



Competencias Transcomplejas en Gestores Escolares de los Centros Educativos Públicos del Sector Multigrado (República Dominicana)

Autoras: Anny Esther Gil Guzmán
Universidad Internacional Iberoamérica, **UNINI**
anny.gilguzman@doctorado.unini.edu.mx
Campeche, México
<https://orcid.org/0009-0004-8325-4424>

Franahid Josefina D´silva Signe
Universidad Internacional Iberoamérica, **UNINI**
franadasi@gmail.com
Campeche, México
<https://orcid.org/0000-0001-7069-902X>

Resumen

La investigación se fundamenta en la necesidad de identificar las competencias transcomplejas de los directores escolares en entornos multigrado, donde enfrentan múltiples responsabilidades con recursos limitados. El estudio tuvo como objetivo develar las competencias transcomplejas que poseen los directores de centros educativos públicos multigrado del nivel primario en el Distrito Escolar 07-01 de Tenares, República Dominicana. Se utilizó un enfoque cualitativo interpretativo-descriptivo, empleando entrevistas en profundidad, observación y grupos focales con diez participantes seleccionados mediante muestreo intencional. Los datos fueron procesados con *Atlas.ti* y analizados mediante triangulación. Los resultados revelaron dieciséis competencias transcomplejas fundamentales, destacando la autogestión, resiliencia, liderazgo, capacidad de innovación, manejo de conflictos, comunicación efectiva y vinculación comunitaria. Se evidenció una brecha entre los mecanismos formales de selección directiva y las prácticas reales de designación. Se concluye que estas competencias trascienden las habilidades técnicas tradicionales, configurando un perfil directivo adaptado a contextos educativos con limitación de recursos, siendo necesario reconsiderar los procesos de selección, formación y evaluación de directores multigrado para valorar tanto la formación académica como las competencias transcomplejas desarrolladas mediante la experiencia.

Palabras clave: competencias transcomplejas; administración de la educación; escuelas multigrado; formación de administradores; liderazgo educacional.

Código de clasificación internacional: 5802.02 - Organización y dirección de las instituciones educativas.

Cómo citar este artículo:

Gil, A., & D´silva, F. (2024). **Competencias Transcomplejas en Gestores Escolares de los Centros Educativos Públicos del Sector Multigrado (República Dominicana)**. *Revista Científica*, 9(34), 263-284, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.12.263-284>

Fecha de Recepción:
23-05-2024

Fecha de Aceptación:
11-10-2024

Fecha de Publicación:
05-11-2024



Transcomplex Competencies in School Administrators of Public Multigrade Educational Centers (Dominican Republic)

Abstract

This research is based on the need to identify the transcomplex competencies of school principals in multigrade environments, where they face multiple responsibilities with limited resources. The study aimed to unveil the transcomplex competencies possessed by principals of public multigrade primary education centers in School District 07-01 of Tenares, Dominican Republic. An interpretive-descriptive qualitative approach was used, employing in-depth interviews, observation, and focus groups with ten participants selected through purposive sampling. Data were processed with Atlas.ti and analyzed through triangulation. The results revealed sixteen fundamental transcomplex competencies, highlighting self-management, resilience, leadership, innovation capacity, conflict management, effective communication, and community engagement. A gap was evidenced between formal directive selection mechanisms and actual designation practices. It is concluded that these competencies transcend traditional technical skills, configuring a directive profile adapted to educational contexts with limited resources, making it necessary to reconsider the selection, training, and evaluation processes of multigrade principals to value both academic training and transcomplex competencies developed through experience.

Keywords: transcomplex competencies; educational administration; multigrade schools; administrator training; educational leadership.

International classification code: 5802.02 - Educational institutions; organization and management.

How to cite this article:

Gil, A., & D'silva, F. (2024). **Transcomplex Competencies in School Administrators of Public Multigrade Educational Centers (Dominican Republic)**. *Revista Científica*, 9(34), 263-284, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.12.263-284>

Date Received:
23-05-2024

Date Acceptance:
11-10-2024

Date Publication:
05-11-2024



1. Introducción

La responsabilidad de dirigir o liderar exige que le individuo posea ciertas cualidades o competencias, que se puedan visualizar por la demostración de sus conocimientos, habilidades y destrezas, y más aún cuando se trata de asumir la dirección escolar. Razón está por la que diferentes autores señalan la importancia que tiene la escogencia de esa figura, del director de un centro educativo para el logro de las metas y objetivos planteados, prestando mucha atención en el tema de la formación académica, la forma de escogencia, y del perfil de los directores escolares (Vásquez, Liesa y Bernal, 2016).

