



INTEGRACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN-EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN CENTROAMÉRICA: RELACIÓN ENTRE NORMATIVAS DE ACREDITACIÓN Y ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES

INTEGRATION OF TEACHING, RESEARCH, AND UNIVERSITY EXTENSION IN CENTRAL AMERICA: RELATIONSHIP BETWEEN ACCREDITATION REGULATIONS AND INSTITUTIONAL STRATEGIES

Aydeé Rivera de Parada¹

E-mail: aydee.parada@uees.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1846-7157>

Débora Mainegra Fernández¹ *

E-mail: dmainegrafernandez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0811-0629>

Ana Iris Peña-Ortiz¹

E-mail: investigaciones.cissu@uees.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7831-1755>

¹Centro de Investigación Salud y Sociedad, Universidad Evangélica de El Salvador, San Salvador, El Salvador.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rivera de Parada, A., Mainegra Fernández, D., y Peña-Ortiz, A. I. (2026). Integración docencia-investigación-extensión universitaria en Centroamérica: relación entre normativas de acreditación y estrategias institucionales. *Universidad y Sociedad*, 18(5). e5729.

RESUMEN:

La integración de los procesos sustantivos universitarios docencia-investigación-extensión o vinculación social es esencial para lograr un modelo de formación de profesionales coherente y de calidad en cualquier institución de educación superior. Este estudio tuvo por objetivo analizar cómo la ambigüedad normativa en las regulaciones de evaluación y acreditación genera dificultades en la referida integración en las universidades del Triángulo Norte de Centroamérica. Para ello se desarrolló un estudio cualitativo que combinó análisis documental y entrevistas semiestructuradas a directivos de las diez instituciones que asistieron al II Encuentro Trinacional de Universidades de esta región. Los hallazgos revelan una relación entre las normativas poco claras y la limitada planificación estratégica, que dificulta la participación de docentes y estudiantes en dicho proceso, así como la asignación de recursos, perpetuando modelos fragmentados. Se concluye que para lograr la integración docencia-investigación-extensión, esta debe evaluarse en los procesos de acreditación, con indicadores medibles, además, debe planificarse en las estrategias de trabajo institucional, partiendo de una concepción curricular donde se derive la investigación vinculada a problemas sociales, con los recursos digitales de que disponga la institución en función de proyectos interdisciplinarios.

vos, Integración de funciones universitarias, Extensión universitaria, Vinculación universidad-sociedad.

ABSTRACT:

The integration of the core university processes of teaching-research-outreach or social engagement is essential to achieve a coherent, quality model for professional training in any higher education institution. This study aimed to analyze how regulatory ambiguity in evaluation and accreditation standards creates difficulties for such integration in the universities of the Northern Triangle of Central America. To this end, a qualitative study was conducted combining documentary analysis and semi-structured interviews with administrators from the ten institutions that attended the II Trinational Meeting of Universities of this region. The findings reveal a relationship between unclear regulations and limited strategic planning, which hinders the participation of faculty and students in this process, as well as the allocation of resources, thus perpetuating fragmented models. It is concluded that, in order to achieve teaching-research-outreach integration, it must be evaluated in accreditation processes with measurable indicators; furthermore, it must be planned for in institutional work strategies, based on a curricular conception from which research linked to social problems is derived, using the digital resources available to the institution for interdisciplinary projects.

Palabras clave: Educación Superior, Procesos sustanti-

Keywords: Higher Education, Substantive processes, Integration of university functions, University extension, University-society linkage.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior (IES) tienen como misión fundamental la formación integral de profesionales, dotándolos del saber más actualizado (docencia), la capacidad de generación de conocimientos (investigación) y la vinculación con la sociedad (extensión). Estas tres funciones, a las que se ha dado en llamar sustantivas por su importancia para la calidad del egresado, están interrelacionadas, ya que la investigación enriquece a la docencia con contenidos actualizados y enfoques críticos, mientras que la extensión contextualiza el aprendizaje en realidades sociales, con el fomento de la responsabilidad ciudadana (Alfonso, 2026). Tal sinergia fortalece la innovación y la solución de problemas complejos, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO por su sigla en inglés), 2021).

Sin embargo, hasta hoy su concreción ha constituido una meta inalcanzable para muchas IES, debido a factores diversos, entre los que se destacan la fragmentación institucional, originada en decisiones inamovibles y estructuras rígidas que siguen separando los departamentos de docencia, investigación y extensión, esto dificulta los proyectos interdisciplinarios.

No menos trascendente en esta problemática resultan los incentivos desiguales, de ahí que hay que plantearse cuestiones referidas a la sostenibilidad de la propia evaluación, a su viabilidad, a su eficiencia y su mantenimiento a lo largo del tiempo con un coste personal y profesional razonable y adecuado (Ibarra-Sáiz et al., 2020). Por último, la falta de financiamiento para proyectos integrados y resistencia al cambio en culturas académicas tradicionales son una muralla que está aún por derribarse (Didriksson, 2020).

