

Identidades

Aportaciones para la educación boliviana

Año, 11 Número 4, septiembre 2025



Carrera Acreditada
Ciencias de la Educación

IDENTIDADES

Aportes para la educación boliviana

Año 11, Número 4, Septiembre de 2025

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano: Gunnar Zapata Zurita

Directora Académica: Paola Teresa Valdez Rojas

© Carrera de Ciencias de la Educación

Director de Carrera: Jhonny Jaldin Delgadillo

Jefe del Departamento Técnico Pedagógico: Grober Espinoza Wayar

Programa de Educación Social Productiva y Territorial: Guido C. Machaca Benito

Programa Gestión Educativa y Currículum: Franz Callizaya Rojas

Programa Psicopedagogía y Desarrollo Humano: Marco Antonio Alcalá Cuba

Coordinador

Grober Espinoza Wayar

Jefe del Departamento Técnico Pedagógico

Imagen de Portada

Mario Vargas Cuellar

Asistente Técnico

Ever Verduguez

Diseño y diagramación

Jhojan D. Rosales P.

Comite editor

Jimmy Delgado Villca

Marco Antonio Alcalá Cuba

Deposito legal: 2-3-78-2025 P.O.

SENAPI: R.A. 1-3170/2025

ISSN: 3080-1230

Carrera de Ciencias de la Educación

Plaza Sucre, acera sud

Teléfono: (591-4) 4251465, Interno 235

E-mail: cs.educacion@umss.edu

Facebook: csdelaeducacion

Cochabamba, Bolivia

Cuarta publicación: septiembre de 2025

La reproducción total o parcial de esta revista está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a los autores.

ISSN 3080-1230



9 773080 123006

Contenido

Presentación
Introducción

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS..... 9

Propuestas para mejorar la motivación académica de los estudiantes
en la educación superior virtual
Jose Fernando Galindo Cespedes 10

Intereses profesionales y orientación vocacional: El rol vital de los
docentes universitarios en el éxito de la vida universitaria
Grisel Aguilar Apaza y Josué Jonás Valencia Terán..... 29

El rol del docente universitario en función de la formación profesional
por competencias en la carrera Ciencias de la Educación
Marco Antonio Alcalá Cuba y Amilcar Viracocha Valencia 41

Aporte de las prácticas pre-profesionales en la formación académica de la
carrera de Ciencias de la Educación, en la etapa de la pandemia y situación
actual
Geovana Luizaga Calderon y Jimmy Delgado Villca..... 56

Buenas prácticas docentes: La investigación acción como estrategia
para la acción, la enseñanza y sus beneficios en el involucramiento
estudiantil
Juan Carlos Rojas Calizaya, María José Chacín Villarroel y Ever Verduguez 72

Google Workspace y Moodle como herramientas virtuales para la
enseñanza y aprendizaje en la materia de evaluación y monitoreo de
proyectos sociales de la UMSS.
Jheyson Saúl Aguilar Hinojosa 105

Evaluación curricular para la acreditación en educación superior: Análisis
del área currículo en la carrera de Ciencias de la Educación – UMSS
Franz Callisaya Rojas 115

Presentación

La presente publicación de la revista, *Identidades IV. Aportes para la educación boliviana*, constituye un valioso aporte colectivo promovido desde la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, en el marco de su compromiso permanente con el fortalecimiento de la investigación académica, la producción de saberes y conocimientos en el marco del pensamiento pedagógico, la investigación educativa y el diálogo académico orientado al mejoramiento de la calidad educativa de nuestra universidad, de nuestra región y del país.

Este cuarto número de la serie de publicaciones, denominado *Identidades* recoge un conjunto de aportes escritos, reflexiones y experiencias situadas en contextos diversos, pero atravesadas por una misma intención: comprender los desafíos actuales de la educación boliviana y aportar, desde el análisis riguroso y crítico, a la construcción de respuestas contextualizadas, inclusivas y transformadoras.

Entre los temas abordados destacan la motivación académica en entornos virtuales, el rol del docente universitario en la formación por competencias, el impacto de las prácticas preprofesionales en contextos de pandemia, el uso pedagógico de herramientas digitales como Moodle y Google Workspace, así como la importancia de la autoevaluación curricular para procesos de acreditación y mejora continua. La variedad temática refleja la complejidad del campo educativo y la necesidad de abordarlo desde perspectivas integradoras, que consideren tanto lo pedagógico como lo institucional, lo tecnológico y lo humano.

Merece una especial atención el artículo que, a partir de una investigación cualitativa, recupera las voces de estudiantes universitarios respecto a su motivación en entornos virtuales. El estudio expone la centralidad de las actitudes docentes, la planificación didáctica, la participación activa y la empatía como factores claves para sostener procesos formativos significativos, especialmente en escenarios desarrollados en el marco de la virtualidad forzada, la incertidumbre y la desigualdad tecnológica, social, económica y educativa.

Cada aporte contenido en este volumen contribuye a visibilizar experiencias y problemáticas propias del contexto boliviano, promoviendo un enfoque reflexivo, crítico y propositivo en torno a los procesos educativos. A su vez, la revista invita a docentes, investigadores, estudiantes y responsables de procesos educativos a asumir una mirada comprometida con la mejora continua de la educación, basada en evidencias, participación y diálogo interdisciplinario.

IDENTIDADES IV es, por tanto, un espacio para pensar y repensar la educación desde Bolivia, desde sus actores, sus urgencias y sus potencialidades. Su publicación ratifica el rol de la universidad pública como espacio de generación de conocimientos con sentido social, y como motor de transformación educativa desde lo local hacia lo nacional.

En particular, este volumen reafirma el compromiso de la Carrera de Ciencias de la Educación con la formación de profesionales críticos, reflexivos y comprometidos con el cambio educativo. Su aparición fortalece la identidad académica de la carrera y enriquece el proceso formativo al ofrecer insumos empíricos y teóricos que dialogan directamente con los desafíos actuales de la educación boliviana.

Mgr. Grober Espinoza Wayar

Jefatura

Departamento Técnico Pedagógico

Carrera Ciencias de la Educación FHCE - UMSS

Introducción

La revista *Identidades IV*, publicada por la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, se consolida como un espacio académico plural que reúne reflexiones, estudios de caso y propuestas educativas desde una perspectiva crítica, situada y comprometida con los desafíos de la educación superior en Bolivia. Esta edición representa no solo una vitrina para la producción académica de docentes y estudiantes, sino también una plataforma para el diálogo entre saberes pedagógicos, experiencias formativas y transformaciones institucionales.

Esta edición está compuesta por siete artículos que, aunque diversos en sus enfoques y metodologías, se articulan en torno a una preocupación común: repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la práctica, la innovación y la formación integral, en contextos marcados por la complejidad, la virtualidad emergente y la necesidad de nuevas formas de acompañamiento pedagógico.

El primer artículo, J. Fernando Galindo, en “Propuestas para mejorar la motivación académica de los estudiantes en la educación superior virtual”, recupera la voz estudiantil para construir, desde su experiencia, propuestas orientadas tanto a la motivación intrínseca como extrínseca. A través de entrevistas y grupos focales, se identifican elementos clave como la valoración del rol docente, la interacción, el trabajo colaborativo y el sentido del aprendizaje en contextos mediados por tecnología.

Grisel Aguilar y Josué Jonás Valencia, en “Intereses profesionales y orientación vocacional: El rol vital de los docentes universitarios en el éxito de la vida universitaria”, abordan el papel fundamental que tiene la orientación vocacional como proceso continuo y acompañamiento pedagógico. A través de su estudio, evidencian la necesidad de incorporar prácticas de orientación estructuradas desde el inicio de la vida universitaria, considerando las condiciones afectivas, sociales y culturales de los estudiantes.

“El rol del docente universitario en función de la formación profesional por competencias”, de Marco Antonio Alcalá y Amílcar Viracocha, propone una mirada profunda sobre los desafíos de implementar el enfoque por competencias en la Universidad. A partir de un estudio cualitativo, los autores analizan cómo la actitud, la metodología y el compromiso del docente resultan claves para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes, destacando tensiones estructurales aún no resueltas.

“Aporte de las prácticas pre-profesionales en la formación académica de la carrera de Ciencias de la Educación”, elaborado por Geovana Luizaga y Jimmy Delgado, examina el valor de las prácticas en el ciclo de profesionalización. A partir de una investigación que incluye cuestionarios y entrevistas, se identifican logros y limitaciones en la autogestión de las prácticas en el contexto postpandémico, y se proponen recomendaciones para su fortalecimiento institucional.

Juan Carlos Rojas, María José Chacín y Ever Verduguez, en su artículo “Buenas prácticas docentes: La investigación acción como estrategia para la acción, la enseñanza

y sus beneficios en el involucramiento estudiantil”, exploran cómo la metodología de investigación acción permite integrar teoría, acción, reflexión y transformación. El artículo sistematiza evidencias que muestran cómo esta estrategia genera involucramiento cognitivo, emocional y conductual en los estudiantes, aportando a su formación ética y profesional.

Desde una mirada tecnológica e innovadora, Jheyson Saúl Aguilar presenta en su artículo “Google Workspace y Moodle como herramientas virtuales para la enseñanza y aprendizaje en la materia de Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales” una experiencia didáctica universitaria en la que la virtualidad no solo es medio, sino potenciador de la planificación, la evaluación continua y la colaboración. Este artículo resalta cómo las TIC, adecuadamente integradas desde una perspectiva pedagógica, pueden potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

En su conjunto, estos artículos muestran que la formación profesional no se limita al aula, ni a la acumulación de saberes teóricos, sino que exige prácticas reflexivas, interdisciplinarias y contextualizadas. La convergencia entre competencias, motivación, práctica docente, tecnologías educativas y orientación vocacional muestra un campo educativo en transformación, en el que estudiantes, docentes e instituciones deben repensar sus roles y responsabilidades. En ese marco, resulta fundamental reconocer el papel activo de los estudiantes como productores de conocimiento, cuya voz crítica enriquece los procesos académicos y fortalece el compromiso institucional con la formación integral.

Esta edición reafirma el compromiso de la Revista Identidades con la democratización del conocimiento, la visibilización de voces emergentes y el fortalecimiento de comunidades académicas sensibles al contexto. Con esta edición, reafirmamos nuestro compromiso de continuar generando espacios para la circulación de conocimiento crítico, situado y transformador, desde y para nuestra comunidad educativa.

Mgr. Marco Antonio Álcala Cuba

Coordinador del Programa

Psicopedagogía y Desarrollo Humano

Carrera Ciencias de la Educación FHCE - UMSS

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Propuestas para mejorar la motivación académica de los estudiantes en la educación superior virtual

Jose Fernando Galindo Cespedes ¹

Resumen

El paso de la educación superior presencial a la virtual, debido a la pandemia del COVID-19, representó un enorme desafío para el conjunto de actores educativos. En el caso de los estudiantes, un asunto central es su motivación para el aprendizaje en un entorno completamente mediado por la tecnología.

En este artículo, basado en datos cualitativos de entrevistas y un grupo focal con estudiantes de humanidades de una universidad pública en Cochabamba, Bolivia, se identifican propuestas para mejorar la motivación académica en dos niveles: 1) propuestas para mejorar la motivación académica intrínseca de los estudiantes, y 2) propuestas dirigidas a los docentes para mejorar la motivación académica de sus estudiantes (motivación extrínseca).

En el primer caso, las propuestas enfatizan la valoración de la educación virtual, el logro de metas de aprendizaje y profesionales, las actitudes de los estudiantes y las actividades en aula. En el segundo caso, las propuestas apuntan hacia las actitudes, las actividades en clase y la formación continua de los docentes.

A manera de conclusión, se enfatiza la importancia de que los docentes y las instituciones educativas consideren las propuestas de los estudiantes como parte de su proceso de empoderamiento y de mejora del proceso educativo.

Palabras clave: motivación académica, educación superior virtual, COVID 19, metas en la motivación, actitudes en la motivación, actividades en la motivación.

1 J. Fernando Galindo: Universidad Mayor de San Simón. Doctor en sociología rural, Universidad de Missouri-Columbia (EE. UU.), beca Fulbright-Laspau; postdoctorado en Educación, Universidad de Bath (Inglaterra), beca Erasmus-Mundus; docente investigador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones: "Derechos hidroterritoriales y comunidades indígenas: Resistencias y adaptaciones al proyecto hidroenergético de Masicuni, Bolivia" (2025, coautor); Vivir bien: Diálogos transculturales e interdisciplinarios entre Latinoamérica y Europa (2025, coeditor), "Comparative reflections on contested hydro-territorial rights in Indigenous communities of Bolivia, India and Tanzania" (2025, co-autor); Usos de la inteligencia artificial en la educación superior, gestión emocional y vida cotidiana: Perspectivas autobiográficas (2024, editor); Vivencias de los estudiantes en la educación virtual (2023, coeditor); "Homogénéisation et pluralisation des valeurs dans l'éducation bolivienne" (2021, coautor); Se acabó, tuve que rehacer todo. Percepciones y experiencias docentes del tránsito a la educación virtual en la universidad (2021, coautor); "Objectivities and trust in ethnographic research on and with Latin American indigenous peoples" (2020, coautor); "Escudriñando Bolivia desde sus patios traseros: una exploración del estilo de investigación de Xavier Albó" (2018); "Retorno de elites y disputa por el control del territorio entre residentes y campesinos en Torotoro" (2017). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5843-8943>. Correo electrónico: jose.galindo@umss.edu

1. Introducción

El propósito de este trabajo es identificar propuestas para mejorar la motivación académica de los estudiantes en la educación virtual en una universidad pública de Cochabamba, Bolivia. La motivación académica es un concepto polisémico que tiene varios significados. En el contexto de este estudio, seguimos la definición de Pintrich y De Groot (1990), para quienes la “motivación académica” es la orientación hacia el aprendizaje y la solución de problemas de aprendizaje en las instituciones educativas, que tiene tres componentes vinculados al aprendizaje autorregulado: a) expectativas, creencias del estudiante sobre su habilidad de cumplir con una tarea; b) valor, que incluye las metas y creencias de los estudiantes sobre la importancia e interés de la tarea; y c) lo afectivo, que incluye las reacciones emocionales del estudiante ante la tarea (pág. 33).

La motivación es un factor importante que influye en el compromiso, el rendimiento y la permanencia académica de los estudiantes en la educación superior (Maquilón Sánchez et al., 2011; Rizkallah & Seitz, 2017). Estudios cuantitativos previos, centrados en las percepciones de la motivación de los estudiantes, destacan la importancia del autoconcepto/ autoestima, la generación de expectativas positivas, el interés/valor, la generación de metas de aprendizaje, el autoensalzamiento del ego, la valoración social y el autorrefuerzo (Torrez & Montañez, 2007); así como: 1) la promoción de la interacción y cooperación en clases, 2) el establecimiento de conexiones entre el contenido de la clase y el mundo externo, y 3) el cuidado del progreso del estudiante (Erdil-Moody & Thompson, 2020).

Por su lado, estudios cualitativos sugieren que la motivación académica de los estudiantes en la educación superior presencial está vinculada a un conglomerado de factores relacionados con el propio estudiante, el docente, el contenido, la metodología de enseñanza-aprendizaje y el contexto (Williams y Williams, 2011).

Entre los factores de motivación vinculados al propio estudiante están: 1) la motivación intrínseca y extrínseca, 2) factores individuales y sociales, 3) la jerarquía de necesidades, 4) el bienestar percibido, 5) el eficiente uso de energía y su focalización, 6) la conexión de propósito con el trabajo, 7) la consciencia y el logro, 8) la competencia de hablar en público, 9) el tiempo y hábitos de estudio, 10) la asistencia a clases, y 11) un plan educativo integral y de largo plazo (Ibid, págs. 3-5). Por otro lado, entre los factores de motivación de los estudiantes vinculados al trabajo docente están: 1) el conocimiento del tema y el nivel de motivación, 2) las destrezas docentes, 3) las cualificaciones docentes, 4) las pruebas que administra, 5) la gestión científica y relaciones humanas, 6) la conciencia de los pequeños detalles, 7) el saber llegar a los estudiantes, 8) el conocer a sus estudiantes y construir sobre las fortalezas de los mismos, 9) los valores y construcción de relaciones, 10) puntos de cambio relacionales y 11) el entusiasmo docente (Ibid, p. 23).

Sin embargo, la emergencia de un factor disruptivo como el COVID-19, que obligó el paso a la educación virtual sin preparación alguna, plantea la interrogante ¿cómo perciben los estudiantes su propia motivación académica en esta modalidad educativa? Algunos estudios sobre la motivación académica durante la pandemia del COVID-19 sugieren los siguientes indicios al respecto: 1) como el compromiso, la motivación y el vínculo de los estudiantes con la universidad fueron afectados por la pandemia (Pasion, et al.

2021), 2) así como la población más motivada intrínsecamente fue la femenina y de religión católica y la necesidad de trabajar las habilidades sociales de los estudiantes en su conjunto (Sanchez-Bolivar, et al 2022), y 3) que los docentes deben promover la adopción de modelos pedagógicos atractivos para desarrollar la autonomía de los estudiantes universitarios, particularmente en situaciones de incertidumbre y caos como el generado por el COVID-19 (Muñoz-Vidal & Beltrán Vidal 2021, pág. 1).

En Bolivia se han realizado reflexiones y estudios sobre la educación superior y el COVID-19. Algunas reflexiones han puesto atención en la crisis (Rodríguez, 2020) y en la oportunidad (Villegas Zamora, 2020) de la educación superior provocado por el tránsito tecnológico.

Otras reflexiones y estudios han centrado su atención en las experiencias docentes en educación virtual (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, 2020; PROEIB Andes, 2021), en los usos de la tecnología por parte de docentes y estudiantes (Machaca & Plaza, 2020), en las transiciones tecno-didácticas (Limachi y Sosa, 2020), en la deserción estudiantil (Machaca y Suárez, 2020), en las estrategias estudiantiles cotidianas (Saavedra y Olmos, 2020), en las estrategias de aprendizaje para la investigación de campo (Carretero Valdez, 2020), en la evaluación de estrategias de aprendizaje y percepción de la modalidad virtual (Gamboa Afcha, 2020) y en las experiencias de educación virtual de los estudiantes (Iño Daza, 2021).

Respecto a la motivación académica, Gamboa Afcha plantea que la motivación estudiantil intrínseca se vincula más con las “estrategias de apoyo del aprendizaje” que con las “estrategias cognitivas” y las “estrategias de control de aprendizaje” (2020, p. 167). Por su parte, Limachi Pérez y Sosa Céspedes sostienen que una mayor cantidad y diversidad de recursos audiovisuales y multimedia repercute positivamente en la motivación estudiantil (2020, p. 89). Carretero Valdez enfatiza la importancia de la motivación para iniciar, desarrollar y continuar el trabajo de campo, así como para precisar la identidad profesional de los estudiantes (2020, p. 148). Ruiz Andia y colaboradores plantean que existe una diferencia entre los estudiantes de semestres superiores, motivados por concluir sus carreras a pesar de circunstancias adversas, y la desmotivación de los estudiantes de semestres iniciales (2022, p. 87).

Finalmente, desde la perspectiva docente, se destacan factores como la empatía, la motivación, la actitud positiva, el trabajo en equipo, la participación, el respeto por las reglas de puntualidad y el respeto por los estudiantes como elementos clave para dinamizar las clases virtuales (Peñafiel Rodríguez, 2020, p. 14).

En este marco, el presente estudio tiene el propósito de identificar las propuestas de los estudiantes para mejorar su propia motivación en la educación superior virtual, así como las propuestas que plantean a sus docentes para mejorar la motivación de sus estudiantes.

2. Procedimiento metodológico

Los datos utilizados en este artículo provienen de una investigación cualitativa sobre “Estrategias de Aprendizaje en la Modalidad Virtual”, realizada en la gestión 2021 con estudiantes del área de humanidades de una universidad pública en Bolivia. Este estudio

contó con la participación de diez estudiantes, de los cuales ocho participaron en un grupo focal y dos fueron entrevistados.

Los participantes del grupo focal pertenecían a seis de las siete carreras o programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: actividad física (DM, noveno semestre), educación (MR, cuarto semestre; AC, sexto semestre), lingüística (DR, octavo semestre), música (SL, segundo semestre), trabajo social (CM, octavo semestre; EP, segundo semestre) y psicología (MEG, octavo semestre). No se contó con la participación de ningún estudiante de la carrera de Comunicación Social.

También se realizaron dos entrevistas en profundidad: 1) a una estudiante de trabajo social (MP, noveno semestre) y 2) a una estudiante de psicología (EC, noveno semestre). Tanto el grupo focal como las entrevistas se centraron en cinco temas: 1) motivación, 2) desmotivación, 3) sentimientos, 4) maneras de motivarse y 5) sugerencias para mejorar la motivación en el aprendizaje de los estudiantes.

Las intervenciones del grupo focal y las entrevistas fueron transcritas subiendo los archivos de video y audio en modo privado en el canal de YouTube del autor de este artículo, activando la función de mostrar subtítulos. Esta transcripción automática inicial fue revisada y editada por el autor.

El análisis e interpretación de estos datos cualitativos se realizó considerando las cinco categorías centrales mencionadas líneas arriba. En el presente artículo, solo se reportan los resultados de la quinta categoría: las propuestas planteadas por los estudiantes. Los resultados del análisis de los otros cuatro temas fueron reportados en otro artículo (Galindo, 2023a, en prensa).

3. Resultados

Las propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes en la educación virtual, identificadas en este estudio, están divididas en dos partes: 1) intrínseca, o propuestas estudiantiles para mejorar su motivación, y 2) extrínseca, o propuestas dirigidas a los docentes para mejorar la motivación de sus estudiantes.

a) Propuestas intrínsecas para mejorar la motivación de los estudiantes

Para mejorar su motivación, los estudiantes participantes de este estudio plantean sugerencias vinculadas a cuatro aspectos: 1) la valoración de la modalidad de educación virtual, 2) sus metas, 3) sus actitudes y 4) sus actividades. La siguiente tabla sintetiza las sugerencias de los estudiantes para mejorar su motivación.

Tabla 1
Perspectiva estudiantil para mejorar su propia motivación

Dimensión	Propuesta
Valoración de la modalidad de educación	Ventajas de la educación virtual: tiempo, multiactividad, autonomía, autodidacta. Ventajas de la educación presencial: interacción, escuchar y ser escuchado.
Metas	Recordar, cumplir, plantearse metas Beneficios (Frutos) Buena base educación Profesional con ética
Actitudes	Autonomía Autodidacta Escuchar y ser escuchado Metrese de lleno
Actividades	Trabajo en equipo Participar en clase de manera: 1) atenta, 2) retroalimentando, y 3) preguntando Escuchar Interactuar

Nota: Elaboración propia en base a grupo focal y entrevistas.

Para mejorar su motivación, un primer aspecto señalado por los estudiantes es la valoración de las modalidades de educación virtual y presencial. Respecto a la modalidad virtual una estudiante de lingüística de octavo semestre plantea:

(...) por nuestra parte deberíamos concientizarnos más. Como bien decía uno de los compañeros al principio, si es una ventaja grande, porque nos ahorra el tiempo de ir a buscar un trufi y llegar hasta la facultad y luego volver hasta tu casa, es un tiempo que ya estás aquí en tu casa. Entonces no tienes que hacer todo ese transbordo puedes estar haciendo tus tareas, entonces ser un poquito más conscientes por parte de los estudiantes, que ellos vean digamos que aunque es virtual también es necesario poner atención y ahí es donde se ve lo que a un principio decía esto de lo que uno es autónomo, autodidacta, (...) no tiene otra opción para salir en esa virtualidad también si quiere pasar. (DR)

Desde la perspectiva de esta estudiante, es necesario tomar conciencia de las oportunidades que ofrece la educación virtual: el ahorro de tiempo, la multiactividad, la autonomía del estudiante y el desarrollo de una pedagogía autodidacta, las cuales, dadas ciertas situaciones específicas, son vistas como aspectos positivos.

Por otro lado, desde otra perspectiva, una estudiante de noveno semestre de la carrera de Psicología considera que el retorno a la educación presencial constituye un factor motivacional central, “porque uno se motiva al poder escuchar y ser escuchada, cuando interactúas” (EC).

De este modo, desde la perspectiva de los estudiantes, una combinación de educación virtual y presencial constituye un factor clave para mejorar su propia motivación.

Un segundo aspecto destacado por los estudiantes para mejorar su motivación es la consideración de sus metas, las cuales se expresan en varios niveles. Un primer nivel es la importancia de plantearse, recordar y cumplir sus metas.

(...) para motivarme (...) sería fijarse metas ¿no? Elegir bien mis objetivos que me interesan, encontrar digamos las cosas que me interesan dentro de mis objetivos no, después hacerlos tal vez públicos para que vean también mi progreso, marcarlos, dividir también mis metas ¿no? Y también no trabajar solo porque sabemos que en el campo laboral externo nos piden trabajo en equipo, solución de problemas ¿no?, trabajo, liderazgo que hoy en día digamos es más exigido ¿no?, en los trabajos externos. (DM, estudiante de deportes, noveno semestre, énfasis añadido)

Para motivarme más en las clases virtuales sería (...) plantearme metas, objetivos que pueda llegar a alcanzar. (ME, estudiante de psicología, octavo semestre, énfasis añadido)

(...) la motivación que yo me puedo dar es siempre recordar mis metas académicas que yo tengo, para poder seguir (...) en estas clases virtuales, recordar siempre eso para mí. (AC, estudiante de educación, sexto semestre, énfasis añadido)

Mi sugerencia sería cumplir mis metas y mis objetivos para poder ser una profesional con ética profesional al ejercer un trabajo. (CM, estudiante de trabajo social, octavo semestre, énfasis añadido)

Con relación a las metas como factor motivacional, estos testimonios expresan que los estudiantes se encuentran en tres situaciones. Unos que están en la etapa de plantearse metas de aprendizaje, otros en la de recordar cuáles son sus metas y, finalmente, otros con el desafío de cumplir sus metas. Asimismo, en el caso del primer estudiante, no sólo se plantea el desafío de fijarse metas, sino de hacerlas públicas para monitorear el cumplimiento de las mismas y también expresa la importancia de trabajar con otros en el cumplimiento de las mismas, considerando esta última como parte del desarrollo de competencias para el desempeño profesional.

Un segundo nivel en el que las metas aparecen como factor motivacional es el reconocimiento de los potenciales frutos de alcanzarlas. Una estudiante de Educación de cuarto semestre afirma: “La sugerencia que tengo para mejorar mi motivación en las clases virtuales, y yo creo que siempre va a seguir mi motivación, siendo de que todo el esfuerzo que haga va a valer la pena y algún momento va a dar frutos” (MR). Tres elementos se destacan en este testimonio: primero, que alcanzar las metas implica un esfuerzo; segundo, que cumplirlas traerá resultados positivos; y tercero, que esta visión es el sustento de su motivación.

Un tercer nivel, de las metas como factor motivacional, es la expectativa de que los estudios universitarios proporcionen una buena base educativa.

Sí qué, perdón que respecto a esa motivación, un poco cínico voy a ser, solo se mantiene en cuanto pueda seguir adelante, solo se mantiene en cuanto a siempre salir adelante no, salir de la universidad ¿no? Y lo que en mi mente hago es simplemente meterme de lleno en los temas que estamos estudiando en la universidad y ser bastante claro en cuanto a que es una

cosa que tengo que trabajar yo solo, no puedo depender de nadie, es complicado estarnos ayudando ¿no? Todos estamos como que en la misma lucha de salir adelante, de aprender lo más posible en este tiempo, salir bien de la universidad ¿no? con una buena base de educación. (SL, estudiante de música, segundo semestre)

Desde la perspectiva de este estudiante, la meta se expresa en términos de obtener una buena base de educación, la cual será lograda por el esfuerzo individual, ya que el ayudarse entre compañeros presenta ciertas complicaciones. Asimismo, este estudiante plantea que todos los estudiantes apuntan a egresar de la universidad con una buena base educativa.

Finalmente, las metas como base motivacional se expresan en relación con la formación profesional. “Mi sugerencia sería que, personalmente, cumplir [...] mis metas y mis objetivos (...) para poder ser una profesional con ética profesional al ejercer un trabajo” (CM, estudiante de Trabajo Social, octavo semestre). Si bien varios participantes se plantean la formación profesional como meta, la particularidad de la perspectiva de esta estudiante es que el desempeño profesional debe ser ético. La investigación de Carretero Valdez (2020) sugiere un vínculo similar entre la motivación y la precisión de la identidad profesional de los estudiantes (p. 148).

En suma, desde la perspectiva de los estudiantes, el logro de las metas de aprendizaje no solo apunta a la formación profesional, sino que esta debe estar respaldada por una base educativa sólida y con componentes éticos.

Un tercer aspecto mencionado por los estudiantes para mejorar su motivación en la educación virtual son las actitudes. Aquí, como ya se sugirió en testimonios previos, destacan las actitudes de: 1) autonomía, 2) ser autodidacta, 3) escuchar y ser escuchado y 4) meterse de lleno.

Los dos primeros son planteados para la continuidad en la educación virtual, mientras que el tercero para la educación presencial. Respecto a la cuarta actitud propuesta, meterse de lleno, un estudiante de Música de segundo semestre afirma: “Y lo que en mi mente hago es simplemente meterme de lleno en los temas que estamos estudiando en la universidad y ser bastante claro en cuanto a que es una cosa que tengo que trabajar yo solo” (SL). Este estudiante enfatiza la importancia del trabajo individual, expresado en involucrarse plenamente en los temas de estudio.

Finalmente, los participantes de este estudio plantean varias actividades para mejorar su motivación en la educación virtual. Una primera actividad motivadora es el trabajo en equipo.

(...) para motivarme a mí sería potenciar (...) mi motivación intrínseca (...) Y también no trabajar solo porque sabemos que en el campo laboral externo nos piden trabajo en equipo, solución de problemas no, trabajo, liderazgo que hoy en día digamos es más exigido no, en los trabajos externos (DM, estudiante de deportes, noveno semestre).

Este estudiante enfatiza la importancia simultánea de la motivación intrínseca y extrínseca, esta última vinculada con el trabajo en equipo, el cual, desde su perspectiva, es fundamental para solucionar problemas y desarrollar liderazgo.

Una segunda actividad propuesta para mejorar la motivación es participar en las clases y las materias de manera atenta, proporcionando retroalimentación y formulando preguntas.

Bueno, en la sugerencia que yo mismo puedo ver tal vez podría ser estar atenta a lo que se va a avanzar y poder retroalimentar también, después de la clase o preguntar a los demás y si se ha entendido bien, esa parte que yo no he entendido y me podría explicar. (...) Por ejemplo, cuando estuvimos en la materia de intervención comunitaria avanzamos y me preguntó el docente de ¿cómo se llaman los modelos de investigación? no, entonces a veces había donde no podía entender y pues por callar me preguntaban, como yo no sabía, no podía responder pero al preguntar a los demás podría explicarme al final (MP, estudiante de trabajo social, noveno semestre).

En la educación virtual, la participación de los estudiantes es un desafío debido a circunstancias tecnológicas, problemas de conexión y el contexto social inmediato de los estudiantes. A esto se suma el miedo de los propios estudiantes a expresar sus opiniones o hacer preguntas. En este contexto, es destacable que la estudiante plantee una participación más activa como una estrategia para mejorar su propia motivación.

Finalmente, una tercera actividad planteada por los estudiantes para mejorar su propia motivación es escuchar e interactuar: “Uno se motiva al poder escuchar y ser escuchada, cuando interactúas” (EC, estudiante de Psicología, noveno semestre). Si bien esta actividad se propone principalmente para un contexto de educación presencial, también puede extenderse a la educación virtual.

b) Sugerencias a los docentes para mejorar la motivación estudiantil

Los participantes del estudio también plantean un conjunto de sugerencias a los docentes para mejorar la motivación estudiantil, vinculadas con: 1) las actitudes docentes, 2) actividades en clase y 3) la formación docente. La siguiente tabla sintetiza las sugerencias para los docentes.

Tabla 2

Cómo los docentes pueden contribuir a mejorar la motivación estudiantil

Dimensión	Propuestas
Actitudes	Tolerancia Comprensión Empatía Apertura Comunicación Atentos Interactivos Innovadores, menos tradicionalistas Participativos Reflexivos: cuestionarse si sus estudiantes aprenden

Actividades en clase	Uso de estrategias de aprendizaje adecuadas Uso de recursos de aprendizaje: organizadores gráficos, mapas mentales, grabaciones de clase Evaluaciones analíticas, autoevaluaciones Retroalimentación Planificación de clases Aclarar guías de trabajo Trabajos de grupo elegir compañeros
Formación docente	Participación en talleres

Nota: elaboración propia en base a grupo focal y entrevistas.

Respecto a las actitudes, un primer aspecto que se sugiere a los docentes para mejorar la motivación académica de los estudiantes es la tolerancia y la comprensión de las condiciones en las que los estudiantes afrontan la educación virtual.

Entonces tal vez por el hecho de que ellos [los estudiantes] no estén ahí con su cámara es que les dicen, eso no. Pero yo creo que sí es cierto digamos de qué si bien ellos no están allí algunos, también otros están y creo que cada quien depende de su aprendizaje, pero por parte de eso yo creo que los docentes deberían ser un poquito más tolerantes y comprensivos más que todo con (...) algunos estudiantes, porque en la universidad hay todo tipo de economías, no siempre es que todos van a estar el mismo nivel (DR, estudiante de psicología, octavo semestre, añadido y énfasis míos)

Un aspecto desmotivador en la educación virtual ha sido la demanda de los docentes a sus estudiantes de mantener encendidas sus cámaras durante las sesiones de clase, lo cual expresa, desde la perspectiva de los estudiantes, una falta de tolerancia y comprensión de sus limitadas condiciones tecnológicas y económicas. Además de la necesidad de una actitud comprensiva, otra estudiante resalta la importancia de la empatía de los docentes con los estudiantes.

(...) mi sugerencia (...) desde mi punto de vista es que los docentes nos entiendan, se pongan en nuestro lugar. En algún momento todos los docentes han sido estudiantes como nosotros, no. Entonces un poquito que se pongan en nuestra situación ¿no? estamos empezando a tener el conocimiento, no tenemos el mismo conocimiento que ellos tienen. Entonces ellos explican una media hora, dos horas hasta que termina el tema y nos dicen entendido. Uno ya no ha entendido nada, pero tampoco alguien dice he entendido ¿no) es que da pena ya, también es que no has entendido nada, simplemente te quedas calladita (EP, estudiante de trabajo social, segundo semestre, énfasis añadidos)

Este testimonio demanda que los docentes recuerden que también fueron estudiantes y desde esa memoria puedan comprender y ponerse en el lugar de los estudiantes.

Otra actitud demandada por los estudiantes a los docentes para mejorar su motivación es la apertura.

También sugeriría que cuando dejan tareas en Moodle, en Classroom, dejan guías para hacer el trabajo, la tarea, o la investigación, pero no aclaran muy bien (...) cómo debemos hacer. Y cuándo quieres preguntarles te dicen “lee la guía, se entiende, está claro”. Nunca te pueden, no te permiten escribirles a su [número] personal, tampoco te responden a tiempo

al grupo. Entonces al final nos perdemos y al final todos hemos hecho mal el trabajo y sacamos mal, entonces no sé tal vez sería una sugerencia. (EP, estudiante de trabajo social, segundo semestre, énfasis y añadidos míos)

Aquí, no solo está presente un tema de actitud, sino también de comunicación, pues los docentes asumen que lo que comunican en sus guías de trabajo está claro y se entiende, pero, desde la perspectiva de los estudiantes, ocurre lo contrario. El problema comunicativo también se expresa en el hecho de que los docentes no responden a las solicitudes de información adicional o aclaración de los estudiantes, lo que, según estos últimos, repercute en la realización de trabajos deficientes. Este aspecto es planteado explícitamente por otra estudiante cuando afirma: “Bueno, a ver, mi sugerencia para (...) los docentes, sería (...) de que si continúan las clases virtuales, que sean comunicativos, atentos e interactúen con sus estudiantes y que se cuestionen si realmente están aprendiendo sus estudiantes” (EC, estudiante de psicología, noveno semestre).

La solicitud de una mejor comunicación, sin embargo, viene acompañada de demandas adicionales hacia los docentes: que sean atentos, interactivos y reflexivos. El planteamiento de una actitud reflexiva por parte del docente se plantea de manera contundente en la necesidad de que este se interrogue sobre si sus estudiantes realmente están aprendiendo. A menudo, los docentes solo se interrogan si están enseñando bien sus clases en el ámbito virtual, pero pocas veces se interrogan si sus estudiantes están realmente aprendiendo.

Otro cambio de actitud planteado por los estudiantes es que los docentes salgan de su zona de confort y sean más innovadores y menos tradicionalistas:

Por un lado para mejorar de los docentes yo creo que (...) salgan más de sus zonas de confort no, porque ahí (...) están en su malla curricular que es muy tradicionalista. Y ahora la virtualidad como que te exige que seas más creativo, innovador para que tus estudiantes te puedan captar todas las ideas y assimilar y sean participativos y etcétera. (DR, estudiante de lingüística, octavo semestre)

Para los docentes, la sugerencia que podría darles es que primero sean innovadores ahora que hay muchos recursos en la virtualidad. (MR estudiante de educación, cuarto semestre).

(...) para los docentes tal vez sería innovar recursos no (DM, estudiante de deportes, noveno semestre)

Con los docentes sería, en mi caso no hay uno que otro docente, si hubo algunos choques donde si, simplemente mandaban el material, pero la mayoría creo que ya que estos dos años de esta modalidad virtual saco nuevos, cómo podría decirlo y creó nuevas formas de enseñarnos, para poder, para que todos de una u otra manera si aprendamos. (MEG, estudiante de psicología, octavo semestre)

Desde la perspectiva de los estudiantes, si bien ha habido cambios en la actitud docente hacia la innovación, aún pueden hacer más, como incorporar nuevos recursos tecnológicos para involucrar más a sus estudiantes en el proceso educativo virtual. Asimismo, aunque los estudiantes perciben que muchos docentes siguen aferrados a formas tradicionales,

también reconocen el esfuerzo que han hecho por innovar y consideran que esta innovación debería continuar y fortalecerse.