La literatura sobre formación directiva revela que, aunque en Latinoamérica existe un creciente reconocimiento del papel crucial del director y su liderazgo para mejorar la calidad educativa, las investigaciones que analizan específicamente sus funciones y dimensiones de liderazgo continúan siendo insuficientes en la región, creando un notable vacío en el conocimiento pedagógico actual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2014).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2010a): en su proyecto establece que las competencias son la capacidad efectiva para llevar a cabo una actividad laboral identificada. Estas incluyen conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos, que permiten al individuo resolver problemas de forma autónoma y flexible. Estos requisitos son los esperados en la gestión de centros educativos multigrado para alcanzar sus objetivos.

En la investigación conducida por Lasnier (2000), citado por Legault (2019): un individuo manifiesta sus competencias al ejecutar tareas complejas que requieren la articulación efectiva y contextualizada de diversos recursos personales. Esto implica la capacidad de integrar, movilizar y adaptar habilidades cognitivas, afectivas, psicomotoras y sociales, junto con conocimientos declarativos relevantes, aplicándolos eficazmente en



circunstancias específicas. Estas competencias, cabe destacar, operan dentro de contextos particulares y no constituyen capacidades universalmente transferibles a cualquier escenario o problemática.

Este conjunto de indicadores presentes en el perfil de los directores de los centros educativos multigrados son los que permiten a estos actores enfrentar y responder de forma oportuna a los múltiples y complejos desafíos que se presentan en el desarrollo de sus funciones. Por lo tanto, los actuales directores de centros educativos tienen retos y desafíos imaginables para las pasadas generaciones, que surgen en la medida que se avanza en el mundo de la tecnología y de la información.

Desde la perspectiva de Morin (1999), citado por Peñaranda-Franco (2016): los desafíos emergentes del contexto actual exigen nuevas capacidades de respuesta. En este panorama, las competencias -concebidas como una fusión integral de conocimientos diversos- se vuelven indispensables para afrontar eficazmente los retos que presenta nuestro entorno en un mundo caracterizado por su creciente complejidad e interconexión.

En el caso de los centros educativos del sector multigrado, del Distrito Educativo 07-01 de Tenares, en Santo Domingo, República Dominicana, en muchas ocasiones el director funge como docente, secretaria, mensajero, portero, conserje, entre otras funciones, poniendo de manifiesto su capacidad de dirigir y cumplir con múltiples funciones complejas a la vez, demostrando también resiliencia y autogestión.

En este sentido, el estudio se orienta a responder la interrogante fundamental: ¿Cuáles son las competencias transcomplejas que poseen los directores de los centros educativos públicos multigrado del nivel primario en el Distrito Escolar 07-01 de Tenares, República Dominicana?. Esta pregunta adquiere relevancia en un entorno donde los gestores escolares deben enfrentar múltiples responsabilidades simultáneas, operando con recursos



limitados y en condiciones que exigen capacidades adaptativas que trascienden la formación académica tradicional. Develar estas competencias permitirá no solo reconocer el perfil actual de estos directivos, sino también establecer fundamentos para fortalecer los procesos de selección, formación y evaluación en contextos educativos similares.

Partiendo del creciente interés mostrado por la comunidad científica y la actual sociedad del conocimiento, en cuanto a la capacidad que poseen los directores escolares en el ejercicio de sus funciones, se realiza el presente estudio de investigación con el propósito principal de develar las competencias transcomplejas que poseen los directores de los centros educativos públicos multigrado del nivel primario, Distrito Escolar 07-01 de Tenares, en Santo Domingo, República Dominicana, lo cual abarca procesos como la formación profesional, tipo de liderazgo ejercido, y las acciones que realizan para alcanzar las metas y objetivos institucionales.

2. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, fundamentado en la exploración de las experiencias, emociones y percepciones de los participantes. Como señalan Strauss y Corbin (2002): este tipo de investigación se caracteriza por su aproximación profunda y holística a los fenómenos estudiados, mediante la recopilación de material narrativo ilustrativo y la implementación de un diseño metodológico flexible.