En el Triángulo Norte de Centroamérica (TNCA), compuesto por El Salvador, Guatemala y Honduras, este proceso enfrenta desafíos significativos, derivados de normativas ambiguas, estrategias institucionales fragmentadas y una débil articulación entre los actores involucrados (Canales, 2023; Mainegra et al., 2025).

Estudios recientes (Díaz-Rojas et al., 2023; García-Domingo et al., 2022) destacan que, pese a su mención en diversas normativas, su implementación sigue siendo desigual, con predominio de acciones aisladas y baja inversión en tecnologías para la integración, cuestión que

se hace evidente en la carencia de estrategias institucionales para concretar la integración entre docencia, investigación y extensión o vinculación social, como suele denominarse.

A los efectos del presente artículo se asume docencia como el proceso formativo centrado en la transmisión y construcción de conocimientos, habilidades y valores. Su calidad depende de metodologías pedagógicas y didácticas actualizadas y de su conexión con la investigación y las necesidades sociales (Peña-Vicuña y Acosta-Peña, 2023).

La investigación es considerada como el proceso generador de nuevo conocimiento mediante métodos sistemáticos. En el ámbito de la ciencia es un proceso reflexivo, metódico, regulado y analítico que busca revelar, detallar, comprender los acontecimientos, operaciones, conexiones y regularidades que ocurren en una específica esfera de la existencia (Cisneros, 2024).

Por su parte, la extensión o vinculación social se refiere a la interacción bidireccional entre la universidad y la sociedad para transferir conocimiento, porque la educación superior juega un papel clave como generadora y difusora de conocimiento, así como formadora de los profesionales que se ocuparán de la marcha de las instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil organizada en el futuro inmediato (Contreras et al., 2023).

El objetivo del artículo es analizar la relación entre las normativas de evaluación y acreditación universitaria de los países que integran el TNCA y el proceso de integración docencia-investigación-extensión (D-I-E) que ocurre en sus universidades a nivel estratégico. Su relevancia radica en aportar evidencia actualizada para políticas educativas regionales, alineadas con estándares internacionales que propicien el cumplimiento de la Agenda 2030, especialmente el objetivo cuatro, referido a la calidad de la educación.

MATERIALES Y MÉTODOS

En la investigación de tipo descriptivo-explicativa que dio origen al artículo, se siguió una metodología de análisis mixto (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018) por la necesidad de sustentar los hallazgos, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

La misma se apoyó en el método de análisis documental para determinar la presencia de la integración de las funciones sustantivas docencia, investigación y extensión, en las normativas de evaluación y acreditación universitaria de los países del TNCA (García-Domingo et al., 2022), y el método de entrevista, del tipo abierta semiestructurada (Ibarra-Sáiz et al., 2023), para comprobar cómo se

implementa la misma en la práctica, de acuerdo con las respuestas dadas por los directivos de diez IES de dicha región, seleccionadas por asistir al II Encuentro Trinacional de Universidades del TNCA y firmar su Declaratoria, que establece un compromiso de trabajo colaborativo a favor de la calidad de la educación.

A su vez, en la interpretación de la entrevista se emplearon los métodos de:

1. Análisis temático (Braun y Clarke, 2022) que tiene como objetivo identificar patrones recurrentes en las respuestas a la entrevista a directivos, que propicien la determinación de tendencias. A partir de los siguientes pasos:
 - Transcripción y familiarización: Leer o escuchar las entrevistas varias veces.
 - Codificación abierta: Etiquetar fragmentos relevantes (Ej.: estrategias, acciones colaborativas).
 - Generación de temas: Agrupar códigos similares en categorías (Ej.: Estrategias de integración en otros documentos con diversos nombres).
 - Revisión y refinamiento: Ajustar temas para asegurar coherencia.
2. Análisis de contenido (Devi-Prasad, 2019), con el objetivo de evaluar e interpretar elementos discursivos en los directivos entrevistados que permitan la interpretación de sus percepciones sobre el proceso, que incluye los siguientes pasos:
 - Contenido manifiesto: Analizar lo explícito (Ej.: Campos asociativos con palabras como integración).
 - Contenido latente: Interpretar significados subyacentes (Ej.: críticas veladas a la falta de recursos, carencia de orientación en la integración D-I-E, etc.).
3. Diferencial Semántico (DS) (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018), con el objetivo de evaluar connotaciones subjetivas (actitudes, percepciones o significados) hacia conceptos, objetos o procesos mediante escalas bipolares (No-Sí).
- Se empleó la interpretación del investigador para clasificar las respuestas en correspondencia con las seis categorías a evaluar: 1-curriculares, 2-organizativas, 3-colaborativas, 4-productivas, 5-tecnológicas y 6-culturales para lograr la integración D-I-E.

Además, se utilizó la técnica de preguntas trianguladas o preguntas espejo (Patton, 2002) que permite verificar la consistencia de las respuestas al abordar un mismo tema desde ángulos distintos (Ej.: Pregunta 6 (funciones de D-I-E) vs. Pregunta 7 (acciones concretas): Si un entrevistado menciona en P6 que hay integración curricular

(1), pero en P7 no da ejemplos, hay una contradicción que requiere análisis.