Finalmente, en el ámbito de las actitudes, los estudiantes sugieren a los docentes generar la participación de sus estudiantes.

Después para los docentes (...) hacer más partícipes a los estudiantes, que no se sientan digamos que están ahí, yo me siento, pongo la clase y digamos, un ejemplo no, me echo, o hago otras cosas, mientras el docente está hablando no; hacerle más participe para que el mismo estudiante, o mis compañeros se sientan digamos incluidos ¿no? (DM, estudiante de deportes, noveno semestre)

yo sugeriría también que nos hagan participar y si es necesario después de cada palabra técnica o un punto importante nos digan que sí hemos entendido y nos hagan participar. (EP, estudiante de trabajo social, segundo semestre)

El pedido de los estudiantes por una actitud participativa por parte del docente, como se verá posteriormente, se expresa en sugerencias concretas de actividades, como, por ejemplo, el uso de preguntas durante las sesiones de clase.

Las actitudes demandadas a los docentes, planteadas por los participantes de este estudio—tolerancia, comprensión, empatía, apertura, comunicación, atención, interacción, innovación, participación y reflexión—se entrelazan con las sugeridas por Peñafiel Rodríguez: empatía, motivación, actitud positiva, trabajo en equipo, participación, respeto por las reglas de puntualidad y respeto por los estudiantes (2020, p. 14). Estas actitudes, desde la perspectiva de Gamboa Afcha (2020), podrían formar parte de las “estrategias docentes de apoyo del aprendizaje” (p. 167).

Para mejorar su motivación, los estudiantes sugieren que los docentes implementen un conjunto de actividades en el aula. Una primera sugerencia es el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas: “Mi sugerencia (...) para los docentes es que sean más dinámicos en sus clases, que usen estrategias de aprendizaje para los estudiantes” (CM, estudiante de Trabajo Social, octavo semestre). Este testimonio sugiere que la motivación de los estudiantes mejorará con clases más dinámicas y el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas, lo que implica que, en la actualidad, muchas clases carecen de estas características.

Otra sugerencia de actividades para mejorar la motivación estudiantil es el uso de recursos de aprendizaje, tales como organizadores gráficos, mapas mentales y grabaciones de clase. “Con los docentes sería (...) que aprendamos más organizadores gráficos, mapas mentales” (MEG, estudiante de Psicología, octavo semestre). En esta línea, otra estudiante sugiere:

la sugerencia sería tal vez bueno para aquellos docentes que digamos cuando graban una clase a veces no lo comparten, entonces sería bueno que compartan las grabaciones de las clases, o bien lo suban, para que algunos estudiantes que no hayan podido asistir, puedan verlo otra vez, o otros que no hayan entendido bien, que puedan volver a verlo, una y otra vez. (MP, estudiante de trabajo social, noveno semestre)

Desde la perspectiva docente, un asunto no muy claro es si los estudiantes ven las grabaciones de las clases que imparten en sus asignaturas. El anterior testimonio sugiere que los estudiantes si lo hacen y en función de sus necesidades de aprendizaje.

Otra sugerencia de actividad planteada por los estudiantes para sus docentes es que las evaluaciones vayan más allá de los formatos tradicionales, y más bien se realicen evaluaciones analíticas y autoevaluaciones.

(...) incluso ya quitaron la mayoría [de los docentes] la modalidad de examen porque así hackearon sus cuentas de los docentes, incluso decían es menos tiempo y entiendo a los docentes porque incluso ellos (...) cuando exigimos mayor tiempo en los parciales nos decían, ya saben ustedes porque están exigiendo, porque van a hacer trampa. Básicamente los exámenes ya no son de manera textual, son más analíticos para que, sí o sí, leamos y con los docentes no sería así como para motivarnos más porque en mi caso sí sí lo hacen de una u otra manera, se han dado formas de enseñarnos. (MEG, estudiante de psicología, octavo semestre)

... y también preguntando, haciendo hacer digamos una autoevaluación de cada estudiante, cómo se sintieron, ahora a veces muchos tal vez se sienten identificados por ese cambio entonces si es, entonces podemos decir que es positivo. (DM estudiante de deportes, noveno semestre)

En la educación virtual, el tema de la evaluación se presentó como un gran desafío. El primer testimonio muestra un cambio en la modalidad de evaluación por parte de los docentes, no con el propósito de valorar el aprendizaje, sino como un mecanismo de control sobre los estudiantes. El segundo testimonio plantea que la evaluación debería incorporar también dimensiones de autoevaluación continua durante las sesiones de clase.

Otra actividad sugerida por los estudiantes para mejorar su motivación es que los docentes realicen una retroalimentación continua de sus clases y planifiquen adecuadamente las mismas.

Segundo que tengan ellos un espacio de retroalimentación en sus clases en las cuales no sólo participen ellos sino también hagan participar a los alumnos y de esa manera también nos motivan como estudiantes. Y tercero la recomendación que daría sería que los docentes planifiquen las clases, hay muchos docentes que van sin planificar sus clases. Y al final es como que están hablando de un tema y se pasan al otro y es como que nos desorientan totalmente y yo pienso eso es no, que deben planificar sus clases (MR, estudiante de educación, cuarto semestre)

yo pienso que sería tal vez prudente antes de cada clase ¿no?, tal vez, perdón antes de cada parcial tal vez darles, no sé si lo harán algunos o la mayoría, darles un feedback no, digamos una retroalimentación de lo que se ha hecho, porque a veces como dicen también muchos no estuvieron tal vez en esa clase justo no, cuando hay puntos importantes que van a entrar en el examen o en el parcial no (DM, estudiante de deportes, noveno semestre)

Desde la perspectiva del segundo estudiante, la retroalimentación permitiría llenar vacíos y centrarse en los aspectos más importantes de las lecciones. Por otro lado, la primera

estudiante plantea un tema crucial: la falta de planificación en las clases virtuales, lo que provoca que los docentes se dispersen y confundan a los estudiantes.

Finalmente, otra recomendación de los estudiantes a los docentes para mejorar su motivación es que se les permita elegir compañeros para realizar trabajos de grupo.

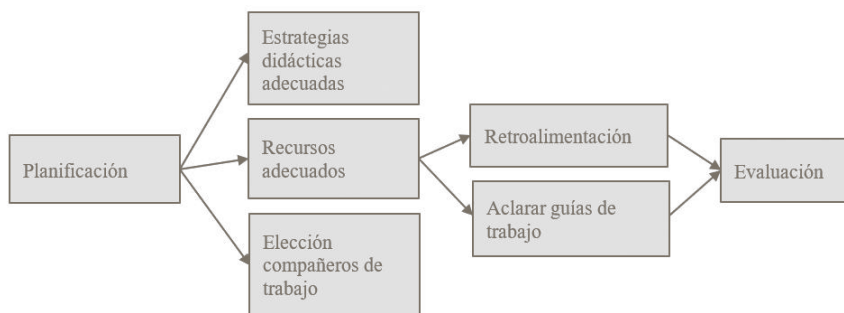
En los trabajos en grupo (...) tal vez decir que sigan siendo en grupo los trabajos, pero siempre y cuando te dejen elegir a tus compañeros para formar el grupo, así también sugerir a los docentes que cuando den un trabajo en grupo haga que todos del grupo participen, para así evaluar que todos trabajaron (EC, estudiante de psicología, noveno semestre)

Implícitamente, se valora el trabajo en grupo, pero con la libertad de elegir con quién trabajar. Asimismo, se sugiere que los docentes realicen un seguimiento del trabajo en grupo, para tener criterios claros para evaluar la contribución de cada miembro y no evaluar al grupo sólo en bloque.

Puesto en perspectiva relacional, las diferentes actividades propuestas por los estudiantes podrían organizarse del siguiente modo:

Diagrama 1

Secuencia de actividades propuestas a docentes para mejorar la motivación estudiantil



Nota: Elaboración Propia.

En suma, para mejorar su motivación, los estudiantes sugieren a los docentes planificar bien sus clases, implementar estrategias didácticas y recursos adecuados, permitir la libre elección de compañeros para trabajos en grupo, y proporcionar retroalimentación constante. Asimismo, proponen que los docentes aclaren las guías de trabajo y evaluaciones, realizando un previo repaso de los contenidos avanzados y estableciendo criterios de evaluación claros.

Finalmente, para mejorar su motivación, los estudiantes sugieren a los docentes continuar con su formación para ser mejores docentes en entornos virtuales. “Yo creo que deberían formarse más en el estilo de que todo el tiempo estén en talleres, porque muchos de ellos, o a veces les da flojera entrar a talleres, o a veces están en talleres pero están haciendo otras cosas algunos docentes. Pero sería bueno ver esa innovación por parte de ellos” (DR, estudiante de Lingüística, octavo semestre).

Esta sugerencia toca un punto neurálgico del trabajo docente. Si bien al inicio de la pandemia los docentes comenzaron a capacitarse en entornos virtuales, como se evidenció en una investigación realizada por el PROEIB Andes (Galindo et al., 2021), al parecer, en la actualidad, ciertas prácticas e innovaciones se han normalizado y estancado. Lo que la estudiante plantea es que la formación docente sea continua, lo cual sería bien valorado por los estudiantes y, además, se traduciría en una mejor práctica docente y un mejor aprendizaje de los estudiantes en el aula virtual.

4. Discusión

En esta sección presentamos 1) un resumen de los principales hallazgos y 2) una identificación de las limitaciones de este estudio.

a) Principales hallazgos

Considerando las perspectivas de los estudiantes, en este estudio se han identificado propuestas tanto para estudiantes como para docentes con el fin de mejorar la motivación de los primeros en la educación virtual en una universidad pública en Bolivia. Para los estudiantes, se plantean propuestas vinculadas con su percepción de la educación virtual, sus metas de aprendizaje y profesionales, sus actitudes y sus actividades. Para los docentes, se sugieren propuestas relacionadas con sus actitudes, las actividades en el aula y la formación docente.

Tabla 3
Síntesis de propuestas

Propuestas para estudiantes	Propuestas para docentes
1. Valoración de la Educación Virtual 2. Metas de aprendizaje y profesionales 3. Actitudes 4. Actividades	1. Actitudes 2. Actividades en aula 3. Formación docente

Nota: Elaboración propia en base a grupo focal y entrevistas.

Un primer hallazgo es que los estudiantes no tienen una visión única sobre el valor de la modalidad de educación superior virtual. Debido a la flexibilidad que ofrece para combinar estudios con otras actividades vinculadas al hogar o al trabajo, algunos estudiantes se sienten más motivados por esta modalidad educativa. En contraste, otros añoran el retorno a la educación superior presencial, pues valoran la interacción social cara a cara y se sienten motivados al escuchar a sus docentes y compañeros, así como al ser escuchados por ellos.

Aunque hay muchos factores en juego, es posible que la preferencia por una u otra modalidad educativa refleje la distinción entre dos tipos de estudiantes: “estudiantes con autonomía para el autoaprendizaje usando medios virtuales” y “estudiantes que aprenden en la interacción concreta con otros seres humanos” Es muy probable que el primer tipo de estudiante se automotive al interactuar con una mayor cantidad y diversidad de recursos

audiovisuales y multimedia, como sugieren Limachi Pérez y Sosa Céspedes (2020, p. 89). Este hallazgo sobre las distintas percepciones de las modalidades virtual y presencial sugiere que, en el futuro, la educación superior debe encontrar un balance entre ambas formas de aprendizaje.

Un segundo hallazgo de este estudio es que, para mejorar su motivación académica, los estudiantes consideran importante la atención a: 1) sus metas de aprendizaje, aspecto también sugerido por Torrez y Montañez (2007), para obtener una base educativa sólida, y 2) su formación profesional, la cual debe incluir componentes éticos. El hecho de que los estudiantes estén motivados por la obtención de una buena base educativa equilibra la perspectiva de que su principal motivación es aprobar las materias y no el aprendizaje en sí. Si bien es posible que, desde una perspectiva centrada en la aprobación de las materias, esta aparezca como la principal motivación, en una visión más amplia es evidente que los estudiantes también están motivados por aprender bien. En otro estudio (Galindo, 2023b, en prensa), se encontró que el 95.9% de los estudiantes encuestados (N=556) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación respondieron afirmativamente a la pregunta de que aprender es lo más importante, mientras que un 53.4% respondieron afirmativamente a la pregunta de que aprobar es lo más importante. Este segundo aspecto es relevante, ya que muestra que los estudiantes no solo están motivados por el desarrollo de competencias y habilidades profesionales, sino que también aspiran a un desempeño ético en su profesión.

Un tercer hallazgo de este estudio es la importancia asignada por los estudiantes a sus actitudes para mejorar su motivación académica: la autonomía, el aprendizaje autodidacta y la escucha activa. En este ámbito, dos logros de la educación virtual en nuestro contexto parecen haber sido el desarrollo de actitudes de autonomía y aprendizaje autodidacta en los estudiantes, aspectos que requieren ser fortalecidos en el futuro, tanto en la modalidad virtual como en la presencial.

Por otro lado, la demanda de una mayor escucha y atención por parte del docente parece reflejar la percepción de que, con la educación virtual, estas interacciones han disminuido en comparación con la educación presencial. Independientemente de la modalidad educativa, es fundamental generar espacios donde los estudiantes se sientan escuchados y puedan expresar sus necesidades educativas, lo que, a su vez, permite dar una respuesta más efectiva a sus demandas, tal como sugieren estudios previos sobre el tema (Erdil-Moody, 2020).

Un cuarto hallazgo central de este estudio es la importancia del trabajo en equipo, el involucramiento pleno, la participación activa en clase y la interacción para la mejora de la motivación académica. Las actividades motivadoras propuestas por los estudiantes se centran tanto en la dimensión personal como en la grupal, esta última expresada en la interacción participativa con sus compañeros y el docente. Para fortalecer la motivación académica, es fundamental que las actividades educativas atiendan ambas dimensiones del aprendizaje, promoviendo una escucha activa y una interacción genuina. Asimismo, se destaca la relevancia de una participación activa, caracterizada por la atención, la retroalimentación y el cuestionamiento, elementos que requieren la generación de un

ambiente de aprendizaje abierto y de confianza, donde los estudiantes se sientan seguros para expresarse sin temor.

Un quinto hallazgo de este estudio se refiere a las actitudes positivas de los docentes para mejorar la motivación de los estudiantes. Estas actitudes abarcan desde la apertura hasta la reflexividad, pasando por la tolerancia, la interactividad, la participación, la comunicación, la atención, la comprensión, la empatía y la innovación. Las buenas actitudes docentes no solo fortalecen la motivación académica de los estudiantes, sino que también influyen positivamente en su aprendizaje y rendimiento. Factores similares, como la empatía, la motivación, la actitud positiva, el trabajo en equipo, la participación, el respeto por las reglas de puntualidad y el respeto por los estudiantes, han sido señalados en estudios previos (Peñañel Rodríguez, 2020, p. 14).

Un sexto hallazgo de este estudio está vinculado con el desarrollo de actividades dinámicas en clase por parte de los docentes para mejorar la motivación de los estudiantes. Un fuerte elemento desmotivador en las clases virtuales son las actividades rutinarias, razón por la cual los estudiantes proponen que las actividades sean dinámicas en su planificación, implementación y evaluación, con el propósito de mejorar su motivación académica.

Finalmente, un séptimo hallazgo de esta investigación es que los docentes deben estar inmersos en una formación continua para mejorar la motivación académica de sus estudiantes. Vinculando esta demanda de formación con las actividades previamente sugeridas, desde la perspectiva de los estudiantes, se evidencia que una mejora de la práctica docente en la educación virtual debe realizarse con voluntad focalizada y no dispersa, y debe implicar innovación en todas las etapas del aprendizaje: la planificación de actividades de aprendizaje, su implementación y su evaluación. Además, debe ser realizada con el propósito de elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

b) Limitaciones del estudio

Por su carácter exploratorio, el presente estudio tiene varias limitaciones, entre las cuales se plantean las siguientes:

Primero, está basado en una muestra limitada, aunque significativa, de percepciones de estudiantes del área de humanidades. Para profundizar en la comprensión del tema de la motivación académica en la universidad pública, será importante ampliar la muestra de percepciones, no solo en esta área de estudios, sino en otras, ya que es muy posible que las percepciones sobre cómo mejorar la motivación académica estén influenciadas por las especificidades del área de estudios de los estudiantes.

Segundo, para obtener un panorama más completo de la motivación académica en la educación superior, será fundamental conocer la perspectiva de los docentes, así como sus propuestas para mejorar la motivación de sus estudiantes y su propia motivación.

Finalmente, en términos comparativos, será importante identificar propuestas de motivación académica considerando factores como género, lengua y generación, que pueden influir en la experiencia educativa y en los niveles de motivación de los estudiantes.

5. Conclusiones

Focalizamos este estudio exploratorio en la identificación de propuestas de motivación académica desde la perspectiva de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

El principal aporte de este estudio es que identifica propuestas vinculadas con las metas, actitudes y actividades desarrolladas por los propios estudiantes, así como con las actitudes, actividades y formación de los docentes. Esto indica que la motivación académica, en el caso de los estudiantes participantes, es percibida de manera multidimensional.

Por lo tanto, una posible mejora de la motivación académica debe abordarse de manera también multidimensional y relacional, involucrando tanto a estudiantes como a docentes, es decir, considerando tanto la motivación intrínseca como la extrínseca.

A pesar de las limitaciones señaladas al final de la sección anterior, este artículo proporciona indicios iniciales para comprender las percepciones de la motivación académica en la educación superior virtual desde la perspectiva y experiencia de los estudiantes, lo que podría ser de utilidad para estudiantes, docentes y la universidad en la que se realizó el estudio.

A los estudiantes, brindándoles un espejo que refleje parte de su motivación académica en la educación superior virtual. A los docentes, brindando algunas pistas para incorporar de manera reflexiva algunas de las sugerencias realizadas por los estudiantes. Y a la institución, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, proporcionando ideas para plantear lineamientos institucionales que contribuyan a mejorar la motivación académica tanto de estudiantes como de docentes en sus interacciones en el aula virtual o híbrida (presencial y virtual), si se diera el caso.

Finalmente, se espera que este estudio exploratorio haya contribuido con algunos indicios sobre el tema y que motive la realización de otros estudios sobre la motivación académica, un aspecto central para garantizar la permanencia, el rendimiento y la calidad de la educación superior.

Bibliografía

Carretero Valdez, S. V. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes para el desarrollo de trabajos de investigación de campo, desde la modalidad virtual de la educación superior. *Subversiones. Revista de Investigación*, 6, 113-150.

Centro Interdisciplinario PROEIB-Andes. (2021). *Se acabó, tuve que rehacer todo. Percepciones y experiencias docentes del tránsito a la educación virtual en la universidad*. Kipus.

Erdil-Moody, Z., & Thompson, A. S. (2020). Exploring motivational strategies in higher education: Student and instructor perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6 (3), 387-413.

Galindo, J. F. (2023a, en prensa). “No dejar el sueño de ser alguien en la vida” Motivación-desmotivación académica en una universidad pública en Bolivia durante el COVID-19. En Galindo, J. F. y Plaza, P. (eds.). *Vivencias de los estudiantes en la Educación Virtual*.

Galindo, J. F. (2023b, en prensa). Resultados descriptivos Encuesta estrategias de aprendizaje en la modalidad virtual. En Galindo, J. F. y Plaza, P. (eds.). *Vivencias de los estudiantes en la Educación Virtual*.

Gambo Afcha, P. (2020). Evaluación de estrategias de aprendizaje y de percepción de la modalidad virtual en estudiantes de las carreras de la Facultad de Humanidades de la UMSS. *Subversiones. Revista de Investigación*, 6, 151-172.

Iño Daza, W. (2021). COVID-19 y educación superior en Bolivia: Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, 31(78), 123-148. Recuperado a partir de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1024>

Limachi Perez, V. & Sosa Cespedes, M. (2020). El virus en la educación superior virtual: transiciones tecno-didácticas en tiempos del Covid-19. *Subversiones. Revista de Investigación*, 6, 71-96.

Machaca Benito, G. & Suarez Vega, N. (2020). Abandono de materias en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de Covid-19. *Subversiones. Revista de Investigación*, 6, 97-116.

Machaca, G. & Plaza, P. (coord.) (2020). Diagnóstico de la formación profesional virtual en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de COVID-19. IIFHCE-Kipus.

Maquilón Sánchez, J. & Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 81-100.

Muñoz-Vidal, Fabián Andrés, & Beltrán-Véliz, Juan Carlos. (2021). Motivation for learning, a fundamental aspect for the comprehensive training of health sciences students amid the COVID-19 pandemic. *Revista de la Facultad de Medicina*, 69(1), e701. Epub 17 de mayo de 2021. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v69n1.94143>

Pasion, R., Dias-Oliveira, E., Camacho, A., Morais, C., & Campos Franco, R. (2021). Impact of COVID-19 on undergraduate business students: a longitudinal study on academic motivation, engagement and attachment to university. *Accounting Research Journal*, 34 (2), 246-257. <https://doi.org/10.1108/ARJ-09-2020-0286>

Peñafiel Rodríguez, W. (2020). Artículo Editorial Los cambios en los procesos educativos en tiempos de pandemia. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 20(20), 13-16. Recuperado en 28 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X202000020002&lng=es&tlng=es.

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. En *Journal of educational psychology*, 82, 33-40.

Rizkallah, E. & Seitz, V. (2017). Understand student motivation: A key to retention in higher education. En *Scientific Annals of Economics and Business*. Vol. 64 (1), pag. 45-57. DOI: 10.1515/saeb-2017-0004

Rodríguez, G. (2020, abril 26). La educación superior, en crisis. *La Razón*.

<https://www.la-razon.com/voces/2020/04/26/la-educacion-superior-en-crisis/>

Ruiz Andia, R., Fernández Daza, V. M., & Escalera, J. (2022). Perfil de los estudiantes de UNIVALLE en tiempos de COVID-19. *Revista Compás Empresarial*, 13(34), p.70-89. <https://doi.org/10.52428/20758960.v13i34.215>

Saavedra Berbetty, L. & Olmos Aguilar, J. A. (2020). Vivencias y estrategias cotidianas de estudiantes universitarios para afrontar Covid-19. *Subversiones. Revista de Investigación*, 6, 117-132.

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Vázquez, L.M. (2022). Motivation of university students in educational sciences according to gender, religious culture, and social skills during the COVID-19 pandemic. En *Educare*, Vol. 58, No. 1, págs. 205-220.

Torrez, J. & Montañez, C. (2007). Estrategias Motivacionales para el Aprendizaje a Través de Ambientes Virtuales. Bajado de https://www.researchgate.net/publication/277254577_Estrategias_Motivacionales_para_el_Aprendizaje_a_Traves_de_Ambientes_Virtuales

Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (2020). Experiencias de la docencia universitaria en tiempos del covid-19. *Casos de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*. Volumen ii. Santa Cruz.

Villegas Zamora, D. A. (2020, abril 22). Las enseñanzas de la pandemia a la educación superior en Bolivia. *Opinion*. <https://www.opinion.com.bo/opinion/diego-villegas-zamora/ensenanzas-pandemia-educacion-superior-bolivia/20200422195333763675.html>

Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving motivation. *Research in Higher Education Journal*, 11. <http://aabri.com/manuscripts/11834.pdf>

Intereses profesionales y orientación vocacional: El rol vital de los docentes universitarios en el éxito de la vida universitaria

Grisel Aguilar Apaza²

Josué Jonás Valencia Terán³

Resumen

Es fundamental comprender la influencia de la orientación vocacional en la deserción universitaria, un problema que preocupa no solo a las universidades, sino también a las familias, quienes enfrentan pérdidas de tiempo y dinero. Diversos factores contribuyen a este fenómeno, como la falta de oportunidades académicas, el escaso apoyo a programas de orientación educativa, la difícil situación económica de las familias bolivianas, el trabajo a edades tempranas y la falta de autonomía de los estudiantes en la toma de decisiones.

Por ello, la Exploración de Intereses Profesionales es clave para mejorar las probabilidades de éxito en la vida universitaria de los estudiantes. Asimismo, el rol del docente universitario es crucial en la transición de los estudiantes del colegio a la universidad y al ámbito profesional. Más allá de su función académica, los docentes actúan como guías y asesores, ayudando a los jóvenes a explorar y definir sus intereses y habilidades profesionales, contribuyendo significativamente a su formación integral.

1. Introducción

La deserción universitaria es un problema que afecta a numerosos países y familias que, con expectativas de formación académica, se enfrentan a la dolorosa realidad de que sus hijos abandonan los estudios universitarios. En Bolivia, esta situación se agrava por factores como la falta de oportunidades académicas, la difícil situación económica de las familias, la inserción laboral temprana de los jóvenes y la ausencia de una orientación vocacional adecuada dentro del sistema educativo.

La carencia de apoyo a programas de orientación educativa y la falta de un enfoque personalizado en la exploración de intereses profesionales son elementos que contribuyen significativamente a esta problemática. Muchos estudiantes llegan a la universidad desorientados, sin un conocimiento claro de sus intereses y aptitudes, lo que dificulta su adaptación a la vida universitaria y su permanencia en el sistema educativo.

2 Grisel Aguilar Apaza es psicóloga y cientista de la educación con más de veinte años de experiencia en el ámbito clínico-educativo y en la docencia universitaria. Cuenta con una formación de posgrado sólida en Psicología y Aprendizaje, complementada con estudios en Neuropsicología, procesos de lectoescritura y educación superior. Asimismo, está certificada en la administración de la escala de observación ADOS-2 para el diagnóstico del autismo. ORCID: 0009-0008-1152-2054

3 Estudiante y actual auxiliar de Extensión del Programa de Gestión Educativa y TIC aplicadas a la Educación y auxiliar de extensión del Proyecto de Orientación Educativa en la gestión 2024 de la Carrera de Ciencias de la Educación. ORCID: 0009-0007-5108-4549

El docente universitario desempeña un papel crucial en la transición de los estudiantes del colegio hacia el ámbito universitario y profesional. Su influencia y orientación son pilares fundamentales en la exploración y definición de los intereses profesionales de los jóvenes. Más allá de su rol académico, el docente universitario se convierte en un guía, asesor y motivador, ayudando a los estudiantes a descubrir, comprender y desarrollar sus intereses, habilidades y aspiraciones profesionales.

Esta introducción examina la importancia del docente universitario como figura clave en el proceso de orientación vocacional, destacando cómo su experiencia y guía pueden influir positivamente en la toma de decisiones profesionales de los estudiantes, facilitando una transición más sólida hacia su futuro académico y laboral.

El objetivo principal de este estudio es explorar la percepción de los estudiantes de 5to y 6to de secundaria del Departamento de Cochabamba sobre su necesidad de formación continua después del bachillerato. La importancia de esta investigación radica en la oportunidad de brindar a los jóvenes una orientación vocacional adecuada, que les permita desarrollar destrezas, intereses, creencias, valores y hábitos de trabajo, además de conocer sus características personales, para enfrentar con éxito los retos de la vida universitaria y laboral.

El estudio se desarrolla mediante una metodología de investigación no experimental, con un enfoque cuantitativo y un método descriptivo. A través de una encuesta de opinión, se busca analizar la percepción de aproximadamente 7167 estudiantes de los últimos ciclos de educación secundaria en diversos municipios de Cochabamba.

Con este enfoque, el presente artículo pretende contribuir a la comprensión de la deserción universitaria y la mejora de la retención estudiantil, resaltando la importancia de la orientación vocacional como una estrategia clave para guiar a los jóvenes hacia un camino educativo y profesional más definido y exitoso.

2. Procedimiento metodológico

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó una metodología de investigación no experimental con un enfoque cuantitativo y un método descriptivo. La recopilación de datos se realizó mediante la aplicación de una encuesta de opinión a una población aproximada de 7167 estudiantes que cursan los últimos ciclos de educación secundaria en diferentes municipios del Departamento de Cochabamba. El propósito de la encuesta fue recopilar información valiosa sobre la percepción de los estudiantes respecto a su orientación vocacional y sus planes de formación continua.

Los objetivos específicos del estudio son los siguientes: Diagnosticar la situación de los estudiantes de 5to y 6to de secundaria en el Departamento de Cochabamba.

- Definir sus pretensiones profesionales en función de sus intereses de formación y continuidad de estudios.
- Identificar el rol de los docentes universitarios en el desarrollo del interés profesional de los estudiantes.

3. Sustentación teórica

La toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional de los estudiantes está profundamente influenciada por la orientación vocacional, que desempeña un papel esencial en este proceso. Los jóvenes enfrentan diversos factores que afectan su elección de continuar con estudios superiores o interrumpirlos. En este contexto, la orientación vocacional busca asesorar a los estudiantes para que tomen decisiones informadas y bien fundamentadas, teniendo en cuenta sus habilidades, intereses y características socioculturales.

Apaza y Huamán (2012) indicaron que:

La deserción de estudiantes se puede dar por diversos motivos, se focaliza en estudiantes menos motivados y con pocas expectativas respecto de las recompensas derivadas de la graduación, son ellos los que tienen más probabilidades de abandonar el centro de estudios. Además, las instituciones de baja calidad, según lo perciben los estudiantes, tienden a presentar tasas de deserción más altas. Otros aspectos importantes incluyen el currículo, el tamaño, la proporción de alumnos por maestro, la infraestructura y un exceso de contenido (como se citó en Ponce de León, 2018, p.79)

La deserción universitaria está estrechamente vinculada a la falta de orientación vocacional. Los estudiantes que no reciben una adecuada guía tienden a elegir carreras que no se alinean con sus habilidades e intereses, lo que a menudo genera insatisfacción y, finalmente, el abandono de sus estudios. La orientación vocacional tiene como objetivo principal incrementar la retención estudiantil al ayudar a los jóvenes a tomar decisiones más acertadas sobre su futuro académico y profesional.

Asimismo, se observa que las instituciones percibidas como de baja calidad por los estudiantes presentan mayores tasas de deserción. Por lo tanto, la calidad percibida de la institución se convierte en un factor crucial para la retención, influyendo significativamente en las decisiones de los estudiantes sobre continuar o abandonar sus estudios.

Factores asociados a la deserción

Apaza y Huamán (2012) identificaron los principales factores relacionados con la deserción de estudiantes de nivel superior, destacando los siguientes:

a) Factor psicológico: Los procesos psicológicos son individuales, pero características como la incapacidad de adaptarse a un nuevo entorno suelen ser un indicador de que el estudiante no podrá afrontar el desafío de estar en una institución de educación superior, lo que, en muchas ocasiones, conduce a la deserción estudiantil (Apaza y Huamán, 2012, p. 82, como se citó en Ponce de León, 2018).

b) Factor social: El factor social está estrechamente relacionado con el aspecto económico, ya que continuar estudiando no solo requiere tiempo, sino también recursos que deben ser asumidos por el estudiante o su entorno. Además, dentro del aspecto social, destacan las diferencias en las capacidades individuales de los estudiantes, lo que genera una falta de homogeneidad. En la actualidad, con la creciente tecnificación de la educación basada en la informática, aquellos estudiantes que carecen de conocimientos básicos enfrentan dificultades para mantenerse al

mismo nivel de comprensión y aprendizaje que sus compañeros, lo cual se convierte en un determinante de la deserción (Apaza y Huamán, 2012, p. 83, como se citó en Ponce de León, 2018).

c) Factor institucional: Este factor relaciona la deserción con las características de la institución, evidenciadas en su infraestructura, espacios, ambientes de estudio y, especialmente, en la calidad de la docencia. Cuando una institución no proporciona a los estudiantes los elementos básicos necesarios para su desarrollo y desempeño, se genera rechazo hacia la misma, lo que puede llevar a casos de deserción asociados a este factor (Apaza y Huamán, 2012, p. 83, como se citó en Ponce de León, 2018).

En conjunto, estos hallazgos destacan la complejidad de la deserción estudiantil, la cual no solo está relacionada con factores individuales, sino también con aspectos sociales y estructurales. Abordar este fenómeno requiere estrategias integrales que consideren no solo las necesidades psicológicas de los estudiantes, sino también los factores sociales y la mejora de las condiciones institucionales, con el objetivo de fomentar la retención y el éxito académico.

La deserción estudiantil se presenta como un fenómeno multifactorial alarmante, ya que tiene implicaciones significativas en distintos niveles y para diversos actores: los estudiantes, las instituciones educativas y el Estado.

La deserción estudiantil es uno de los fenómenos sociales y educativos que se observa en las diversas sociedades, en menor o mayor grado, ante ello, se han realizado diversos estudios que intentan responder que factores influyen para que el estudiante deje de asistir o formar parte de una institución educativa. (Medina & Gaytan, 2020)

La deserción estudiantil es un fenómeno social y educativo de gran relevancia en diversas sociedades. Hace referencia a investigaciones que buscan comprender los factores que influyen en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios o desvincularse de una institución educativa. Estas investigaciones se centran en identificar y analizar los elementos que contribuyen a esta problemática, reconociendo que su impacto y relevancia pueden variar según el contexto sociocultural, económico y educativo en el que se encuentren los estudiantes.

Entre los autores que destacan los factores externos relacionados con la deserción estudiantil se encuentra Ponce de León (2018), quien identifica el factor social e institucional como elementos clave en este fenómeno. De manera similar, Viale (2014) y Román (2013) señalan que factores externos, como los aspectos sociológicos, económicos e institucionales, tienen un impacto significativo en la deserción estudiantil.

En este contexto, Alcalá Castro (2019) incorpora la dimensión académica, asociándola al capital cultural y académico con el que los estudiantes ingresan a la educación superior, considerándola un determinante crucial de esta problemática que enfrenta la educación superior.

Estos estudios coinciden en subrayar la importancia de los factores sociales, económicos e institucionales como determinantes clave para comprender las razones detrás del abandono de la educación superior.

Particularmente, la perspectiva de Alcalá Castro destaca la dimensión académica, enfatizando la relevancia del capital cultural y académico con el que los estudiantes ingresan a la educación superior. Esto sugiere que el nivel de preparación y los recursos previos con los que los estudiantes llegan a la universidad pueden influir significativamente en su capacidad para adaptarse, mantenerse y alcanzar el éxito en el entorno académico.

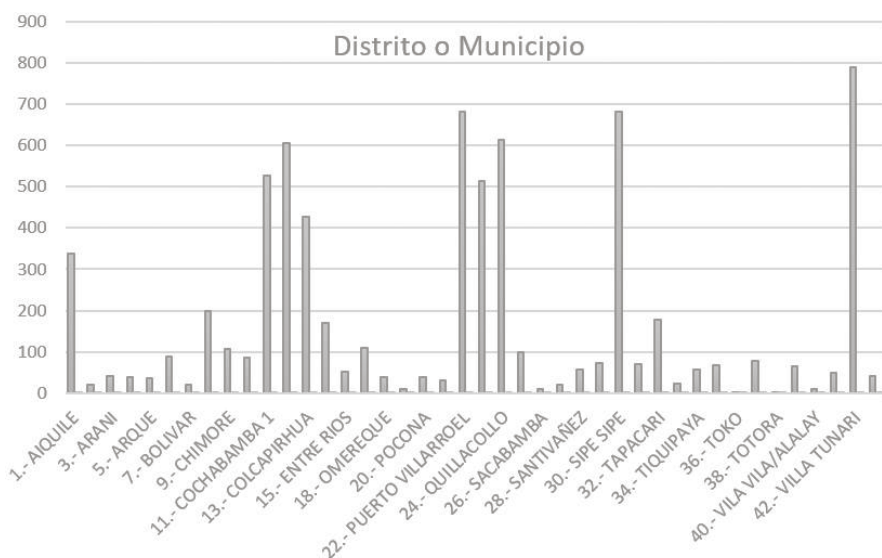
En conjunto, estos enfoques destacan la complejidad de la deserción universitaria, señalando que múltiples factores externos, como el entorno socioeconómico y la preparación académica, desempeñan un papel crucial en esta problemática educativa.

4. Resultados

Los resultados de la encuesta revelaron que una gran proporción de estudiantes de 5to y 6to de secundaria del Departamento de Cochabamba manifiestan una necesidad significativa de orientación vocacional. La mayoría de los encuestados indicó no haber recibido suficiente información o apoyo para tomar decisiones educativas y profesionales. Asimismo, se identificaron factores como la falta de autonomía de los estudiantes, la situación económica de las familias y la necesidad de trabajar a temprana edad como principales obstáculos para la continuidad de los estudios. Los datos de la encuesta fueron recopilados por la Dirección de Interacción Social Universitaria (DISU) durante la gestión II/2022.

Gráfico 1

Situación geográfica de los estudiantes del departamento de Cochabamba



Nota: Elaboración propia.

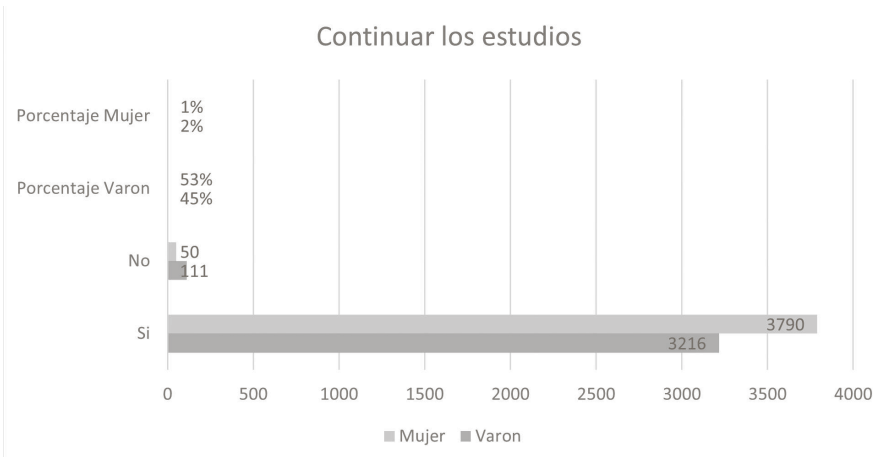
Los resultados de la encuesta reflejan la distribución porcentual de los entrevistados según su ubicación geográfica y regional. En términos porcentuales:

- Área Metropolitana: Representa el grupo más numeroso, con un 43% de los entrevistados.
- Región del Trópico: Ocupa el segundo lugar en importancia, abarcando un 27% de la muestra.
- Valle Alto: Constituye un porcentaje significativo, con un 16% de los entrevistados. Área de Cono Sur: Representa un grupo más reducido, con un 9% de los entrevistados. Región Andina: Tiene el porcentaje más bajo en esta muestra, con un 5%.