Desde esta perspectiva epistemológica, se otorgó especial relevancia a las dimensiones subjetivas e intersubjetivas presentes en la cotidianidad, así como a la relación dialógica establecida entre el sujeto y el objeto de estudio (Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén, 2013). Este posicionamiento metodológico constituye otra razón fundamental que justifica la elección del paradigma cualitativo como vía idónea para aproximarse al fenómeno investigado.



Este estudio se fundamenta en el paradigma interpretativo con enfoque descriptivo, generando conocimiento desde la experiencia directa de los participantes. El análisis del desempeño cotidiano de los gestores escolares en centros multigrado permitirá identificar las competencias transcomplejas desarrolladas en su práctica directiva. Este abordaje facilita la comprensión de estas habilidades desde la realidad vivida por los actores educativos, revelando la naturaleza multidimensional de su gestión en contextos caracterizados por su diversidad y complejidad.

2.1. Diseño de la investigación

Esta investigación utilizó un diseño cualitativo que articula objetivos y resultados esperados. Para Aguilar (2012): este enfoque se adapta a teorías sustantivas, facilitando la recolección de datos y ofreciendo descripciones complejas que permiten desarrollar categorías, relaciones e interpretaciones. Se empleó la triangulación para dar consistencia a las fuentes, eliminar ambigüedades, minimizar errores y contrastar las respuestas cualitativas con datos cuantitativos.

2.2. Sujetos participantes y muestreo

La población estudiada comprende a los integrantes de las redes multigrado del distrito educativo 07-01 de Tenares (docentes, directivos, equipo de gestión y coordinadores). Se seleccionaron diez participantes mediante muestreo intencional, siguiendo a Martínez (1998): quien caracteriza al informante clave como poseedor de capacidades cognitivas para transformar las categorías de estudio. De acuerdo con Izcara (2007): este muestreo se basa en el conocimiento y actitud de los entrevistados respecto al tema investigado. Los participantes seleccionados incluyen docentes, directores, coordinadores y miembros del equipo de gestión vinculados a la gerencia de centros educativos multigrado.

2.3. Instrumentos de investigación

Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas en profundidad estructuradas y semiestructuradas, diario de campo, observación y grupos focales con todos los actores involucrados. Los instrumentos, diseñados con rigor científico y claridad interpretativa, fueron validados mediante una prueba exploratoria aplicada a tres sujetos de centros educativos con características similares a los participantes de la muestra.

2.4. Procedimiento

La ruta crítica constó de dos fases principales: primero, análisis de hallazgos de la prueba piloto que demostró consistencia científica; segundo, aplicación de entrevistas en profundidad mediante tres cuestionarios diferenciados: uno de 14 preguntas para directores, otro de 11 preguntas para docentes, y un tercero de 18 preguntas para coordinadores de red multigrado y equipo de gestión.

Las mismas articuladas a las subcategorías de estudio que conllevaron a dilucidar lo relacionado a la segunda fase investigativa con miras a la fase posterior. Siguiendo con la tercera fase de categorización y teorización de datos, emerge el análisis cualitativo de las subcategorías, para describir el contexto participante-categorías de estudio, y registrada con exactitud.

Para Meersohn (2005): cada participante crea su propio modelo contextual, único entre los integrantes del proceso. Estas interpretaciones, aunque individuales, integran elementos cognitivos compartidos de los grupos sociales a los que pertenecen. En el análisis, se organizaron las ideas según patrones de similitud y características comunes, facilitando la comprensión de individualidades y tendencias colectivas de pensamiento.

Las entrevistas fueron transcritas fielmente y ordenadas conceptualmente. Se asignaron códigos específicos para estructurar los criterios expresados, estableciendo conexiones entre subcategorías



emergentes, preguntas y codificación axial. Las ideas más concretas fueron subrayadas, preservando la coherencia discursiva y los aspectos semánticos fundamentales del análisis cualitativo.

2.5. Análisis de la información

Para el procesamiento de datos se utilizó *Atlas.ti, software* que procesa grandes volúmenes de información textual, gráfica y audiovisual, permitiendo reducir datos, identificar patrones significativos y construir marcos comunicativos (Muñoz y Sahagún, 2017). Finalmente, se realizó la triangulación para obtener un corpus teórico interpretativo, analizando el contenido según categorías y revelando el constructo teórico.