Fueron entrevistados en diversas variantes de aplicación (entrevista oral grabada, entrevista escrita, entrevistas por plataformas de *Meet* y por *Teams*) un total de trece directivos de las diez universidades que integraron la muestra (4 de El Salvador, 2 de Guatemala y 4 de Honduras).

Las interrogantes iban encaminadas a comprender si existía una estrategia intencionada para el logro de la referida integración, como parte de la planeación estratégica universitaria, buscando nexos con los elementos que suelen evaluar los patrones de calidad de las naciones que forman parte del estudio, así como, con los que describe la literatura científica mundial como las mejores prácticas para lograr la integración. Tal como se muestra a continuación:

- 1-Acciones curriculares para lograr la integración D-I-E.
- 2- Acciones organizativas para lograr la integración D-I-E.
- 3- Acciones colaborativas para lograr la integración D-I-E.
- 4- Acciones productivas para lograr la integración D-I-E.
- 5- Acciones tecnológicas para lograr la integración D-I-E.
- 6-Acciones culturales para lograr la integración D-I-E

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presencia de la integración de las funciones sustantivas en las normativas de evaluación y acreditación del TNCA

El análisis documental de las normas que rigen el referido proceso en los tres países que lo integran permite corroborar lo siguiente:

En El Salvador, el proceso de evaluación y acreditación universitaria está regulado por el Ministerio de Educación de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) y la Dirección de Educación Superior. El marco legal que le sirve de referencia está basado en el Decreto Legislativo N° 522, 2004 de la referida Ley. Es controlado por el Consejo de Educación Superior (CES) y ejecutado por la Dirección de Educación Superior (Ministerio de Educación (MINED), 2009) y por la Comisión de Acreditación que ha sido creada para tal fin (Magaña, 2024).

En Guatemala, la calidad de la Educación Superior se acredita principalmente a través del Consejo de la Enseñanza Privada Superior (CEPS), la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la autoevaluación y acreditación interna y las acreditaciones internacionales. No obstante, todas las carreras deben estar autorizadas por el Registro

del Ministerio de Educación (MINEDUC) para su funcionamiento legal.

En Honduras, este proceso es dirigido por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) a través de su Dirección de Educación Superior (DES), en cumplimiento de la Ley de Educación Superior y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Decreto N° 142-89 y reformas), ejecutado por la Dirección de Educación Superior (DES-UNAH) y normado por el Consejo de Educación Superior (CES) y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SINACES).

En El Salvador, el proceso de evaluación y acreditación de la Educación Superior reconoce la importancia de la integración entre las funciones sustantivas universitarias docencia, investigación y extensión o vinculación social, como un eje fundamental para garantizar la calidad educativa y el impacto social de las instituciones. Este enfoque integrador se refleja en las normas y procesos de evaluación tales como la Ley de Educación Superior (Art. 4 y 5); Reglamento de la Ley de Educación Superior; Directrices del Ministerio de Educación (MINED).

La evaluación y acreditación universitaria de dicho país verifica la integración en la autoevaluación institucional y la evaluación externa (por pares académicos). Las instituciones deben reportar periódicamente avances en la integración de funciones (nuevas investigaciones aplicadas a la docencia o extensión).

En Guatemala, se busca garantizar que las universidades integren de manera efectiva sus tres funciones sustantivas, a saber, docencia, investigación y extensión o vinculación social, como parte de su compromiso con la calidad educativa y el desarrollo nacional. Este proceso se rige por la Ley de Educación Superior (Decreto N° 12-91, Art. 80); Reglamento de la Ley de Educación Superior y políticas del SINAE.

Esto se refleja en la planificación curricular, la formación docente, las prácticas profesionales y el servicio social, así como en la continua y sistemática actualización curricular. Además, se materializa en la investigación aplicada y la transferencia de conocimiento, lo que puede verificarse en la Autoevaluación institucional y el seguimiento post-acreditación.

En el caso de Honduras, las normas de evaluación y acreditación de la Educación Superior son la Ley de Educación Superior de Honduras (Decreto N° 142-89 y reformas) y los lineamientos del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), cuyo cumplimiento es evaluado por la Dirección de Educación Superior (DES-UNAH).

A su vez, tales preceptos se reflejan en la planificación curricular, la evaluación de docentes, la relevancia social de la investigación y la difusión y transferencia de sus resultados, los proyectos integradores con impacto medible que genera retroalimentación para mejorar la docencia e investigación.

No obstante, en los tres países se aprecian dificultades en la presencia de la integración en los documentos normativos, entre las que pueden señalarse que, los estilos de redacción empleados en ellos tienden a presentar la investigación desconectada de las demás funciones, ello hace que la extensión sea vista como acción social o ayuda a las comunidades, sin base científica; por lo general, no se aprecia en ellos indicaciones sobre la relación con el contenido de los módulos o asignaturas que debe tener la investigación científica, ni acerca de cómo los resultados de esta se deben de introducir como parte de la vinculación social, que a su vez, debe tributar al enfoque y actualización de los aprendizajes áulicos, y no hay referencias explícitas a los incentivos para docentes que integren las tres funciones.