Estos resultados indican que la mayoría de los entrevistados provienen del área Metropolitana, seguida por la región del Trópico y el Valle Alto. Esto podría reflejar una mayor concentración poblacional o un mayor interés en participar en la encuesta en estas áreas específicas, en comparación con las zonas del Cono Sur y la región Andina. Estas cifras también podrían evidenciar diferencias geográficas o demográficas en cuanto a la disposición o el acceso para participar en encuestas o estudios, lo que podría estar influenciado por factores como la conectividad, la infraestructura o la sensibilización hacia este tipo de iniciativas en cada región.

Gráfico 2

Tendencias en aspiraciones educativas: diferencias de género en la continuidad de estudios postsecundarios



Nota: Elaboración propia.

Los datos recopilados evidencian una notable disparidad en las aspiraciones educativas entre hombres y mujeres al finalizar la etapa escolar. Al analizar las respuestas sobre la continuidad de estudios después del colegio, se observa que un 53% de las mujeres encuestadas planea continuar su formación, en contraste con el 45% de los hombres que comparten esa intención. Estas cifras reflejan una inclinación general hacia la educación superior en ambos grupos, pero destacan una diferencia significativa en la proporción de mujeres que consideran seguir estudiando en comparación con sus pares masculinos.

Estos datos revelan diferencias significativas en la intención de continuar estudios posteriores al colegio entre hombres y mujeres:

- Mujeres: Un 53% de las encuestadas expresó su intención de continuar estudiando después del colegio, mientras que solo un 1% indicó que no lo hará.
- Hombres: Aunque la mayoría desea continuar su formación (45%), este porcentaje es ligeramente menor al de las mujeres. Además, un 2% de los varones encuestados afirmó que no planea seguir estudiando después del colegio.

Estos datos indican que, en general, una proporción significativa tanto de hombres como de mujeres tiene la intención de continuar su educación después de completar la etapa escolar. Sin embargo, la proporción de mujeres que planean seguir estudiando es notablemente mayor que la de los hombres. Esto podría reflejar una tendencia hacia una mayor aspiración educativa entre las mujeres encuestadas en comparación con los hombres dentro de este grupo específico.

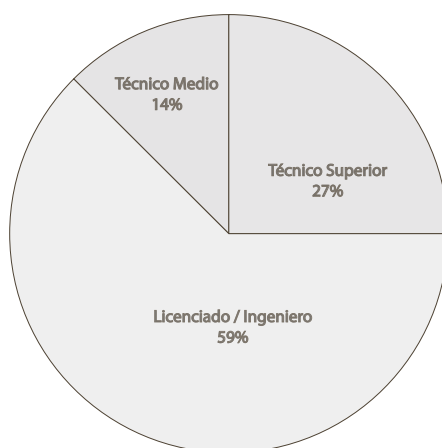
Esta información también invita a reflexionar sobre factores como el acceso a oportunidades educativas, la motivación para continuar estudios superiores, y la influencia del entorno familiar o cultural, entre otros. Estos elementos podrían estar desempeñando un papel importante en las diferencias observadas entre hombres y mujeres en cuanto a sus planes educativos futuros. Comprender estos factores podría aportar una perspectiva más profunda sobre las dinámicas que influyen en las aspiraciones educativas de cada grupo.

Gráfico 3

Preferencias educativas postescolares: análisis de elecciones y tendencias

Nota: Elaboración propia.

Los datos recopilados ofrecen una perspectiva reveladora sobre las aspiraciones



educativas de los encuestados. Al analizar las preferencias en cuanto al nivel de estudios a seguir tras la etapa escolar, se observa un patrón claro: un 59% de los encuestados

manifiesta interés en alcanzar títulos de Licenciatura o Ingeniería, consolidándose como la opción más popular.

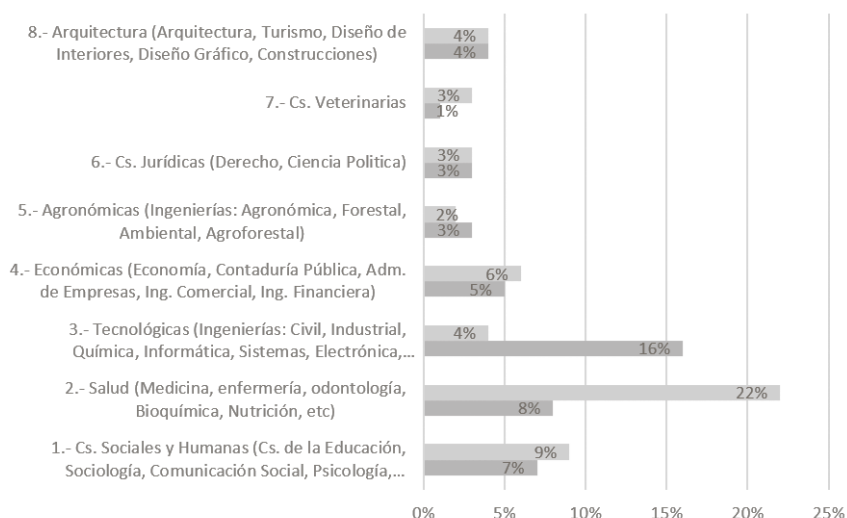
En segundo lugar, un 27% de los participantes expresa su intención de cursar estudios para obtener un título de Técnico Superior, mientras que un 14% se inclina por niveles de formación como el Técnico Medio. Estos resultados no solo destacan la predominancia de aspiraciones hacia grados académicos de mayor especialización, sino que también reflejan una significativa preferencia por la formación técnica y universitaria entre los encuestados.

Estos datos reflejan las preferencias de los encuestados en cuanto al nivel de estudios que planean seguir tras finalizar la etapa escolar:

- La opción más elegida es obtener un título de Licenciado/Ingeniero, con un destacado 59% de los encuestados optando por esta categoría educativa.
- En segundo lugar, un 27% manifestó su preferencia por cursar estudios para obtener un título de Técnico Superior.
- Finalmente, un 14% de los encuestados expresó su interés en obtener un título de Técnico Medio, representando la opción con menor porcentaje.

Estos resultados subrayan la diversidad de aspiraciones educativas dentro de la muestra analizada.

Figura 1
Tendencias en áreas de formación y orientación vocacional



Nota: Elaboración propia.

Estos datos revelan una clara preferencia por los niveles educativos de Licenciado/Ingeniero, seguidos por Técnico Superior y, en menor medida, por Técnico Medio. Esta distribución refleja las tendencias en las metas educativas de la muestra, donde una mayoría

significativa aspira a títulos que implican una formación más especializada y avanzada, como los de nivel universitario o técnico superior. Además, estos resultados sugieren una inclinación hacia áreas de estudio que demandan una mayor especialización y formación técnica.

Los datos recopilados evidencian una significativa diversidad en las preferencias de áreas de formación entre los encuestados, con marcadas diferencias entre hombres y mujeres. Un aspecto destacado es la disparidad de género en el interés por campos específicos. Por ejemplo, un 22% de las mujeres muestra un claro interés en el área de Salud, en contraste con solo un 8% de los hombres. Por otro lado, el área de Tecnología se posiciona como la elección predominante para un 16% de los hombres, mientras que solo un 4% de las mujeres expresa interés en este campo.

Estos resultados destacan no solo las áreas de preferencia, sino también las diferencias significativas en las inclinaciones educativas entre géneros, lo que sugiere una diversificación y particularización en las aspiraciones educativas de la muestra analizada.

Los resultados obtenidos en cuanto a las preferencias de área de formación entre los encuestados revelan patrones interesantes que podrían tener implicaciones significativas para la orientación vocacional y la toma de decisiones educativas. En primer lugar, destaca la notoria brecha de género en la elección de áreas específicas. Mientras que un notable 22% de mujeres expresa un interés significativo en el campo de la Salud, solo un 8% de hombres comparte esta inclinación. Esta diferencia podría reflejar patrones socioculturales arraigados en las percepciones de género sobre ciertos sectores profesionales.

Por otro lado, la preferencia de los hombres por el área de Tecnología, con un 16%, frente al 4% de las mujeres, refleja una tendencia hacia carreras más orientadas a la Ciencia y Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) entre el género masculino. Esta disparidad subraya la importancia de promover la equidad de género en estos campos y de derribar los estereotipos de género que puedan influir o limitar la elección de ciertas carreras, especialmente para las mujeres.

En el ámbito de Ciencias Sociales y Humanas, se observa que un 9% de mujeres y un 7% de hombres expresan interés en esta área. Estas disciplinas, que abarcan opciones profesionales como psicología y trabajo social, reflejan una apreciación compartida de la relevancia de las ciencias sociales en la sociedad.

De manera similar, las carreras relacionadas con la Economía presentan una tendencia equilibrada entre géneros, con un 6% de mujeres y un 5% de hombres mostrando interés en esta área. Este interés podría reflejar una creciente conciencia sobre la importancia de las ciencias económicas en la toma de decisiones y en la comprensión de las dinámicas sociales, empresariales y financieras.

La inclinación compartida hacia carreras en Arquitectura, Ciencias Jurídicas, Agronomía y Ciencias Veterinarias, aunque con porcentajes moderados, sugiere una diversidad de intereses entre los encuestados y una apreciación de campos profesionales variados.

En el contexto de la orientación vocacional, estos datos destacan la importancia de proporcionar a los estudiantes información completa y equitativa sobre diversas áreas de estudio, así como la necesidad de superar estereotipos de género que puedan influir en las decisiones profesionales. Además, resalta la relevancia de programas de orientación vocacional que ayuden a los estudiantes a explorar sus intereses, habilidades y valores para tomar decisiones educativas y profesionales informadas.

5. Discusión

El rol del docente universitario en relación con los intereses profesionales de los estudiantes de colegio es crucial, pues su rol y acompañamiento es fundamental en esta tarea.

Los docentes universitarios pueden desempeñar un papel fundamental en la orientación vocacional al proporcionar información y orientación sobre el perfil, áreas de especialización y campo profesional de las diversas carreras e interactuar con estudiantes de colegio en charlas, ferias educativas o visitas a la universidad, pueden ofrecer información detallada sobre las oportunidades académicas y profesionales disponibles.

Otro aspecto importante es el asesoramiento personalizado que los docentes universitarios pueden ofrecer, basado en su experiencia y conocimiento en áreas específicas de su formación. Este tipo de apoyo puede ayudar a los estudiantes de colegio a comprender mejor sus intereses, habilidades y aspiraciones profesionales.

Este asesoramiento podría incluir recomendaciones sobre cursos, talleres, lecturas o actividades extracurriculares que les permitan desarrollar habilidades relevantes para sus futuras carreras, proporcionando una guía práctica para fortalecer su preparación académica y profesional.

Los docentes universitarios pueden actuar como mentores, mostrando a los estudiantes de colegio ejemplos de éxitos profesionales, compartiendo experiencias personales y profesionales, y sirviendo como modelos inspiradores a seguir.

Al estar en contacto con profesionales y expertos en diversos campos, los docentes universitarios pueden facilitar conexiones entre los estudiantes de colegio y profesionales de la industria para que puedan explorar oportunidades laborales y conocer de primera mano las expectativas del mercado laboral.

Los docentes universitarios pueden sugerir actividades y programas que fomenten el desarrollo de habilidades relevantes para las carreras profesionales. Estas pueden incluir proyectos de investigación, pasantías, prácticas laborales o voluntariado, entre otros.

El rol del docente universitario en la orientación de los intereses profesionales de los estudiantes de colegio es multifacético. No solo se trata de proporcionar información sobre carreras, sino de servir como guías, mentores y facilitadores para que los estudiantes puedan explorar y desarrollar su potencial profesional en el futuro.

6. Conclusiones

Este estudio confirma que la orientación vocacional desempeña un papel fundamental en la prevención de la deserción universitaria y la mejora de la retención estudiantil. Los estudiantes necesitan orientación para comprender sus intereses y aptitudes, así como para tomar decisiones informadas sobre su formación continua.

A lo largo de los datos presentados hoy, queda patente la importancia de la orientación vocacional en la toma de decisiones educativas. Los resultados revelan una diversidad de preferencias educativas entre géneros y áreas de estudio, evidenciando la necesidad de ofrecer una orientación integral que fomente la equidad de género y ayude a explorar opciones educativas más allá de los estereotipos tradicionales.

Es crucial que los programas de orientación educativa y vocacional se enfoquen en ofrecer información detallada a los nuevos estudiantes que ingresen a la Universidad sobre una amplia gama de áreas de formación, destacando las oportunidades y el potencial en cada campo profesional, el personal docente universitario también debe tener el fehaciente compromiso formativo de alentar a los estudiantes a explorar sus intereses, habilidades y valores para tomar decisiones educativas y profesionales informadas y alineadas con sus aspiraciones individuales. La orientación vocacional debe desempeñar un papel crucial en desafiar los roles de género preestablecidos, fomentando la diversificación en la elección de carreras y promoviendo la igualdad de oportunidades en la educación y el empleo.

Es fundamental que las instituciones educativas y los profesionales de la orientación vocacional trabajen en conjunto para ofrecer un apoyo personalizado o grupal a los estudiantes. Además, se debe prestar atención a los factores externos, como la situación económica de las familias, que pueden influir en la toma de decisiones de los jóvenes.

El papel del docente universitario en la orientación de los intereses profesionales de los estudiantes de colegio es esencial y diverso. Más allá de ofrecer información sobre carreras, estos docentes se convierten en guías y mentores que ayudan a los jóvenes a comprender sus habilidades, intereses y aspiraciones profesionales. A través de asesoramiento personalizado, conexiones con el mundo laboral y el modelado de ejemplos exitosos, los docentes universitarios pueden impactar significativamente en la toma de decisiones de los estudiantes, preparándolos para un camino exitoso en sus futuras carreras. Esta interacción cercana y la orientación integral proporcionada por los docentes universitarios contribuyen en gran medida al desarrollo de habilidades, la toma de decisiones informadas y la creación de una base sólida para el éxito en la vida universitaria y profesional.

La orientación vocacional es una herramienta clave para empoderar a los estudiantes y ayudarlos a alcanzar sus metas educativas y profesionales. Este estudio destaca la importancia de brindar un apoyo efectivo para reducir la deserción universitaria y fomentar la formación adecuada estudiantil universitaria.

Bibliografía

Alcalá Castro, A. (2019). Validación de un instrumento para la identificación de los determinantes causales de la deserción estudiantil. Universidad del bosque, 1- 64.

Medina, M., & Gaytan, C. (2020). Aspectos que inciden en la deserción universitaria, un análisis crítico. Revista Educar, 1-18.

Ponce de León, A. (2018). Factores que influyen en el nivel de deserción de los estudiantes del programa de actualización y perfeccionamiento de la Academia de la Magistratura. Universidad San Ignacio de Loyola, 1-33.

Poveda, I. (2019). Los factores que influyen sobre la deserción universitaria. Estudio en la UMRPSFXCh - Bolivia, análisis con ecuaciones estructurales. Revista de investigación y negocios, 1-17.

Viale, H. (2014). Una aproximación teórica de la deserción estudiantil universitaria. Revista Digital Ridu, 1-18.

El rol del docente universitario en función de la formación profesional por competencias en la carrera Ciencias de la Educación

Marco Antonio Alcalá Cuba ⁴

Amilcar Viracocha Valencia ⁵

Resumen

El presente artículo analiza el rol del docente universitario en el marco de la formación profesional por competencias en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). La formación basada en competencias (FBC) es un enfoque clave en la educación superior, ya que proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para desempeñarse de manera efectiva en el ámbito profesional. No obstante, su implementación en la práctica educativa presenta desafíos que afectan significativamente el proceso formativo.

El objetivo del estudio es describir y analizar el papel del docente universitario en la formación por competencias, identificando las estrategias de enseñanza predominantes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, empleando entrevistas abiertas a docentes y estudiantes como técnica principal de recolección de datos. Los hallazgos evidencian una brecha entre el enfoque teórico de la FBC y su aplicación en el aula, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la capacitación docente y reformular estrategias metodológicas más alineadas con las competencias requeridas en la formación profesional.

Palabras clave: competencias, formación profesional, rol docente.

1. Introducción

La Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) ha transitado por procesos de transformación curricular en los últimos años, adoptando el enfoque de formación basada en competencias (FBC). En 2013, se llevó a cabo un rediseño curricular con el propósito de orientar la formación profesional hacia el desarrollo de desempeños integrales en contextos laborales específicos. Posteriormente, en 2020, se realizó un ajuste curricular con el objetivo de fortalecer la articulación entre teoría y práctica, asegurando que los egresados cuenten con las habilidades necesarias para responder a las demandas del campo educativo.

⁴ Licenciado en Ciencias de la Educación y docente de la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Miembro del proyecto internacional "Aprendizaje Centrado en el Estudiante - Tuning Latinoamérica ORCID: 0009-0006-4349-2203

⁵ Estudiante de la Carrera Ciencias de la Educación e Ingeniería Financiera - UMSS, autor de artículos académicos en la revista Kipus Científicos N° 2 y 3, con formación en Gestión Educativa y Currículo. ORCID: 0009-0006-4584-7354

Sin embargo, estos cambios han tenido un impacto variable en el rol docente, evidenciando desafíos como la persistencia de metodologías tradicionales centradas en la exposición y transmisión de contenidos, la escasa retroalimentación formativa por parte del docente y la limitada participación activa de los estudiantes. Estos factores dificultan la implementación efectiva del enfoque por competencias, particularmente en lo que respecta a la integración de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, se observa una insuficiente articulación entre teoría y práctica durante los primeros semestres de la carrera, lo que retrasa el desarrollo progresivo de competencias. Estos aspectos sugieren la necesidad de repensar el rol docente, no solo como transmisor de saberes, sino como mediador y facilitador de experiencias de aprendizaje contextualizadas, que permitan a los estudiantes movilizar conocimientos en situaciones reales y significativas.

El papel del desempeño docente universitario es clave en la formación de futuros profesionales, ya que su labor no sólo consiste en la transmisión de conocimientos, sino también en la generación de experiencias de aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias relevantes. A pesar de la adopción formal del enfoque por competencias en el currículo de la carrera, persisten dificultades en su aplicación práctica. Muchos docentes continúan utilizando metodologías tradicionales, centradas en la exposición teórica y la evaluación de contenidos, lo que limita el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la formación integral del estudiante. Esta discrepancia entre el enfoque teórico adoptado y su implementación real en las aulas plantea la necesidad de reflexionar sobre el rol docente y las estrategias pedagógicas utilizadas.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo describir y analizar el rol del docente universitario en la formación basada en competencias en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. Se exploran las estrategias de enseñanza predominantes, las dificultades en su implementación y las percepciones tanto de docentes como de estudiantes sobre la efectividad de este modelo. Para ello, el artículo se estructura en dos apartados principales: el primero desarrolla el marco teórico en torno al concepto de competencias y su importancia en la formación profesional, mientras que el segundo presenta los hallazgos del estudio, analizando las prácticas docentes y su impacto en el aprendizaje. Finalmente, se exponen las conclusiones más relevantes, proponiendo acciones para mejorar la implementación del enfoque por competencias en la carrera.

2. Procedimiento metodológico

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, dado que este permite comprender en profundidad las percepciones, experiencias y significados que los docentes y estudiantes atribuyen al proceso de formación basada en competencias (FBC). En este sentido, se adoptó un diseño fenomenológico, pues se buscó interpretar la manera en que los participantes experimentan la implementación de este enfoque en su formación y práctica docente.

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de la entrevista abierta, apoyada en un guion flexible de preguntas que actuó como instrumento principal. Este guion permitió obtener información detallada sobre las opiniones, actitudes y experiencias de

los informantes, y fue diseñado siguiendo la recomendación de Hernández-Sampieri et al. (2014), lo que facilitó la adaptación de las preguntas en función del desarrollo de cada conversación, garantizando una exploración profunda del fenómeno estudiado. Si bien no se realizó una prueba piloto formal del guion, su carácter flexible permitió realizar ajustes durante las primeras entrevistas, afinando así su pertinencia y claridad sin comprometer la coherencia del proceso investigativo.

La validez de los datos, se realizó mediante la implementación de estrategias como la triangulación de fuentes (comparación de testimonios entre docentes y estudiantes) y la validación por parte de los informantes, a quienes se les dio la oportunidad de revisar y confirmar la interpretación de sus respuestas, minimizando así sesgos en el análisis.

La selección de informantes se realizó mediante un muestreo intencional, considerando como criterios de inclusión:

1. Para los docentes: Tener al menos tres años de experiencia en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS y estar a cargo de asignaturas vinculadas al enfoque por competencias.
2. Para los estudiantes: Haber cursado asignaturas dentro del ciclo de profesionalización (7mo a 9no semestre) y contar con experiencia en prácticas preprofesionales.

Se excluyeron docentes que no estuvieran involucrados en la implementación del enfoque por competencias y estudiantes de los primeros semestres, ya que su experiencia con este modelo formativo era limitada.

La muestra final estuvo compuesta por 6 docentes universitarios y 15 estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. La selección de estos participantes respondió a la necesidad de obtener perspectivas contrastadas sobre la implementación del enfoque por competencias en la formación profesional.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante codificación categorial, lo que permitió identificar patrones y tendencias en los discursos de los entrevistados. A partir de este análisis, se establecieron categorías emergentes que guardan coherencia con el marco teórico, tales como el rol docente, las metodologías pedagógicas predominantes y las dificultades en la aplicación del enfoque por competencias. Estas categorías se construyeron en diálogo con los planteamientos de autores como Tobón (2005, 2015), Perrenoud (2004) y Gimeno-Sacristán (2011), lo que permitió interpretar los hallazgos empíricos a la luz de los fundamentos conceptuales que sustentan la formación profesional basada en competencias.

3. Sustentación teórica

El enfoque por competencias ha transformado la educación superior al enfatizar el desarrollo de habilidades prácticas, la resolución de problemas y la formación integral del estudiante. Sin embargo, su implementación en la enseñanza universitaria plantea desafíos significativos, tanto en relación con el rol que asumen los docentes —como facilitadores del

aprendizaje—, como en las prácticas pedagógicas que emplean, las cuales en muchos casos continúan centradas en la transmisión de contenidos y el uso de metodologías tradicionales. Esta situación dificulta la aplicación efectiva del enfoque por competencias, que exige una transformación profunda en la manera de enseñar y de concebir la formación profesional.

Para comprender mejor esta problemática, se analizarán en esta sección los conceptos clave relacionados con las competencias, su importancia en la formación profesional y el papel del docente en la enseñanza basada en competencias.

Se parte de una definición clara del término competencias, considerando diferentes perspectivas teóricas y su aplicación en la formación docente. Luego, se abordará la importancia de la formación profesional por competencias, resaltando no solo su impacto en la inserción laboral, sino también su contribución a la ciudadanía y el pensamiento crítico. Finalmente, se analizará la función del docente en este enfoque, destacando los desafíos y oportunidades que enfrenta en la práctica educativa universitaria.

3.1. *¿Qué son las competencias?*

El concepto de competencia ha sido ampliamente discutido en la literatura académica y se ha convertido en un eje central en los modelos educativos contemporáneos. Según Pimienta (2011), las competencias implican un desempeño integral que combina conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores dentro de un contexto ético y situacional. No obstante, no todo desempeño es necesariamente una competencia, ya que esta debe manifestarse en la acción efectiva y contextualizada.

Desde una perspectiva más aplicada, Perrenoud (2004) define las competencias como la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situaciones específicas. En el ámbito de la educación superior, este enfoque implica que los docentes no solo deben transmitir conocimientos, sino también diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos reales. Así, la formación docente debe trascender la enseñanza tradicional basada en contenidos, promoviendo una pedagogía centrada en el aprendizaje significativo y la autonomía del estudiante.

Tobón (2005) amplía esta visión al identificar tres dimensiones esenciales de la competencia: el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (adquisición de conocimientos) y el saber hacer (aplicación práctica). En la formación de docentes en la Carrera de Ciencias de la Educación, estas dimensiones adquieren una relevancia especial, ya que los futuros educadores deben no solo poseer conocimientos disciplinares, sino también desarrollar habilidades didácticas y un compromiso ético que les permita formar ciudadanos críticos y reflexivos. La enseñanza basada en competencias exige, por tanto, un cambio en el rol docente, pasando de ser un mero transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje que guía a los estudiantes en la construcción de su propio saber.

En este sentido, la formación docente en competencias no puede limitarse al ámbito técnico o profesional, sino que debe integrar elementos que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de adaptación a los cambios del contexto educativo. Como señalan Morales-Castillo y Varela-Ruiz (2015), las competencias en el ámbito

educativo no solo son medibles y evaluables, sino que deben ser promovidas activamente a través de estrategias pedagógicas innovadoras que garanticen su desarrollo efectivo.

En síntesis, a partir de las definiciones analizadas y del contexto formativo de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, en este estudio se asume que una competencia es la capacidad del estudiante para movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de forma articulada, ética y contextualizada para resolver problemas reales en el ámbito educativo. Esta definición integra las dimensiones propuestas por Tobón (2005): saber ser, saber conocer y saber hacer, y se enmarca en la visión de Perrenoud (2004), que destaca la movilización de recursos en situaciones específicas.

Asimismo, el enfoque de Formación Basada en Competencias (FBC) que orienta este estudio se inscribe en una perspectiva integral y constructivista, centrada en el estudiante, que promueve la autonomía, el aprendizaje significativo y el desarrollo progresivo de capacidades para la acción educativa transformadora. Bajo esta perspectiva, el análisis del rol del docente universitario se enfoca en su función como mediador del aprendizaje, diseñador de experiencias formativas auténticas, y facilitador del desarrollo de competencias profesionales que permitan a los estudiantes responder de forma crítica y ética a las demandas del contexto educativo boliviano.

3.2. La importancia de la formación profesional por competencia

a) Formación profesional

La formación profesional es un proceso complejo que no solo prepara a los estudiantes para el desempeño laboral, sino que también contribuye a su desarrollo personal y social. Casanova (2003) sostiene que la educación superior debe orientarse tanto a la preparación para el empleo formal como al desarrollo de competencias para el emprendimiento y la gestión del conocimiento en diversos contextos. Desde esta perspectiva, la formación universitaria no puede reducirse a la adquisición de habilidades técnicas, sino que debe promover el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la adaptabilidad a entornos cambiantes.

En la Carrera de Ciencias de la Educación, este enfoque implica que la formación de docentes debe ir más allá de la enseñanza de contenidos disciplinares, incorporando el desarrollo de habilidades pedagógicas, éticas y socioemocionales. Como plantea Tobón (2015), una formación basada en competencias debe permitir a los egresados no solo desempeñarse eficazmente en el ámbito educativo, sino también contribuir a la transformación de la sociedad a través de su labor pedagógica.

El modelo de formación profesional por competencias, al centrarse en el aprendizaje significativo y la contextualización de los conocimientos, también responde a la necesidad de una educación orientada a la ciudadanía. En este sentido, Gimeno-Sacristán (2011) destaca la importancia de formar profesionales que no solo dominen su disciplina, sino que también posean la capacidad de reflexionar críticamente sobre su práctica y el impacto de su labor en la sociedad. La educación superior, por lo tanto, debe fomentar la responsabilidad

social y la capacidad de los futuros docentes para actuar como agentes de cambio en sus comunidades.

En el contexto específico de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, la formación profesional por competencias ha generado tensiones en la práctica docente, particularmente en lo que respecta al equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica. A pesar de que el currículo promueve un enfoque centrado en el aprendizaje significativo y en el desarrollo de competencias aplicadas, en muchas asignaturas aún persiste una fuerte orientación hacia la transmisión de contenidos conceptuales, postergando la vinculación con la práctica educativa hasta las etapas finales de la carrera. Esta dicotomía entre lo teórico y lo práctico refleja una tensión estructural en la cultura académica, donde la valoración del saber disciplinar muchas veces predomina sobre el saber pedagógico aplicado.

En ese marco, y atendiendo a los objetivos de esta investigación, se asume que la formación profesional en Ciencias de la Educación debe entenderse como un proceso integral y contextualizado que articula la construcción crítica del saber pedagógico con la intervención en realidades socioeducativas complejas. Esta concepción implica formar educadores capaces de movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para transformar sus prácticas y contribuir a la mejora de los contextos donde intervienen, superando la fragmentación entre teoría y práctica.

b) Particularidades epistemológicas de la formación en Ciencias de la Educación

La formación en Ciencias de la Educación presenta características epistemológicas particulares que la diferencian de otros campos profesionales. Como campo interdisciplinario, las Ciencias de la Educación articulan saberes provenientes de la pedagogía, la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología y otros campos afines, lo que le otorga una naturaleza compleja, crítica y situada (Latorre, 2003). Esta diversidad epistemológica exige que los futuros docentes no solo dominen enfoques conceptuales múltiples, sino que también desarrollen una capacidad reflexiva que les permita comprender, interpretar y transformar las prácticas educativas desde una perspectiva contextualizada.

En este sentido, la formación por competencias en esta carrera no puede limitarse a la adquisición de habilidades técnicas o pedagógicas, sino que debe integrar una dimensión crítica del conocimiento educativo, reconociendo que enseñar implica una toma de posición ética, política y epistemológica frente a los desafíos sociales. Por ello, el docente en formación debe ser preparado para investigar su práctica, cuestionar los discursos hegemónicos, y construir alternativas pedagógicas que respondan a las realidades de su entorno.

En conclusión, asumir el enfoque por competencias en el ámbito de las Ciencias de la Educación demanda un modelo formativo que respete su carácter interdisciplinario, promueva la reflexión crítica y fomente la articulación entre teoría, práctica y compromiso social.

c) Importancia de las competencias en la formación profesional

Las competencias han adquirido un papel central en la educación superior, ya que permiten establecer estándares de desempeño que garantizan una formación de calidad. Morales y Varela (2015) señalan que las competencias engloban conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para la práctica profesional, asegurando que los egresados no solo sean expertos en su campo, sino que también puedan movilizar dichos saberes para enfrentar y resolver problemas relevantes en contextos reales y cambiantes.

En ese sentido, el enfoque por competencias ha transitado por diferentes etapas. Inicialmente, se asoció a modelos funcionalistas o conductistas, centrados en la ejecución de tareas específicas y medibles. Sin embargo, ante la creciente complejidad de los problemas sociales y educativos contemporáneos, ha emergido un enfoque más sociocrítico y complejo, que reconoce el carácter situado, ético y político del desempeño profesional. Esta evolución ha sido impulsada por autores como Tobón (2015), quien plantea la necesidad de una formación que no solo prepare para el empleo, sino que forme sujetos críticos, capaces de transformar su realidad y actuar con responsabilidad social.

Desde esta perspectiva, la formación profesional por competencias implica no solo desarrollar capacidades cognitivas y procedimentales, sino también formar ciudadanos con conciencia crítica, creatividad, compromiso ético y habilidades para la resolución colaborativa de problemas, especialmente en contextos de desigualdad, exclusión o incertidumbre como los que enfrentan muchos sistemas educativos en América Latina.

En el ámbito de la formación docente, esto significa que la enseñanza no puede limitarse a la memorización de contenidos, sino que debe promover la capacidad de análisis, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo. Tobón (2015) sostiene que el enfoque por competencias permite gestionar los aprendizajes de manera integral, asociando la evaluación a procesos de desarrollo personal y profesional. Esto es especialmente relevante en la Carrera de Ciencias de la Educación, donde los docentes en formación deben desarrollar competencias que les permitan diseñar estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades de sus futuros estudiantes.

Un aspecto clave en la formación por competencias es el desarrollo de competencias transversales, que son aquellas que trascienden la especialidad disciplinar y se aplican en diversos ámbitos profesionales y sociales. Martínez-Clares y González-Morga (2019) destacan que competencias como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, el compromiso ético y la capacidad de aprender de manera autónoma son fundamentales para el éxito profesional en cualquier campo. En el caso de la educación, estas competencias resultan esenciales para la formación de docentes capaces de trabajar en entornos diversos y responder a las demandas de un mundo en constante cambio.

En este contexto, resulta también fundamental asumir la interdisciplinariedad como eje articulador del enfoque por competencias, especialmente en la formación de docentes. La realidad educativa actual exige profesionales capaces de integrar saberes provenientes de distintas disciplinas —pedagogía, psicología, sociología, lingüística, tecnología educativa, entre otras— para interpretar fenómenos complejos y diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas. En la Carrera de Ciencias de la Educación, esto implica formar docentes

que no trabajen de manera fragmentada, sino que desarrollen una visión integradora y crítica del conocimiento, superando las barreras tradicionales entre disciplinas.

Además, la formación en competencias debe incorporar una dimensión ética y social, asegurando que los futuros docentes no solo sean expertos en su disciplina, sino también ciudadanos comprometidos con el bienestar de su comunidad. Como señala Tobón (2015), el objetivo final de la educación basada en competencias no es solo formar profesionales competentes, sino también personas con autonomía intelectual, conciencia crítica y responsabilidad social. Desde esta perspectiva, la FBC en Ciencias de la Educación no puede desvincularse del compromiso con la justicia social, la equidad educativa y la transformación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

3.3. Función del docente en la formación profesional por competencias

La implementación del enfoque por competencias en la educación superior implica una redefinición del rol docente, especialmente en el campo profesional de las Ciencias de la Educación, donde el desafío va más allá de enseñar contenidos disciplinares. Ser docente competente no solo supone poseer conocimientos pedagógicos y disciplinares, sino también saber usarlos estratégicamente para resolver problemas típicos y emergentes en su práctica educativa. Esta visión se alinea con el perfil profesional que se espera de los egresados en esta área: educadores reflexivos, críticos, innovadores y comprometidos con la transformación social.

Desde esta perspectiva, el docente debe convertirse en un facilitador del aprendizaje, capaz de crear experiencias formativas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. Pavié (2011) señala que los docentes deben asumir una postura activa frente a los cambios en la educación, transformando sus metodologías de enseñanza para responder a las necesidades de los estudiantes y del entorno social. En este contexto, el docente no solo es un transmisor de conocimientos, sino un mediador del aprendizaje que fomenta la autonomía y la capacidad de resolución de problemas en sus estudiantes.

Tovar-Gálvez y Cárdenas-Puyo (2012) sostienen que esta transformación requiere incorporar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo y el enfoque interdisciplinario. Estas estrategias no solo permiten desarrollar competencias cognitivas y técnicas, sino también habilidades blandas esenciales para el trabajo educativo, como la comunicación, la empatía y la toma de decisiones en contextos complejos.

Además, como enfatizan Nieva-Chaves y Martínez-Chacón (2016), la función docente debe enfocarse en el desarrollo de una visión crítica y reflexiva, permitiendo que los docentes universitarios comprendan su papel como agentes de cambio en la sociedad. Esta postura exige acompañar al estudiante no solo en la adquisición de conocimientos, sino en la construcción de una identidad profesional ética, comprometida y transformadora.

Este cambio metodológico debe estar acompañado de una transformación en la evaluación. No se puede formar por competencias con evaluaciones tradicionales que solo miden la repetición de contenidos. En el enfoque por competencias, la evaluación debe ser formativa, auténtica, continua y orientada al desempeño en contextos reales, ya

que es ella la que determina en gran medida cómo se enseña y cómo se aprende. Evaluar por competencias implica valorar no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo lo aplica, cómo reflexiona y cómo toma decisiones en función de problemas complejos del ámbito educativo.

En conclusión, en el contexto de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, la función docente debe estar alineada con el perfil de egreso y con los problemas sociales y pedagógicos que los estudiantes deben aprender a enfrentar. Esto implica un rol activo, flexible, interdisciplinario y ético, centrado en el desarrollo de competencias que respondan a los desafíos educativos actuales.

4. Resultados y discusión

El análisis de los datos obtenidos mediante entrevistas a docentes y estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS revela una brecha significativa entre la teoría y la práctica en la implementación del enfoque por competencias. A pesar de que el rediseño curricular establece la formación basada en competencias (FBC) como un eje central, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en el aula aún reflejan metodologías tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos.

A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados en tres ejes temáticos: 1) las actividades prioritarias en la enseñanza de los docentes, 2) el rol que asumen los estudiantes en su aprendizaje y 3) los aprendizajes de mayor utilidad para el desempeño profesional.

4.1. Las actividades prioritarias en el proceso de enseñanza de los docentes

El estudio evidencia que una de las estrategias más utilizadas en la enseñanza universitaria es la exposición de temas por parte de los estudiantes, con escasa retroalimentación del docente. Aunque esta técnica puede interpretarse como una forma de participación, en la práctica se transforma en una delegación de la responsabilidad pedagógica sin una guía estructurada, lo cual contradice los principios del enfoque por competencias.

Lo que más veo es que se hacen exposiciones. El docente solo reparte los temas y los estudiantes explican, pero casi no hay retroalimentación del docente. (Estudiante de Cs. Edu., comunicación personal, 30 de julio, 2022).

Esta práctica, analizada desde Perrenoud (2004), no permite la movilización de saberes ante situaciones reales, ya que no activa procesos cognitivos complejos ni responde a un problema contextualizado, lo cual es esencial en una competencia auténtica. De acuerdo con Tobón (2005), las actividades deben activar las dimensiones del saber ser, saber hacer y saber conocer, lo cual difícilmente ocurre cuando las exposiciones se convierten en simples devoluciones de información sin mediación docente.