2.6. Aproximación epistémica del concepto de competencia

El concepto de competencia presenta una naturaleza polisémica que trasciende definiciones unívocas, manifestándose en múltiples ámbitos, contextos y sectores profesionales. Etimológicamente, deriva del vocablo latino *competere*, que engloba significados como “converger”, “corresponder adecuadamente”, “aspirar” o “ser apropiado para algo”, según señalan Corominas y Pascual (2007), citados por López (2016a).

Por su parte, la Real Academia Española (RAE, 2001): conceptualiza la competencia como “aptitud o idoneidad”, mientras el Diccionario María Moliner complementa esta noción indicando que una persona competente es aquella que domina determinada ciencia o materia y posee experticia en el campo específico al que se refiere dicho término. Estas conceptualizaciones convergen en destacar la aptitud y el conocimiento como elementos constitutivos fundamentales que configuran la esencia del constructo competencial.

Instituciones como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)



proporcionan definiciones más específicas y aplicadas. La OIT describe competencias como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral, combinando conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos a través de la experiencia (Organización Internacional del Trabajo, OIT, 2013b). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003), citada por López (2016b): a través de su proyecto DeSeCo, define competencia como la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales mediante una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos, motivación, valores, actitudes y otros elementos sociales y de comportamiento.

2.7. Discurso filosófico y teórico de la transcomplejidad

2.7.1. Teleología de las teorías educativas transcomplejas

La teleología de las teorías educativas transcomplejas se enfoca en la capacidad de estas teorías para abordar la complejidad inherente en los procesos educativos. En el análisis realizado por González (2012a): la complejidad se entiende como la dificultad de comprender y organizar ideas, y su aparición en el siglo XX ha permitido integrar elementos micro y macrofísicos que antes eran tratados por separado.

Este enfoque cuantitativo inicial, que involucraba numerosos elementos e interacciones difíciles de calcular, se transformó en un fenómeno cualitativo que considera el azar, la incertidumbre y la aleatoriedad como principios fundamentales (González, 2012b). Así, desde una perspectiva psicológica, la complejidad puede ser vista tanto como una incapacidad del sujeto para abordar el objeto, como una cualidad inherente al objeto mismo.

La teoría educativa transcompleja se fundamenta en principios como el bucle educativo, que destaca la variabilidad de procesos educativos, y el principio no lineal, que incorpora la complejidad como epistemología. Estos principios se apoyan en componentes epistemológico-filosóficos,



investigativos y socioculturales que facilitan una acción educativa transdisciplinar. El componente humano resulta central, promoviendo una educación basada en el ser pensante que se complejiza en y para la vida (González, 2012c).

Los principios de infinitud, incertidumbre, relacionamiento, transcomplejidad, identidad humana, transinvestigativo, metacomplejidad educativa y transformación son fundamentales en la teoría educativa transcompleja. La complejización educativa, que es el objetivo último, busca humanizar al sujeto y dar un sentido planetario a la educación, promoviendo la transformación social, cultural, ideológica, tecnológica, política y económica (González, 2012d).

2.7.2. Principios y características axiológicas de la transcomplejidad

Los principios y características axiológicas de la transcomplejidad se centran en una visión educativa abierta, flexible y multivariada. Como indica Schavino (2012), citado por Meza (2014): los fundamentos ontológicos y discursivos propuestos subrayan la adopción de una matriz epistémica multidimensional que integra lo cuantitativo, cualitativo y dialéctico de manera sinérgica.

El primer principio es el de la complementariedad transcompleja, que aboga por la inclusión de pensamientos diversos para abordar realidades sociales complejas y poco exploradas. El segundo principio, relacionado con la Teoría General de los Sistemas de Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), enfatiza la unidad y la cooperación colectiva en la investigación educativa, generando un valor agregado mayor que el de componentes individuales (Balza, 2009a).

El tercer principio es la dialógica recursiva, que fomenta un diálogo constante entre investigadores para comprender la realidad observada. El cuarto principio, el de flexibilidad profunda, insta a los investigadores a una



reflexión profunda y compartida sobre la realidad, buscando una comprensión objetiva y subjetiva que genere nuevos constructos teóricos (Balza, 2009b). El quinto principio es la integralidad, que busca integrar interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad para explicar fenómenos complejos, trascendiendo el holismo y asumiendo la realidad como múltiple y diversa (Salcedo, 2021).