Opinión de los directivos universitarios acerca de las estrategias institucionales de integración docencia-investigación-extensión en las IES del TNCA

En busca del impacto que tienen las debilidades anteriormente descritas en el logro de la integración D-I-E en las universidades que forman parte del estudio, se efectúa una entrevista abierta semiestructurada a directivos de estas instituciones que se presenta a continuación. Se emplea un formato de enumeración de las entrevistas, a fin de dar un tratamiento macro a las mismas, centrando la atención en lo que ocurre a nivel regional, sin particularizar en cada IES.

Las preguntas 1 a 5 permiten determinar que se trata de un personal que en su totalidad posee una formación postgraduada de al menos una maestría, con promedio de antigüedad laboral de 24 años y 5,3 de experiencia en cargos directamente relacionados con el tema investigado, lo que los convierte, como mínimo, en conocedores del proceso.

A continuación, se presentan las respuestas a las interrogantes 6,7,8 y 10, que responden a la técnica de preguntas espejo, y que tienen como fin determinar si realmente las estrategias institucionales, de las universidades que integran la muestra, se corresponden con los aspectos que recoge la literatura internacional como esenciales para el logro de la integración entre las funciones sustantivas universitarias, es decir, los curriculares, organizativos, colaborativos, productivos, tecnológicos y culturales.

En los por cientos de la Tabla 1, se puede observar cómo se comporta la presencia de los seis indicadores antes mencionado en las funciones que los entrevistados atribuyen a la docencia, la investigación y la extensión o vinculación social. Se aprecia dispersión en las respuestas, aunque las acciones colaborativas, productivas y organizativas, se destacan en sentido general, como las que se ejecutan en la mayoría de las IES, y en sentido contrario lo hacen las tecnológicas y culturales.

Tabla 1: Resumen de respuestas a las preguntas en que se aplica la técnica de espejo.

Categoría de análisis	Tipos de Respuesta	Funciones por proceso (Preg 6)	Labor para integrar (Preg 7)	Logros de IES en integración (Preg 8)	Ejemplos de integración (Preg 10)
1: Acciones curriculares	Total, y % Sí	9 (69%)	19 (77%)	9 (69%)	10 (77%)
	Total, y % No	4 (31%)	3 (23%)	4 (31%)	3 (23%)
2: Acciones organizativas	Total, y % Sí	10 (77%)	9 (69%)	12 (92%)	11 (85%)
	Total, y % No	3 (23%)	4 (31%)	1 (8%)	2 (15%)
3: Acciones colaborativas	Total, y % Sí	12 (92%)	11 (85%)	13 (100%)	13 (100%)
	Total, y % No	1 (7.6%)	2 (15%)	0 (0%)	0 (0%)
4: Acciones productivas	Total, y % Sí	10 (77%)	11(85%)	13 (100%)	11 (92%)
	Total, y % No	3 (23%)	2 (15%)	0 (0%)	1 (7.6%)
5: Acciones tecnológicas	Total, y % Sí	4 (31%)	7 (54%)	7 (54%)	8 (61%)
	Total, y % No	8 (61%)	6 (46%)	6 (46%)	5 (38%)
6: Acciones culturales	Total, y % Sí	5 (38%)	6 (46%)	3 (23%)	4 (31%)
	Total, y % No	8 (61%)	7 (54%)	10 (77%)	9 (69%)

La pregunta 7 verifica en forma directa, con el empleo para ello una escala dicotómica, si las IES del TNCA coinciden en la realización de las acciones presentadas en la Tabla 1. Los entrevistados reconocen el funcionamiento aislado de los tres procesos sustantivos, cuando afirman:

“Actualmente se está realizando el esfuerzo para homologar procesos, integrar las funciones de investigación y vinculación para evitar doble tramitología, y se trabaja conjuntamente en los procesos curriculares para asegurar la integración de las 3 funciones” (Fuente no recuperable, respuesta anónima, julio de 2025).

Los resultados posibilitan vislumbrar una fuerte presencia de acciones colaborativas y organizativas (2, 3), lo que se aprecia particularmente en el hecho de que el 92.3% de las IES mencionan este tipo de acciones (3) en la pregunta 6, y el 84.6% en la pregunta 7, mientras que las organizativas (2), son citadas por el 76.9% en la pregunta 6 y 69.2% en la pregunta 7, lo que parece indicar que las universidades trabajan en estructuras y alianzas internas para la integración, pero aún persisten paredes divisorias entre docencia, investigación y extensión, lo que lastra el proceso de formación de profesionales, que en su ejercicio laboral tienen que integrar por intuición lo que se les enseña en forma de bloques fragmentados.

Se aprecian, además, acciones curriculares (1) con alta implementación, pero poca articulación estratégica, pues es contradictorio que el 69.2% (P6) y 76.9% (P7) reporten acciones curriculares, pero solo 23% (P9) declaran poseer una estrategia formal de integración. Esto hace pensar que las iniciativas curriculares (proyectos de extensión en asignaturas) son frecuentes, pero falta un marco unificado que las articule con investigación y vinculación.