Asimismo, si bien la exposición puede favorecer habilidades comunicativas (Martínez-Clares & González-Morga, 2019), su efecto es limitado cuando no se articula con la retroalimentación formativa, elemento central para el aprendizaje significativo según Gimeno-Sacristán (2011). La ausencia de esta retroalimentación limita el desarrollo

de competencias críticas como la reflexión pedagógica, la metacognición y la toma de decisiones.

En contraste, el uso de guías de aprendizaje puede representar una oportunidad para promover el trabajo autónomo, siempre que se diseñen con criterios alineados al enfoque por competencias:

Yo trabajo más con guías de aprendizaje y los estudiantes tienen que responderlas. Algunos las completan mecánicamente, pero otros las trabajan de forma reflexiva y es útil. (Docente de Cs. Edu., comunicación personal, 5 de agosto, 2022).

Este testimonio permite contrastar dos niveles de apropiación de la herramienta: uno superficial (respuestas mecánicas) y otro profundo (trabajo reflexivo), que se puede explicar teóricamente desde Morales y Varela (2015), quienes señalan que el desarrollo de competencias requiere integrar conocimientos con actitudes y valores para resolver situaciones significativas. Si las guías no incorporan situaciones problema o tareas contextualizadas, no movilizan las dimensiones del desempeño competente.

4.2. El rol que asume el estudiante en su proceso de aprendizaje

Uno de los principios fundamentales del enfoque por competencias, especialmente en el campo de las Ciencias de la Educación, es el protagonismo del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. Este principio se relaciona con una visión del sujeto como agente activo, reflexivo y autónomo, capaz de movilizar saberes para resolver problemas reales en contextos educativos diversos (Tobón, 2015; Perrenoud, 2004). Sin embargo, los testimonios muestran que, en muchas asignaturas de la Carrera de Ciencias de la Educación, los estudiantes adoptan un rol pasivo debido a metodologías expositivas tradicionales:

El rol que cumple el estudiante no es tanto, porque hay docentes que no dejan participar y solo se basan en explicar. A veces respondemos algo y nos dicen que está mal. (Estudiante de Cs. Edu., comunicación personal, 30 de julio, 2022).

Este testimonio refleja la persistencia de un modelo pedagógico tradicional de corte transmisivo, en el cual el docente sigue siendo el principal emisor de conocimientos y el estudiante ocupa un lugar pasivo y subordinado. En la práctica docente, esto se traduce en el uso dominante de técnicas como la clase magistral, la lectura dirigida sin problematización, el dictado de contenidos y la evaluación memorística. Estas estrategias, lejos de promover el desarrollo de competencias, refuerzan la dependencia del estudiante y obstaculizan el aprendizaje autónomo, crítico y situado.

Desde la perspectiva del enfoque por competencias, este tipo de enseñanza limita el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y situadas, ya que no promueve la movilización de saberes ni la resolución de problemas reales, principios esenciales para una formación profesional auténtica (Perrenoud, 2004; Tobón, 2015). Además, en el campo de las Ciencias de la Educación, este modelo reproduce prácticas que luego los futuros docentes tienden a replicar, generando un círculo vicioso de reproducción metodológica.

Por otro lado, algunos docentes han logrado fomentar un ambiente de mayor autonomía:

El principio que manejo es que los estudiantes se sientan libres, pero sin descuidar el aprendizaje. (Docente de Cs. Edu., comunicación personal, 3 de agosto, 2022).

Estas prácticas se aproximan a enfoques más coherentes con la FBC, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje invertido o el trabajo colaborativo, en los que el estudiante investiga, reflexiona y construye conocimiento con acompañamiento docente. Sin embargo, su aplicación aún es parcial y no responde a una política institucional articulada, lo que genera inconsistencias en la experiencia formativa de los estudiantes.

También se identificaron situaciones en las que la participación se torna forzada o genera ansiedad:

Participamos, pero nos presionan demasiado con preguntas difíciles y nos sentimos incómodos. (Estudiante de Cs. Edu., comunicación personal, 26 de julio, 2022).

Esto evidencia la necesidad de crear ambientes de aprendizaje seguros, horizontales y estimulantes, donde los estudiantes puedan expresarse libremente, equivocarse sin miedo y construir saberes a partir del diálogo, el error y la colaboración.

En síntesis, si bien la FBC demanda un estudiante protagonista de su aprendizaje, la realidad en las aulas de la Carrera de Ciencias de la Educación muestra una tensión entre el discurso pedagógico y la práctica docente. Superar esta brecha implica no solo modificar técnicas y metodologías, sino transformar las relaciones pedagógicas hacia una cultura formativa basada en la autonomía, la metacognición, la reflexión crítica y la co-construcción del conocimiento.

4.3. Aprendizajes de mayor utilidad para el desempeño de la profesión

El estudio revela que los estudiantes consideran que las prácticas preprofesionales y los proyectos de intervención son los aprendizajes más significativos para su futuro desempeño profesional. Un testimonio ejemplifica esta percepción:

La mejor manera en que aprendemos es cuando hacemos proyectos o investigaciones en instituciones externas. Eso nos ayuda a aplicar lo aprendido y entender mejor la realidad. (Estudiante de Cs. Edu., comunicación personal, 4 de agosto, 2022).

Esta afirmación refuerza la idea de que la formación por competencias debe estar articulada con experiencias reales de aprendizaje. Según Tobón (2015), el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes pueden aplicar los conocimientos en contextos auténticos, desarrollando habilidades como la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas.

En el caso de la Carrera de Ciencias de la Educación, este aspecto adquiere aún más relevancia, ya que se trata de una profesión con un fuerte carácter interdisciplinario, que requiere integrar saberes pedagógicos, psicológicos, sociales, filosóficos y culturales

para comprender y transformar la realidad educativa. Por ello, las prácticas formativas no deben concebirse como meros espacios de aplicación técnica, sino como escenarios donde se articulan múltiples campos de conocimiento en función de problemas educativos reales. Este enfoque interdisciplinario es clave para que los futuros docentes desarrollen competencias que les permitan intervenir con criterio, creatividad y compromiso social en contextos complejos y diversos.

A pesar de la importancia de estas experiencias, varios estudiantes señalaron que la mayoría de las asignaturas de los primeros semestres priorizan la teoría y postergan la práctica hasta los últimos años de la carrera, “Los primeros semestres son muy teóricos, recién en los últimos cursos valoramos la formación práctica”. (Estudiante de Cs. Edu., comunicación personal, 8 de agosto, 2022).

Para mejorar este aspecto, se recomienda una mayor integración de la teoría con la práctica desde los primeros semestres, mediante estrategias como estudios de caso, simulaciones y visitas a instituciones educativas. De esta manera, los estudiantes podrán desarrollar competencias progresivamente y no solo en la fase final de su formación.

En conclusión, los hallazgos del estudio evidencian que, si bien la Carrera de Ciencias de la Educación ha adoptado formalmente el enfoque por competencias, su implementación en las aulas sigue estando mediada por estrategias pedagógicas tradicionales que predominan en la práctica docente. Entre ellas destacan:

- La clase expositiva centrada en el docente, que minimiza la participación activa del estudiante;
- La delegación de contenidos a través de exposiciones estudiantiles sin retroalimentación, utilizada como recurso para reducir la carga docente en lugar de fortalecer el aprendizaje colaborativo;
- El uso de guías de aprendizaje con ejercicios mecánicos, que no promueven la reflexión ni la contextualización;
- Y las evaluaciones basadas en la reproducción de contenidos, que omiten la valoración de habilidades aplicadas o pensamiento crítico.

Estas estrategias reflejan un modelo transmisivo de enseñanza, que limita el desarrollo de competencias clave como la autonomía, la resolución de problemas, la integración interdisciplinaria y la reflexión crítica —todas fundamentales en la formación de profesionales de las Ciencias de la Educación. Esta limitación no solo obstaculiza la implementación del enfoque por competencias, sino que también reproduce una cultura pedagógica que los estudiantes tienden a replicar en sus propias prácticas futuras como educadores.

Superar esta brecha requiere que los docentes universitarios adopten metodologías activas y contextualizadas, como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, la simulación y el aprendizaje colaborativo, acompañadas de una evaluación auténtica

centrada en desempeños reales. Solo así se garantizará una formación alineada con el perfil de egreso, centrado en la intervención educativa crítica y transformadora.

Finalmente, se recomienda una mayor integración entre la teoría y la práctica desde los primeros años de la carrera, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias de manera gradual y no solo en la etapa final de su formación. La transformación del rol docente será clave para garantizar que el enfoque por competencias se traduzca en una enseñanza efectiva y contextualizada.

5. Conclusiones

El presente estudio ha permitido identificar y analizar el rol del docente universitario en la formación basada en competencias (FBC) en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. A partir del análisis de los resultados, se ha evidenciado que, aunque la FBC está establecida en los lineamientos curriculares y se ha impulsado desde los procesos de rediseño y ajuste curricular (2013 y 2020), su implementación en la práctica educativa presenta desafíos persistentes que deben ser abordados para garantizar una formación profesional más efectiva, pertinente y coherente con este enfoque.

Uno de los principales hallazgos es la predominancia de metodologías tradicionales, como la clase expositiva centrada en el docente, el uso rutinario de exposiciones por parte de los estudiantes sin acompañamiento ni retroalimentación crítica, y la aplicación de evaluaciones que privilegian la memorización sobre el pensamiento crítico. Estas prácticas reproducen un modelo pedagógico tradicional de corte transmisivo, que limita el desarrollo de competencias clave como la autonomía, la resolución de problemas, la reflexión crítica y la integración de saberes. En consecuencia, el estudiante asume un rol pasivo, contrario al principio de protagonismo que orienta tanto la FBC como la formación de educadores transformadores en Ciencias de la Educación.

Asimismo, se identificó una débil articulación entre teoría y práctica, particularmente en los primeros semestres de la carrera, donde se prioriza la enseñanza de contenidos conceptuales sin una vinculación directa con situaciones reales del campo educativo. Esta distancia limita el desarrollo progresivo y contextualizado de competencias profesionales, especialmente en una disciplina de naturaleza interdisciplinaria como las Ciencias de la Educación, que exige la integración de saberes pedagógicos, psicológicos, sociales y éticos para comprender y transformar la realidad educativa. Otro punto relevante es la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de las prácticas preprofesionales y los proyectos de intervención en instituciones externas. Estas experiencias son valoradas como espacios de aprendizaje significativo donde pueden aplicar los conocimientos adquiridos y enfrentar problemáticas reales del contexto educativo. Esta valoración refuerza la necesidad de fortalecer desde etapas tempranas del plan de estudios la vinculación entre teoría y práctica mediante estrategias como estudios de caso, simulaciones, proyectos integradores y trabajo de campo guiado.

No obstante, también se evidencian prácticas docentes que muestran esfuerzos por aplicar metodologías activas y promover la participación estudiantil, el trabajo autónomo y la resolución de problemas. Estas experiencias, aunque aún incipientes, dispersas y no

sistematizadas, reflejan un potencial que debe ser fortalecido institucionalmente mediante estrategias de formación docente continua, el fomento de comunidades pedagógicas reflexivas, y políticas curriculares que promuevan la innovación metodológica.

En este sentido, se propone complementar el enfoque por competencias con el enfoque del aprendizaje estratégico, planteado por Carles Monereo (2001), el cual enfatiza que aprender no solo implica adquirir conocimientos, sino desarrollar la capacidad de autorregular ese aprendizaje, tomar decisiones conscientes y aplicar estrategias flexibles en función del contexto. Integrar esta perspectiva en la formación de educadores permite fortalecer la autonomía del estudiante, activar procesos metacognitivos y mejorar la toma de decisiones pedagógicas en situaciones reales y complejas, aportando una dimensión más profunda y crítica a la FBC.

En conclusión, transformar el rol del docente universitario en la Carrera de Ciencias de la Educación implica no solo superar prácticas tradicionales, sino asumir una función activa como mediador del aprendizaje, facilitador de experiencias auténticas, guía del pensamiento reflexivo y constructor de ciudadanía crítica. Esta transformación pedagógica debe ir acompañada de una evaluación formativa auténtica, centrada en el desempeño, que oriente el aprendizaje hacia la resolución de problemas relevantes y la intervención educativa situada. Solo así será posible consolidar una formación profesional coherente con los retos actuales de la educación y con el perfil de egreso que aspira a formar docentes capaces de intervenir críticamente en la realidad educativa y comprometidos con procesos de transformación pedagógica y social en los contextos donde intervienen.

Para que esta transformación pedagógica sea sostenible y efectiva, es necesario que la implementación del enfoque por competencias sea objeto de seguimiento y evaluación institucional continua. Esto implica establecer mecanismos sistemáticos de monitoreo, tanto cualitativos como cuantitativos, que permitan identificar avances, dificultades, resistencias y buenas prácticas en los distintos niveles de la docencia universitaria. La recolección de evidencias sobre el uso de metodologías activas, la integración de teoría y práctica, el protagonismo estudiantil y la evaluación auténtica, debe convertirse en insumo para la toma de decisiones pedagógicas, la retroalimentación docente y la mejora curricular permanente.

Solo mediante este ejercicio crítico y reflexivo será posible consolidar una cultura de formación por competencias contextualizada, flexible y centrada en el aprendizaje, tal como lo exige el perfil de egreso de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Bibliografía

Casanova, F. (2003). Formación profesional y relaciones laborales. Oficina Internacional del Trabajo, Cinterfor.

Cepeda-Dovala, J. M. (2013). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias. Universidad Interamericana para el Desarrollo.

Garay, T. E. (2019). Formación por competencias y prácticas pedagógicas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 79-100.

Gimeno-Sacristán, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (3ª ed.). Ediciones Morata.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Latorre, A. (2003). *Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ de IRIE.

López, C., Benedito, V., & León, M. J. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(2), 11-22.

Martínez-Clares, P., & González-Morga, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educación y Sociedad*, 40(1), e020505.

Monereo, C. (2001). *El aprendizaje estratégico*. Barcelona: Graó.

Morales, J. D., & Varela, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en Educación Médica*, 4(14), 36-41.

Morales-Castillo, J. D., & Varela-Ruiz, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en Educación Médica*, 4(14), 36-41.

Nieva-Chaves, J. A., & Martínez-Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 14-21.

Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 67-80.

Pimienta, J. H. (2011). *Las competencias en la docencia universitaria*. Pearson Educación.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Spedding, A. (2006). *Metodologías cualitativas*. ARP.

Tobón, S. (2005). *Formación integral y competencias* (4ª ed.). Editorial Macro.

Tobón, S. (2015). *La formación basada en competencias y el desarrollo humano*. Ecoe Ediciones.

Tovar-Gálvez, J. C., & Cárdenas-Puyo, N. (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: Evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 122-135.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Aporte de las prácticas pre-profesionales en la formación académica de la carrera de Ciencias de la Educación, en la etapa de la pandemia y situación actual

Geovana Luizaga Calderon ⁶

Jimmy Delgado Villca ⁷

Resumen

Las prácticas preprofesionales son la etapa en la que el estudiante pone a prueba y contrasta sus aprendizajes teóricos con la realidad laboral y profesional del medio. Además, este proceso permite encontrar un horizonte o inclinación profesional que, posteriormente, brinda la posibilidad al estudiante de ser participativo en su formación, direccionándolo hacia sus intereses de futuro desempeño laboral.

A esta situación se suma que la mayoría de los convenios y acuerdos de cooperación interinstitucional con la carrera tienen una vigencia de aproximadamente dos años, periodo que, durante la pandemia, no se pudo cumplir, lo cual dejó una mala situación inicial para el retorno a las prácticas preprofesionales en la gestión I/2022. Al no contar con convenios vigentes y con numerosos estudiantes ansiosos de realizar sus prácticas, se debió tomar una medida que beneficiara tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad en general.

Por otro lado, la carrera de Ciencias de la Educación, producto de su participación internacional en el proyecto Tuning, ha empezado a vincularse con el enfoque centrado en el estudiante, intentando adaptar algunas de sus bases pedagógicas para promover estudiantes participativos y activos en su aprendizaje, proclamando como fundamento de este la autonomía e independencia.

De esta manera, la carrera se beneficia en la construcción de nuevos vínculos con la sociedad para enriquecerse mutuamente, y el estudiante se posiciona en un nuevo reto, semejante a los desafíos que le esperan luego de su titulación, pero con la diferencia de estar acompañado y guiado tanto por los coordinadores de las prácticas preprofesionales como por sus auxiliares.

6 Licenciada en Ciencias de la Educación, con más de 10 años de experiencia en Formación Continua y Comunitaria, Educación Popular y Educación Regular. Se desempeñó como facilitadora de educación primaria y educación especial en diferentes instituciones educativas. Fue también responsable de programas de formación continua del PROFOCOM en la región del trópico de Cochabamba. ORCID: 0009-0004-6008-8371

7 Licenciado en Ciencias de la Educación, especialista en Estadística Educativa, Investigación Científica, Entornos Virtuales y Diseño Curricular. Actualmente, se desempeña como docente titular en la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, con más de 20 años de trayectoria en la formación en educación superior. ORCID: 0009-0000-5763-3157

Es así que, en el transcurso de este artículo, se pretende explicar y demostrar de qué manera se benefició a los estudiantes de Ciencias de la Educación en el ciclo de profesionalización, quienes autogestionaron sus prácticas.

Palabras clave: Prácticas pre-profesionales, modalidad de titulación, currículo, educación y práctica laboral.

1. Introducción

La sociedad global se vio paralizada por la pandemia del 2020; literalmente, todos los aspectos sociales que conforman el funcionamiento de la realidad nacional se vieron forzados a detenerse con el fin de precautelar la salud ciudadana. A raíz de esta decisión, no tardó en manifestarse el hecho de que ciertas funciones son de vital importancia y, en particular, su funcionamiento continuo, como es el caso de la educación regular en todos sus sistemas y niveles. Es así que los procesos educativos se vieron en la necesidad de buscar otros medios por los cuales fuera viable el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual la modalidad virtual, a través de plataformas y recursos tecnológicos, pudo subsanar la emergente necesidad. Sin embargo, en la complejidad de la educación superior, no se logró resolver todos los problemas. Esto se debe a que la mayoría de las carreras, particularmente Ciencias de la Educación, dentro de su proceso formativo, tienen como un elemento capital las prácticas preprofesionales.

En la carrera de Ciencias de la Educación, las prácticas preprofesionales son el momento en que el estudiante pone a prueba y contrasta sus aprendizajes teóricos con la realidad laboral y profesional del medio. Además, este proceso permite encontrar un horizonte o inclinación profesional que posteriormente brinda la posibilidad al estudiante de ser participativo en su formación, direccionándola hacia sus intereses. Es por ello que la obstaculización de las prácticas significó una gran pérdida en el proceso formativo de los estudiantes de la carrera durante la etapa de la pandemia. A esta situación se suma que, en su mayoría, los convenios y acuerdos de cooperación interinstitucional con la Carrera tienen una vigencia de aproximadamente dos años (justamente el período de pandemia), lo cual dejó una mala situación inicial para el retorno a las prácticas preprofesionales en la gestión I/2022. Al no tener convenios vigentes y con muchos estudiantes ansiosos por realizar sus prácticas, se debió tomar una medida que beneficiara tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad en general.

Ante la urgencia y las complicaciones, se tomó la decisión que da razón a la experiencia detallada aquí. Para comprender a cabalidad el porqué de esta decisión, se debe considerar que el Estatuto Orgánico de la UMSS estipula en sus bases y principios que los profesionales, fruto de su paso por la universidad, deben responder a las necesidades de desarrollo social de su entorno, sin olvidar en ningún momento que la razón de su formación es inherente a su medio social y cultural, ya que pretenden responder a este. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo “analizar el desarrollo de las prácticas preprofesionales en la etapa de la pandemia y su aporte actual en la formación académica de la carrera de Ciencias de la Educación”. Para este propósito, se realizaron encuestas y entrevistas tanto a practicantes como a la docente responsable del área de prácticas preprofesionales. Es así que, en el desarrollo del artículo, se pretende explicar y

demostrar de qué manera se benefició a los estudiantes de Ciencias de la Educación en el ciclo de profesionalización, quienes autogestionaron sus prácticas, y el impacto actual de estos procesos en la formación académica de los estudiantes del Ciclo de Profesionalización.

2. Procedimiento metodológico

La metodología empleada en el desarrollo del presente artículo es de corte cualitativo y cuantitativo, de tipo descriptivo-analítico. Esto posibilitará rescatar ambas metodologías tanto en la recolección de datos como el posterior análisis de la información.

Para la recolección de datos se administraron encuestas virtuales a estudiantes del ciclo de profesionalización de la carrera de Ciencias de la Educación, con una serie de preguntas relacionadas con la mención que están realizando, las practicas que vienen realizando, el tipo de institución y su modalidad de titulación. Así también, se aplicó algunas entrevistas a estudiantes y a docentes responsables de los procesos de prácticas pre-profesionales en la carrera.

En la parte del análisis cuantitativo se aplicaron técnicas estadísticas de gráficos y tendencias porcentuales para establecer una descripción precisa de cada categoría y establecer las respuestas más sobresalientes en base a los objetivos del estudio. Por su lado, para el análisis cualitativo se establecieron categorías de análisis y se consideraron los testimonios más significativos recabados en las entrevistas, y se vincularon junto al análisis cuantitativo.

3. Sustentación teórica

a) Historia de la carrera

Según el Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación–UMSS (2013, p. 19), las Ciencias de la Educación presentan sus orígenes en la UMSS desde 1974, con la creación del Departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación, cuyo propósito era prestar servicios a todas las carreras de la UMSS que lo requirieran en sus aspectos educativos. Esta unidad pasó por diversas modificaciones en el proceso de construcción de su identidad institucional, desde su campo de acción y objeto de estudio hasta, incluso, su denominación como carrera, siendo anteriormente conocida como la carrera de Pedagogía.

A continuación, se presenta una recopilación de los sucesos más relevantes que permiten comprender esta transición:

- En 1977 se elaboró el primer plan de estudios, el cual consistía en una sumatoria de materias y estaba destinado a la cualificación de docentes normalistas.
- En 1979 se estructuró el plan de estudios por áreas y se privilegió el área de investigación.

- En 1983 se establecieron dos ciclos: el común y el diferenciado o de talleres, donde se propusieron las áreas de administración, orientación educativa, psicopedagogía y educación popular.
- Entre 1987 y 1995 se trabajó en el plan de reestructuración, bajo la influencia del modelo neoliberal aplicado mediante el Decreto Supremo 21060; es decir, bajo el amparo de las leyes de capitalización, participación popular y reforma educativa.
- En 1995, durante el tercer seminario, se realizó la propuesta por objetos de transformación, líneas y dimensiones.
- En 2005 se llevó a cabo el taller del proceso de transformación curricular, en el cual se efectuó un primer análisis de la situación relacionada con el perfil del profesional en Ciencias de la Educación, partiendo de las demandas y/o necesidades (problemas) que debía responder dicho perfil.
- En 2013 se implementó el rediseño curricular de la carrera, incorporando unidades de formación que daban cuenta de la realidad diversa, sociocultural y lingüística del país. Además, se consideró un eje de TIC aplicadas a la educación, las prácticas pre-profesionales y cinco menciones de profesionalización.
- En 2020, durante la segunda gestión del año, se realizó el ajuste curricular de la carrera de Ciencias de la Educación, cuyo principal objetivo fue la reducción de 8 a 6 materias por semestre.

Es pertinente mencionar al respecto que la carrera de Ciencias de la Educación siempre fue y sigue siendo un gran pilar para la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. De la misma manera, lo es para la Universidad Mayor de San Simón, apoyando la optimización y gestión de procesos administrativos y formativos relacionados con la educación superior.

Es por todo ello que, en la actualidad, la misión de la carrera se concretiza en el siguiente enunciado:

Formar profesionales de alta calidad académica, comprometidos con un nuevo paradigma educativo y con los actores educativos, formados para intervenir eficientemente en el hecho educativo con planes, programas y proyectos pertinentes a nuestra realidad educativa; además, contribuir eficazmente a la transformación cualitativa del Sistema Educativo Plurinacional (Ciencias de la educación, 2013, pág., 38)

De esta manera, a partir de su recorrido histórico, se puede asumir que la Carrera tiene un propósito central: el contacto con la realidad.

b) Ajuste curricular

Es necesario profundizar un poco más en el acontecimiento sucedido en la gestión II/2022 para lograr comprender con mayor detalle el estado actual de la carrera respecto a las prácticas preprofesionales que realizan los estudiantes en el ciclo de profesionalización.

Como antecedente, se debe mencionar que los Ajustes Curriculares implementados en el segundo semestre de la gestión 2020 fueron producto de un proceso de diagnóstico realizado entre las gestiones 2018 y 2019. En este proceso, el equipo técnico de la carrera de Ciencias de la Educación aplicó encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes de la carrera, identificando una serie de problemas en la malla curricular de ese tiempo, tales como:

- 8 materias a cursar por semestre, que ocasiona una excesiva recarga de esfuerzo para los estudiantes, que terminan abandonando o reprobando varias materias.
- Reducida titulación en el Técnico Universitario Superior en TICs.
- Denominación muy específica de algunas materias que dificulta procesos de convalidación a otras carreras.
- Poca asignación de horas y más asignaturas de prácticas profesionales y laborales,
- Las materias del área de TIC no tienen coherencia o coordinación en el eje de formación, con las practicas, así como las modalidades de titulación.

Casi todas estas problemáticas fueron tomadas en cuenta en la planificación de los Ajustes Curriculares y, como producto de esto, se establecieron tres menciones o especialidades. En este sentido, cuando un estudiante ingresa al ciclo de profesionalización, comprendido entre el 7.º, 8.º y 9.º semestre, debe elegir una mención, la cual le proporciona una formación especializada en un área específica del conocimiento dentro de la carrera. Estas son:

- Gestión educativa y currículum
- Territorio y educación social productiva
- Psicopedagogía, orientación educativa y educación inclusiva

A partir de esta elección, se planifica que los estudiantes y docentes articulen la investigación y las prácticas socioeducativas, es decir, unifiquen y optimicen los esfuerzos hacia un trabajo de grado de gran calidad, que refleje su conocimiento académico y su capacidad profesional adquirida a partir de sus prácticas.

Los y las estudiantes de Ciencias de la Educación desarrollan su práctica y ejercicio preprofesional principalmente en las siguientes áreas:

- Área de orientación educativa.
- Área de psicopedagogía
- Área de educación a distancia.
- Área de formación pedagógica.
- Área de investigación.

- Área de diseño curricular.
- Área de evaluación de proyectos y procesos educativos.
- Área de planificación y gestión educativa.

c) Ciclo de profesionalización

Refiere a la recta final del proceso formativo de los estudiantes de la carrera, comprendido en los últimos tres semestres. Se caracteriza por la alta actividad preprofesional de los estudiantes en espacios sociales coordinados formalmente por el Proyecto de Práctica Profesional y Laboral de la Carrera de Ciencias de la Educación, el cual se desglosa en las diferentes menciones de especialización de la carrera.

Es de vital importancia que las actividades realizadas en instituciones sean coordinadas a partir del Proyecto de Práctica Profesional y Laboral, para así brindar el aval y la seguridad al estudiante de circular en espacios que garanticen un aprendizaje adecuado y su seguridad dentro del marco de los convenios interinstitucionales existentes.

Por lo tanto, se puede inferir que la finalidad de este ciclo es poner en contacto al estudiante con su entorno inmediato, desarrollando un nivel de conciencia social y profesional que se traduce en la elección de actitudes y competencias para garantizarse un futuro profesional.

d) Prácticas pre profesionales

Son una parte fundamental del proceso formativo de las instituciones de educación superior; de hecho, representan el momento de interacción entre la sociedad y la universidad. Se consideran “un aporte medular para la inserción de los estudiantes al mercado laboral, teniendo como resultado una consolidación entre la academia y la práctica laboral real” (Guarnizo, 2018, p. 15). Es decir, constituyen una instancia de simulación y acercamiento a lo que le espera al estudiante cuando alcance su titulación y busque desempeñarse profesionalmente.

Este espacio en el que se introduce el estudiante es un momento clave para su formación académica, ya que plantea pruebas de carácter diferente a las que puede encontrar dentro de la universidad, dado que:

[...] requiere la realización de actividades que establezcan la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, donde se ponga en tensión los conocimientos de esa teoría en la puesta en práctica, y que a la vez esa práctica retroalimente la teoría, favoreciendo la adquisición de las habilidades necesarias, siendo el marco natural para ello las prácticas preprofesionales (Chavez, Chancay, Chavez y Mendoza, 2019, pág.130)

La cita mencionada anteriormente hace referencia al proceso activo del estudiante de desenvolverse en escenarios reales a partir de los insumos adquiridos en el aula. Este hecho se convierte en un ciclo de aprendizaje basado en el contraste entre la teoría aprendida en el aula y su aplicación en situaciones reales. Además, la experiencia práctica brinda una

visión general del rol que desempeña el cientista de la educación en diversos ambientes e instituciones, permitiéndole descubrir, en alguna medida, su inclinación laboral.

Otra definición planteada por Ortega (2019) indica que es un “proceso de índole social y que, desde una lógica dialéctica, es un conjunto integrador de saberes teórico-prácticos cuyos elementos constitutivos, el contexto interno y el contexto externo, fungen como reflejo que le permite reinventarse dentro de un continuum con los acontecimientos y tendencias actuales” (pág. 160).

En este sentido, se entiende que son actividades de carácter formativo que el estudiante realiza fuera de la institución con la intención de ampliar, aplicar y consolidar las competencias desarrolladas a través de los cursos del área de formación (...). Los espacios donde los estudiantes pueden realizar estas prácticas son diversos y comprenden instituciones, organismos oficiales, organismos no gubernamentales, empresas, entre otros (Universidad Pedagógica Nacional, 2002, pág. 2).

Para concluir este punto, es importante mencionar que este proceso y sus conclusiones deben realizarse bajo la supervisión de los coordinadores de cada mención profesional y los docentes de las asignaturas de prácticas socioeducativas, quienes deben acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las UFP correspondientes. En estas, como afirma Guarnizo (2018), “[...] se valora de manera preponderante la experiencia, el aprendizaje inductivo basado en la sistematización de la práctica y el constructivismo social, en el cual tanto docentes como discentes aportan a la elaboración de un nuevo saber compartido” (pág. 16).

Es por ello que las prácticas no deben ser un proceso en el que el estudiante quede a la deriva; al contrario, debe contar con el seguimiento y acompañamiento del docente encargado para ayudarle a sistematizar la información clave y elemental, resolviendo sus dudas y crisis.

e) Educación en la práctica

El impacto que genera realizar prácticas preprofesionales es muy amplio y variado, principalmente relativo al nivel de experiencia. Dentro de ello, se puede mencionar el trabajo transdisciplinar, que en muchas instituciones y organizaciones se presenta gracias a que los equipos están compuestos por profesionales de diferentes áreas disciplinares. De esto se entiende que “la interdisciplinariedad contribuye a generar pensamiento flexible, desarrolla y mejora habilidades de aprendizaje, facilita el entendimiento, incrementa la habilidad de acceder al conocimiento adquirido y mejora habilidades para integrar contextos disímiles” (Carvajal, 2010, pág. 166). Es decir, el practicante aprende que el mismo proceso puede abordarse desde diferentes miradas y enfoques, ampliando su abanico de posibilidades y soluciones.

Es fundamental para el futuro profesional en Ciencias de la Educación desarrollar sus capacidades de liderazgo y cooperación en equipos de trabajo, ya que, en estas circunstancias, cumple el rol de coordinar y articular las diferentes participaciones. Asimismo, una actitud primordial del liderazgo de los cientistas es el emprendedurismo, el cual se vincula

directamente con las nuevas experiencias, por lo que las prácticas preprofesionales son terreno fértil para cultivar esta actitud. Profundizando en ello, se puede mencionar que:

El emprendedor es una persona que asume riesgos. Del mismo modo, una persona con mayor tolerancia al riesgo tendrá una mayor asunción de riesgo y, por lo tanto, un menor grado de aversión a este. Ello implicará que la persona tendrá menos miedo en auto-emplearse y en crear su propio emprendimiento (Krauss, 2011, pág. 30).

Parte de la práctica realizada está orientada a una formación protocolar para que el estudiante advierta los mecanismos necesarios para relacionarse, en el futuro, con instituciones u otras fuentes laborales. Las actitudes proactivas son de vital importancia para generar una correcta impresión en encargados y autoridades. Asimismo, la capacidad de enfrentar riesgos permite que los futuros profesionales de la carrera puedan abrir nuevos espacios laborales, innovadores y de impacto para el país, a partir de una actitud emprendedora. Por todo ello, las prácticas preprofesionales son un factor imprescindible en el proceso formativo, precisamente para subsanar todos los aprendizajes que se necesitan y estar preparados para el ejercicio profesional.

4. Resultados y discusión

a) Prácticas pre-profesionales en la etapa de la pandemia

La etapa de la pandemia (2020 a 2021), que ocasionó el paso de la formación presencial a la virtual, tuvo un impacto negativo en la realización de las prácticas preprofesionales en la Carrera de Ciencias de la Educación, al igual que en otras carreras de la universidad, ya que, en esta etapa, todas las unidades educativas cerraron y desarrollaron las clases de forma virtual, al igual que muchas instituciones educativas con las cuales la carrera tenía convenios para la realización de prácticas.

Es así que, en un primer momento, los docentes de las materias de Laboratorio de Práctica Socioeducativa instaron a los estudiantes pertenecientes al Ciclo de Profesionalización a que, con sus propios medios y conocimientos, buscaran en la zona donde viven instituciones, unidades educativas u otras posibles entidades donde pudieran realizar la práctica preprofesional. Con esto se pretendió que el estudiante asumiera activamente el rol de ponerse en contacto con una institución, ofrecer sus capacidades y servicios para satisfacer una necesidad educativa. Tras la acción del estudiante, los coordinadores cumplieron el rol de acompañarlo, principalmente para verificar que la institución presentara las condiciones necesarias para que ocurriera la formación esperada y poder respaldar el acuerdo de manera institucional.

De esta manera, la carrera se beneficia en la construcción de nuevos vínculos con la sociedad para enriquecerse mutuamente. Asimismo, el estudiante se posiciona ante un nuevo reto, semejante a los desafíos que le esperan luego de su titulación, pero con la diferencia de estar acompañado y guiado tanto por los coordinadores de las prácticas preprofesionales como por sus auxiliares.

Las dificultades que se presentaron en la etapa de pandemia quedan reflejadas en el siguiente testimonio de uno de los responsables de los programas de interacción de la Carrera de Ciencias de la Educación:

[E]n la etapa de pandemia la realización de prácticas pre profesionales in situ es decir en instituciones realmente fue complicado, ya que muchas instituciones iniciaron el trabajo a través de la modalidad virtual en ese sentido los estudiantes no se han podido constituir en dichos instituciones para la realización de prácticas, sin embargo actividades de investigación y de sistematización de experiencias se han podido desarrollar en las propias familias, en los propios barrios y sobre todo también se ha podido hacer una especie de práctica proporcionando material e insumos para el análisis para la elaboración de proyectos, sin embargo no se ha alcanzado lo que realmente representa una plática institucional al interior de una institución sino más bien Se ha tratado de trabajar también dichas prácticas de manera virtual pero son ya han sido muy pocas las instituciones que han requerido practicantes en la modalidad virtual (Entrevista responsable de Programa, julio de 2023).

Este tipo de actividades formativas no se podía dejar de lado, a pesar de las dificultades de desplazamiento, el cierre de instituciones o el cambio de modalidad de atención. Los docentes responsables de desarrollar las actividades de prácticas preprofesionales, así como los coordinadores de los programas, planificaron estrategias creativas para continuar con estas actividades, aunque estas dificultaron, en esencia, el contacto con las instituciones y poblaciones con las cuales trabajan.

b) Prácticas profesionales en la actualidad

Los resultados son producto de la aplicación de un cuestionario virtual a estudiantes de séptimo y octavo semestre que están realizando sus prácticas preprofesionales. Para contextualizar el ámbito de los convenios que se realizan en la carrera de Ciencias de la Educación, en el siguiente cuadro se puede apreciar la cantidad de convenios vigentes hasta la gestión 2022.

Cuadro 1

Números de acuerdos interinstitucionales realizados por la carrera Ciencias de la Educación UMSS. Gestiones 2018 a 2022

Año	Programa de Psicopedagogía y Desarrollo Humano	Programa de Educación Social Productiva Territorial	Programa de Gestión Educativa y TIC aplicada a la Educación	Total
2018	2	2	2	6
2019	3	3	1	7
2020	0	1	0	1
2021	7	2	1	10
2022	10	14	7	31
Total	22 (40%)	22 (40%)	11 (20%)	55

Nota: Elaboración propia.

En los últimos años se incrementó la cantidad de convenios con distintas instituciones para coordinar acciones y, sobre todo, la apertura de espacios para las prácticas preprofesionales. Debido a esta considerable cantidad de instituciones que solicitan practicantes, en varias ocasiones no se puede cubrir esta demanda, lo cual dificulta, en cierto modo, la continuidad de estos convenios.

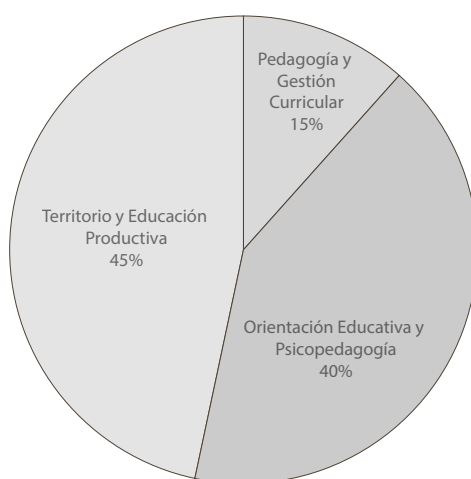
Según la opinión de uno de los coordinadores de programa sobre la importancia que tienen las prácticas profesionales en el marco de la formación profesional:

En el ámbito de la profesionalización universitaria, todo proceso de concretización profesional responde a la incorporación y a la implementación del conocimiento teórico inicialmente adquirido por el estudiante, aplicándolo en el escenario profesional. Es decir, la importancia radica en que lo que se estudia de manera teórica, a partir de los textos, teorías y fundamentos, luego se implementa de manera práctica en procesos reales de desempeño profesional. Entre estos escenarios, se encuentran instituciones con las cuales una carrera de formación profesional puede tener convenios para la realización de prácticas preprofesionales. En ese sentido, una carrera que se define por competencias está obligada a desarrollar procesos de práctica preprofesional en instituciones. Por ello, la realización de prácticas preprofesionales es de vital importancia para el desarrollo de competencias. (Entrevista Responsable de Programa, julio de 2023).