2.7.3. Las Competencias Transcomplejas en la Dirección Escolar

De acuerdo con Morin (2007): “complejidad” evoca confusión, incertidumbre y desorden en los sistemas, representando lo imposible de sintetizar mediante una palabra aislada o noción simplificada. En la dirección escolar, esto se refleja en la multiplicidad de responsabilidades que enfrentan los directivos educativos, quienes ejercen liderazgo adaptándose constantemente a propósitos institucionales y requerimientos pedagógicos dentro de un ecosistema educativo intrínsecamente complejo y multidimensional.

El pensamiento complejo se distingue del simplista y reduccionista al incorporar la heterogeneidad, la interacción y el azar. Esto es esencial en un mundo tecnificado y digitalizado, donde la sobrecarga de información exige nuevas formas de comprensión y acción (Morin, 1994). La labor de los directores escolares, que deben gestionar múltiples funciones y obstáculos, está estrechamente vinculada con el pensamiento complejo y las competencias transcomplejas.

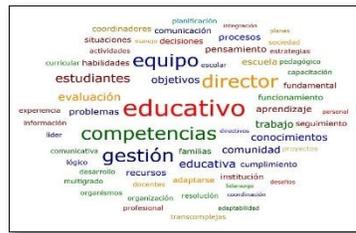
Contribuyendo a esta idea, Tobón (2007): define las competencias transcomplejas como procesos complejos de desempeño idóneo en contextos específicos, integrando los saberes ser, hacer, conocer y convivir. Estas competencias facilitan la resolución de problemas con sentido de reto, flexibilidad y creatividad, orientándose al mejoramiento continuo, el compromiso ético y la contribución al desarrollo personal, social y ambiental.

3. Resultados

Los resultados se estructuraron según las interrogantes y categorías emergentes: Competencia en gestión escolar, Competencias Transcomplejas, Desarrollo y organización, Liderazgo del director y Formación Académica. También se abordaron las competencias para gestión y liderazgo adquiridas durante la formación académica y práctica profesional, el compendio de competencias esenciales para dirección escolar y las políticas educativas.

La figura 1 es una nube de palabras generada a partir de las entrevistas realizadas a coordinadores en el contexto de la investigación sobre competencias transcomplejas en gestores escolares de centros educativos multigrado en Santo Domingo, República Dominicana.

Figura 1. Nube de palabras de la entrevista a coordinadores.



Fuente: Las Autoras (2024).

Esta nube de palabras ilustra los principales temas abordados durante las entrevistas a coordinadores, reflejando su enfoque en aspectos como el trabajo en equipo, las competencias necesarias para la gestión escolar efectiva, la importancia del director como líder, la atención a los estudiantes, la participación comunitaria y la adquisición de conocimientos dentro del contexto educativo multigrado. La visualización proporciona una síntesis gráfica de los conceptos clave que los coordinadores consideran relevantes en su labor dentro del sistema educativo multigrado.

La figura 2 presenta una nube de palabras generada a partir de las entrevistas realizadas a directores de centros educativos multigrado, como

parte del estudio sobre competencias transcomplejas en gestores escolares.

Figura 2. Nube de palabras de la entrevista a los directores.



Fuente: Las Autoras (2024).

Esta nube de palabras refleja las preocupaciones y prioridades de los directores en su función dentro de los centros educativos multigrado, destacando la centralidad del estudiante en su visión, la importancia de su rol como directores, los aspectos educativos de su labor, la comunicación, los recursos, el manejo de conflictos y el liderazgo que deben ejercer. También se aprecia la relevancia de la comunidad, las familias y los docentes como parte del ecosistema educativo que deben gestionar.

La figura 3 muestra una nube de palabras generada a partir de las entrevistas realizadas a docentes en el contexto de la investigación sobre competencias transcomplejas en gestores escolares de centros educativos multigrado.

Figura 3. Nube de palabras de la entrevista docentes.



Fuente: Las Autoras (2024).