Por otra parte, sobre la base del contexto actual, llama la atención que las acciones tecnológicas (5) y culturales (6) se evalúen de rezagadas, pues solo el 30.7% (P6) y 46.1% (P7) dicen desarrollarlas, cuando el espectro comunitario de las universidades centroamericanas tiene una fuerte presencia de diversidad étnica, religiosa y cultural, por lo que trabajar la integración en estos espacios es un reto permanente. Además, la inequidad propia del espectro educativo centroamericano requiere de ayudas permanentes para la informatización de las sociedades, de manera que las tecnologías contribuyan a ofrecer oportunidades a los menos favorecidos, constituyéndose en un nicho indiscutible para la vinculación universidad-sociedad.



La interrogante 8 es una pregunta espejo en relación con las anteriores, porque permite triangular resultados para determinar inconsistencias, ya que busca revelar la presencia de los referidos indicadores en la declaratoria de logros que hacen los directivos. En la tabla 1 se evidencia, de manera general, un avance en las funciones sustantivas de forma independiente, sobre todo en la extensión o vinculación social, que incluso se integra al currículo, lo que se constata en respuestas tales como:

“En lo que respecta a la extensión o vinculación social, los planes de estudio incluyen asignaturas específicas preseleccionadas para el desarrollo de proyectos de extensión y las jefaturas de los programas académicos coordinan iniciativas adicionales, promoviendo la aplicación de conocimientos técnicos en beneficio de la comunidad. Estos proyectos se diseñan no solo para cumplir con los requisitos académicos, sino también para fortalecer relaciones estratégicas con actores clave, incluyendo gobiernos locales y nacionales, gremios profesionales e industrias del sector. Así, la extensión se convierte en un puente tangible entre los aprendizajes universitarios y el impacto social que buscamos generar desde la Facultad” (Fuente no recuperable, respuesta anónima, julio de 2025).

Además, sus resultados revelan que las acciones culturales son las menos reportadas (23% en P8), lo que parece sugerir que hay un vacío en la innovación digital y cultura institucional para la integración D-I-E, lo que limita su escalabilidad.

La pregunta 10 de nuevo tiene una clara intención de triangular información con las que le preceden, al indagar directamente sobre ejemplos de las acciones anteriormente mencionadas.

Los comentarios indican una tendencia al asistencialismo, aunque lo niegan en el discurso:

“Entonces se comprometió a darle un refrigerio a las 10:00 de la mañana, a todos los muchachos que llegaban para que por lo menos, tuvieran algo ¿no?, Entonces la escuela quedó muy, muy contenta” (Fuente no recuperable, respuesta anónima, julio de 2025).

“Le diéramos unos libros para una biblioteca. Le dimos los libros para la biblioteca y le pusieron a la biblioteca el nombre del Rector” (Fuente no recuperable, respuesta anónima, julio de 2025).

En ocasiones se presenta la extensión como un deber, una obligación para vencer el currículo y no como parte integral del proceso formativo.

En este análisis se ha roto el orden de aparición de las preguntas de forma deliberada, a fin de ofrecer una

panorámica de lo que ocurre al interior de las instituciones, en relación con la homogeneidad del empleo de los aspectos que pueden conducir al logro de la integración de las funciones sustantivas universitarias docencia-investigación-extensión o vinculación social, ya sea en forma espontánea o de manera planificada.

Sobre esta lógica se regresa a la pregunta 9, que a juicio de los investigadores es el detonante de uno de los problemas más acuciantes que ha revelado esta entrevista: la falta de estrategias formales de integración. Ver figura 1

Las respuestas ponen al descubierto que dicha integración se aborda de manera fragmentada (proyectos aislados, esfuerzos individuales) y sugieren que, aunque hay avances en la búsqueda de la homologación de procesos, falta una política central clara, lo que aflora en los comentarios de los entrevistados.

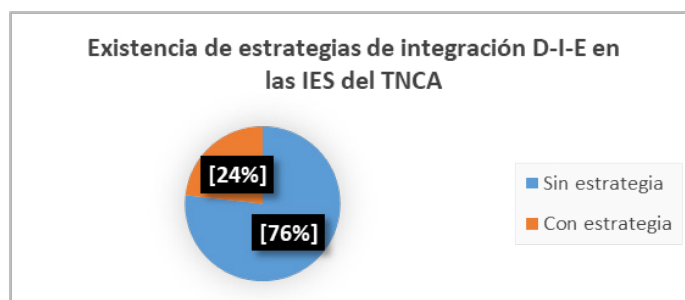


Fig. 1: Existencia de estrategias de integración de los procesos sustantivos universitarios en las IES estudiadas, según respuestas de los directivos

“Y ahí hay, digamos, ejemplos concretos, en términos generales, el proceso que plantea esta política es que la universidad como institución debe definir líneas estratégicas de intervención a partir de sus áreas académicas. Pero la precisión y alcance de esas líneas dependerá del desarrollo de la universidad, porque no hay una política central clara” (Fuente no recuperable, respuesta anónima, julio de 2025).