Actualmente, los tres programas de Psicopedagogía y Desarrollo Humano, Gestión Educativa y TICs Aplicadas a la Educación, y Educación Social Productiva y Territorial cumplen con los convenios establecidos con diferentes instituciones educativas de la región, permitiendo que los estudiantes de los últimos semestres realicen sus prácticas. Asimismo, las Unidades Pedagógicas de Formación de Laboratorio de Práctica Socioeducativa I y II, y Práctica Profesional-Laboral, realizan el seguimiento y monitoreo de las actividades de prácticas de los estudiantes, en coordinación con los responsables de los programas.

Gráfico 1

Mención en la que realiza sus prácticas pre-profesionales



Nota: Elaboración propia.

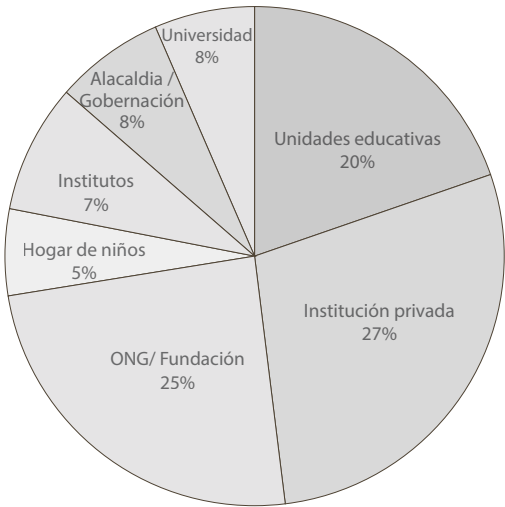
En este primer gráfico se puede observar que el mayor porcentaje de estudiantes realiza sus prácticas en la mención de Territorio y Educación Productiva. En segundo lugar, se encuentran los estudiantes que realizan sus prácticas en la mención de Orientación Educativa y Psicopedagogía. Por otro lado, son pocos los estudiantes que eligieron la mención de Pedagogía y Gestión Curricular para la realización de sus prácticas pre-profesionales.

Algo importante a tomar en cuenta es la coordinación de los programas con los laboratorios de prácticas y los talleres de grado, tal como lo evidencia el siguiente testimonio:

[E]s fundamental contar con el compromiso y motivar a los docentes de los laboratorios de práctica pre-profesional, a los docentes coordinadores de mención, a los docentes de dedicación exclusiva y a los docentes de los laboratorios de trabajo de grado. Es necesario realizar reuniones periódicas de coordinación, de tal manera que todos puedan acompañar el proceso de realización de prácticas y elaboración del trabajo de grado, evitando así que se convierta en una doble carga para los estudiantes. (Entrevista responsable de Programa, julio de 2023).

Gráfico 2

Tipo de institución en el que realiza sus prácticas pre-profesionales



Nota: Elaboración propia.

En cuanto a los tipos de institución donde se realizan las prácticas, la mayoría menciona que lo hacen en instituciones educativas privadas, ONGs y fundaciones. Es importante puntualizar que la carrera de Ciencias de la Educación, a partir de sus tres coordinaciones de Interacción Social (Psicopedagogía, Educación Social y Gestión Educativa), gestiona y cuenta con varios convenios con diversas instituciones educativas del medio, y a partir de estos convenios se envía a los estudiantes a realizar sus prácticas, tomando en cuenta la mención que cada estudiante eligió.

En este ámbito, las actividades que realizan dependen del tipo de institución educativa a la que acuden. Para tener una idea de esto, podemos citar los siguientes testimonios de estudiantes:

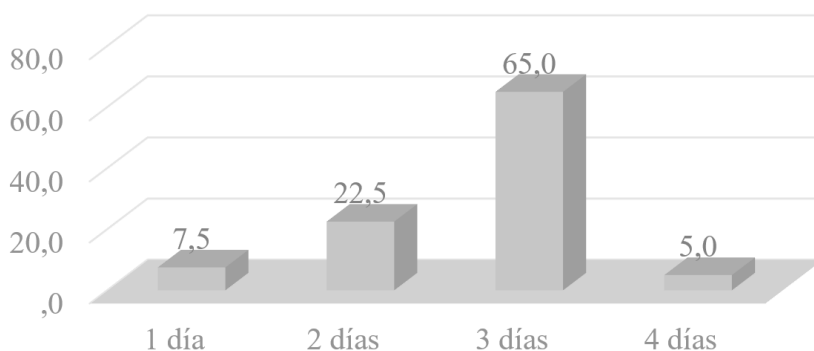
Realizo orientación vocacional. Dentro de este mismo proceso, implica la toma de pruebas y la revisión de dichas pruebas. También participo en las ferias profesiográficas en unidades educativas. (Entrevista Estudiante, agosto de 2023).

La actividad principal que realizo dentro de la institución es el fortalecimiento y apoyo en los procesos administrativos de la carrera de Ciencias de la Educación. Esta actividad conlleva la entrega de documentos o trámites a diferentes unidades de la carrera y la UMSS, así como el asesoramiento pedagógico a estudiantes de la carrera. (Entrevista Estudiante, agosto de 2023).

Un aspecto a tomar en cuenta es que algunos estudiantes realizan sus prácticas en la misma carrera de Ciencias de la Educación, con el visto bueno del docente del área de prácticas socioeducativas. Esto resulta de gran utilidad para la unidad, ya que contribuye al apoyo en actividades administrativas y académicas.

Gráfico 3

Cantidad de días a la semana que van a las instituciones



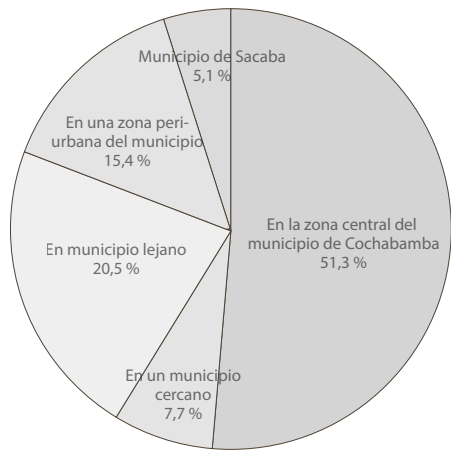
Nota: Elaboración propia.

En la gráfica se observa que la mayoría de los estudiantes que realizan sus prácticas acuden a las instituciones tres días por semana, y son pocos quienes las realizan en menos días o hasta cuatro días. Se debe tomar en cuenta que los estudiantes deben acumular un promedio de 220 horas de prácticas en cada semestre, desde el séptimo hasta el noveno, para aprobar los Laboratorios de Prácticas Socioeducativas.

Esto también depende de las necesidades de cada institución, las cuales varían en función de la cantidad de practicantes requeridos, los días de apoyo, los horarios y los tipos de actividades a realizar. Otro factor a considerar es la disponibilidad de los estudiantes, ya que en estos últimos semestres todavía cursan materias curriculares y también los talleres de grado.

Gráfico 4

Zona donde está ubicada la institución donde realiza las prácticas



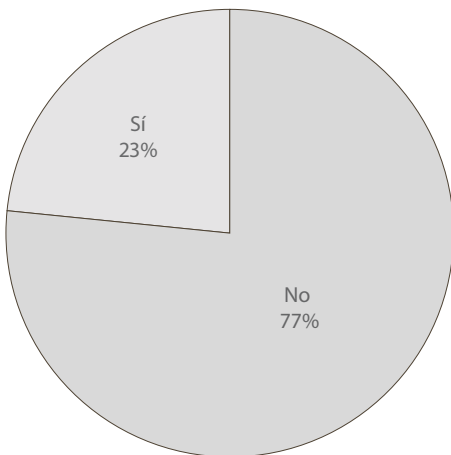
Nota: Elaboración propia.

Un poco más de la mitad de los encuestados realizan sus prácticas en instituciones educativas ubicadas dentro del municipio de Cochabamba, mientras que un porcentaje menor las realiza en otros municipios o en zonas periurbanas.

La ubicación de la institución genera ciertos grados de dificultad en varios aspectos. Por un lado, influye en la cantidad de días que los estudiantes pueden asistir debido a la lejanía del lugar. Por otro lado, afecta la supervisión que se pueda realizar, así como la regularidad en la asistencia y la conclusión de las prácticas, reduciendo el riesgo de abandono.

Gráfico 5

Dificultades para conseguir una institución donde realizar prácticas



Fuente: Elaboración propia.

Un menor porcentaje de los encuestados manifiesta haber tenido dificultades para conseguir instituciones u otros inconvenientes para encarar sus prácticas. Entre las más resaltantes se encuentran:

- Averiguar los horarios y conversar con los responsables de la institución.
- “La mayoría de los colegios a los que se les ofreció el programa de Orientación Vocacional nos decían que ya era muy tarde, que directamente sería para el próximo año, y era muy complicado porque el programa no contaba con ningún convenio.”
- Obtener información de la institución.
- “La dificultad del tiempo, debido a que también trabajo y estudio al mismo tiempo.” (Entrevista a estudiantes, agosto de 2023).

Como puede evidenciarse, las dificultades son menores, debido a que actualmente se cuenta con una cantidad suficiente de convenios con diferentes tipos de instituciones. Esto permite que los estudiantes elijan adecuadamente la institución en función de su disponibilidad de tiempo, la mención que están realizando y las materias que cursan durante el semestre.

Gráfico 6
Personas que supervisan el trabajo de las prácticas



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al seguimiento de las prácticas, el mayor porcentaje de los practicantes indica que, en primer lugar, los docentes de los Laboratorios de Prácticas Socioeducativas se encargan de esta tarea. En segundo lugar, las instituciones también realizan seguimiento y control y en tercer lugar, los auxiliares de extensión.

De acuerdo con el testimonio de un estudiante que realiza sus prácticas:

El que realiza el seguimiento es el docente coordinador de la mención y el docente de Práctica Socioeducativa II, mediante informes mensuales y planillas de asistencia. También, para la evaluación final de las prácticas, tenemos que presentar un informe final, defensa oral del informe y la realización de un video. (Entrevista a estudiante, junio de 2023).

Esta afirmación coincide con el porcentaje del 42%, que también indica que los docentes de estos laboratorios son los primeros responsables del seguimiento al desarrollo de sus prácticas institucionales.

Para concluir con este análisis, se presentan algunas recomendaciones para mejorar las prácticas pre-profesionales, planteadas como propuestas tanto por algunos estudiantes como por los autores.

- Implementar un reglamento de prácticas pre-profesionales que unifique los criterios de evaluación, la cantidad de horas a cumplir y los formatos de informes a presentar.
- Conformar una comisión técnica para evaluar el desarrollo de las prácticas y plantear mejoras continuas en estos procesos.
- Coordinar reuniones permanentes entre los docentes de las asignaturas de prácticas socioeducativas y los docentes de modalidades de titulación para unificar estos procesos de prácticas y trabajos de titulación.
- Evitar la sobrecarga del informe final de prácticas pre-profesionales, enfocándose únicamente en las actividades realizadas en la institución, los conocimientos adquiridos y las experiencias generadas.

5. Conclusiones

Las prácticas pre-profesionales se constituyen en un espacio de cualificación de las competencias laborales para los estudiantes de los últimos semestres. Estos procesos se vieron limitados durante la etapa de la pandemia, ya que los estudiantes no podían acudir a las instituciones solicitantes. Actualmente, las solicitudes de convenios interinstitucionales se han incrementado considerablemente, y en algunos casos no se pueden cumplir debido a la falta de estudiantes que requieren completar esta etapa de su formación.

En la gestión 2023 se firmaron 55 convenios con diferentes instituciones educativas, tanto del municipio de Cochabamba como de otros municipios del departamento, siendo los programas de Psicopedagogía y Desarrollo Humano, y de Educación Social Productiva y Territorial los que concentran el 80% de los convenios firmados. Los principales espacios institucionales donde se realizan las prácticas son instituciones educativas fiscales y privadas, ONGs y fundaciones.

Las actividades que realizan en las instituciones dependen de las características de cada una. En las escuelas, los estudiantes llevan a cabo actividades de acompañamiento y

resolución de dificultades de aprendizaje, mientras que en las fundaciones y ONGs brindan apoyo educativo y psicopedagógico a las poblaciones objetivo de estas instituciones. Es importante enfatizar que los estudiantes deben cumplir una cantidad de horas de prácticas para aprobar las materias de prácticas socioeducativas, las cuales oscilan entre 150 y 200 horas por semestre.

Los responsables de realizar el seguimiento, la supervisión y la certificación de estas prácticas son los docentes de Laboratorio de Práctica Socioeducativa I (7.º semestre), Laboratorio de Práctica Socioeducativa II (8.º semestre) y Práctica Profesional y Laboral (9.º semestre), así como los coordinadores de los programas de interacción social de la carrera.

Bibliografía

Carrera Ciencias de la Educación (2013). Rediseño de la carrera de Ciencias de la Educación - UMSS. 6 06 2013. https://drive.google.com/drive/folders/1-I58j4H_fhw5KOEPIBLxBeFUqumlG8-M

Chavez, M. (2019). “Las prácticas pre profesionales y su impacto social.” ReHuSo, vol. 4, no. 1, 2019, pp. 129 – 136. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1764>

Guarnizo, S.F. (2018). “Importancia de las prácticas pre profesionales para los estudiantes de Educación Superior en la Universidad de Guayaquil.” INNOVA Research Journal, vol. 3, no. 8, 2018, pp. 14 - 26.

Krauss, C. (2011). “Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay.” Dimens. empres, vol. 9, no. 1, pp. 28-40.

Universidad de Deusto (2007). Tuning América Latina: Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf.

Buenas prácticas docentes: La investigación acción como estrategia para la acción, la enseñanza y sus beneficios en el involucramiento estudiantil

Juan Carlos Rojas Calizaya ⁸

María José Chacín Villarroel ⁹

Ever Verduguez ¹⁰

Resumen

El presente texto aborda la preocupación de la Carrera de Ciencias de la Educación por analizar las características de una de las funciones fundamentales de la universidad pública: la docencia orientada a la formación profesional. Es el resultado de una investigación realizada en el Laboratorio de Investigación Acción, basada en información recopilada de los estudiantes y la docente al finalizar la gestión II/2022.

El análisis de las evidencias presentadas permite concluir que la aplicación de la investigación acción, tanto como enfoque como metodología para la enseñanza de la asignatura, facilita la implementación de buenas prácticas docentes, evaluadas a partir de las categorías conceptuales adoptadas. Estas prácticas crean las condiciones necesarias para un mayor involucramiento estudiantil en su proceso formativo, abarcando las dimensiones conceptual, emocional y actitudinal, lo que lleva a los estudiantes a afirmar su vocación por la educación.

Los hallazgos promueven la visibilización y réplica de estas prácticas, adaptándolas a la naturaleza de la materia y al contexto específico. Además, fomentan la investigación educativa como una herramienta en la búsqueda de respuestas a los nuevos desafíos.

Palabras clave: Buenas prácticas, enseñanza, involucramiento, investigación acción

8 Licenciado en Ciencias de la Educación, docente de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, y de Ciencias Sociales; y jefe del Departamento de Coordinación Académica de la UMSS. Con amplia experiencia en desarrollo rural en territorios y comunidades indígenas y campesinas en Bolivia. Ha realizado varias investigaciones sobre derechos indígenas, problemática agraria, tierra territorio, cambio climático y educación; varias de ellas se han publicado. ORCID: DOI 0009-0009-8789-0459

9 Estudiante de la carrera Ciencias de la Educación, participante del proyecto internacional “Aprendizaje Centrado en el Estudiante - Tuning Latinoamérica”. Desde el 2022 trabaja como coordinadora pedagógica en el área de Educación de la Fundación Patiño. Investigadora de naturaleza y escritora de corazón. ORCID 0009-0003-2142-3301

10 Estudiante, auxiliar de Territorio y Educación Social Intra Intercultural en la gestión 2024 y actual auxiliar del Proyecto de Orientación Educativa pertenecientes a la Carrera Ciencias de la Educación – UMSS. Articulista en la revista Kipus Científicos N°1 y 3. Asistente Técnico de la Revista Identidades. ORCID: 0009-0004-4734-5732

1. Introducción

El presente artículo tiene el propósito de contribuir al análisis y debate acerca de la formación y docencia universitaria en el contexto actual. En ese sentido, se orienta a la visibilización de buenas prácticas docentes en la asignatura Laboratorio de Investigación Acción, que corresponde al 6º semestre del ciclo interdisciplinario y es parte del eje articulador de Investigación Social y Educativa de la Carrera. Para tal efecto, se ha constituido un equipo de investigación compuesto por un docente y dos estudiantes, quienes cursaron y aprobaron dicha materia.

La línea temática nuclear es la investigación acción como estrategia para actuar en la realidad y para la enseñanza; es decir, para el aprendizaje de la investigación acción haciendo investigación acción en contextos específicos. El objetivo que guió el estudio fue visibilizar las buenas prácticas docentes que promueven el involucramiento estudiantil en su proceso formativo en el Laboratorio de Investigación Acción de la Carrera Ciencias de la Educación. A partir de este objetivo, se desplegó un conjunto de técnicas y herramientas para identificar los procesos, estrategias y actividades que se desarrollan en la asignatura objeto de estudio, así como las actitudes que tienen la docente y los estudiantes participantes en dichos procesos.

El enfoque de buenas prácticas es parte de la búsqueda de nuevos paradigmas educativos en un mundo globalizado, donde se ha impuesto el paradigma posmoderno. Por ello, es un enfoque en construcción con el aporte de distintas vertientes teóricas. Para los propósitos del presente artículo, este enfoque se sitúa como equidistante entre el enfoque basado en planteamientos normativos convencionales (deber ser) y el modo de hacer docencia más artístico y situacional (reinterpretación situada de la doctrina). El concepto adoptado se refiere a aquellas prácticas desarrolladas por los docentes para la formación de los estudiantes que tienen efectos positivos en ellos y están situadas en contextos específicos. Este enfoque asume que ninguna práctica es completamente buena en todos sus componentes, pues existen múltiples acciones donde suceden variadas buenas prácticas, identificadas a partir de sus características más tangibles y codificables, antes que por consideraciones abstractas.

Dichas estrategias y acciones están orientadas no solo a la enseñanza de la investigación acción sino, ante todo, a la formación integral del estudiantado. Esto llevó a indagar acerca de las reacciones y respuestas de los estudiantes, mismas que se enmarcan en lo que se conoce como involucramiento estudiantil. El involucramiento supone una actuación integral en las tres dimensiones del sujeto (estudiante) que aprende: conductual, emocional y cognitiva.

El momento inicial de la investigación fue hallar indicios y verificar que las buenas prácticas existían y cómo sucedían en la cotidianidad de la asignatura. Luego se analizaron los indicios con el auxilio de categorías conceptuales para establecer que podían ser catalogados como buenas prácticas. Finalmente, a manera de conclusiones, se sintetizaron aquellas prácticas que se adecuaban a las categorías conceptuales como puntos de referencia para su difusión y transferencia a otros espacios interesados en la mejora de los procesos formativos de la universidad.

La recolección de datos se realizó mediante cuatro acciones: revisión bibliográfica para construir un marco conceptual; entrevista a la docente para indagar sobre sus concepciones y prácticas; observación de clases presenciales para el registro en un diario de campo; y aplicación de un cuestionario a estudiantes para conocer sus percepciones acerca del tema. Para la sistematización de la información, se construyó una matriz de triple entrada que permite relacionar la información de las cuatro fuentes, según categorías y códigos. En todo el proceso, hasta la redacción final del presente texto, se adoptaron mecanismos y espacios de intercambio y construcción colectiva entre los autores, un proceso fructífero gracias a la experiencia personal de los estudiantes autores que cursaron la materia objeto de estudio. Esta condición permitió ampliar y complementar la información recolectada, así como conducir la reflexión hacia los puntos de interés de la investigación, evitando la dispersión.

Los resultados obtenidos sintetizan que existen y se llevan a cabo buenas prácticas en el Laboratorio de Investigación Acción, porque estas acciones se realizan en contextos específicos, con actores sociales reales y responden a las necesidades identificadas. Esas acciones son planificadas, evaluadas, reorientadas o corregidas mediante la reflexión permanente con ayuda de la teoría. Este proceso genera actitudes de mayor y mejor involucramiento de los estudiantes en la materia y en su proceso formativo; un compromiso que se manifiesta en conductas, sentimientos y conocimientos favorables a su formación. Estos resultados pueden ser visibilizados como aportes para la mejora de la formación universitaria, dejando la intimidad del aula para activar su potencial transformador en la sociedad.

2. Procedimiento metodológico

El presente texto es resultado de la aplicación de un conjunto de principios de la investigación educativa, como campo del conocimiento científico de las Ciencias de la Educación. Se asume, como lo plantea Alejandra Capocasale, que el objeto de estudio de la investigación educativa es “la educación como fenómeno a ser investigado en sus distintas dimensiones” (2015, p. 40), en torno al cual se aplica el método científico para contribuir al conocimiento, que en este caso corresponde a las Ciencias de la Educación. Por tanto, los autores citados a continuación mencionan que “las tareas del investigador son: tomar conocimiento de problemas que otros pueden haber pasado por alto; insertarlos en un cuerpo de conocimiento e intentar devolverlos con el máximo rigor y, primariamente, para enriquecer nuestros conocimientos” (Bunge, 1969, págs. 189 y 191, citado por Capocasale, 2015, p. 35).

Por otra parte, dado que “todo conocimiento científico resulta de una definida combinación entre componentes teóricos y componentes empíricos” (Sajama, 1993, p. 29, citado por Capocasale, 2015, p. 37), en la presente investigación se partió de la realidad para formular algunas preguntas y luego se construyó un cuerpo organizado de conceptos que iluminaron la búsqueda de buenas prácticas y el análisis de los datos empíricos recolectados. Para ese propósito, se adoptaron los requisitos que caracterizan a una investigación científica: “a) trata sobre un objeto de estudio reconocible y definido, b) dice cosas, sobre ese objeto, que no han sido dichas o con óptica diferente a lo ya dicho, c)

es útil a los demás, y d) provee elementos para la verificación y refutación de su hipótesis, pasible a seguimiento público” (Eco, 1990, p. 53, citado por Capocasale, 2015, pp. 36-37).

El fenómeno educativo de las “buenas prácticas docentes” es de reciente interés para la investigación educativa. Surge en el contexto de la crisis de paradigmas educativos y tiene una pretensión de validez universal propia, diferenciada del paradigma positivista que se impuso en el conocimiento científico. En un mundo globalizado, de cambios acelerados, los viejos paradigmas basados en la racionalidad y la objetividad científica universal están cuestionados. La realidad ya no puede ser entendida ni explicada desde una sola perspectiva ni estudiada con un único método científico. Para comprender la realidad cambiante en su integralidad y complejidad, los autores se abren a la diversidad epistemológica existente en ese mundo complejo y diverso; sin renunciar a la epistemología del conocimiento científico, asumen que “a lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo” (de Souza Santos, 2010, p. 50, citado por Capocasale, 2015, pp. 38-39).

Dado que el objeto de estudio se ubica como parte de procesos educativos que se desarrollan en una institución de educación, corresponde al campo epistemológico de la investigación educativa, diferente de la investigación sobre educación. Dicho objeto de estudio está relacionado con “el educar”, es decir, la práctica educativa (Capocasale, 2015, p. 41). Se considera que el paradigma teórico-metodológico adecuado al objeto de estudio y a la modalidad de investigación definida es el interpretativo (cualitativo), cuyo interés se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos de la acción humana. Este paradigma tiene por objetivo penetrar en el mundo construido y compartido por esos sujetos en la búsqueda de los significados que le dan a sus propias prácticas en las situaciones y contextos donde interactúan (Ídem, p. 44). Se complementó con técnicas cuantitativas para recoger y sistematizar la información de los estudiantes, dado el corto tiempo disponible.

La pregunta motivadora es: ¿Puede considerarse como buena práctica docente la aplicación de la propia investigación acción como estrategia de enseñanza, en la asignatura Investigación Acción (IA), si facilita y provoca un mayor involucramiento estudiantil? Desde esta pregunta, se identificaron dos categorías: IA como estrategia para la acción e IA como estrategia para la enseñanza, cada una con sus respectivos códigos. Para la recolección de información, se aplicaron como técnicas la revisión bibliográfica, la encuesta a los estudiantes, la observación de clases y la entrevista a profundidad a la docente. Para la sistematización de la información, se construyó una matriz de triple entrada y se aplicó la triangulación para el análisis.

De la revisión bibliográfica, se han seleccionado siete criterios orientadores para identificar aquellas prácticas educativas que califican como buenas prácticas: 1) son prácticas que existen y se están haciendo, 2) el marco conceptual es reinterpretado y adecuado al contexto y situación específicas, 3) orientan la reflexión sobre la práctica, 4) las prácticas se orientan a transformar la realidad, 5) son útiles para la formación estudiantil, 6) involucran a los estudiantes en su aprendizaje autónomo, y 7) consideran

la dimensión objetiva y subjetiva de la práctica (Zabalza, 2012, pp. 19-21). Estos criterios serán desarrollados conceptualmente en el siguiente acápite.

Para el análisis, los criterios enumerados se agruparon como códigos de las dos variables o categorías de la investigación: la IA como estrategia para la acción y la IA como estrategia para la enseñanza. El análisis de la IA como estrategia para la acción se realizó con los códigos: el marco conceptual es reinterpretado y adecuado al contexto y situación específicas, orienta la reflexión sobre la práctica, y la práctica se orienta a transformar la realidad. Por su parte, la categoría IA como estrategia para la enseñanza fue analizada con los códigos: son útiles para la formación estudiantil, involucran a los estudiantes en su aprendizaje autónomo, y consideran la dimensión objetiva y subjetiva de la práctica. Para la catalogación de las prácticas identificadas como buenas prácticas, se aplicó el primer criterio: son prácticas que existen y se están haciendo.

3. Sustentación teórica

3.1. El contexto

El interés por las buenas prácticas en educación es parte de la búsqueda de respuestas a viejos y nuevos problemas de la educación, una búsqueda que se ha hecho más compleja y multifactorial en un mundo también complejo y de cambios cada vez más acelerados. Es un criterio ampliamente aceptado que la humanidad ha dejado el paradigma de la modernidad para asumir el de la posmodernidad. Del pensamiento racionalista que hizo del progreso su ideal y de la industrialización su instrumento, promovió utopías y cobijó ideologías, se ha pasado a cuestionar la razón humana y el progreso científico-tecnológico como bases del bienestar. Se opone a una forma única o hegemónica del conocimiento, desecha las utopías e ideologías, así como los grandes valores humanos, valora la pluralidad y la diversidad, es individualista y promueve lo global y el libre flujo de información (Etecé, 2021).

La globalización es el rasgo distintivo de la posmodernidad, entendida como un “proceso histórico de integración mundial en los ámbitos económico, político, tecnológico, social y cultural” (Concepto, 2020). Es un fenómeno de alcance universal porque llega a todo el mundo y se manifiesta en todos los aspectos de la vida, es impredecible en sus resultados y asimétrico en sus repercusiones, en función del desarrollo económico de cada país. En dicho contexto, como efecto del acelerado desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, la humanidad transita hacia la sociedad del conocimiento, entendida como “un sistema de proximidad (espacio) propio del mundo humano (antropológico)... dependiente de las técnicas, de las significaciones, el lenguaje, la cultura, las convenciones, las representaciones y las emociones humanas” (Levy, 2004, p. 8). Ese sería el nuevo territorio que habitamos los humanos, algunos migrantes y otros nativos, donde se realizan cada vez más actividades recreando el vínculo social con su propio lenguaje de soporte.

Sin embargo, la sociedad de vida acelerada, en permanente transición, ha sido paralizada por una crisis sanitaria de alcance planetario causada por un virus desconocido

hasta entonces, el coronavirus SARS-CoV-2, más conocido como COVID-19. Desde su aparición en Wuhan (China), en 100 días se convirtió en una pandemia que obligó al encierro obligatorio, al distanciamiento físico y a estrictas medidas de bioseguridad; a pesar de lo cual, sólo en el continente americano, afectó a más de 190 millones de personas, de las cuales murieron 2.931.580 hasta el 1 de marzo del presente año (OPS, 2023). Por sus dimensiones y alcances, no se trata únicamente de una crisis sanitaria, sino de lo que las ciencias sociales califican como un “hecho social total”, en el sentido de que convulsa el conjunto de relaciones sociales y conmociona a la totalidad de los actores, las instituciones y los valores (Ramonet, 2020, p. 1). Las consecuencias de esta pandemia todavía se sienten y no terminan de asimilarse.

Uno de los sectores impactados por la pandemia es la educación, tanto así que -según el Banco Mundial- las perturbaciones a las sociedades y las economías agravaron la crisis ya existente de la educación: “a nivel mundial, entre febrero de 2020 y febrero de 2022, las escuelas estuvieron totalmente cerradas para el aprendizaje presencial durante 141 días en promedio. En Asia meridional y en América Latina y el Caribe, los cierres duraron 273 y 225 días, respectivamente” (BM, octubre 2022). Ello supuso una mayor pérdida de aprendizaje para niños y jóvenes que ya tenían pobreza de aprendizajes, según el indicador de pobreza de aprendizajes creado por el Banco Mundial y la UNESCO. El informe de 2019 de dicho indicador señala que el 57% de los niños de 10 años no podían leer ni comprender un texto breve apropiado para su edad, en los países de ingreso bajo y mediano (Ídem). Adicionalmente, la implementación de la modalidad virtual adoptada para dar continuidad a la educación ha desnudado y agravado las desigualdades en el acceso y uso de conectividad y dispositivos tecnológicos.

La Universidad Mayor de San Simón también sufrió los impactos de la pandemia que “tomó por sorpresa a todos los actores educativos, obligándolos a un salto tecnológico no previsto ni mucho menos planificado” (López, 2021, p. 9) y transformó el habitus universitario: obligó a repensar los roles del docente (migrante digital) y de los estudiantes (nativos digitales), exhortándolos a desaprender y reaprender las concepciones y prácticas educativas. Es un hecho aceptado que la educación y la universidad no volverán a ser como antes de la pandemia. En el nuevo contexto, la virtualidad y sus dispositivos serán parte del quehacer educativo, para lo cual se requiere buscar nuevas formas de comunicación, interacción y educación. En tal sentido, López considera que la universidad debe asumir el desafío de reflexionar y reinventar la educación universitaria para enfrentar viejas y nuevas realidades, porque “...sólo sistematizando nuestras vivencias y reflexionando sobre nuestros pensares, sentires y prácticas podremos avanzar a alcanzar la educación relevante, pertinente y de calidad que nuestros estudiantes merecen” (ídem, p. 11). Así planteado, este desafío está vinculado al enfoque de buenas prácticas, como se verá más adelante.

En el contexto descrito se ubica el presente escrito. En esa realidad cambiante, azotada por múltiples crisis, se asume el desafío de reflexionar sobre las buenas prácticas educativas que existen y que se han implementado tanto en la presencialidad como en la virtualidad, con la expectativa de encontrar pistas para reorientar la educación universitaria hacia una mayor relevancia, pertinencia y calidad para los estudiantes y la sociedad boliviana.

3.2. Buenas prácticas docentes

El concepto de buenas prácticas está compuesto por dos palabras: un adjetivo (buenas) y un sustantivo (prácticas), y por el orden en que se presentan, se da mayor énfasis al adjetivo que al sustantivo. Como tal, puede aplicarse a cualquier actividad humana, adquiriendo un sentido polisémico que “...actúa como cliché genérico aplicable a cualquier tipo de actuación...” (Zabalza, 2012, p. 21). Para evitar confusiones y restringirlo al ámbito educativo, en el presente artículo se añade el sustantivo ‘docentes’; de modo que se usará indistintamente la formulación completa o la corta para referirnos a las prácticas desarrolladas por los docentes para la formación de los estudiantes, prácticas que tienen efectos positivos.

La idea de buenas prácticas docentes está relacionada con otros conceptos asociados con la mejora educativa, como innovación, actualización de recursos, calidad, evaluación positiva y otros. Es parte de las preocupaciones posmodernistas para superar modelos y paradigmas universales que han guiado el quehacer educativo, en pos de hallar y hacer visibles principios más circunstanciales y situados. Con este enfoque, se transita de la constatación de la fidelidad que guardan los programas o sistemas educativos a modelos prediseñados o principios convencionales, hacia una mirada más funcionalista y pragmática, donde lo bueno es lo que funciona bien, es valorado por sus protagonistas y sus colegas. En suma, “de la definición deductiva y normativa, habituales de la Pedagogía (...), se pasa a una perspectiva mucho más inductiva y situada. Se corre el riesgo, desde luego, de un cierto relativismo conceptual...” (ídem, p. 18); es como pasar de proyectar y verificar el ‘deber ser’ a identificar lo que ‘está siendo’, con los riesgos que señala el autor y que son propios de esta época de cambios y crisis.

Las buenas prácticas docentes son “...modos de hacer más artísticos y situacionales...” (ídem, p. 19), a partir de la reinterpretación que hacen los docentes de la doctrina y los modelos educativos, o de la reflexión sobre su práctica para reconstruirla y reorientarla, tomando en cuenta las condiciones específicas; de manera que “...el rigor de los sistemas evaluativos tradicionales (para que algo esté bien ha de estarlo en todos sus componentes) se diluye y relativiza...” (ídem). Se considera, como lo sugiere el autor, que no todas las prácticas docentes son buenas, ninguna práctica es buena en todos sus aspectos, no son perfectas, se dan y valen en contextos y situaciones específicas, y ningún docente es un manual de buenas prácticas; sin embargo, se pueden identificar algunas de esas prácticas que merecen ser consideradas como tales, con base en un conjunto de criterios que se explicarán más adelante.

En el mundo anglosajón se utiliza una formulación más exigente: “mejores prácticas (the best practices), aquello que mejor funciona en un contexto determinado” (ídem, p. 22). Por su parte, Sato (1992) desarrolló dos axiomas para diferenciar las buenas de las malas prácticas: 1) Buena calidad significa buena función, donde la práctica de calidad (buena práctica) es aquella que funciona bien; y 2) Buena función significa buen trabajo, es decir, los procesos funcionan bien cuando todas las partes hacen correctamente su trabajo (citado por Zabalza, 2012, p. 22). Se entiende, entonces, que las buenas prácticas son aquellas que mejor pueden hacerse en un contexto determinado por condiciones específicas, cuando todos los actores y componentes cumplen su parte de la acción.

Por otra parte, las buenas prácticas presentan tres características epistemológicas. La primera es la bidimensionalidad del concepto de práctica, donde toda acción es una realidad objetiva y subjetiva; es conducta y pensamiento al mismo tiempo (Grupo de Harvard, citado por Zabalza, 2012, p. 23), idea reforzada con la teoría de la acción razonada (Hale, Householder y Greene, 2003) y reconducida hacia la acción contextualizada y biográfica (Baudouin y Friedrich, 2000). Con la segunda, las buenas prácticas corresponden más al paradigma proceso-producto que al de entrada-salida (input-output), en tanto son un conjunto de estrategias y acciones orientadas a optimizar los procesos para que los estudiantes mejoren su aprendizaje, más allá de cuales hayan sido sus condiciones de partida. La tercera característica considera que una buena práctica se enriquece cuando se convierte en praxis, porque incluye componentes éticos y asume el compromiso de transformar la realidad; es decir, mejora el status quo de las personas y la realidad (Zabalza, 2012, pp. 22-23).

Para cerrar esta parte, se presentan los enfoques de enseñanza en el marco de los cuales se entienden dichas acciones educativas. El primer enfoque es la enseñanza orientada al desarrollo personal, a la construcción de un proyecto de vida (personal, social, profesional, cultural), preocupado por el desarrollo integral del estudiante sobre la base de resultados parciales, mediante experiencias intensas y condiciones propicias para ese desarrollo integral. El segundo enfoque articula la experiencia intra y extraescolar, conectando el aula al territorio, la dinámica educativa con la dinámica social; donde el territorio es el espacio en el cual los aprendizajes adquieren sentido y se promueve el compromiso social (ídem, p. 25).

A continuación, se detallan los criterios con los cuales se seleccionarán, identificarán y analizarán las buenas prácticas en la asignatura objeto de estudio.

3.3. Las buenas prácticas existen

Es la primera condición, porque no se puede hablar, y menos estudiar, algo que no existe; se trata de reflexionar y construir un discurso, como conjunto de enunciados, sobre prácticas, no sobre principios. Este es el rasgo distintivo del discurso de buenas prácticas docentes en relación con otros discursos basados en principios o deseos; en este caso, "... se habla de cosas que son, que se están haciendo, que han funcionado bien" (ídem, p. 19). Únicamente en tanto existen en la realidad y son realizadas por sus protagonistas, pueden ser identificadas y visibilizadas; a partir de ello, se profundiza en sus características, como se expone a continuación.

El marco conceptual es reinterpretado y adecuado al contexto y situación: Las buenas prácticas no pueden ser entendidas ni explicadas desde los enfoques o paradigmas normativos convencionales que fundan su discurso en el deber ser de los procesos, en el cumplimiento de ciertos estándares universales o que demandan realizar la práctica educativa con base en protocolos predefinidos que responden a principios y teorías. Son, en cambio, las formas o los modos en que los docentes desarrollan sus estrategias y actividades, pertinentes a la situación en que se encuentran, para lo cual recurren a recursos creativos. Esto implica reinterpretar la teoría, considerar las potencialidades y limitaciones

del contexto, y reconstruir críticamente su propia experiencia, todo ello con el propósito de adecuar sus propuestas y prácticas a las condiciones del contexto específico.