Esta nube de palabras refleja los aspectos que los docentes consideran



más relevantes en el contexto educativo multigrado, centrándose en la gestión educativa, las actividades pedagógicas, el rol del director, el trabajo en equipo, los recursos disponibles y la labor docente. Se observa un enfoque orientado a los procesos educativos, el funcionamiento organizacional y las competencias necesarias para el desempeño eficaz en estos entornos educativos. La visualización proporciona una síntesis de las perspectivas de los docentes sobre la gestión escolar en centros multigrado, complementando así las visiones de los coordinadores y directores presentadas en las figuras 1 y 2.

Tras finalizar el proceso de análisis de los resultados y su triangulación, se elaboró una exégesis que corroboró o contrastó la realidad observada en los centros educativos multigrados. Este compendio sintetiza las competencias encontradas en el desempeño de sus funciones como directores de los centros educativos públicos del sector multigrado en el Distrito Educativo 07-01 de Tenares.

La tabla 1 presenta una síntesis de las competencias identificadas en la investigación realizada con directores de centros educativos públicos del sector multigrado en el Distrito Educativo 07-01 de Tenares, República Dominicana.

Tabla 1. Competencias transcomplejas en gestores escolares de los centros educativos multigrado.

Competencias transcomplejas en gestores escolares de los centros educativos públicos del sector multigrado		
Autogestión. Resiliencia. Liderazgo. Visionario. Innovador. Capacidad de ejecutar procesos de forma sistemática.	Manejo de conflictos. Trabajo en equipo. Comunicación efectiva. Manejo de Políticas Educativas. Aprovechamiento del tiempo de la escuela. Capacidad de seguir instrucciones y lineamientos.	Conocimientos de las diferentes normativas del Ministerio de Educación (MINERD, 2023). Formación académica continua. Implementación de la ética y la integridad en ambiente escolar. Administración eficiente de los recursos financieros recibidos. Integración de las familias y a la escuela.

Fuente: Las Autoras (2024).

Esta representa el constructo teórico resultante de la investigación, mostrando el contraste entre las competencias identificadas en el estudio y las



descritas en la literatura científica consultada. Estas competencias transcomplejas son consideradas esenciales para que los directores de centros educativos multigrado puedan gestionar efectivamente sus instituciones en contextos caracterizados por la complejidad y la limitación de recursos.

4. Discusión

Los resultados muestran que los directores de centros multigrado han desarrollado competencias transcomplejas para enfrentar sus desafíos contextuales. Las entrevistas revelan convergencias en conceptos como “liderazgo”, “gestión” y “trabajo en equipo”. Se evidencia disparidad entre la formación académica formal y las competencias desarrolladas mediante la experiencia, pues muchos directores accedieron a sus cargos por designaciones interinas basadas en proximidad geográfica o disponibilidad, no por los procesos formales del Ministerio de Educación.

La autogestión y resiliencia destacan como competencias clave en el contexto multigrado. Los directores demuestran capacidad para obtener recursos mediante colaboraciones externas y adaptarse ante adversidades como la pandemia COVID-19. Su liderazgo trasciende la administración tradicional, abarcando integración comunitaria y gestión de relaciones interpersonales, incorporando eficazmente a familias y comunidad en los procesos educativos.

La investigación evidencia tensiones entre las políticas educativas formales y las realidades concretas de los centros multigrado. Los directores se encuentran en la intersección de fuerzas contradictorias, respondiendo simultáneamente a las exigencias del sistema educativo y a las necesidades específicas de sus comunidades. Esta capacidad para navegar contradicciones constituye, en sí misma, una competencia transcompleja esencial que les permite cumplir sus funciones a pesar de las limitaciones





estructurales y de recursos.

El compendio de competencias transcomplejas identificadas incluye autogestión, resiliencia, liderazgo, innovación, manejo de conflictos, trabajo en equipo, comunicación efectiva, conocimientos normativos, formación continua, ética e integración comunitaria. Este modelo ofrece una visión holística del director efectivo en entornos multigrado, trascendiendo concepciones tradicionales para responder a estos contextos específicos.

Los hallazgos sugieren reconsiderar la selección, formación y evaluación de directores multigrado, valorando tanto la formación académica como las competencias transcomplejas desarrolladas por experiencia. Los programas formativos deberían ser más contextualizados, potenciando habilidades específicas para estos entornos, mejorando así la calidad educativa y reconociendo el valor de las competencias adaptativas desarrolladas frente a sus particulares condiciones laborales.