En la planeación estratégica la UES con su Plan 2023-2027 marca la diferencia, pero es excepcional.

“Con base al Plan de Desarrollo Gestión 2023-2027 de la UES, en la página 12 se desglosan las Arreas de Gestión del Plan y en el Área de Gestión 1 (AG-1): Innovación Académica, comprende 4 Programas de Trabajo, comprendiendo el Programa de Trabajo 2 a la Integración de la Docencia, Investigación y Proyección Social (DIPS) (página 14). El Objetivo Específico de este Programa de Trabajo 2 es: Vincular la praxis docente, de investigación y de proyección social de la Universidad de El Salvador con el entorno nacional, regional e internacional. Todo

este trabajo es parte integral del Plan de Desarrollo Gestión 2023-2027” (Fuente no recuperable, respuesta anónima, julio de 2025).

Sin embargo, algunas universidades revelan un trabajo evolutivo en la búsqueda de la integración:

“Este enfoque de articular las funciones sustantivas, recuerdo que en su momento en términos normativos se habían creado una. Unos lineamientos o unas líneas que integraban las tres funciones sustantivas, es decir, y se habían definido una serie de, si mal no recuerdo, se le llamaba líneas integradas de investigación, docencia y proyección social. Fue, digamos, el documento primigenio que conocí y también a nivel de experiencia concreta de articular las funciones sustantivas” (Fuente no recuperable, respuesta anónima, julio de 2025).

En el caso de la pregunta 11, se pretende cerrar con un juicio evaluativo a partir de la percepción que los directivos tienen del proceso. Los resultados se aprecian en la figura 2.

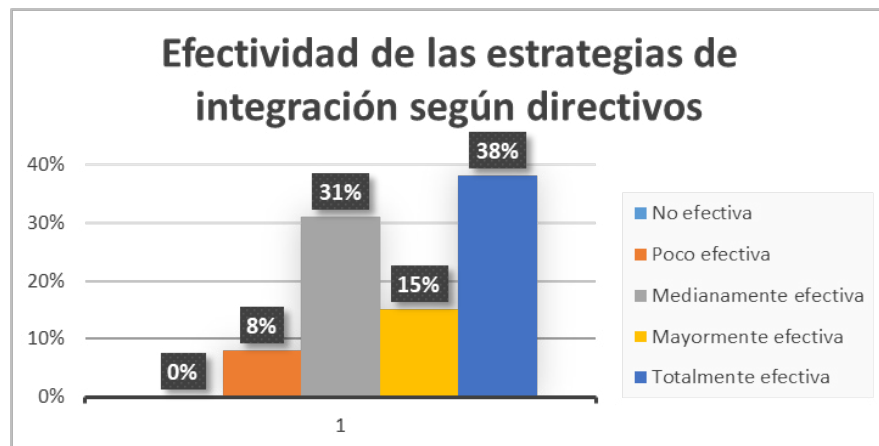


Fig. 2: Evaluación otorgada por los directivos a la efectividad de las estrategias de las IES para el logro de la integración D-I-E

Es muy significativo que 7 de 13 directivos entrevistados (el 53,8%) manifieste algún nivel de inconformidad con un proceso en que tiene una gran responsabilidad (No efectiva, Poco efectiva y Medianamente efectiva).

Los resultados obtenidos en este estudio permiten identificar debilidades multidimensionales entre la norma y la práctica operativa en la integración de las funciones sustantivas docencia- investigación y extensión o vinculación social, en las instituciones de educación superior (IES) del Triángulo Norte de Centroamérica (TNCA).

DISCUSIÓN

El análisis documental revela que las normativas regulatorias de El Salvador, Guatemala y Honduras reconocen formalmente la necesidad de integrar las tres funciones. La legislación salvadoreña es la más explícita al exigir dicha articulación como requisito para la acreditación, sin embargo, la conversión de estos preceptos en criterios evaluativos claros es inconsistente y ambigua.

Se constata que los documentos normativos de la evaluación universitaria tienden a presentar las funciones sustantivas de manera aislada, sin especificar mecanismos concretos para su integración, incentivos para el profesorado que la promueva o indicadores que midan su impacto integral, más allá de las publicaciones indexadas. Esta ambigüedad normativa, señalada ya por autores como Canales (2023), Mainegra et al. (2025) y Rivera-de-Parada et al. (2024), genera un modelo teórico difuso para las IES, que deben navegar entre la autonomía institucional y la falta de principios esenciales comunes que guíen la integración.

Las prioridades contextuales diversas entre países (vinculación productiva en El Salvador, multiculturalidad en Guatemala, estructuras organizativas en Honduras), muestran que, si bien responde a realidades locales, también refleja la ausencia de un piso mínimo regional de estándares para la integración D-I-E. Esta falta de homogeneidad en los criterios de calidad dificulta la comparabilidad y la creación de proyectos de aprendizaje colaborativo e

interinstitucional dentro del TNCA, que estimulen la movilidad entre sus IES.