De ahí que una buena práctica lo es para esa situación y bajo ciertas condiciones.

Orienta la reflexión sobre la práctica: Dada la estrategia aplicada en la asignatura: hacer investigación acción para aprender investigación acción, y para evitar la tentación de caer en un activismo irreflexivo o un pragmatismo complaciente, se asume este criterio como un aseguramiento de la pertinencia y calidad de la práctica. Este enfoque implica desarrollar procesos y momentos durante la formación que permitan el análisis crítico de cómo se lleva a cabo dicha práctica, con el propósito de identificar aquello que se hace bien y lo que está mal. De esta manera, se toman decisiones orientadas a fortalecer lo que se hace bien y reorganizar lo que se hace mal.

En ese ejercicio, se contrasta la reflexión sobre la acción con los postulados teóricos. En resumen, esta estrategia no solo asegura la calidad de la práctica, sino que también la hace útil para la formación en investigación y para el proyecto de vida personal y profesional de los estudiantes.

La práctica se orienta a transformar la realidad: Por tratarse de un proceso formativo y por la naturaleza de la investigación acción, las estrategias y acciones están vinculadas al aprendizaje con un sentido de servicio, orientado a cultivar el compromiso social de los estudiantes. Dado que la práctica se realiza en un territorio (entendido como un espacio, población y condiciones específicas), la reflexión contribuye a que ese territorio se convierta en el contexto donde las actividades, aprendizajes y experiencias adquieran pleno significado, convirtiéndose en un espacio donde la investigación acción se comprenda y se lleve a cabo de manera adecuada.

En este sentido, la investigación adquiere verdadero sentido cuando se orienta a mejorar la situación encontrada, más allá de su aplicación meramente técnica. Esto implica, a su vez, una transformación no solo del contexto, sino también de los propios estudiantes y de la docente involucrada en el proceso.

Son útiles para la formación de los estudiantes: Dado que las buenas prácticas corresponden al paradigma proceso-producto, como un conjunto de estrategias y acciones orientadas a optimizar los procesos para que los estudiantes mejoren su aprendizaje, más allá de cuales hayan sido sus condiciones de partida, se consideran pertinentes para el desarrollo integral de los estudiantes en el marco de su proyecto de vida personal y profesional.

Más que simples actividades, estas prácticas proponen experiencias intra y extraescolares, personales y colectivas, que fomentan la interacción con otros actores sociales en contextos y situaciones reales. Estas condiciones obligan a los estudiantes a resolver problemas y desarrollar procesos de principio a fin.

Las experiencias generadas, así como sus resultados, son valoradas satisfactoriamente tanto por los estudiantes como por otros actores implicados, fortaleciendo así su impacto positivo en la formación integral de los futuros profesionales.

Orienta a los estudiantes hacia su aprendizaje autónomo: Las buenas prácticas incluyen el propósito, implícito o explícito, de lograr o promover buenos aprendizajes (en cantidad y

calidad) como parte del desarrollo integral de los estudiantes y su proyecto de vida personal y profesional. Este enfoque trasciende lo meramente instructivo, buscando mejorar los ambientes de aprendizaje, la forma en que se aprende, y el valor y sentido de lo que se aprende.

Todo lo anterior adquiere verdadero significado cuando las experiencias generadas permiten o facilitan criterios, mecanismos y espacios para que los estudiantes gestionen su propio aprendizaje. Esto se logra a partir de la reflexión personal y el diálogo con sus compañeros y la docente, promoviendo así un aprendizaje autónomo y significativo.

Consideran la dimensión objetiva y subjetiva de la práctica: Se trata de la relación entre pensamiento y acción, que no es una relación lineal, y que hace bidimensional al concepto de práctica. Parte de la idea de que toda acción es objetiva y subjetiva a la vez; es pensamiento y conducta, es un acto personal y una realidad cultural.

Con Baudouin y Friedrich (2000) se asume que es una acción contextualizada y biográfica, porque más allá de observar y analizar lo hecho, se trata de deconstruir sus razones para identificar contradicciones entre pensamiento y conducta, y penetrar en su sentido (citado por Zabalza, 2012, p. 23).

3.4. Involucramiento de los estudiantes

Para efectos de la presente investigación, se asume al involucramiento estudiantil como el conjunto de actitudes adoptadas y comportamientos efectivizados en su proceso de formación en la universidad, como parte de la construcción autónoma de sus conocimientos. Este involucramiento supone una actuación integral que abarca tres dimensiones del ser estudiantil: conductual, emocional y cognitiva.

Dichas dimensiones permiten comprender cómo los estudiantes se comportan y sienten su experiencia educativa, al mismo tiempo que procesan nueva información, resuelven problemas y piensan críticamente.

Dimensión conductual: La dimensión conductual se expresa en acciones y comportamientos observables, es decir, conductas positivas con las cuales el estudiante interactúa en su contexto para realizar las tareas propiamente académicas destinadas a su aprendizaje. Estas incluyen la planificación de actividades, la concentración en su cumplimiento, la persistencia, la contribución al diálogo, la solución de problemas, entre otras (Arguedas, 2010, p. 65).

Dimensión emocional: La dimensión emocional es el componente afectivo que se traduce en los sentimientos y reacciones que los estudiantes expresan positivamente durante su proceso formativo, específicamente en las actividades de aprendizaje. Se considera necesario identificar su estado de ánimo y los cambios del mismo frente al proceso educativo: hacia los contenidos, el docente, los compañeros y la motivación propiamente dicha (idem, p. 66).

Dimensión cognitiva: La dimensión cognitiva implica actividades mentales propias de la construcción de conocimientos como resultado de los procesos de aprendizaje. Estas actividades incluyen: el sostenimiento de la atención, la aplicación de estrategias

metacognitivas, la autorregulación, el aprendizaje estratégico, la preferencia por desafíos, la flexibilidad para solucionar problemas y la adaptación ante los fracasos. Sin embargo, la adopción de metas para su proceso formativo por parte de los estudiantes define la orientación de su involucramiento cognitivo: si aprenden para aprobar la materia o lo hacen con la intención de ejercer su profesión. La opción que adopten define su comportamiento y las estrategias de aprendizaje (ídem, pp. 66-67).

Se asumen los hallazgos de diversos estudios que muestran una relación causal entre el involucramiento y los logros estudiantiles en diversos ámbitos de su vida universitaria, considerando que el involucramiento se constituye en un predictor de logros. El involucramiento conductual produce logros en el aprendizaje académico y social. El involucramiento emocional crea y refuerza vínculos con la materia, el docente y sus compañeros; amplía la disposición para realizar y cumplir con las actividades y tareas; genera disfrute de la experiencia educativa y crea las condiciones para la motivación intrínseca. El involucramiento cognitivo favorece el éxito académico, promueve las capacidades para comprender y sintetizar teorías, motiva a los estudiantes a asumir desafíos más allá de los contenidos y a buscar formas innovadoras para resolver problemas (ídem, pp. 67-68).

3.5. Investigación acción educativa

Este enfoque de investigación tiene una naturaleza conceptual polisémica debido a que existen diversas definiciones y una mayor variedad de prácticas, aunque en lo esencial enfatiza la acción en la realidad para entenderla y transformarla. Para el presente caso, se adopta la variante educativa aplicada por la docente en el Laboratorio de Investigación Acción.

La investigación-acción educativa incluye un conjunto articulado y organizado de actividades que el docente realiza dentro y fuera del aula, con el propósito de promover el “autodesarrollo profesional” de los estudiantes mientras ejecutan su plan de estudios. Dicho conjunto de actividades “...tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (Latorre, 2005, p. 23). Es decir, no existe una planificación predefinida para la acción; más bien, la acción en la realidad inspira las estrategias a desarrollar.

A partir de dicho enfoque, la investigación-acción educativa puede considerarse como una herramienta metodológica con el potencial de generar “...cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (ídem).

4. Resultados

4.1. Los protagonistas

La cantidad de estudiantes matriculados en el Grupo 1 del Laboratorio de Investigación Acción, para la gestión II/2022, fue de 36 estudiantes. De dicha población, el cuestionario virtual fue respondido por 26 estudiantes, lo que representa el 72% del total. De estos

estudiantes, el 80% pertenece al género femenino y el 20% al género masculino. En ambos casos, el margen de edad oscila entre los 21 y los 25 años.

La docente responsable es la Mgr. Elizabeth Jiménez Tordoya, miembro del plantel docente de la Carrera de Ciencias de la Educación. Con dos décadas de experiencia docente, entre su formación destaca haberse titulado de la propia Carrera de Ciencias de la Educación y haber obtenido una Maestría en Desarrollo Académico y Docencia Universitaria. Actualmente, participa en el Diseño y Rediseño de Programas de Educación Superior en Pregrado y Posgrado de la UMSS y forma parte del equipo de la Carrera de Ciencias de la Educación en el proyecto Tuning “Aprendizaje Centrado en el Estudiante en América del Sur”.

Ambos actores, estudiantes y docente, tienen roles diferenciados que se complementan en el transcurso de las actividades. La docente desarrolla los contenidos acompañados de material bibliográfico y multimedia; diseña la metodología para la acción y acompaña en su implementación; crea los espacios y mecanismos para la reflexión sobre la acción, donde promueve la participación de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes se encargan de la acción en un espacio específico con la población que allí reside, donde realizan el proceso completo de investigación acción y presentan los resultados de manera escrita en un informe y de manera digital a través de un video resumen.

4.2. La asignatura

El Laboratorio de Investigación Acción se ubica en el 6° semestre dentro de la estructura del diseño curricular vigente de la Carrera de Ciencias de la Educación. En esta condición, constituye la última unidad pedagógica formativa del ciclo interdisciplinario del Eje articulador de Investigación Social y Educativa (Carrera Ciencias de la Educación, 2022, p. 1). Además, junto a otras materias, funciona como antesala de los talleres de modalidades de grado orientados a la titularización.

La planificación y programación de esta asignatura son particulares, lo que se convierte en su rasgo distintivo en relación con el resto de las materias. Los contenidos de la asignatura están dosificados en la planificación semestral (20 semanas): en las primeras 5 semanas se desarrollan los fundamentos de la investigación acción; en las siguientes 5 semanas, el plan de investigación acción; las 8 semanas posteriores están destinadas a la acción propiamente dicha, complementada con la observación y reflexión sobre dicha acción; y las últimas 2 semanas se reservan para la presentación y reflexión de los informes finales (Jiménez, 2022, pp. 2-4).

La materia tiene una carga horaria de 5 horas académicas por semana (225 minutos o 3,75 horas reloj), desarrolladas en una sola jornada semanal y de manera continua (Ídem, p. 1). Esta modalidad ha sido adoptada debido a la naturaleza de la materia y al enfoque aplicado por la docente, ya que permite condensar los contenidos, facilita los procesos de planificación de las actividades y la reflexión sobre la acción, y promueve una retroalimentación colectiva. Durante el transcurso de la clase, se llevan a cabo las actividades planificadas, incluyendo un receso de 15 minutos para descansar, salir del aula, alimentarse

y recargar energías. Esta modalidad difiere de la que se aplica a la mayoría de las materias con similar carga horaria, las cuales tienen asignados dos días a la semana.

4.3. ¿Cómo se lleva a cabo? Desarrollo de la asignatura desde la mirada estudiantil

Más allá de la planificación semestral del Laboratorio de Investigación Acción, la percepción de los estudiantes es que los contenidos para la acción se desarrollan en una secuencia de tres etapas concatenadas: planificación de la práctica, recolección de información y reflexión sobre la práctica, y preparación y defensa del producto final. A continuación, se describirán dichas percepciones acerca de estos tres momentos.

Planificación de la práctica: Durante esta etapa, las sesiones de 5 horas académicas generalmente se organizan en dos momentos claramente diferenciados.

En las primeras 2 horas, se destinan al desarrollo de saberes conceptuales. Para ello: “Antes de iniciar la clase oficialmente, la docente brinda un período de 15 minutos para que los estudiantes revisen sus libros, fotocopias, celulares, en silencio y puedan escribir algunos apuntes, ideas primarias que les sirvan para la dinámica” (Diario de campo, 25/10/22). Sobre esta base, se profundiza la comprensión de los conceptos, se amplía la información y se reflexiona sobre los temas en cuestión, utilizando dinámicas participativas como debates, diálogos apoyados en videos explicativos y otras estrategias.

En el tiempo restante, se reflexiona colectivamente sobre los planes para la acción, ya sea por ejecutar o en ejecución en los centros o instituciones, comúnmente denominados como prácticas. Para ello, cada grupo presenta al curso su planificación con las actividades, estrategias y materiales previstos. A partir de esto, se lleva a cabo un diálogo constructivo sobre los componentes del plan presentado, considerando la población beneficiaria. En este diálogo se analiza la pertinencia del plan, se presentan sugerencias de mejora y se discuten las posibilidades y límites del contexto para la acción como educadores, entre otros aspectos.

Este momento de diálogo reflexivo contribuye al aprendizaje y al crecimiento personal en un ambiente de interacción entre los estudiantes y la docente. En ambos momentos, se recurre a la bibliografía para interpretar la realidad y constatar la validez de la teoría.

Recolección de información y reflexión de la práctica: Esta es la etapa más extensa, correspondiente a las 8 semanas previstas en el Plan Global para la acción misma, que se desarrolla en alguna institución, y para la reflexión sobre esa acción. Durante este periodo, los estudiantes, organizados en grupos de 3 a 5 personas, ejecutan las actividades programadas en la planificación y aplican las estrategias y materiales elaborados. Es en esta etapa donde ocurren los aprendizajes más significativos y se activan los mecanismos de involucramiento de los estudiantes. Este periodo es comúnmente llamado por los estudiantes “prácticas”.

Un primer momento es exploratorio, en el que cada grupo se inmersa en la institución asignada, se acerca a la población destinataria y recolecta sugerencias y demandas para ajustar la planificación inicial. Posteriormente, se ejecutan las actividades diseñadas para

responder a las necesidades y demandas identificadas. Finalmente, la acción se cierra como un proceso concluido.

Durante este proceso, se aplican estrategias didácticas para el aprendizaje de la investigación acción, utilizando herramientas como la observación, el cuaderno de campo y la reflexión colectiva e individual. En los grupos, se asignan roles rotativos: responsable de la actividad, apoyo y observador.

Desarrollo de la sesión en la institución: Cada sesión ejecutada en las instituciones sigue un plan de sesión preparado previamente. Mientras se desarrollan las actividades planificadas, uno de los estudiantes aplica la observación directa como técnica de investigación, registrando sus percepciones en un diario de campo. Este diario se considera el instrumento principal para el registro de información recolectada in situ.

Durante la sesión, se toma nota, con el mayor detalle posible, de todo lo que sucede desde el primer momento de interacción con los beneficiarios. Posteriormente, se redacta el diario, describiendo lo ocurrido durante la sesión. Así, el diario de campo se convierte en el principal instrumento para la reflexión.

Reflexión sobre la acción: La reflexión se realiza en dos momentos y espacios:

1. Individual o en grupo pequeño, cuando los estudiantes observadores redactan el diario de campo en sus casas.
2. Colectiva, en el aula junto a todos los estudiantes y la docente.

En el aula, la reflexión es conducida por la docente y se profundiza en el análisis de las circunstancias observadas durante la ejecución del plan de sesión. Se identifican los aciertos, errores, dificultades, actitudes de los participantes y todo aquello relevante para los procesos educativos con los beneficiarios, así como para el aprendizaje de la materia.

- Los resultados de estos momentos de reflexión contribuyen a:
- Identificar soluciones a los problemas encontrados durante la práctica.
- Diseñar medidas para responder mejor a las necesidades.
- Ajustar los planes de sesión.
- Proponer sugerencias para mejorar el desempeño de los miembros de los grupos.

Todo esto forma parte del aprendizaje práctico de lo que es y cómo se realiza la investigación acción.

Presentación del producto final: Las dos últimas semanas del semestre se destinan a la preparación y presentación del informe final del plan de acción desarrollado; es el momento de la sistematización de la información y de las reflexiones finales que consolidan los aprendizajes. Dicho informe se entrega en formato físico y digital, y se presenta ante el curso como último momento de la reflexión.

El informe debe contener una descripción completa de todo el proceso desarrollado, con una valoración de los resultados alcanzados y las lecciones aprendidas, acompañado

de todas las evidencias recolectadas o producidas en el transcurso de las prácticas. Entre las evidencias se incluyen el marco teórico y referencial de la investigación sobre el tema específico desarrollado con la población beneficiaria, el diario de campo que contiene el registro de todo el proceso con las anotaciones resultado de la reflexión individual, los planes de sesión, los resultados obtenidos, los productos logrados por los beneficiarios, fotografías, videos y otros.

Cada grupo presenta y defiende su informe en las últimas dos clases, donde la docente realiza el cierre cognitivo del proceso.

4.4. La Investigación Acción que se está haciendo

Este acápite está basado en una entrevista a la docente de la asignatura y presenta sus concepciones y estrategias aplicadas para el desarrollo de la acción; de este modo, se complementa y corrobora lo expuesto anteriormente. El eje de la exposición es cómo se enseña y aprende la investigación acción.

Una de las principales premisas es que la investigación acción tiene como eje principal la praxis. Esto quiere decir que los estudiantes salen del aula para realizar acciones planificadas en espacios concretos con una variedad de públicos, ejercicio que provee insumos necesarios para la reflexión. Como cuenta la docente de la asignatura: "...lo que se hace es práctica educativa, la investigación es transversal, la investigación está ahí como un recurso permanente. Empiezas a entender esa lógica de la investigación acción porque la práctica es el centro de atención y, desde la práctica, que es el incorporarte en la realidad educativa, te das cuenta de que lo que haces siempre es investigación, (es decir) investigas: el reflexionar, el analizar es investigación; no puede haber reflexión sin un respaldo investigativo" (Jiménez, 2022). Dicho de otro modo, no podría haber investigación sin la acción, teoría sin práctica, en una relación dialéctica porque, de otro modo, la teoría no tendría sentido.

La acción se ha desarrollado con los actores de distintos escenarios, cada uno con sus particularidades. Uno de los espacios más destacados son los centros penitenciarios de Cochabamba, por el impacto que genera en los estudiantes, como practicantes, y en los privados de libertad, como público beneficiario. La valoración de la docente al respecto es que:

Los recintos penitenciarios han sido los que más lecciones nos han dado. Es un escenario virgen, no hay propuestas educativas sistemáticas, sostenidas, no hay. No hay propuestas educativas formativas que respalden esta necesidad de reinserción social. (...) Ha sido un campo libre (...) nos hemos dado el lujo de ensayar todo tipo de estrategias. Hemos ido descubriendo nosotros, no teníamos la respuesta. Primero investigando, leyendo sobre educación en recintos penitenciarios y ahí hay buena tradición de educación popular. (Jimenez, 2022).

Este ha sido uno de los campos más explorados en la asignatura y el que más tiempo ha perdurado hasta la fecha, una continuidad que indica que las acciones desarrolladas son aceptadas, lo cual es un signo de que se están haciendo bien.

Sin embargo, no ha sido el único escenario, ya que existen otros respaldados por convenios con instituciones, como es el caso de CEDESCO, mediante el cual los estudiantes realizaron trabajo de campo en comunidades rurales del municipio de Tiquipaya y del Chapare, por periodos que duraban entre 5 días y 1 mes. Sobre esta experiencia, la docente explica que: “fue los registros, los informes, los testimonios y documentales los que daban cuenta realmente de hasta dónde llegaban y qué hacían”, como medida para asegurar el cumplimiento de los planes de sesión y de los compromisos adquiridos con la institución.

Otro caso derivado del mismo convenio fue la experiencia realizada en escuelas rurales del distrito escolar de Tiquipaya, ubicadas en la Cordillera del Tunari. Se considera que esta experiencia: “De Cordillera, fue impresionante (...) los chicos tenían que encontrarse en Tiquipaya a las 6 de la mañana para poder llegar 9 o 10, a las escuelitas de la cordillera...” (Jiménez, 2022); una expresión que remarca el compromiso adquirido por los estudiantes para cumplir con su planificación y con los niños y maestros de las escuelitas.

Los anteriores ejemplos de la acción sucedieron en condiciones normales, pero, como es sabido, en 2019 la pandemia originada por el COVID-19 transformó la cotidianidad, lo que obligó a cambiar de método y buscar nuevos escenarios. Como recuerda la docente: “Después vino el tema de la pandemia (...) Van a hacer práctica ahí donde están, vean qué problemas hay en sus casas, en su barrio” (Jiménez, 2022). Entonces, la investigación acción de los estudiantes se hizo más individual, interactuando con sus familiares, en su entorno más cercano o en su barrio.

En ese contexto de confinamiento, la práctica y la investigación acción pudieron realizarse, lo que demuestra que no es el lugar lo que determina la práctica, aunque lo condiciona y requiere adaptación. Lo que determina es asumir las nuevas condiciones como un desafío y una oportunidad para repensar las concepciones teóricas y las metodologías para el aprendizaje.

Sin embargo, como en toda acción humana, también ocurrieron experiencias que no lograron los resultados deseados. Por ejemplo: “Había también bibliotecas ambulantes, pero no tuvieron mucho impacto. Hicieron 2 o 3 en OTBs para promover la lectura” (Jiménez, 2022); estas iniciativas luego no tuvieron continuidad. Dichos espacios fueron propuestos por los estudiantes para las prácticas y aceptados por la docente previo análisis; no obstante, debido a que no estaban respaldados por un convenio con alguna institución, requirieron el compromiso total de los estudiantes, quienes tuvieron que buscar formas de desarrollar el proceso investigativo.

Otro espacio parecido fue el Colectivo No a la Tala de Árboles de la ciudad de Cochabamba, donde el proceso de investigación acción quedó trunco cuando dicho colectivo dejó de realizar actividades.

En opinión de Elizabeth Jiménez, existe un campo donde la investigación acción enfrenta mayores dificultades para su aplicación: el espacio de la educación formal. Dicha conclusión surge de prácticas realizadas en el colegio Marista, reflejada en las siguientes expresiones:

Se trabajó también con el Colegio Marista, querían que se apoye la parte de educación co-curricular que ellos estaban aplicando en las tardes, donde había teatro, música, había

lectura, había todo. ¿Por qué no se efectivizó? Si tenían todo, incluso hasta lo que tenían que hacer; tenían programas para todo. (...) Esas experiencias no resultan para investigación acción. (Jiménez, 2022)

Dando a entender que esa demanda desde la educación formal no requiere de una acción creadora, reflexiva y transformadora como lo es la investigación acción.

En las últimas gestiones académicas, caracterizadas por la aplicación de la modalidad virtual, los objetos de investigación tuvieron que adecuarse a las condiciones impuestas por el confinamiento. En ese contexto, se optó por reflexionar colectivamente sobre las prácticas desarrolladas en los años anteriores, en diferentes contextos, con diversos actores y variados resultados, con el propósito de hacer un recuento de los aciertos, los errores e identificar aspectos a mejorar o superar; todo ello como una aplicación de la praxis sobre la propia asignatura.

El recuento presentado permite apreciar que existen y se realizan buenas prácticas en la asignatura objeto de estudio.

5. Discusión

Lo expuesto precedentemente presenta elementos fácticos suficientes para afirmar que existen y se están llevando a cabo buenas prácticas docentes en el Laboratorio de Investigación Acción desde hace varias gestiones académicas. Esto, a su vez, permite constatar que se aplica el primer criterio orientador: identificar que ciertas prácticas educativas califican como buenas prácticas. Corresponde, entonces, la aplicación de otros criterios orientadores para verificar sus características y alcances.

En el presente caso, se trata de buenas prácticas en dos sentidos: para el aprendizaje mediante la acción y para la enseñanza. Ambas influyen en el involucramiento estudiantil en sus diferentes dimensiones. La práctica en una institución externa a la universidad es la estrategia que permite a los estudiantes aprender investigación acción haciendo investigación acción en un contexto específico. Por su parte, la docente orienta, acompaña, provee las herramientas necesarias y dosifica los contenidos, todo con el propósito de que los grupos respondan a las necesidades y desafíos emergentes del contexto donde actúan.

En ese proceso, los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos, despliegan estrategias, métodos y técnicas de investigación, reflexionan sobre su acción y sus actitudes, y buscan soluciones a los problemas. Todo ello guarda relación con la asignatura y su futuro profesional.

A continuación, se presentan los hallazgos más importantes basados en tres fuentes: la percepción de los estudiantes, la observación de clase y las opiniones de la docente. La percepción estudiantil se recolectó mediante un cuestionario virtual, la observación de clase está registrada en un diario de campo, y las opiniones de la docente son resultado de una entrevista a profundidad grabada.

Los hallazgos están organizados de acuerdo con los criterios orientadores explicados en el procedimiento metodológico del presente texto, agrupados en dos bloques: el primero

hace alusión al aprendizaje a partir de la acción, y el segundo se refiere a la enseñanza que deriva en el involucramiento estudiantil.

5.1. Investigación acción como estrategia para la acción

El marco conceptual es reinterpretado y adecuado al contexto y situación: El marco conceptual que sustenta la práctica educativa se construye a partir de tres vertientes: un cauce educativo-pedagógico con autores como Paulo Freire, Ramiro Espino y Roberto Ramírez; un cauce de investigación con los aportes de Antonio Latorre, José Yuni y Claudio Urbano; y un tercer cauce de investigación educativa con Gloria Pérez Serrano y Martín Nieto (Jiménez, 2022, p. 5).

Con este marco de referentes conceptuales, se desarrolla y se entiende la práctica, y es mediante la reflexión que se contrasta la realidad con la teoría para retornar a la práctica con nuevas certezas y metodologías. Se trata de un proceso cíclico entendido como praxis educativa.

El abordaje conceptual inicia con la revisión preliminar de la teoría, donde los estudiantes deben “revisar lo que ya han trabajado las anteriores investigaciones, (...) darle sentido a lo epistemológico a medida que lo vayan viviendo” (Jiménez, 2022), como una forma de revisar sus conocimientos previos. Luego, se realizan lecturas sobre educación no formal y popular con autores como Paulo Freire. Posteriormente, se aborda el campo de la investigación cualitativa con las lecturas de Gloria Pérez Serrano, y cuando se desarrolla la práctica, se profundiza el estudio sobre investigación acción con el texto de Antonio Latorre. Las lecturas y los autores se dosifican según las necesidades surgidas en la práctica y según las temáticas, pero se mantiene una lógica: de lo general a lo particular.

La reflexión es la herramienta utilizada para el abordaje conceptual, ya que permite entender la práctica y también las propias limitaciones conceptuales, trascendiendo la simple lectura. La mecánica reflexiva se realiza en dos niveles: el primero es sobre la teoría de la investigación acción, en el entendido de que solo la práctica constante permite visibilizar la dialéctica teoría-práctica; y el segundo nivel de reflexión aborda los contenidos relacionados con la práctica educativa propiamente dicha.

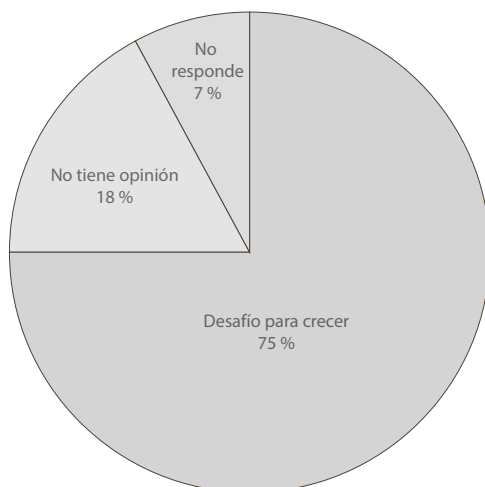
Es un ejercicio constante de reflexión con la teoría, que requiere diálogo, interpretación y reinterpretación. Para ello, la docente utiliza varias estrategias, como los 15 minutos de lectura previa al inicio de la clase. Otra estrategia es el juego de roles, en el que los estudiantes defienden la posición de un autor apropiándose de sus principales argumentos, actividad explicada así por Jiménez: “(la actividad) constituía en realizar un debate con los dos autores, socializar las ideas planteadas por sus diferentes perspectivas, y los demás estudiantes que realizarán el rol de asistentes activos durante el desarrollo del debate” (Diario de campo, 01/11/22).

En ese proceso, la teoría debe ser dialogada y puesta en discusión entre los protagonistas, con intervenciones como: “la docente (que) hace intervenciones exactas en algunos puntos específicos de dicha presentación, dando a conocer reflexiones, un punto de vista desde la investigación acción, como también desde la realidad y experiencia”

(Diario de campo, 25/10/22). De este modo, los estudiantes se apropian de las ideas de los autores, comprenden la realidad y construyen un sentido propio a partir de las lecturas.

Las formas mencionadas para el abordaje de la teoría son valoradas por los estudiantes, tal como se evidencia en el siguiente gráfico:

Gráfico 1
Reacción a los contenidos de la asignatura



Nota: Elaboración propia con base a Cuestionario, 2022.

Puede observarse que los estudiantes reaccionan positivamente a los contenidos de la materia que se sustentan en la bibliografía estudiada, ya que estos despiertan su interés y respaldan sus reflexiones, elementos esenciales para la consolidación de sus aprendizajes.

Por otra parte, dada la diversidad de escenarios donde se realiza la investigación acción, las demandas y necesidades educativas de cada población requieren atención específica por parte de los estudiantes, lo cual es su responsabilidad. Así, la docente tiene a su cargo el desarrollo de los lineamientos teóricos y metodológicos sobre investigación acción, mientras que los estudiantes investigan y desarrollan el tema para su acción en cada contexto específico. Al respecto, sobre la acción en los centros penitenciarios, la docente comenta: “Hemos ido descubriendo nosotros, no teníamos la respuesta. Primero investigando, leyendo sobre educación en recintos penitenciarios y ahí hay buena tradición de educación popular” (Jiménez, 2022), adecuando los referentes teóricos a la realidad, las situaciones y las demandas concretas.

Este ejercicio reflexivo contribuye a la comprensión de los postulados teóricos a partir de su utilidad para encarar procesos situados de investigación acción. De este modo, los estudiantes valoran la validez, las potencialidades y las limitaciones de dichos postulados para la acción educativa.

Orienta la reflexión sobre la práctica: Respecto de la acción o práctica —como comúnmente la denominan los estudiantes—, la docente considera que deben ser procesos,

experiencias sostenidas en el tiempo; es decir, no pueden ser prácticas cortas ni actividades aisladas. De este modo, se busca “darle oportunidad a los chicos de tener experiencias sostenidas, significativas; eso es lo importante porque las prácticas circunstanciales no aportan” (Jiménez, 2022). Esto se debe a que en procesos prolongados se generan las condiciones necesarias para que la reflexión produzca cambios en la forma de ver y hacer la práctica.

La condición básica para la reflexión es la acción, como señala Jiménez: “Para hacer investigación acción la práctica es esencial, es el punto para poder entender lo que la teoría nos dice de educación” (ídem). Sin embargo, también advierte que hay “un límite muy sutil entre la práctica y el olvido de la teoría” (ídem); una consideración clave para el desarrollo de la materia.

No obstante, no se trata de acción como fin en sí misma. “No se trata de hacer por hacer... de sentar presencia física” en clases o en las prácticas sin intervenir en las acciones. Para superar esa anomia, durante el momento de la reflexión, la docente pregunta: “...¿qué has hecho, qué me puedes decir que has aprendido?... y en ese ‘qué has aprendido’ está la teoría; tiene que haber reflexión, no para repetirla, tiene que haber teoría no para repetirla, sino a través de la reflexión” (ídem). De este modo, el hacer adquiere sentido, se convierte en terreno para el aprendizaje, y la realidad educativa es comprendida en su complejidad.

Para la acción o práctica educativa, los estudiantes eligen un tema que les permita trabajar con los beneficiarios, por ejemplo: la lectura, el cuidado del medio ambiente, la resiliencia, y se enfrentan a una realidad desconocida munidos de los conocimientos adquiridos en la Carrera y las lecturas previas de la materia. El sentimiento de un estudiante acerca de ese momento es que: “usted no nos enseñó qué teníamos que hacer proyecto, nos mandó -por así decir- a la hoguera, y aprender ahí, a poder salir de ahí” (Verduguez, 2020). Así comienza el proceso de construcción de propuestas educativas para la acción a través de la reflexión colectiva permanente.

A partir del tema elegido, se construyen estrategias y recursos adecuados al contexto, con las pautas de la docente: “...ustedes no van a ahí a dar lecciones, yo decía no, no van a ir a hablar de resiliencia, todo lo van a hacer a través de juego; es decir, ustedes lo deben hacer jugando. De pronto, ahí el juego se impone, la educación popular. Van a ir descubriendo (el tema) de manera participativa” (Jiménez, 2022).

En ese proceso de descubrimiento y vivencia, se aplica la planificación educativa, el diseño de estrategias, los materiales y la elección de la teoría para respaldar y dar sentido a la acción; de ese modo, se comprende también el sentido real de la educación popular. El desafío es que los estudiantes comprendan los aspectos esenciales del tema a partir de la visión de la población beneficiaria, no aprenderlos de memoria, porque así son capaces de realizar una acción educativa pertinente y significativa para los beneficiarios, con metodologías activas, adecuadas al contexto y al tema.

Esa forma de hacer la práctica es una de las motivaciones permanentes de los estudiantes. Valoran el aprendizaje de la reflexión como un instrumento no solo para su formación universitaria, sino también para su crecimiento profesional, reflejado en la

siguiente expresión de quien realizó la acción en un centro penitenciario con privados de libertad:

En las experiencias que yo viví con el grupo que tenía, yo la pasé muy bien, me divertí, pero iba asustado (porque pensaba) ‘me van a matar, me van a acuchillar o algo, el temor e incertidumbre’; pero después, con el proceso que iba avanzando (...) vimos que tenía una fuerte metodología, una ideología de aplicación tanto en la teoría como en la práctica, nos preparaba una sesión antes y nos mandaba después. Eso nos hizo entender (...) que la teoría y la práctica tienen que estar en constante formación, una de la otra, una de la otra. (Verduguez, 2022)

Esta valoración expresa la importancia que tienen el momento y el proceso reflexivo para comprender y enfrentarse a la realidad.

Además, en la perspectiva de la docente, existen otras proyecciones y alcances que implica la acción: “En la medida que la experiencia de investigación acción te lleva más allá de lo académico, para mí eso es lo más importante (...) que te emocione” (Jiménez, 2022). Es decir, la acción-reflexión-acción no es un mero dispositivo didáctico para el desarrollo de contenidos; se trata, más bien, de una estrategia que, desde el proceso formativo, desarrolla experiencias significativas situadas.

De este modo, los estudiantes se enfrentan a problemas, desafíos, necesidades y demandas de la realidad que deben enfrentar, entender y resolver mediante la reflexión constante y el retorno continuo a la práctica. Pero no como una mera repetición, sino como un ciclo de cualificación permanente de la práctica.

En consecuencia, la investigación acción, como metodología para la acción, ofrece varios elementos orientadores para la práctica mediante el ejercicio reflexivo constante, donde: “Vas encontrando sentido al rol educativo porque vas descubriendo que hay resultados. (A los estudiantes) les fue bien, están contentos con lo que estamos trabajando, resulta; porque de pronto se están comunicando mejor...” (Jiménez, 2022). En ese ejercicio constante, se mejora continuamente la práctica, cuyos resultados son visibles tanto en la población beneficiaria como en la formación de los estudiantes, como se explica más adelante.

La práctica se orienta a transformar la realidad: La función de los educadores en la sociedad es generar cambios. La investigación acción (IA), como raíz teórica, destaca la relevancia de transformar la realidad y sostenerla en el tiempo.

En ese sentido, Paulo Freire es uno de los autores que inspira la acción educativa explicada por la docente, debido a que su pensamiento es pertinente para la realidad latinoamericana y para la investigación acción. Dicho autor define el rol sustantivo de la educación en los siguientes términos: “La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo”, por lo que debe hacerse con el rigor necesario para que cumpla esa función, porque solo así “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”, remarcando así la función transformadora de la educación.

Sin embargo, esa acción no sería posible sin la investigación que da sentido a la acción, como responsabilidad del docente, explicada así por Freire: “Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo, educo y me educo”. En consecuencia, cualquier acción educativa, para ser tal, debe orientarse a transformar la realidad a través de la indagación permanente del docente, para hacer pertinente su rol y para su propio crecimiento.

La docente del Laboratorio de Investigación Acción tiene clara esa perspectiva y la aplica como sustento de la acción educativa: “Porque no se puede dejar de hablar de transformación, de cambio; porque las estrategias educativas implican las intenciones formativas, cambios, logros...” (Jiménez, 2022). De esta manera, la investigación acción que se realiza adquiere claras intenciones formativas, sin las cuales existe el riesgo de caer en pragmatismos.

En ese proceso formativo, están involucrados tres actores: los beneficiarios, que son protagonistas de la acción; los estudiantes, responsables de la acción; y la docente, como responsable del proceso en su conjunto. Los tres contribuyen a transformar la realidad y, al mismo tiempo, se transforman a sí mismos.

Uno de los casos que visibiliza mejor dichos cambios sucedió durante la cuarentena a raíz del COVID-19, época de la educación virtual, que obligó a que la práctica educativa se realizara en los hogares de los estudiantes. En ese contexto, docente y estudiantes tuvieron que adecuar las estrategias y metodologías a su entorno más cercano. Al finalizar el semestre: “las defensas ya eran virtuales y entonces ahí entraron mamás, las personas con las que habían trabajado. Ahí dijeron ‘sí, yo quiero agradecer, yo aprendí mucho, gracias, aprendí a vincularme con mi hija...’” (Jiménez, 2022).

Esta expresión resume el profundo sentido transformador de la práctica educativa, ya que habla del aprendizaje o reaprendizaje de la comunicación entre una madre y su hija, una relación que, en cualquier hogar, se da por hecha. Sin embargo, la situación mencionada se convirtió en una oportunidad y un espacio educativo para ambas, al mismo tiempo que para la docente y el resto de los estudiantes, porque fue reflexionada colectivamente.