5. Conclusiones

La presente investigación revela que las competencias transcomplejas constituyen elementos fundamentales para la gestión efectiva de centros educativos multigrado en el Distrito Educativo 07-01 de Tenares, República Dominicana. Estas competencias trascienden las habilidades técnicas y administrativas tradicionales, configurando un perfil directivo adaptado a las particularidades de contextos educativos caracterizados por la limitación de recursos y la multiplicidad de funciones.

El estudio evidencia una brecha significativa entre los mecanismos formales de selección directiva establecidos por el Ministerio de Educación y las prácticas reales de designación, donde factores como la proximidad geográfica, disponibilidad o relaciones personales prevalecen sobre los procesos de oposición docente. Esta realidad plantea interrogantes sobre la efectividad de las políticas de selección y formación directiva, así como sobre



la necesidad de reconocer y valorar las competencias transcomplejas que emergen de la experiencia práctica en contextos educativos desafiantes.

La Autogestión y resiliencia destacan como competencias distintivas en los directores, manifestadas en su capacidad para establecer alianzas comunitarias y movilizar recursos adicionales ante insuficiencias presupuestarias. Esta habilidad para superar limitaciones institucionales mediante soluciones creativas desafía concepciones tradicionales sobre gestión escolar y propone nuevos horizontes para la formación directiva en entornos vulnerables.

El liderazgo de estos directores es integrador y relacional, abarcando dimensiones pedagógicas, administrativas y comunitarias. Este liderazgo multidimensional, que navega entre diversas esferas de acción, constituye una manifestación concreta de transcomplejidad aplicada a la gestión educativa, diferenciándose de los modelos unidimensionales predominantes en la literatura especializada.

La dimensión axiológica de estas competencias se manifiesta en la capacidad de armonizar valores institucionales con tradiciones culturales locales, generando prácticas de gestión contextualmente relevantes. Esta mediación entre sistemas de valores diversos representa un aspecto innovador que merece mayor atención en futuras investigaciones sobre competencias directivas en contextos multiculturales.

El constructo teórico integra competencias como autogestión, resiliencia, liderazgo transformacional, gestión de conflictos, comunicación efectiva, dominio normativo, formación continua, ética y vinculación comunitaria. Este modelo holístico trasciende taxonomías tradicionales, ofreciendo una perspectiva que reconoce la complejidad de la gestión multigrado y propone un nuevo paradigma para valorar el trabajo directivo.

Como limitación metodológica, debe señalarse que el estudio se circunscribe a un distrito educativo específico, lo que podría condicionar la



generalización de los resultados. Sin embargo, la riqueza descriptiva y la profundidad analítica alcanzadas permiten identificar patrones y tendencias que probablemente sean relevantes en contextos similares, estableciendo así bases sólidas para futuras investigaciones comparativas que amplíen el alcance geográfico y contextual.

La investigación abre nuevas líneas de indagación sobre formación y evaluación de directivos en entornos complejos, especialmente para desarrollar programas que potencien las competencias transcomplejas identificadas. También plantea cómo los sistemas educativos pueden evolucionar hacia modelos que valoren adecuadamente estas competencias, promoviendo una gestión escolar más adaptativa y contextualizada.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son relevantes para políticas educativas y programas formativos, sugiriendo reorientarlos hacia el reconocimiento de competencias transcomplejas específicas para centros multigrado. Incorporar estas competencias en perfiles directivos y procesos de selección mejoraría la calidad educativa en contextos vulnerables, potenciando la capacidad de transformar limitaciones en oportunidades de innovación institucional.

6. Referencias

- Aguilar, A. (2012). **Ontología y Epistemología de la Investigación Cualitativa.** *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 209-212, e-ISSN: 1609-7445. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2013). **Investigación cualitativa.** 2ª reimpresión, ISBN: 968-835-947-5. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Balza, A. (2009a,b). **Pensar la Investigación Postdoctoral desde una Perspectiva Transcompleja.** *Investigación y Postgrado*, 24(3), 45-66, e-ISSN: 1316-0087. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental



Libertador.

