivas. La autoevaluación, la retroalimentación entre pares, la sistematización de experiencias y la evaluación institucional del impacto son estrategias que permiten construir una mirada integral sobre el proceso formativo

(Ambrosio, 2018; Sánchez et al., 2023). Esta evaluación no solo informa acerca de los logros alcanzados, sino que también orienta la mejora continua y la consolidación de una cultura pedagógica crítica y comprometida.

CONCLUSIONES

La formación docente situada como vía para la gestión integrada de las funciones sustantivas debe fundamentarse en una concepción integral del desarrollo profesional, que reconozca la centralidad del contexto, la participación activa del profesorado y la necesidad de articular las funciones sustantivas universitarias en clave comunitaria. Su implementación requiere voluntad institucional, compromiso ético y apertura a la construcción colectiva, elementos indispensables para avanzar hacia una universidad transformadora, pertinente y profundamente vinculada con su territorio.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses que impidan la publicación de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ambrosio Prado, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57–82. <https://doi.org/10.35362/rie7612955>
- Aviña Godínez, J. A., & Vázquez Soto, M. A. (2024). Vinculación y corresponsabilidad universitaria en América Latina: una revisión bibliográfica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), Artículo 2161. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2161>

- Celis Toussaint, C. (2021). Propuesta de formación docente para profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 255–282. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.202>
- Flores González, N. (2022). Dificultades en el proceso de investigación en la educación superior. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, UNAM, 17(1), 34–45. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/jbhsf/article/download/91857/81149/291422>
- Gallegos Cázares, S., Aguilar Aldama, I. I., Levet Rivera, C. E., Mendoza Díaz, R., Fabre, A. A., Sosa Morales, E., Quintero Bastos, T. B., Enríquez Corona R., Zurita Morales, A. C. (2024). Coordinación Académica y Administrativa del Sistema de Enseñanza Abierta en una Institución de Educación Superior en México. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 1341-1354. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2118>
- Gobierno de Córdoba. (2025). Guía de formación situada: acompañamiento e itinerarios formativos. Ministerio de Educación. <https://www.iqualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/formacion-situada/2025/quia-acomp-itinerario-de-form.pdf>
- Jara Ramírez, M. A., & Barrada Soto, E. (2024). Metodologías activas: Aprendizaje basado en proyectos. Guía para el docente. Corporación Universitaria Adventista – Editorial SedUnac. <https://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/123456789/1312/Gu%C3%ada%20del%20Docente%20ABP.pdf?sequence=1>
- Lacruhy Enríquez, C. C. (2024). Agenda 2030 en el contexto de la educación superior y su incidencia en la creación de valor compartido. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), Artículo 1853. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1853>
- López Lobato, E. (2018). La vinculación comunitaria en la educación intercultural, una estrategia pedagógica. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (27), 230–246. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2564>
- Mainegra Fernández, D., Estrada Méndez, N. L., Rivera de Parada, A., & Peña Ortiz, A. I. (2025). La integración de los procesos sustantivos universitarios docencia-investigación-extensión: reflexiones fundamentadas. *Mendive*, 23(1), e4050. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v23n1/1815-7696-men-23-01-e4050.pdf>

- Martínez Quinteros, A. S., Ocaña Soria, J. M., & Parreño Bosmediano, A. R. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *Revista InveCom*, 5(2), Artículo 02085. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998>
- Pedró, F. (2024). Replantear la educación superior: hacia universidades transformadoras. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/la-transformacion-de-la-educacion-superior>
- Peña Pérez, R. V., Pérez Priego, M. C., & Peña Pérez, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 00001. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>
- Rivera-Sepúlveda, Á. A., Quitián-Álvarez, E. A., & Farfán-Martínez, V. (2024). Líneas investigativas sobre educación y territorio: una revisión de estudios empíricos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 6942720005. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.liet>
- Romero Fernández, A., Morandín-Ahuerma, F., Villanueva Méndez, L., & Sánchez Aragón, M. S. (2024). Desafíos y contradicciones entre docencia, investigación y vinculación en una unidad regional universitaria. *Educación Superior y Sociedad*, 36(2), 202–225. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.972>
- Sánchez García, C. (2023). Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC). (2023). Memoria académica 2023. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2023/PDF/6.22-PUIC.pdf>
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P., & Torres Carrasco, R. (2023). Formación docente en las universidades. UNAM, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/eBook-PDF-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Santiago-León, A., & Danielle-Strickland, R. (2024). Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural. *Sinéctica*, 62, Artículo 212. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2024\)0062-019](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0062-019)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024. Gobierno de México.

<https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/26.pdf>

Soledispa-Rodríguez, X. E., Sumba-Bustamante, R. Y., & Yoza-Rodríguez, N. R. (2021). Articulación de las funciones sustantivas de la educación superior y su incidencia en las competencias de la formación del profesional. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 1009–1028. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1753>

Zamora, D., & Ortega, M. (2015). Articulación de las funciones sustantivas. En J. Peña, J. Rivera, & A. Bernal (Eds.), *Memorias del Congreso de Desarrollo Universitario VI* (pp. 7–15). ECORFAN. https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_VI/CDUVI_2.pdf

Zúñiga, J. (2025). Metodologías activas para el desarrollo de pensamiento crítico en la universidad: Una revisión de literatura. *Espacios*, 46(4), Artículo 13. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n04p13>