Los datos de las entrevistas a directivos parecen indicar que la integración se desarrolla, más como un conjunto de iniciativas dispersas, que como un proceso sistémico y planificado. Se aprecia una marcada contradicción entre la alta frecuencia reportada de acciones colaborativas y organizativas (cartas de intención, convenios, comités) y la casi nula existencia de estrategias institucionales documentadas (solo 23% de las IES). Esto valida los desafíos estructurales planteados por Didriksson (2020): las paredes divisorias persisten a pesar de los esfuerzos por homologar procesos, de esta manera, la integración depende de la voluntad de unidades o individuos, siendo vulnerable a cambios de personal o prioridades.

Se ratifica, además, la tendencia señalada por Ibarra-Sáiz et al., (2020) hacia incentivos desiguales, puesto que la extensión universitaria, aunque ampliamente ejecutada, muestra rasgos de asistencialismo y es percibida en ocasiones como una obligación curricular o una responsabilidad estudiantil, más que como un espacio bidireccional de co-creación de conocimiento (Contreras et al., 2023) y su vínculo con la investigación es débil, lo que perpetúa el hecho de que las acciones sociales carecen de base científica y la investigación no se nutre suficientemente de problemáticas reales.

Por otra parte, los resultados destacan dos carencias generalizadas: 1-Las acciones tecnológicas se reportan como poco desarrolladas, lo que limita la escalabilidad, el acceso y la divulgación de los proyectos integrados. En la era digital, esta carencia representa un obstáculo mayor para la vinculación social y la innovación educativa, y 2-Las acciones culturales son las más relegadas, a pesar del contexto multicultural y de diversidad étnica del TNCA. Esto sugiere que la integración no está siendo aprovechada para fomentar el diálogo de saberes, la identidad o la preservación cultural, funciones clave para la pertinencia social de la universidad, lo que coincide con lo planteado por Alfonso et al. (2026).

La evaluación de los directivos (Fig. 2) es reveladora: más de la mitad (53.8%) considera las estrategias como poco o medianamente efectivas, lo que constituye casi una autocrítica, proveniente de actores con experiencia, formación y alta responsabilidad en ello, lo que indica un claro reconocimiento del problema. No obstante, también se percibe un avance progresivo, lo que se evidencia en casos como el de la UES, donde la integración está anclada en su plan de desarrollo institucional, se demuestra así, que la planificación estratégica central marca una diferencia positiva.

En síntesis, el estudio demuestra que en el TNCA la integración D-I-E es un principio retóricamente aceptado, pero estructuralmente todavía requiere de esfuerzos mayores desde todos los puntos de vista, cuestión que se palpa en la carencia de lineamientos claros en las normativas, que precisen el deber ser y el cómo lograrlo con respecto al referido proceso, como resultado de ello, las instituciones la implementan de forma fragmentada y sin una estrategia, y los sistemas de evaluación no premian su logro integral. Se coincide, por tanto, con la UNESCO (2021), en que esta desconexión debilita la capacidad de las IES para cumplir con su misión de formación pertinente, generación de conocimiento relevante y contribución al desarrollo sostenible, a ello se debe agregar que lastra el cumplimiento de los ODS de la Agenda 2030.

Esta situación permite a las autoras definir un grupo de implicaciones específicas, que constituyen acciones necesarias si se aspira al logro de la integración D-I-E en las universidades del TNC:

1-Con respecto a las normativas de evaluación y acreditación universitaria: Se requiere armonizar y precisar los marcos normativos regionales, con la definición de indicadores de calidad que evalúen explícitamente la integración entre las funciones sustantivas, más allá de sus productos aislados, lo que coincide con los criterios de Bolaños (2025).

2- Con respecto a las universidades del TNCA: Es imperativo desarrollar estrategias institucionales formalizadas de integración D-I-E, que trasciendan los proyectos aislados, donde se impliquen la academia y los líderes comunitarios y empresariales del contexto y el país, respaldados por convenios. Estas deben incluir, además, mecanismos de incentivos, presupuesto específico y un fuerte componente tecnológica y cultural, tal como explican Díaz-Rojas et al. (2023) y Mainegra et al. (2025).

3- Con respecto a la investigación futura: Es necesario profundizar en estudios que midan el impacto concreto de proyectos integrados en el aprendizaje estudiantil y en el desarrollo comunitario del TNCA, y que analicen modelos de gobernanza universitaria que faciliten esta articulación.

CONCLUSIONES

En esencia, para lograr la integración a que se aspira en el TNCA, se requiere de coherencia normativa, basada en lineamientos claros y vinculantes en acreditación; de cultura institucional que puede propiciarse mediante cambios organizativos y formación docente, y de una evaluación de impacto que posibilite medir resultados en

formación, investigación y transformación social como ganancia propiciada por la integración D-I-E.