- González, J. (2012a,b,c,d). **Prácticas educativas transcomplejas: Una pedagogía emergente**. Tomo II, ISBN: 978-958-8715-26-1. Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Izcara, S. (2007). **Introducción al Muestreo**. Primera Edición, ISBN: 970-701-909-3. México: Miguel Ángel Porrúa, Librero-Editor.
- Legault, A. (2019). **¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?**. México: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU).
- López, E. (2016a,b). **En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes**. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322, e-ISSN: 1989-6395. España: Universidad de Granada.
- Martínez, M. (1998). **La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**. Tercera edición, ISBN: 968-24-5675-4. México: Editorial Trillas.
- Meersohn, C. (2005). **Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso**. *Cinta de Moemio*, (24), 1-15, e-ISSN: 0717-554X. Chile: Universidad de Chile.
- Meza, D. (2014). **La Transcomplejidad como opción integradora de saberes**. *Comunidad y Salud*, 12(2), 1-2, e-ISSN: 1690-3293. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- MINERD (2023). **Orden Departamental No. 26/2023**. República Dominicana: Ministerio de Educación.
- Morin, E. (1994). **Introducción al Pensamiento Complejo**. ISBN: 84-7432-518-8. España: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2007). **Complejidad restringida, complejidad general. Sostenible?**, (9), 23-49, e-ISSN: 1575-6688. España: Universidad Politécnica de Cataluña.



- Muñoz, J., & Sahagún, M. (2017). **Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7**. Versión 1.1. España: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- OIT (2010a,b). **Proyecto regional de Orientación, Formación e Inserción Laboral (FOIL) Centro América y República Dominicana**. Suiza: Organización Internacional del Trabajo.
- Peñaranda-Franco, J. (2016). **Pensamiento complejo de Edgar Morin: nueva visión del conocimiento**. *Revista Ingenio*, 11(1), 186-194, e-ISSN: 2389-864X. Recuperado de:
<https://doi.org/10.22463/2011642X.2109>
- RAE (2001). **Competencia**. 22.^a edición. España: Real Academia Española.
- Salcedo, Y. (2021). **La transcomplejidad, una mirada epistemológica de la evolución intelectual**. *Praxis Investigativa ReDIE*, 13(24), 42-53, e-ISSN: 2007-5111. México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). **Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Primera Edición, ISBN: 958-655-623-9, Colección *Contus*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia; Sage Publications, Inc.
- Tobón, S. (2007). **El enfoque complejo de las competencias y el desarrollo curricular por ciclos propedéuticos**. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28, e-ISSN: 1315-401X. Venezuela: Universidad de Los Andes (ULA).
- UNESCO (2014). **Documento de posición sobre la educación después de 2015**. ED-14/EFA/POST-2015/1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vásquez, S., Liesa, M., & Bernal, J. (2016). **El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España**. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158-174, e-ISSN: 2448-6167. Recuperado de:
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.151.54921>

Anny Esther Gil Guzmáne-mail: anny.gilguzman@doctorado.unini.edu.mx

Nacida en Tenares, Republica Dominicana, el 22 de junio del año 1974. Graduada de la carrera de Ingeniería en Sistemas y Cómputos por la Universidad Católica Nordestana (UCNE); Certificada en Habilitación Docente por el Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU); Magister en Gestión de Centros Educativos en la misma institución (ISFODOSU); Facilitadora de Diplomados en Tecnología de la información y Comunicación TICs; Diplomado en Desarrollo de Competencias Digitales por el Ministerio de Educación (MINERD); Certificado internacional por el Instituto de Formación Técnico profesional (INFOTEP), en Metodología de la Formación; Colaboradora en capacitaciones a los docentes del sector público desde el 2017.

Franahid Josefina D´silva Signee-mail: franadasi@gmail.com

Nacida en Barinas, Venezuela, el 11 de febrero del año 1972. Docente Investigadora en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB); Doctora en Educación, Mención Planificación de la Educación por la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA); Magister en Docencia en Educación Universitaria; y Diplomado en Innovación curricular por la Universidad de Córdoba (UC), España; Politólogo por la Universidad de Los Andes (ULA); Miembro fundador de GIDIPS-UNA 2006; asesora de revistas digitales internacionales en diferentes países; Autora y coautora de libros "Relatos de Mujer edición 2020 y 2022"; Directora de tesis doctoral por la Universidad Internacional iberoamericana (UNINI) y la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá; Premio de productividad investigativa UNA 2018; Ranking AD Scientific Index 2023 y 2024 Top 1000 2023 Científicos de Venezuela.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)