Este cambio sirve como ejemplo de la importancia y el alcance de la práctica educativa para los estudiantes, según explica la docente: “El cambio era más perceptible en los que habían hecho la vivencia de la investigación acción, en los estudiantes. Habían aprendido ahí: de relación, de comprensión de otras realidades, que de educación misma, por ejemplo, de significación existencial. Hubo muchos aprendizajes de ese nivel” (Jiménez, 2022).

Se trata de una valoración cualitativa de la promotora de la enseñanza, una mirada que no solo considera los resultados esperados en su plan global, sino también los propósitos que todo docente se propone alcanzar, junto con o más allá de los objetivos.

Finalmente, los cambios advertidos en los actores mencionados también influyeron en la propia docente, quien reflexiona sobre sus aprendizajes de esta experiencia: “(la pandemia) a mí me ha ayudado a remirar, resignificar el concepto de lo popular también desde lo personal, desde lo socio-personal, desde lo íntimo y que también haces educación” (Jiménez, 2022). Estas valoraciones llevaron a replantear lo que se hace y lo que se

reflexiona para el desarrollo de la práctica educativa, aplicando la investigación acción como metodología.

Aunque los ejemplos mencionados hacen referencia a una situación reciente y particular, derivada de la pandemia, experiencias anteriores y en otros contextos ofrecen similares ejemplos que conducen a conclusiones semejantes: la investigación acción se orienta a la transformación de la realidad en contextos específicos y con diversos actores. Lo cierto es que los cambios suceden tanto en las instituciones donde se realiza la acción como en el aula.

5.2. Investigación Acción como metodología para la enseñanza

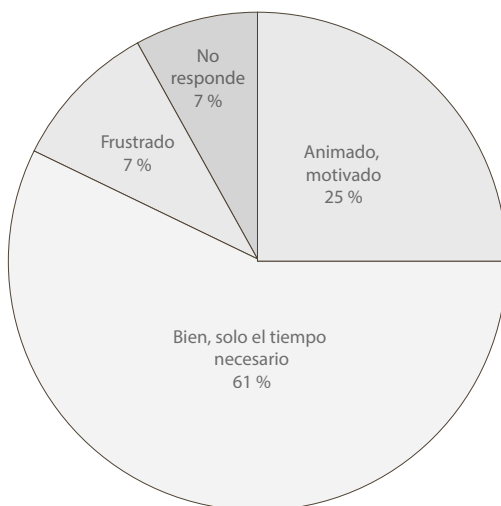
Son útiles para la formación integral de los estudiantes: La naturaleza de la investigación acción requiere que la práctica educativa se concrete, se realice en contextos específicos, con la población que allí habita y mediante procesos que abarquen ciclos completos orientados a responder a la demanda de la realidad encontrada, como escenario para el logro del aprendizaje de los estudiantes. Es decir, en lo esencial, debe realizarse fuera del aula, en espacios como los centros penitenciarios, escuelas rurales, centros culturales de barrios, hogares o en cualquier otro espacio donde se encuentre disponibilidad de sus protagonistas para participar durante un tiempo planificado.

Estas condiciones le permiten a la docente “darles la oportunidad a los chicos de tener experiencias sostenidas, significativas, eso es lo importante porque las prácticas circunstanciales no aportan” (Jiménez, 2022). Estamos frente a una acción educativa situada, significativa para sus protagonistas, realizada en ciclos completos, que provoca mayor involucramiento de los estudiantes en sus tres dimensiones, tanto para su formación profesional como para su futuro desempeño laboral.

La percepción de los estudiantes corrobora lo explicado. De hecho, el 100% de los estudiantes consultados en la encuesta considera que las prácticas preprofesionales realizadas en la asignatura aportan a su formación como investigadores. Sin embargo, algunos (5%) lo hacen por cumplir, mientras que al resto (95%) le gusta realizar las prácticas.

Estos datos reflejan la actitud de los estudiantes en dos dimensiones: actitudinal y emocional. Todos presentan una actitud favorable porque valoran positivamente las prácticas preprofesionales, pero algunos experimentan ciertos conflictos emocionales debido a que se sienten obligados. Estas emociones se reflejan en el siguiente gráfico.

Gráfico 2
Sentimientos durante las actividades fuera del aula



Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

En el gráfico se observa que, aunque es bajo el porcentaje de estudiantes que sienten frustración porque sus esfuerzos no cubren las expectativas, la mayor parte de ellos — aunque se siente bien con las actividades— prefiere estar en la práctica solo el tiempo necesario. Este hecho alude al estado de tensión en el que se encuentran, dado que deben actuar en un espacio extraño y con personas desconocidas, como se describe en el punto “Orienta la reflexión sobre la práctica”. Esta tensión, sin embargo, se supera en el transcurso de la misma práctica.

Las percepciones anteriores se complementan con la actitud que asumen los estudiantes frente a los trabajos asignados por la docente, es decir, al conjunto de actividades encargadas por la docente y acordadas en las clases para preparar y ejecutar en los centros donde se realizan las prácticas. Dichas actitudes se reflejan en el siguiente gráfico.

Gráfico 3

Actitud frente a los trabajos asignados por la docente



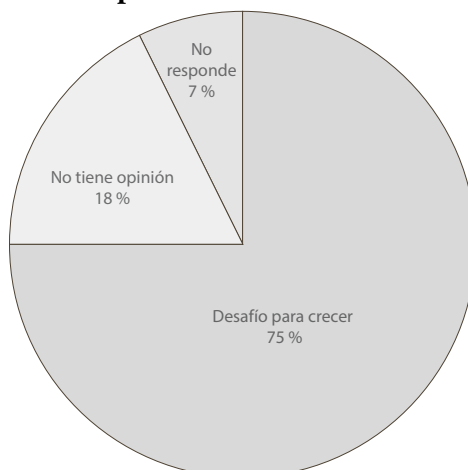
Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

Las respuestas indican que todos los estudiantes cumplen con las tareas asignadas o asumidas, pero más de la mitad de ellos hacen más de lo que pide la docente o asumen inicialmente al momento de la planificación. Esta actitud refleja que los estudiantes no se limitan únicamente a lo planificado, sino que responden a las demandas de la población con la que interactúan, lo que puede interpretarse como una actitud proactiva.

Superado el estado emocional de tensión, gracias a su actitud responsable y proactiva, la mayor parte de los estudiantes encuestados considera que esta materia es una oportunidad y un desafío personal, social y profesional, como se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico 4

Percepción frente a la materia



Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

El hecho de que el 25% de los encuestados no tengan opinión o no hayan respondido a la pregunta no implica que consideren que la materia no es importante para su crecimiento; es muy probable que la pregunta los haya tomado desprevenidos o que nunca hayan reflexionado sobre el tema. Esta percepción acerca de la importancia de la asignatura de Investigación Acción para su crecimiento personal se complementa con la actitud mayoritaria (82%) de quienes consideran que estudian la Carrera de Ciencias de la Educación para aprender y ser buenos profesionales, frente al restante 18% que tiene otras motivaciones, como aprobar la materia, acceder a beneficios universitarios o simplemente obtener un título.

Los datos indican que la mayoría de los estudiantes valoran positivamente los cambios que experimentan durante el desarrollo de la materia, ya que estos contribuyen a su crecimiento personal y profesional, ayudándoles en su transformación y preparación para su futuro rol como educadores.

Involucra a estudiantes en su aprendizaje autónomo: Como las prácticas son imprescindibles, la autoformación debe ser una estrategia y una aptitud personal que el estudiante debe explotar para enfrentar las dificultades de aprendizaje y extraer nuevas experiencias que complementen su formación. Al respecto, la docente comenta: “Si los estudiantes tendrían que saber, leer, qué es resiliencia, qué es autoestima, qué importancia tiene la autoestima, el desarrollo de la autoestima, por ejemplo, para estas personas y la situación que están viviendo, saber hasta qué punto se puede hablar de esto o no” (Jiménez, 2022).

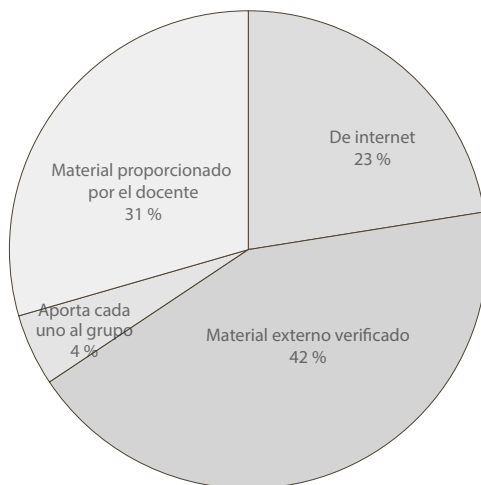
La formación personal o autoformación es una actitud que permite al estudiante crecer, basada en su predisposición para comprender, percibir y responder a situaciones determinadas durante su aprendizaje.

El involucramiento estudiantil sucede durante y a partir de las acciones de interacción y vivencia de nuevas experiencias que los estudiantes enfrentan como parte de su formación, actividades dosificadas por la docente: “estas experiencias (...) era 3 veces a la semana, estar 3 horas cada día y entonces les daba la posibilidad de generar convivencia y ahí está (...)” (Jiménez, 2022). En este proceso, los estudiantes deben enfrentar diferentes situaciones, tanto planificadas como imprevistas, que ponen en juego sus conocimientos, capacidades y destrezas; estas son las condiciones en las que sucede su aprendizaje.

Una de las actitudes que contribuye a enfrentar satisfactoriamente las prácticas es la revisión del material bibliográfico pertinente a la investigación acción y al tema o problema que motiva la acción. Se consultó a los estudiantes si investigaban por su cuenta para ampliar información y conocimientos; el 58% respondió que solo lo hacía algunas veces para aclarar sus dudas, mientras que el 42% indicó que siempre investigaba por su cuenta para ampliar sus horizontes.

Este interés por buscar y revisar material útil para la práctica investigativa recurre a distintas fuentes, tal como se muestra a continuación.

Gráfico 5
Fuentes de la información



Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

El espectro de fuentes a las que acuden los estudiantes para complementar información y ampliar su comprensión acerca de la materia y para su práctica es diverso. Sin embargo, el material proporcionado por la docente y el que los estudiantes pueden conseguir por su cuenta, cuidando de verificar que se trate de una fuente confiable, son las dos fuentes más importantes.

Dado que las prácticas se realizan en grupos, es importante la actitud que cada estudiante asume frente al grupo, a sus integrantes y al trabajo que deben realizar. Según las respuestas recogidas mediante el cuestionario, el 65% de los consultados se identifica como colaborativo, un 23% como participativo y solo un 12% reconoce que hace lo que puede. Esto indica que la mayoría tiene una actitud favorable y comprometida con el trabajo en grupo.

Esta actitud debe complementarse con el cumplimiento de los compromisos asumidos frente al grupo. Según las respuestas obtenidas, la mitad de los consultados reconoce que cumple varias veces con su compromiso, pero como puede; el 15% cumple solo algunas veces y por obligación; y el 35% siempre cumple sus compromisos y con calidad. Esto demuestra que, aunque la mayoría cumple sus compromisos con el grupo, no todos lo hacen con la calidad que requiere el trabajo. Sin embargo, se evidencia que los estudiantes reconocen la importancia del trabajo en grupo, tanto a nivel personal como colectivo, y se esfuerzan por cumplir con sus responsabilidades.

Un aspecto característico del trabajo en grupo es el ambiente que se crea en su interior a partir de las relaciones que se construyen, un ambiente que puede favorecer o dificultar el involucramiento de los estudiantes en relación con su formación. Para conocer la percepción que tienen los estudiantes acerca de sus compañeros de grupo,

en el cuestionario se preguntó cuál es la valoración que tienen de las capacidades de sus compañeros.

Las respuestas se distribuyeron en tercios, que van desde una valoración regular hasta una excelente, tal como se observa en el gráfico.

Gráfico 6
Valoración de las capacidades de compañeros de grupo

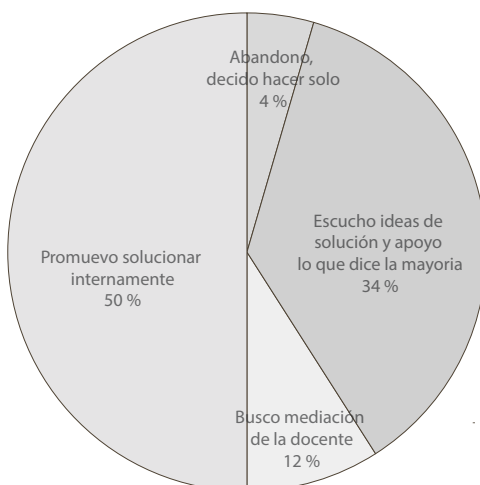


Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

Se entiende que existe una mayor valoración positiva respecto de las capacidades y aportes de los compañeros de grupo, sin desmerecer aquellas actitudes de incumplimiento de tareas o compromisos. Esto indica que el grupo, más allá de sus dificultades, puede constituirse como un espacio y ambiente favorable para el desempeño personal y grupal.

Sin embargo, dicho ambiente puede verse afectado o resquebrajarse por los problemas que surgen en el desarrollo de las actividades, algunos de los cuales son inevitables. Lo importante, en este sentido, es la reacción de los miembros del grupo cuando surgen dichos problemas. El siguiente gráfico presenta dichas reacciones.

Gráfico 7
Reacción frente al fracaso



Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

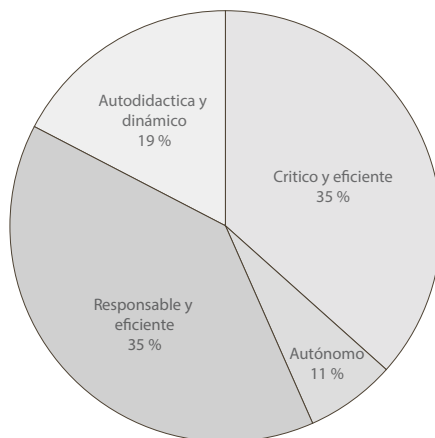
Si bien es mayoritario el porcentaje de estudiantes que promueven resolver los problemas entre los miembros del grupo y quienes buscan apoyo de la docente, resulta significativo que un 38% asuma una actitud pasiva, esperando ideas de otros, o incluso decida abandonar el grupo. Esto puede significar que este grupo de estudiantes evita los problemas o prefiere no involucrarse en ellos, aunque estén directamente relacionados con su desempeño, lo que podría derivar en fracasos.

Sin embargo, esta actitud contrasta paradójicamente con la manifestada cuando se les consultó acerca de su actitud frente a los fracasos individuales o grupales en la materia. Todos los estudiantes expresaron actitudes para enfrentar los fracasos: el 3% considera que nunca fracasa, el 62% ve el fracaso como una oportunidad para aprender, y el 35% busca estrategias para no volver a fracasar.

Estas respuestas indican que, en su fuero interno, los estudiantes no aceptan el fracaso como algo definitivo o positivo, sino que lo consideran una situación que debe superarse. Por ello, se plantean aprender de sus fracasos y buscar formas de mejorar.

Finalmente, para cerrar este acápite, y con el propósito de conocer su autovaloración, se consultó a los estudiantes de Investigación Acción qué tipo de estudiante se consideraban a sí mismos. Las valoraciones se reflejan en el siguiente gráfico.

Gráfico 8
¿Qué tipo de estudiante eres?



Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

Para entender esta valoración, conviene conocer el contenido de cada respuesta. Autodidacta y dinámico es quien hace más allá de lo que pide la docente; autónomo es quien decide, por su cuenta, cuándo y cómo aprende; responsable y eficiente es quien sigue los instructivos de la docente, reconociendo que ella sabe; y crítico y eficiente es quien selecciona, del material proporcionado por la docente, solo aquello que considera que le sirve. Es significativo el grupo (30%) de estudiantes que se sienten autosuficientes para su aprendizaje, entre autodidactas y autónomos, frente al 70% que se atiene a lo que propone la docente, aunque la mitad de estos acepta solo aquello que considera útil para su formación, desechando el resto.

La información presentada en este acápite, basada en la percepción de los estudiantes, lleva a concluir que la asignatura de Investigación Acción ofrece condiciones que fomentan y provocan el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Aunque se trata de un proceso en desarrollo, las respuestas muestran que los estudiantes tienen actitudes y sentimientos positivos respecto de las prácticas que realizan en grupo, ya que estas les sirven para desarrollar su aprendizaje autónomo o para ser conscientes de sus potencialidades.

Para concluir el análisis de si la investigación acción es una metodología adecuada para la enseñanza de la materia, queda pendiente el criterio “Considera la dimensión objetiva y subjetiva de la práctica”. Al respecto, no se han podido recolectar datos empíricos suficientemente contundentes para su consideración y análisis. Este hecho no significa que este criterio no se cumpla en el caso presentado; lo que se requiere es una investigación ampliatoria focalizada en este aspecto.

5. Conclusiones

La información y el análisis presentados hasta este punto permiten formular un conjunto de proposiciones y premisas, fruto del examen realizado sobre lo que sucede en

la asignatura de Investigación Acción, en relación con los propósitos y postulados que guiaron la investigación y en función de los referentes conceptuales adoptados.

En primer lugar, las evidencias presentadas permiten afirmar que existen buenas prácticas en la asignatura objeto de estudio, mismas que se han venido desarrollando desde hace varios años, en distintos contextos institucionales e históricos. Esta premisa permite, a su vez, concluir que aplicar la propia investigación acción como recurso metodológico para la enseñanza de la investigación es un acierto por parte de la docente, ya que permite desarrollar el proceso dialéctico de acción-reflexión-acción, lo que genera diferentes procesos de involucramiento estudiantil; es decir, mayor compromiso de los estudiantes con su proceso formativo.

La propuesta metodológica se aplica en distintos contextos y en diferentes momentos, obteniendo resultados similares. Se llevaron a cabo acciones de investigación acción en centros penitenciarios de varones y mujeres, en escuelas rurales y urbanas, en organizaciones vecinales, con colectivos sociales y otros espacios, lo que supone una diversidad de situaciones institucionales y actores sociales.

Por otro lado, dichas acciones se realizaron y continúan realizándose durante un periodo de tiempo prudente para el desarrollo de las competencias investigativas, abarcando distintos momentos históricos: de normalidad, de confinamiento y de posconfinamiento, cada uno de los cuales impuso ciertos condicionamientos a las actividades académicas de la universidad.

Se trata de experiencias situadas y significativas (vivenciales), cuyas acciones se adecuaron a las condiciones específicas, buscando captar las necesidades educativas de la población para desplegar estrategias educativas que respondan a dichas necesidades.

El planteamiento metodológico de la investigación tuvo como una de sus categorías a: la IA como estrategia para la acción. La información presentada muestra que, en esta asignatura, se adoptó la investigación acción como estrategia para intervenir en la realidad. Sin embargo, no se trata de una acción circunstancial e intuitiva, sino que tiene como sustento la reflexión constante.

La acción se realiza fuera del aula, en contextos específicos que requieren acciones adecuadas a las necesidades existentes. Esta realidad puede ser abordada mediante la investigación acción, que busca comprender una problemática social específica y proponer una solución a un problema determinado, con la participación de sus protagonistas.

El enfoque y la metodología de la investigación acción ofrecen las herramientas para desarrollar la acción en un proceso completo: identificación del problema y sus causas, construcción de estrategias de solución y ejecución de dichas estrategias, todo con la participación activa de las personas involucradas.

Esta acción se desarrolla durante un periodo de tiempo prudente (8 semanas), lo que permite implementar la estrategia completa, con presencia semanal de los estudiantes en sus centros de acción. Además, no se trata de una acción circunstancial e intuitiva, sino que está respaldada por la reflexión constante, a la cual se dedica el tiempo y el espacio necesarios en la planificación de la asignatura.

Respecto de la segunda categoría: la IA como estrategia de enseñanza, las clases en aula se desarrollan una vez a la semana, con una duración de 5 horas académicas continuas. En este tiempo, se revisa y cuestiona la teoría, se reciben informes sobre las prácticas, se analizan las dificultades encontradas y los errores cometidos, y se planifican nuevas acciones corrigiendo los errores y fortaleciendo los aciertos.

Estos momentos son esperados por los estudiantes para recibir retroalimentación y son preparados por la docente para encauzar la formación. Es en estos espacios donde la práctica y la acción adquieren sentido, permitiendo a los estudiantes comprender que, en la investigación acción, el proceso tiene una importancia similar al resultado.

Asimismo, se enfatiza que la actuación en contextos específicos, con personas que tienen necesidades educativas concretas, puede realizarse aplicando la propia investigación acción. Dicho de otro modo, el objeto de estudio de la materia se convierte en el medio para su aprendizaje, reforzando el carácter dialéctico de la asignatura.

Como se ha explicado al final del punto anterior, no se han identificado evidencias contundentes para uno de los seis criterios que caracterizan a las prácticas docentes como buenas prácticas; en cambio, se ha demostrado que lo que se realiza en la asignatura de Investigación Acción conduce a reinterpretar y adecuar el marco conceptual a la situación del contexto, la reflexión orienta la práctica, la práctica se orienta a transformar la realidad, es una metodología útil para la formación integral de los estudiantes e involucra a los estudiantes en su aprendizaje autónomo.

Los criterios indicados se concretan en el desarrollo de la asignatura en cuestión, cuyos efectos se traducen en el involucramiento de los estudiantes en su proceso formativo. Los datos presentados muestran que la mayor parte de los estudiantes desarrollan o asumen actitudes, sentimientos y conocimientos favorables hacia la materia, así como hacia su formación profesional y personal.

El hecho de enfrentar situaciones desconocidas o inesperadas, en contextos diferentes al aula universitaria y con personas reales, les permite, e incluso les obliga, a recurrir a sus conocimientos previos, pero principalmente a desarrollar un conjunto de nuevas capacidades, con la ayuda de la docente y los procesos de reflexión y autorreflexión.

Se trata de una experiencia que los marca en su proceso formativo, les permite avizorar su futuro desempeño profesional y contribuye a definir su vocación en algunas de las líneas de profesionalización, además de los beneficios que aporta a su crecimiento personal.

Por todo lo mencionado, se considera necesaria la visibilización de las buenas prácticas identificadas en la asignatura de Investigación Acción y su réplica en otras asignaturas, tanto de la línea de investigación como de otras áreas. Es importante tener en cuenta que la naturaleza de esta asignatura es más bien procedimental y actitudinal, por lo que su aplicación a materias de naturaleza conceptual requiere un mayor cuidado.

Por otro lado, se considera imprescindible ampliar y profundizar en investigaciones como la presente, que aborden aspectos de los procesos educativos que ocurren en la Carrera de Ciencias de la Educación. Esto permitirá aportar al campo epistemológico de

la investigación educativa como parte de la construcción de nuevos paradigmas educativos en este mundo globalizado y complejo.

Bibliografía

Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo, en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 1. España: REICE

Banco Mundial (2023). Educación. Disponible en:

<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1> Consultado: 07 de marzo de 2023

Capocasale Bruno, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa?, en Investigación educativa, Abriendo puertas al conocimiento, Abero, L. et al. Montevideo: CLACSO

Carrera Ciencias de la Educación (2022) Tríptico oficial del plan de estudios. Cochabamba.

Concepto (25/08/2020). Globalización. En: Significados.com. Disponible en:

<https://www.significados.com/globalizacion/> Consultado: 07 de marzo de 2023

Etecé, Equipo editorial (2021). Diferencia entre modernidad y posmodernidad. Argentina: Disponible en: <https://concepto.de/diferencia-entre-modernidad-y-posmodernidad/>. Última edición: 26 de agosto de 2021. Consultado: 24 de febrero de 2023

Jiménez Tordoya, E. (2022). Plan global de la asignatura Investigación-acción. Cochabamba

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó

Levy, P. (2004). Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio. Washington: OPS/OMS

López, L. E. (2021). Prólogo del libro La Universidad Pública Boliviana en tiempos de distanciamiento físico. Desafíos de la UMSS ante la nueva realidad. Cochabamba: Editorial Humanidades, Posgrado de Humanidades, FUNPROEIB Andes, SAIH

Organización Panamericana de la Salud (2023). Brote de enfermedad por el Coronavirus.

<https://www.paho.org/es/temas/coronavirus/brote-enfermedad-por-coronavirus-covid-19> Consultado: 07 de marzo de 2023.

Ramonet, I. (2020). La pandemia y el sistema-mundo. México: La Jornada

Imaginario, A. (25 de agosto de 2020). Globalización. En Significados.

<https://www.significados.com/globalizacion/> Consultado: 7 de marzo de 2023.

Google Workspace y Moodle como herramientas virtuales para la enseñanza y aprendizaje en la materia de evaluación y monitoreo de proyectos sociales de la UMSS.

Jheyson Saúl Aguilar Hinojosa ¹¹

Resumen

Desde 2002, Moodle se ha convertido en un referente global en sistemas de gestión de aprendizaje dentro del sector educativo. En 2006, Google lanzó diversas aplicaciones dirigidas al ámbito empresarial, educativo y social, como Meet, Classroom y Jamboard. El 2019, la pandemia COVID -19 obligó a la mayoría de los países a suspender sus actividades presenciales, incluida la educación, lo que provocó una digitalización acelerada en muchos países, de acuerdo a informes de la UNESCO.

Durante la gestión 2020, la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia, asumió el desafío de digitalizar su educación formal utilizando herramientas tecnológicas accesibles para la comunidad académica. Google y Moodle fueron las plataformas seleccionadas para garantizar la continuidad académica, cuya escalabilidad y robustez facilitaron la creación de nuevos escenarios para la formación académica en Bolivia.

La asignatura “Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales” forma parte del plan de estudios de la Carrera de Comunicación Social de esta universidad Entre 2020 y 2022, se desarrollaron cinco semestres totalmente virtuales. En este contexto, mediante una metodología cuantitativa, se aplicaron encuestas a cien estudiantes de la materia. Los resultados evidenciaron que los recursos digitales representaron tanto una novedad como una oportunidad para continuar con su formación académica, ofreciendo una nueva modalidad de aprendizaje adaptable a su tiempo, ubicación geográfica e intereses.

Las tecnologías educativas en la educación universitaria ofrecieron a los estudiantes nuevas oportunidades para combinar trabajo y estudios, atender sus clases y dedicar tiempo a su familia, además de reorganizar sus hábitos académicos. En la mayoría de los casos, los estudiantes mostraron una clara preferencia por la modalidad virtual de aprendizaje.

Palabras Clave: Educación superior, educación virtual, soluciones educativas, innovación, conectividad, Moodle, Google Classroom.

¹¹ Doctor en Ciencias Humanas y Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Mayor de San Simón, con una Maestría en Cooperación al Desarrollo Universidad Jaume I España. Actualmente es director del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS y docente de grado y posgrado. ORCID: 0000-0002-7757-7903

1. Introducción

Este artículo reflexiona, a partir de la experiencia, sobre el proceso de implementación de tecnologías digitales educativas en el aula. Mediante una metodología cuantitativa, se identifican las percepciones de los actores clave en el proceso educativo, así como los resultados y expectativas de los estudiantes respecto a estos servicios digitales, implementadas en una asignatura de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón.

García, Casillas y Villarroja (2020) analizaron el impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación y su influencia en la adopción de tecnologías educativas. El estudio destacó que la pandemia aceleró la transición hacia la educación en línea, exigiendo a docentes y estudiantes una rápida adaptación a nuevas herramientas y metodologías. También abordó los desafíos de esta transición “forzada”, como la brecha digital, la falta de preparación de algunos docentes y la necesidad de adaptar materiales y métodos de enseñanza.

En el contexto de la Universidad Mayor de San Simón, este estudio resulta especialmente relevante al evidenciar los desafíos que enfrentaron las instituciones educativas durante la pandemia. Desde una perspectiva resiliente, la universidad logró adaptarse rápidamente y utilizar herramientas tecnológicas accesibles, como Google y Moodle, para garantizar la continuidad académica. Este caso representa un ejemplo positivo de cómo una institución en un país en desarrollo pudo superar las dificultades de la crisis y aprovechar la tecnología para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes.

En el sector educativo, las tecnologías digitales han transformado las formas de enseñar y aprender a nivel mundial. En Bolivia, se han desarrollado diversas experiencias que integran plataformas digitales proporcionadas por empresas como Google, Microsoft, CISCO y Moodle. Según los estudiantes, estas herramientas desempeñaron un papel fundamental en la continuidad de las clases de grado, tanto en instituciones públicas como privadas.

2. Procedimiento metodológico

La metodología de esta investigación se basó en un enfoque descriptivo y cuantitativo. Para el estudio, se aplicaron encuestas a cien estudiantes de la asignatura con el objetivo de recopilar datos sobre sus preferencias, adaptación a la modalidad virtual, acceso a recursos digitales y satisfacción con el uso de tecnologías educativas. Las encuestas fueron estructuradas e incluyeron escalas de medición para evaluar distintos aspectos de la experiencia estudiantil.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante técnicas descriptivas y estadísticas, lo que permitió obtener resultados cuantitativos y resumir las principales tendencias y patrones en las respuestas de los participantes.

El enfoque descriptivo y cuantitativo permitió analizar el impacto de la digitalización forzada en las preferencias, adaptación, acceso a recursos digitales y satisfacción general de los estudiantes.

Se utilizó una encuesta como herramienta eficaz para recopilar datos de manera estructurada y organizada. Al aplicar el instrumento a cien estudiantes, se obtuvo una muestra representativa de la asignatura.

Además, al incluir a todos los asistentes regulares de la materia, se garantizó la representatividad de la muestra, minimizando sesgos de selección y permitiendo la generalización de los resultados a toda la población de la asignatura.

En la investigación se tuvo en cuenta que cada estudiante puede experimentar la transición a la educación en línea de manera única, influenciada por factores como su conocimiento tecnológico, acceso a recursos digitales y capacidad de adaptación a nuevos métodos de enseñanza. Además, se decidió incluir a todos los asistentes a las clases para garantizar inferencias estadísticamente significativas, evitando así la selección de una muestra aleatoria.

3. Sustentación teórica

Las diferentes modalidades educativas, como e-learning, b-learning, m-learning, educación a distancia e híbrida, no son conceptos recientes, ya que muchas de ellas surgieron en la década de los años 80. Sin embargo, fue en la década de 2020 cuando se popularizaron debido a la pandemia global. El factor clave que impulsó el impacto de estas tecnologías educativas no fueron los gobiernos, las corporaciones ni las instituciones educativas, sino la necesidad que motivó su implementación en los procesos de enseñanza.

La modalidad híbrida combina la enseñanza presencial con la virtual, permitiendo, mediante el uso de tecnologías educativas, la participación de estudiantes conectados a aplicaciones de videoconferencia. A través de estas herramientas, los estudiantes interactúan tanto con sus compañeros como con el docente. (Rama, 2021)

Las tecnologías educativas son el resultado de la innovación impulsada por educadores de diversas regiones. El desarrollo tecnológico ha permitido la incorporación de múltiples herramientas digitales en las instituciones educativas. Sin embargo, persisten la brecha digital y la brecha cognitiva, las cuales limitan su acceso y uso en todos los procesos educativos. Cabe destacar que la verdadera innovación no radica en la tecnología en sí, sino en el propósito y el uso que se le otorga a cada herramienta (Cobo, 2016).

Desde una perspectiva interdisciplinaria, la innovación puede definirse como el proceso de introducir algo nuevo en una realidad preexistente con el objetivo de cambiar, transformar o mejorar dicha realidad (Sánchez y Escamilla, 2021).

La innovación permitió superar las barreras que impedían el encuentro presencial entre docentes y estudiantes, lo que hace imprescindible reflexionar y rescatar aquellas prácticas educativas que pueden fortalecerse en los nuevos escenarios educativos.

En este contexto, la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón ofrece diversas asignaturas orientadas a la formación de profesionales en el campo de la comunicación. Entre ellas se encuentra la asignatura de Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales, que recibió a más de 70 estudiantes por semestre. Desde el primer semestre de 2020 hasta el primer semestre de 2022, las sesiones se desarrollaron bajo la

modalidad de aprendizaje en línea (e-learning). A partir del segundo semestre de 2022, se retomó la modalidad de aprendizaje combinado (b-learning).

En la Universidad Mayor de San Simón, hasta ese momento, operaban dos sistemas principales: Moodle y Google Workspace. Moodle, un software con más de 10 años de existencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, es administrado por la Unidad de Tecnologías de Información (UTI). Por su parte, Google Workspace es gestionado por el Departamento de Tecnologías de Información (DTIC), que se encarga de mantener la plataforma actualizada y optimizada.

Google Workspace¹², anteriormente conocido como Google Suite for Education, es un conjunto gratuito de herramientas diseñado para facilitar el aprendizaje, la colaboración y la comunicación. Lanzado en 2006, esta tecnología permite trabajar de forma colaborativa a través de aplicaciones como Drive, Documentos, Presentaciones, Hojas de cálculo, Formularios y Pizarras. Además, ofrece recursos específicos para sesiones educativas, como Classroom y Tareas, y herramientas de comunicación, como Gmail, Meet y Chat, que garantizan un flujo constante de información.

Ambas tecnologías educativas operan bajo licencias gratuitas. En el caso de Google Workspace, su uso es gratuito para las instituciones educativas que cumplen con un proceso de validación en la plataforma, lo que ha contribuido significativamente a la educación a nivel global.

Durante la emergencia sanitaria, los presupuestos nacionales se priorizaron principalmente para atender las urgencias relacionadas con la salud¹³. Como resultado, las instituciones educativas públicas no incluyeron en sus Planes Operativos Anuales (POA) inversiones en plataformas educativas o software privativo¹⁴. En este contexto, en Bolivia, diversas instituciones educativas públicas, como la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), optaron por implementar recursos abiertos y gratuitos para garantizar la continuidad del proceso formativo.

En la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Google Workspace se implementó durante la gestión I/2020 bajo el dominio @umss.edu. En una primera etapa, se generaron cuentas para el personal docente, y en el semestre siguiente, se extendió el acceso al sector estudiantil (Aguilar, 2021).

Tras realizar procesos de capacitación dirigidos a los distintos sectores de la universidad pública de Cochabamba, la Dirección de Planificación Académica de la UMSS (DPA) impulsó la implementación de herramientas digitales en las facultades y carreras. Sin embargo, la decisión final quedó en manos de cada docente, quien elegía si su asignatura se desarrollaría en Moodle o en Google Workspace con Classroom.

12. <https://workspace.google.com/>

13. Gobierno anuncia incremento de 10% al presupuesto de la Salud Pública en la gestión 2021 en <https://www.minsalud.gob.bo/>

14. El software no libre, también llamado software privativo, se refiere a cualquier programa informático en el que los usuarios tienen limitadas las posibilidades de usarlo, modificarlo o redistribuirlo (con o sin modificaciones), o cuyo código no esté disponible o el acceso a éste se encuentre restringido.

En el caso de la asignatura Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales, se optó por implementar Google Workspace debido a su facilidad de uso para el sector estudiantil. Entre sus ventajas destacaron la auto-matriculación, la rápida carga de contenidos, el bajo consumo de datos móviles en comparación con Moodle u otros servicios digitales, y la posibilidad de trabajar de manera remota, ya que este conjunto de herramientas permite su uso tanto con conexión a internet como sin ella.

En la asignatura, esta tecnología educativa permitió llevar a cabo sesiones sincrónicas y asincrónicas de manera eficiente. A través de Meet, se realizaron videoconferencias, mientras que Classroom facilitó la integración de recursos multimedia, la asignación de actividades y tareas, todo ello alineado con un plan de asignatura adaptado a la modalidad e-learning.

El espacio de trabajo virtual se estructuró en cuatro temas, que se convirtieron en unidades de aprendizaje. Cada unidad incluyó una pregunta de diagnóstico, dos espacios para la entrega de actividades, bibliografía, y enlaces externos a herramientas como Padlet¹⁵, Podcasts en Spotify¹⁶, Flipgrid¹⁷, Jamboard¹⁸ y recursos colaborativos de Google.

4. Resultados

Los datos obtenidos en este estudio indican que la mayoría de los estudiantes prefieren utilizar las herramientas de Google. No obstante, también destacan y valoran la mayor cantidad de recursos disponibles en Moodle.

15. Es un diario mural o póster interactivo que permite publicar, almacenar y compartir recursos multimedia e informaciones de diferentes fuentes.

16. Ofrece música grabada y podcasts digitales restringidos por derechos de autor que incluyen más de 82 millones de canciones, de sellos discográficos y compañías de medios.

17. Aplicación online gratis que permite proponer actividades en las que las respuestas son en vídeos cortos fáciles de hacer de hasta 5 minutos que pueden ser vistos por otros. Es el social learning.

18. Es el primer producto de software diseñado y fabricado por Google y consiste en una pizarra blanca con pantalla táctil de 55 pulgadas y resolución 4K.

Tabla 1.

Preferencia por Moodle o Google Classroom en una escala de preferencia de 1 a 10

Criterio	Classroom	Moodle
Facilidad de uso	7	3
Interactividad	6	4
Organización del contenido	4	6
Herramientas de evaluación	4	5
Soporte y ayuda	5	5
Consumo de datos	8	2
Preferencia general	34%	25%

Nota: Elaboración propia de acuerdo a los datos de la encuesta.

En la tabla se presenta las características de los sistemas de gestión de aprendizaje y la percepción de los estudiantes sobre su uso. Según la evaluación, los estudiantes calificaron a Classroom como superior a Moodle en aspectos como facilidad de uso y bajo consumo de datos móviles. Sin embargo, Moodle fue ligeramente preferido en términos de organización de contenidos y herramientas de evaluación.

El estudio reveló una mayor preferencia por el uso de las aplicaciones de Google, ya que los estudiantes tienden a utilizar tecnologías digitales accesibles desde sus dispositivos móviles.