A pesar de que las dimensiones de la muestra, en el caso de la entrevista, no amparan la generalización de resultados a la totalidad de la población, las autoras reconocen su valor diagnóstico, que alerta acerca de problemas en la implementación de un aspecto esencial para la calidad en la formación de profesionales: la integración de las funciones sustantivas universitarias docencia-investigación-extensión. Por ello, se recomienda efectuar estudios más amplios y abarcadores que se centren en cómo revelan los modelos educativos de los países y las IES este proceso, y cómo lo perciben los docentes y estudiantes, a fin de perfeccionar las políticas encaminadas al logro de dicha integración en todas sus aristas, de manera que se garantice el éxito en la preparación de los egresados para la solución de los problemas profesionales y sociales a que deben hacer frente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso González, I., Alonso Camaraza, C., y Romero Fernández, A. J. (2026). Estrategia de gestión universitaria para la integración de los procesos sustantivos. *Pedagogía*, 29, e2323. <https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/2323>
- Bolaños, B. (2025). *La calidad educativa en la educación superior. Análisis de la Realidad Nacional*, 9 (193), 41-58. <https://www.revistasguatemala.usac.edu.gt/index.php/IPNUSAC/article/view/3090> (Consulta: junio 2025)
- Braun, V., y Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Los Angeles, USA, Sage Publications, 376. <https://doi.org/0000-0002-8675-0333>
- Canales, A. (2023). Educación superior: la integración regional a la espera de coordenadas. *Revista Universidades*, 96. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2023.96.689>
- Cisneros, E. J., Domínguez, J. G., y Vega, J. I. (2024). Métodos múltiples en la evaluación del contexto institucional para el desarrollo de la docencia en una universidad mexicana. *Publicaciones*, 54 (2), 131-158. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.22474>
- Contreras, A., Equihua, M., Pérez, O., Equihua, J., y Morandín, I. (2023). Vinculación Institucional, educación y tecnología. Claves para atender la crisis socio-económica. *Perfiles Educativos*, 45, (180), 158-174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60480>
- Devi-Prasad, B. (2019). Análisis de contenido cualitativo: ¿Por qué sigue siendo un camino menos transitado? *Foro de Investigación Social Cualitativa*, 20 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3392>
- Díaz-Rojas, A., Chan-Jiménez, Y., y Rodríguez-Ugalde, E. (2023). Trabajo Comunal Universitario: Una propuesta disruptiva y transformadora hacia 2050. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35 (1), 206-228. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.713>
- Didriksson, A. (2020). La educación superior en América Latina y el Caribe: el reto de la desigualdad frente a los ODS. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32 (2), 279-304. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843848>
- García-Domingo, B., Congosto Luna, E., y Fernández-Díaz, M. J. (2022). Análisis comparativo del impacto de los procesos de acreditación universitaria en la organización y gestión de los títulos de grado. Bordon, *Revista de Pedagogía*, 74(3), 83-102. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95985>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. 7ª ed., México, McGraw-Hill. <https://investigarusac.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/02/capiccc81tulo-1-metodologicc81a-de-la-investigaci.pdf>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L., y Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26 (1). <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorta, A., y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41 (2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Magaña, Y. (2024). *Acreditación sería obligatoria para instituciones de educación superior: proyecto en Asamblea*. Diario El Mundo, 17 de mayo. <https://diario.elmundo.sv/politica/acreditacion-seria-obligatoria-para-instituciones-de-educacion-superior-proyecto-en-asamblea> (Consulta: abril 2025).
- Mainegra Fernández, D., Estrada, N. L., Rivera, A., y Peña, A. I. (2025). La integración de los procesos sustantivos universitarios docencia-investigación-extensión: reflexiones fundamentadas. *Mendive. Revista de Educación*, 23, (1), e4050. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/4050> (Consulta: junio 2025)
- Ministerio de Educación [MINED]. (2009). *Manual de acreditación de Instituciones de Educación Superior de El Salvador*, San Salvador. https://www.udb.edu.sv/udb_files/recursos_archivos/acreditacion/manual_acreditacion_cda.pdf
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*, 3rd edn. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>

Peña-Vicuña, P., y Acosta-Peña, R. (2023). La formación en docencia universitaria, aportes y desafíos para la profesionalización docente. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 293–310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400293>

Rivera-de-Parada, A., Mainegra-Fernández, D., y Pineda-Rivas, E. E., (2024). Competencias genéricas de los graduados universitarios priorizadas por los empleadores de Centroamérica y el Caribe. *Revista Conrado*, 21 (102). <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4055>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

CONFLICTO DE INTERESES:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores bajo taxonomía CRediT:

Aydeé Rivera de Parada	Encargada de: Conceptualización, Metodología, Redacción del original (primera versión), Revisión y versión final del artículo, Ajuste a normas según exigencias de la Revista, Coordinación de la autoría, Traducción, Revisión de la aplicación de la norma bibliográfica.
Débora Mainegra Fernández	Encargado de: Conceptualización, Metodología, Redacción del original (primera versión), Revisión y versión final del artículo, Ajuste a normas según exigencias de la Revista, Coordinación de la autoría, Traducción, Revisión de la aplicación de la norma bibliográfica.
Ana Iris Peña Ortiz	Encargado de: Confección y aplicación de instrumentos, recopilación de la información como resultado de los instrumentos aplicados, análisis estadístico, confección de tablas, confección de base de datos, revisión y versión final del artículo.

Universidad & Sociedad publica sus artículos bajo una <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