De hecho, el 80% de los estudiantes realiza sus actividades exclusivamente desde un celular, lo que hace que la aplicación de Classroom sea más práctica y conveniente para el desarrollo de sus clases. Por otro lado, Moodle es percibido como un software más sofisticado, pesado y que requiere mayores conocimientos para su navegación.

En el proceso de adaptación a la nueva modalidad virtual se analizaron diversas variables clave. Estas incluyeron: el acceso a Internet, la calidad y velocidad de la conexión, la disponibilidad de dispositivos adecuados como computadoras, tabletas o smartphones, y las habilidades digitales relacionadas con el uso de tecnologías. También se consideraron factores como el espacio de estudio, evaluando si los estudiantes contaban con un entorno adecuado y tranquilo para aprender; el soporte institucional proporcionado por la universidad; la motivación del estudiante para adaptarse y participar en esta modalidad; y, finalmente, la interacción con otros estudiantes.

Tabla 2.

Variables que influyeron en la adaptación a una modalidad virtual ponderado de 1 a 10.

Variable	Peso
Acceso a Internet	7
Dispositivos disponibles	6
Habilidades digitales	7
Espacio de estudio	3
Soporte institucional	4
Motivación	8
Interacción con otros estudiantes	5

Nota: Esta tabla muestra una evaluación en una escala de 1 a 10, donde 1 es “no influyente” y 10 es “muy influyente”.

En la Tabla 2, las variables relacionadas con el acceso a Internet, el desarrollo de habilidades digitales y la motivación obtuvieron las puntuaciones más altas. Esto indica que, en promedio, los estudiantes cuentan con un buen acceso a Internet, un alto nivel de habilidades digitales y una sólida motivación para adaptarse a la modalidad virtual.

Por otro lado, las variables del espacio de estudio, el soporte institucional y la interacción con compañeros obtuvieron las puntuaciones más bajas, lo que sugiere que estas áreas podrían necesitar atención y mejora para optimizar la experiencia de aprendizaje en la modalidad virtual.

En cuanto al acceso a los recursos digitales, todos los estudiantes manifestaron no haber tenido problemas al experimentar con nuevas herramientas, como Jamboard, Genially, entre otras.

Tabla 3.

Variables que miden la satisfacción del uso de tecnologías educativas.

Variable	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Neutro	Satisfecho	Muy Satisfecho
Facilidad de uso de las plataformas	5%	10%	15%	40%	30%
Calidad del contenido educativo	3%	8%	20%	45%	24%
Acceso a recursos en línea	10%	15%	25%	30%	20%
Interacción con el docente	1%	2%	20%	46%	31%
Interacción con otros estudiantes	10%	20%	30%	25%	15%
Soporte técnico	15%	20%	25%	25%	15%

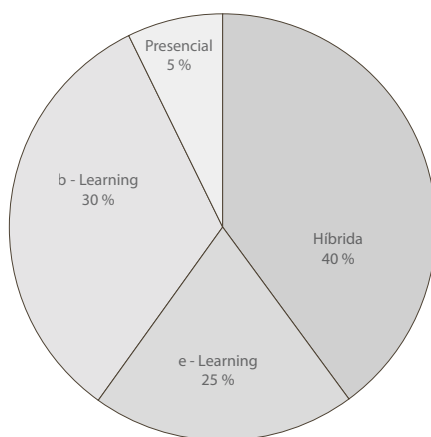
Nota: Elaboración propia de acuerdo a los datos de la encuesta.

En esta tabla, los estudiantes evaluaron su satisfacción en diversos aspectos relacionados con el uso de tecnologías educativas, utilizando una escala que va de “muy insatisfecho” a “muy satisfecho”. La mayoría de los estudiantes se mostraron satisfechos o muy satisfechos con la facilidad de uso de las plataformas, la calidad del contenido educativo y la interacción con el docente. Sin embargo, el acceso a recursos en línea y el soporte técnico fueron identificados como áreas que requieren mejoras.

La preferencia educativa de los estudiantes se adapta a las diferentes realidades que enfrentan. En el estudio se identificaron diversos factores que influyen directamente en su experiencia en las clases, entre ellos el trabajo, la maternidad y las largas distancias que deben recorrer quienes viven en provincias para llegar a la Universidad.

Gráfico 1

Modalidad educativa que prefieren en su formación



Nota: Elaboración propia de acuerdo a los datos de la encuesta.

Los datos, expresados en porcentajes, revelan que el 40% de los estudiantes preferiría continuar sus estudios bajo la modalidad e-learning. Esto se debe a factores como las dificultades de transporte, la distancia entre sus viviendas y la institución educativa, las responsabilidades laborales necesarias para financiar sus estudios, y otras circunstancias, como las madres que no pueden dejar solos a sus hijos pequeños, lo que hace que esta modalidad se ajuste mejor a sus necesidades.

En segundo lugar, el 30% de los estudiantes expresó su preferencia por la modalidad mixta, el 25% optó por la modalidad completamente virtual y solo el 5% eligió la modalidad presencial.

De acuerdo con los datos, las tendencias muestran una satisfacción general elevada en aspectos como la calidad del contenido educativo y la interacción con el docente, lo que sugiere que estos elementos de la educación virtual son relativamente sólidos. Sin embargo, se identificaron áreas que requieren fortalecimiento, como el acceso a recursos en línea y el soporte técnico, donde la institución podría considerar invertir más en infraestructura tecnológica y servicios de soporte.

Asimismo, la interacción entre compañeros recibió una puntuación relativamente baja, lo que indica que las plataformas utilizadas o la forma en que se estructuran las clases en línea podrían no estar promoviendo adecuadamente la colaboración y el intercambio entre los estudiantes, representando un área de mejora clave.

5. Discusión

La percepción de los estudiantes de esta asignatura proporciona pautas valiosas para mejorar los procesos educativos relacionados con el uso e implementación de tecnologías educativas. Según los datos, se evidencia una preferencia por el uso de recursos más intuitivos en términos de usabilidad y navegabilidad. No obstante, es fundamental considerar la importancia de que los futuros profesionales se familiaricen y utilicen programas especializados, como Moodle, ya que este es uno de los softwares más empleados en programas de formación posgradual. No incluirlo en los cursos de formación de grado podría limitar el desarrollo de competencias necesarias para manejar tecnologías más robustas y exigentes en su futuro profesional.

Moodle ofrece una amplia variedad de recursos didácticos para el diseño e implementación de actividades educativas, siendo los paquetes SCORM un claro ejemplo de ello. Además, permite la incorporación de complementos adicionales para videoconferencias y trabajos en línea, lo que amplía su funcionalidad y versatilidad.

Es fundamental que las instituciones educativas aseguren condiciones adecuadas de conectividad en sus campus universitarios. Esto es especialmente importante para que los estudiantes puedan acceder a los recursos proporcionados y participar de manera efectiva en las actividades educativas, maximizando las ventajas que Moodle y otras tecnologías ofrecen.

La mayoría de los estudiantes expresó satisfacción con sus procesos de aprendizaje, lo que sugiere que varios aspectos de la educación virtual han sido implementados de manera adecuada. Sin embargo, se identificaron variables que requieren mejoras, como el acceso a una mayor cantidad de recursos en línea proporcionados por la institución, el soporte técnico y la optimización de los canales de interacción entre los estudiantes.

Además, es crucial que la institución educativa invierta en infraestructura tecnológica y servicios de soporte para fortalecer el proceso educativo y garantizar una experiencia de aprendizaje más integral y efectiva.

6. Conclusiones

Es fundamental continuar debatiendo las diversas posturas y percepciones de docentes y estudiantes de diferentes asignaturas, carreras y facultades, ya que cada una tiene sus propias particularidades y exigencias en cuanto al uso de tecnologías educativas.

Estas herramientas se han convertido en un aliado clave para el proceso educativo, pero su implementación debe basarse en un diagnóstico previo que evalúe los recursos disponibles en la institución y la accesibilidad por parte de los estudiantes. Además, es importante consensuar el uso de herramientas adicionales o explorar alternativas que

no impliquen un costo económico significativo para los estudiantes, asegurando así una implementación inclusiva y eficiente.

En los niveles de planificación educativa de las unidades académicas, es imprescindible garantizar la disponibilidad de fondos económicos para la adquisición de licencias digitales y equipamiento necesario que posibiliten una educación híbrida, especialmente en asignaturas de carácter teórico. Además, es fundamental replantear el diseño de los ambientes de aprendizaje, facilitando la transición de escenarios tradicionales hacia un modelo educativo que priorice la colaboración, el trabajo en equipo y el rol protagónico del estudiante como eje central en su formación profesional.

Abandonar completamente la virtualidad para retornar a una presencialidad al 100% sería un retroceso en el tiempo. Es fundamental aprovechar las nuevas competencias y experiencias adquiridas para fortalecer aún más las clases, integrando tecnologías educativas de manera sincrónica y asincrónica. Asimismo, es necesario continuar generando espacios de capacitación y formación permanente para docentes y estudiantes en todas las instituciones educativas, promoviendo un aprendizaje más dinámico y adaptado a los desafíos actuales.

Futuras investigaciones podrían profundizar en los factores que afectan la interacción entre los estudiantes en entornos virtuales, identificando estrategias para mejorarla. Asimismo, sería valioso explorar las experiencias de los docentes con la educación virtual, analizando los desafíos que enfrentan, las competencias necesarias y las herramientas que consideran más efectivas para la enseñanza en esta modalidad.

Bibliografía

Aguilar, J. (2021). ¿Cómo implementar en una institución educativa un LMS en un contexto de pandemia? La experiencia de la UMSS en K. Escobar (Ed.), *La Universidad Pública Boliviana en Tiempos de Distanciamiento Físico* (1 ed., Vol. 1, pp. 25–30). Humanidades

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Montevideo: Fundación Ceibal/Debate. Disponible en: https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf (consultado: 19 de abril de 2022).

García-Valcárcel, A., Casillas-Martín, S., & Villarroya, A. (2020). *Impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación*.

Escaramilla, J. Sánchez, M. (2021). *Innovación educativa en educación superior una mirada 360* (Red de Innovación Educativa – RIE360). México

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) *Inclusión y educación, todos y todas sin excepción* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Rama, Claudio. (2021). *La nueva educación híbrida*. UDUAL.

Evaluación curricular para la acreditación en educación superior: Análisis del área currículo en la carrera de Ciencias de la Educación – UMSS

Franz Callisaya Rojas ¹⁹

Resumen

Este artículo analiza la pertinencia y calidad del currículo de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), en el marco del proceso de autoevaluación institucional para la acreditación universitaria. Se contemplan variables como los fundamentos curriculares, el perfil profesional, el plan de estudios, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y las modalidades de graduación, conforme al Marco de Referencia del CEUB.

El estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico, empleando una metodología mixta y participativa que permitió recabar información relevante desde la comunidad educativa. Mediante el uso de la matriz FODA con ponderación correlacional, se identificaron relaciones clave entre fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del área curricular.

Los hallazgos evidencian fortalezas institucionales importantes, como la inclusión de nuevas corrientes pedagógicas y programas técnicos, junto a desafíos como la actualización del diagnóstico curricular y la necesidad de mayor articulación docente. Como resultado, se diseñaron estrategias de mejora curricular orientadas a optimizar la calidad formativa y consolidar procesos de autoevaluación sostenibles en la carrera.

Palabras clave: calidad académica, currículo, educación superior, proceso de autoevaluación.

1. Introducción

Este estudio se centra en el proceso de autoevaluación y acreditación del currículo de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), en el marco del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación del Subsistema de Educación Superior Universitaria de Bolivia (SNEA-SUB). La investigación se fundamenta en el Reglamento General de Evaluación y Acreditación y el Marco de Referencia elaborado por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) para las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación.

¹⁹ Profesor universitario en la Universidad Mayor de San Simón - UMSS, Cochabamba - Bolivia, donde imparte las asignaturas TICs e Investigación Social Educativa y Antropología de la Educación. Actualmente desarrolla una tesis de maestría en innovación de la educación superior, bajo el enfoque de Aprendizaje Centrado en el Estudiante. Sus líneas de trabajo combinan gestión curricular, evaluación y acreditación, así como educación infantil parvularia. Ha coordinado y acompañado procesos de autoevaluación y acreditación de la Carrera Ciencias de la Educación.

El currículo de la Carrera se concibe como un instrumento dinámico, flexible y contextualizado, diseñado para responder a las demandas sociales cambiantes y contribuir a la formación de profesionales competentes, críticos y comprometidos con su realidad. En esta lógica, se reconoce la responsabilidad compartida de todos los actores educativos en la construcción de un programa académico pertinente y de calidad.

A través de un análisis exhaustivo de los indicadores curriculares, se busca verificar el cumplimiento de los Requisitos Mínimos de Acreditación establecidos por el SNEA. A nivel comparativo, se contrastan los resultados con referentes internacionales como la Red Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), la Comisión para la Acreditación de la Educación Superior (EQAC) de Estados Unidos y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de México.

El propósito de este estudio es contribuir a la mejora continua del currículo de la carrera, asegurando su relevancia social, su articulación con tendencias educativas globales y su capacidad para formar profesionales capaces de responder a los desafíos actuales. Los hallazgos obtenidos servirán como base para proponer acciones de mejora y fortalecer los procesos de autoevaluación y acreditación institucional.

2. Procedimiento metodológico

La metodología empleada en el presente estudio corresponde a la implementada en el proceso de autoevaluación de la Carrera de Ciencias de la Educación y se enmarca en el paradigma sociocrítico. Este paradigma, fundamentado en la teoría crítica, busca superar las limitaciones tanto del positivismo como de los enfoques hermenéuticos tradicionales. Según Díaz López (2017), el paradigma sociocrítico permite establecer acciones institucionales con incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, orientadas a la transformación social y educativa.

Desde un enfoque participativo, se analizó y evaluó la realidad de la carrera en el área curricular, con el objetivo de impulsar procesos de mejora continua y cambio estructural. En este marco, se adoptó la investigación-acción como metodología central, concebida como una indagación introspectiva colectiva (Kemmis y McTaggart, 1988), que promueve la participación activa de todos los actores involucrados en la evaluación del área curricular. Esta perspectiva permitió estudiar, analizar, sistematizar, transformar y proponer mejoras significativas para la Carrera.

La evaluación del área de currículo fue ejecutada por una comisión específica de autoevaluación constituida mediante resolución facultativa. Esta comisión estuvo integrada por docentes y estudiantes, como se detalla a continuación:

Docentes:

Mgr. Grisel Aguilar Apaza

Mgr. Marco Alcalá Cuba

Mgr. Jimmy Delgado

Dr. Grover Requena

Estudiantes:

Dora M. Azurduy Rodríguez

Miguel Ángel Siles Torrico

Amílcar Viracocha Valencia

Romina Nicole Vargas Fuentes

Aracely Casilla Orellana

Wilder Wilson Villca

La comisión tuvo como responsabilidad principal analizar aspectos clave de la dimensión curricular: fundamentos teóricos (epistemológicos, psicopedagógicos, socioculturales y axiológicos), definición de objetivos de aprendizaje, perfil profesional, actualización y coherencia del plan de estudios, innovación en métodos de enseñanza, eficacia del sistema de evaluación, y transparencia y accesibilidad en las modalidades de graduación. Este análisis riguroso permitió, posteriormente, la elaboración de propuestas de mejora.

El estudio adopta un enfoque mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos. Esta elección responde a la necesidad de alcanzar una comprensión profunda e integral del fenómeno en estudio, superando las limitaciones de enfoques exclusivamente cuantitativos o cualitativos.

Desde la perspectiva cualitativa, se buscó explorar los significados y percepciones de los actores involucrados. Esta aproximación, inspirada en autores como Di Silvestre (2015) y Durán (2017), permitió captar de forma contextualizada las dinámicas internas del proceso de evaluación y visibilizar patrones emergentes. En paralelo, se incorporaron técnicas cuantitativas que complementaron y fortalecieron el análisis, ofreciendo una mirada objetiva y generalizable sobre las variables involucradas.

No obstante, se reconocen —siguiendo a Ochoa (2020)— las limitaciones de los enfoques cuantitativos para captar la complejidad de los fenómenos sociales. Por ello, la combinación de ambos enfoques facilitó una triangulación metodológica que robusteció la validez y confiabilidad de los hallazgos. Esta estrategia, de acuerdo con Di Silvestre (2015), permitió una comprensión integral de las variables curriculares y fortaleció el proceso de autoevaluación de la carrera en el marco del SNEA-CEUB.

3. Sustentación teórica

Este estudio se basa en un análisis riguroso de los marcos conceptuales, normativos y operativos que sustentan los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior, con énfasis en la calidad curricular. Desde un enfoque comparado e histórico, se articulan referentes internacionales, regionales y nacionales que permiten situar el objeto de estudio en el contexto del Sistema Universitario Boliviano y, específicamente, en la experiencia de autoevaluación de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS.

a) Evaluación y acreditación

La evaluación y acreditación en la educación superior constituyen procesos fundamentales para garantizar la calidad académica, la pertinencia social y la mejora continua de las instituciones universitarias. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999), en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI, enfatiza que la calidad educativa debe abarcar “todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario” (p. 137). Esta visión integral se ha convertido en un referente global para los sistemas de aseguramiento de la calidad.

En el año 2002, la región iberoamericana celebró el Primer Seminario Internacional sobre Educación Superior, Calidad y Acreditación en Cartagena, evento que marcó un hito en la región al promover un estudio comparativo sobre los sistemas y organismos encargados de la evaluación y acreditación, tanto gubernamentales como no gubernamentales. Como resultado, los ministros de Educación de América Latina y el Caribe acordaron establecer el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCU-SUR). Este sistema fue homologado por el Consejo del Mercado Común del MERCOSUR y es administrado por las Agencias Nacionales de Acreditación de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile, agrupadas en la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA). Su finalidad es desarrollar procesos integrales y articulados de evaluación y acreditación a nivel regional, fomentando estándares comunes y reconocimiento mutuo de titulaciones universitarias.

A nivel nacional, los antecedentes normativos se remontan al Código de Educación Boliviana de 1955. No obstante, fue recién con la Ley de Reforma Educativa N.º 1565 de 1994 que se institucionalizó la evaluación de la calidad educativa. Su artículo 21 dispuso la creación del Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) y el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa (SIMECAL), bajo responsabilidad estatal. Posteriormente, en 1997, el Viceministerio de Educación Superior creó el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES), encargado de supervisar, evaluar y acreditar la calidad de las instituciones de educación superior.

Asimismo, la Ley Avelino Siñani–Elizardo Pérez (Ley N.º 070 de 2010), en su artículo 68, plantea la conformación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (APEAESU), la cual, sin embargo, aún no ha sido plenamente operativizada.

En el ámbito institucional, la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) se consolidó como pionera en el país al establecer, entre 1995 y 1999, la Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación (DUEA), convirtiéndose en un referente nacional e internacional en procesos de evaluación académica institucional (Daza, 2005). Su experiencia ha sido replicada y valorada en otras universidades del sistema público.

Actualmente, cada unidad académica de las universidades públicas cuenta con instancias evaluadoras que forman parte del Sistema de la Universidad Boliviana (SUB),

estructurado en tres niveles: jerárquico, operativo y de coordinación y asesoramiento (Rodríguez y Weise, 2006; Alcón, 2016). Estas unidades actúan bajo la dirección del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), a través de la Secretaría Nacional de Evaluación y Acreditación (SNEA), y en concordancia con el Reglamento General de Evaluación y Acreditación de Carreras y Programas de la Universidad Boliviana, aprobado en el XI Congreso Nacional de Universidades (CEUB, 2019).

b) La calidad educativa de la educación superior universitaria

Desde una perspectiva internacional, la calidad educativa en la educación superior ha sido abordada como un principio orientador para la transformación social y el desarrollo sostenible. En este marco, la UNESCO (2015), mediante el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, destacando la necesidad de que las instituciones de educación superior se sometan a procesos de evaluación interna y externa, transparentes y permanentes, que abarquen todas sus funciones sustantivas.

En esa misma línea, Europa consolidó en el año 2000 la Red Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), cuyo propósito es fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad académica en las universidades europeas. A ello se suma la Norma ISO 21001:2018 de la Organización Internacional de Normalización (ISO), la cual establece que las instituciones educativas deben fomentar el desarrollo de competencias mediante procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación (ISO, 2018).

En el contexto estadounidense, la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación (EQAC, s.f.) concede acreditaciones a aquellas instituciones que demuestran el cumplimiento riguroso de estándares de calidad, generalmente a partir de procesos de autoevaluación documentados y verificables.

En América Latina, destaca el caso de México con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que focalizan su accionar en la evaluación de programas educativos, especialmente a través del análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES, s.f.) impulsa procesos de evaluación contextualizados, basados en atributos dinámicos, interdependientes y contruidos de manera colectiva por las comunidades académicas, en respuesta a las demandas sociales y culturales de cada país.

Desde un enfoque más conceptual, Chiloreu (2011) sostiene que la evaluación institucional constituye una herramienta estratégica para mejorar la calidad universitaria, en tanto que permite verificar la pertinencia de la misión institucional, el cumplimiento de sus objetivos y la adhesión a estándares mínimos. Por su parte, Schindler et al. (2015) identifican cuatro aproximaciones a la calidad educativa: como propósito (alineación con los fines institucionales), como excepción (excelencia), como transformación (cambio en el estudiante) y como rendición de cuentas (uso eficiente de los recursos). Este último enfoque, según Cabrera (2019), subraya la necesidad de garantizar resultados educativos significativos a partir de una gestión transparente y eficaz.

En el ámbito boliviano, el Ministerio de Educación (2016) concibe la calidad educativa como un proceso integral, participativo, pertinente, inclusivo y transformador, que responda a las necesidades del país. En consonancia con esta visión, se creó el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONAES) en 2005, con el objetivo de asegurar la calidad institucional de las universidades públicas del país.

En síntesis, la calidad en la educación superior es un concepto complejo y multidimensional, que involucra marcos normativos, actores institucionales, contextos culturales y estándares internacionales. En este escenario, el Sistema de la Universidad Boliviana ha desempeñado un rol clave en la consolidación de una cultura de evaluación y mejora continua, mediante la implementación de procesos sistemáticos de autoevaluación y acreditación, articulados a criterios tanto nacionales como internacionales

c) Los procesos de autoevaluación en las universidades bolivianas

Los procesos de autoevaluación y acreditación en las universidades bolivianas se han consolidado como prácticas participativas, colaborativas y rigurosas, contribuyendo significativamente a la consolidación de una cultura institucional de evaluación. Esta cultura impacta de forma transversal en la formación académica, la docencia, la gestión administrativa y la proyección social de las universidades.

No obstante, estos procesos presentan un nivel de complejidad que varía según las particularidades de cada carrera, especialmente cuando se articulan múltiples unidades académicas o programas formativos. En ese sentido, Rodríguez et al. (citados en Morera-Castro et al., 2019) advierten que la autoevaluación debe adaptarse a las condiciones específicas de cada contexto académico, sin perder de vista el rigor metodológico ni la participación efectiva de la comunidad universitaria y la sociedad.

Desde la perspectiva del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), la autoevaluación tiene como objetivos centrales: promover la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación e interacción social; proyectar internacionalmente las carreras y programas evaluados; y fortalecer la eficiencia y eficacia de los procesos académicos y de gestión económico-financiera (CEUB, 2019).

En Bolivia, la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) ha sido pionera en institucionalizar la evaluación académica. Ya en el periodo 1988–1989, dio inicio a sus procesos de evaluación institucional, los cuales se formalizaron con la creación de la Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación (DUEA), entre 1995 y 1999. Esta unidad se ha consolidado como referente nacional en la formación de académicos evaluadores, en la elaboración de programas de autoevaluación y en la promoción de una cultura universitaria de mejora continua (Daza, 2003).

La experiencia de la UMSS ha tenido un efecto multiplicador, inspirando a otras universidades públicas y privadas a implementar procesos de autoevaluación y evaluación externa. Mientras las universidades privadas cuentan con reglamentos propios, las universidades del sistema público se rigen por el Reglamento General de Evaluación y Acreditación de Carreras y Programas (RGEA) aprobado por el CEUB.

En el caso particular de la Carrera de Ciencias de la Educación, la DUEA ha desarrollado procesos sistemáticos de autoevaluación que han involucrado a actores claves como docentes, estudiantes y responsables institucionales. Estos procesos han considerado factores como los recursos humanos, la infraestructura disponible, la gestión académica, el entorno sociocultural y los marcos normativos vigentes. El proceso culmina con la elaboración de productos clave: el Informe de Autoevaluación, el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional y el Plan de Mejora, los cuales son posteriormente sometidos a una evaluación externa para su validación.

d) El área currículo en el proceso de autoevaluación

En el marco del Marco de Referencia para la Evaluación Externa y Acreditación de Carreras y/o Programas de Humanidades y Ciencias de la Educación del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), el área de currículo constituye uno de los componentes centrales en los procesos de autoevaluación institucional. Su evaluación permite evidenciar si la propuesta curricular de la carrera responde de manera articulada a fundamentos teóricos sólidos, a objetivos formativos claros, y a una organización coherente del plan de estudios orientada al perfil profesional del egresado.

En el caso específico de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, el proceso de autoevaluación en el área curricular contempla el análisis de los siguientes elementos:

- Fundamentos: El currículo debe sustentarse en principios epistemológicos, psicopedagógicos, socioculturales y axiológicos que orienten la formación profesional. Estos fundamentos deben reflejar una concepción integral del conocimiento, del aprendizaje y de los valores que guían la acción educativa.

- Objetivos claros: Se requiere una definición precisa de los resultados de aprendizaje esperados. Esto implica determinar qué deben saber, saber hacer y saber ser los estudiantes al culminar su formación, en coherencia con las demandas sociales y profesionales.

- Perfil profesional: Es fundamental explicitar el perfil del egresado, estableciendo las competencias, habilidades, conocimientos y actitudes que caracterizan a los futuros profesionales de la educación, según las menciones o especialidades contempladas en el plan de estudios.

- Plan de estudios: Debe garantizarse la coherencia interna del diseño curricular. Las asignaturas deben organizarse de forma lógica y progresiva, actualizadas en función de los avances del campo disciplinar, las necesidades del contexto y los lineamientos institucionales.

- Métodos de enseñanza: Se valoran prácticas pedagógicas innovadoras, activas y centradas en el estudiante, que integren tecnologías educativas y promuevan aprendizajes significativos. Los métodos deben responder al enfoque pedagógico adoptado por la carrera.

- Evaluación del aprendizaje: El sistema de evaluación debe ser pertinente, transparente y continuo, permitiendo verificar el logro de los objetivos de aprendizaje, así como retroalimentar el proceso educativo en su conjunto.
- Graduación: Finalmente, se debe asegurar que existan modalidades de titulación pertinentes, diversificadas y accesibles, alineadas con el perfil profesional y las exigencias del entorno laboral y académico. El proceso de graduación debe ser eficiente, equitativo y transparente.

La evaluación de estas variables permite no solo verificar el cumplimiento de los estándares establecidos por el CEUB, sino también identificar fortalezas y áreas de mejora en la estructura curricular de la carrera, promoviendo así procesos de innovación y pertinencia en la formación profesional.

4. Resultados

La presente sección expone los principales hallazgos del proceso de autoevaluación del área curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación, enmarcados en el paradigma sociocrítico y sustentados en el análisis de indicadores establecidos por el SNEA-CEUB. Los resultados obtenidos permiten valorar el nivel de cumplimiento de los criterios de calidad curricular, así como identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora. Asimismo, se discuten los hallazgos a la luz de referentes nacionales e internacionales, con el propósito de generar insumos que orienten la toma de decisiones para la mejora continua del currículo.

4.1. Análisis FODA del área curricular de Ciencias de la Educación

El análisis FODA constituye una herramienta estratégica ampliamente utilizada en los procesos de evaluación institucional, ya que permite identificar elementos internos y externos que inciden en la calidad de una organización. En el contexto del proceso de autoevaluación curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, esta herramienta ha sido aplicada con el propósito de diagnosticar la situación actual del área curricular y orientar la formulación de acciones de mejora.

El FODA articula cuatro dimensiones clave:

- Fortalezas: Corresponden a los elementos internos positivos del currículo, es decir, aquellos recursos, capacidades o prácticas institucionales que contribuyen de manera significativa al logro de los objetivos formativos.
- Oportunidades: Se refieren a factores externos del entorno educativo, social, normativo o tecnológico, que pueden ser aprovechados para fortalecer el desarrollo y actualización del currículo.
- Debilidades: Son los aspectos internos que limitan el funcionamiento óptimo del currículo, tales como deficiencias en la estructura, metodologías, evaluación o articulación entre teoría y práctica.

- Amenazas: Representan factores del entorno externo que pueden generar riesgos o dificultar el cumplimiento de los objetivos curriculares, como cambios en la normativa, baja asignación presupuestaria o desarticulación con las demandas del contexto.

Este enfoque analítico ha permitido organizar la información recabada de manera sistemática, visibilizando los aspectos críticos del área curricular e identificando tendencias que orienten la toma de decisiones. La aplicación del análisis FODA ha sido enriquecida mediante el cruce de datos cualitativos y cuantitativos, recogidos en talleres participativos con docentes y estudiantes, lo que refuerza su validez como herramienta de diagnóstico institucional.

a) Fortalezas

F1. Fundamentos curriculares pertinentes y contextualizados.

La Carrera de Ciencias de la Educación se sustenta en una base sólida de fundamentos epistemológicos, psicopedagógicos y socioculturales, que permiten la construcción de un currículo integral, pertinente y coherente con la normativa vigente, las nuevas corrientes pedagógicas y las demandas del contexto institucional y social. Estos fundamentos son socializados con la comunidad estudiantil, favoreciendo la apropiación crítica del modelo educativo adoptado.

F2. Inclusión de programas de formación técnica de nivel superior.

El ajuste curricular del plan de estudios incorpora dos programas de formación técnica: el Técnico Universitario Superior (TUS) en TICs aplicadas a la educación y el Técnico Superior Universitario (TSU) en Educación Infantil-Parvularia. Esta diversificación curricular permite a la carrera responder de manera oportuna y pertinente a las nuevas demandas del mercado laboral y a los requerimientos formativos del sistema educativo nacional.

F3. Métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes e innovadores.

Los planes globales de las asignaturas se elaboran mediante procesos de planificación rigurosos que integran el análisis de contenidos y la selección de estrategias pedagógicas activas. Se promueven enfoques como el aprendizaje significativo, la autonomía del estudiante y la construcción relacional del conocimiento, alineados con los propósitos formativos de la carrera.

F4. Presencia de un eje articulador de investigación en el plan de estudios.

La malla curricular incluye un eje articulador de investigación que orienta la formación investigativa desde etapas tempranas del proceso formativo. Este eje proporciona una guía sistemática para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes y docentes,

favoreciendo la integración entre teoría y práctica, así como la generación de conocimiento relevante y contextualizado.

F5. Diversificación profesional mediante menciones y prácticas socioeducativas.

La carrera ofrece tres menciones profesionales: Gestión Educativa y Currículo, Territorio y Educación Social, y Psicopedagogía, Orientación Educativa y Educación Inclusiva. Cada mención articula contenidos especializados con prácticas socioeducativas, permitiendo a los estudiantes elegir un trayecto formativo acorde a sus intereses y proyecciones profesionales. Esta estructura fomenta un aprendizaje significativo y contribuye a una titulación más coherente y personalizada.

b) Oportunidades

01. Demanda social e institucional de profesionales en Ciencias de la Educación.

La sociedad y las instituciones públicas manifiestan una demanda creciente de profesionales formados en Ciencias de la Educación, en diversos ámbitos laborales. Esta situación representa una oportunidad estratégica para la carrera, cuya actualización curricular permanente permite a sus egresados responder a las transformaciones del sistema educativo. La inclusión de programas técnicos, como el TUS en TICs aplicadas a la educación y el TSU en Educación Infantil-Parvularia, amplía las posibilidades de inserción laboral y diversifica los escenarios de actuación profesional.

02. Emergencia de nuevas corrientes pedagógicas y metodologías activas.

La innovación pedagógica constituye una fortaleza del currículo de la carrera, que se traduce en la incorporación de estrategias docentes actualizadas, recursos didácticos diversificados y una orientación metodológica centrada en el estudiante. Esta transformación está mediada por el eje articulador de investigación social y educativa, que promueve la vinculación entre teoría, práctica y contexto, abriendo oportunidades para el fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo en los procesos formativos.

03. Articulación efectiva con instituciones socioeducativas para prácticas preprofesionales.

Diversas instituciones del entorno educativo y social demandan la participación de estudiantes en calidad de practicantes, lo que facilita el establecimiento de convenios interinstitucionales. Esta articulación permite a los estudiantes aplicar conocimientos en situaciones reales, fortalecer sus competencias profesionales y retroalimentar la formación teórica desde la experiencia.

O4. Creciente necesidad de profesionales especializados en tecnologías educativas.

La transformación digital de los sistemas educativos ha generado una alta demanda de profesionales con formación específica en TICs aplicadas a la educación. Esta tendencia favorece la inserción de egresados capacitados para diseñar entornos virtuales de aprendizaje, gestionar plataformas educativas y desarrollar propuestas pedagógicas mediadas por tecnología.

O5. La disrupción digital impulsa la innovación pedagógica con TIC y TAC.

La acelerada evolución tecnológica y los cambios en los modos de enseñar y aprender requieren la incorporación efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Esta coyuntura representa una oportunidad para transformar la práctica pedagógica de docentes y estudiantes, integrando herramientas digitales que potencien la calidad, pertinencia e inclusión en los procesos educativos.

c) Debilidades

D1. Diagnóstico desactualizado del plan de estudios y ausencia de políticas de seguimiento a egresados.

La autoevaluación evidenció que el diagnóstico del plan de estudios vigente no ha sido actualizado recientemente, lo cual limita su capacidad de respuesta a las transformaciones del contexto educativo y social. Asimismo, se constató la inexistencia de un sistema institucionalizado de seguimiento a titulados, que permita valorar su inserción laboral, desempeño profesional y retroalimentar el currículo en función de las demandas del campo laboral.

D2. Débil coordinación docente en la planificación curricular.

Se identificó una limitada articulación entre los docentes en relación con la planificación de contenidos, metodologías y criterios de evaluación. Esta situación se refleja en la ausencia de reuniones previas al inicio del semestre, lo que dificulta la coherencia horizontal y vertical entre asignaturas, así como la incorporación de innovaciones tecnológicas y metodológicas en la práctica docente.

D3. Persistencia de enfoques tradicionales en la enseñanza y uso predominante de contenidos teóricos.

Se observa una tendencia a la permanencia de metodologías tradicionales centradas en la transmisión unidireccional de contenidos conceptuales. Pocos docentes incorporan estrategias que fomenten el aprendizaje activo, significativo y constructivista. Esta situación limita el desarrollo de competencias prácticas, actitudinales y transversales en los estudiantes.

D4. Escasa participación docente en procesos de innovación curricular y evaluación del desempeño.

La limitada implicación del estamento docente en iniciativas de innovación pedagógica, evaluación del desempeño docente y articulación entre ciclos y áreas formativas representa una barrera para la mejora continua de la carrera. Esta situación se asocia, en parte, a la sobrecarga laboral de los docentes, quienes asumen múltiples responsabilidades administrativas, investigativas y de interacción social.

D5. Evaluación poco pertinente en laboratorios y talleres.

En varios laboratorios y talleres se aplican procedimientos de evaluación que no responden adecuadamente a las características específicas de estas modalidades formativas. Se detectó una falta de coherencia entre objetivos, actividades y criterios de evaluación, así como una comunicación insuficiente hacia los estudiantes respecto a las expectativas de desempeño. Esta situación puede afectar negativamente la claridad de los procesos de aprendizaje y la percepción de justicia evaluativa.

d) Amenazas

A1. Limitaciones tecnológicas y de conectividad restringen los procesos de innovación educativa.

Si bien las plataformas digitales representan una oportunidad para la transformación educativa, la falta de acceso equitativo a internet y dispositivos tecnológicos adecuados, especialmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, limita la implementación efectiva de innovaciones pedagógicas. Además, se identifica cierta resistencia al cambio por parte de algunos docentes y una formación insuficiente en competencias digitales, lo que obstaculiza los avances hacia la digitalización de los procesos educativos.

A2. Factores externos sociales y sanitarios que alteran el calendario académico.

Eventos extraordinarios, como la pandemia de COVID-19, han evidenciado la fragilidad de la planificación académica ante crisis externas. Estas situaciones generan discontinuidad en el proceso formativo, especialmente en sectores estudiantiles sin acceso a recursos tecnológicos. A pesar de la existencia del Seguro Social Universitario, sus limitaciones en cobertura dificultan la atención integral de la comunidad estudiantil, afectando su bienestar y rendimiento académico.

A3. Superposición de funciones profesionales que afectan el perfil del educador.

La delimitación de competencias profesionales entre carreras afines representa una amenaza para la identidad y reconocimiento del licenciado en Ciencias de la Educación. En particular, la asignación de funciones educativas a profesionales de otras disciplinas, como la psicología, puede generar confusiones respecto a los roles institucionales. Es

fundamental visibilizar la formación específica en pedagogía, currículo, educación social y gestión educativa que caracteriza al profesional en Ciencias de la Educación.

A4. Insuficiente financiamiento para la innovación pedagógica y tecnológica.

La carrera enfrenta restricciones presupuestarias que afectan la dotación de infraestructura tecnológica y materiales educativos actualizados. Esta situación se evidencia en espacios como el laboratorio PROTICs, que carece del equipamiento necesario para el desarrollo de competencias digitales. La escasez de libros, software especializado y recursos didácticos digitales limita la implementación de metodologías activas e innovadoras.

A5. Burocracia universitaria que dificulta la ejecución de proyectos con financiamiento IDH.

Los procesos administrativos excesivamente centralizados y burocráticos retrasan la ejecución de proyectos vinculados al Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH). Esta situación desalienta la formulación de iniciativas académicas e impide la ejecución oportuna de propuestas que buscan fortalecer la calidad educativa. Se hace necesario revisar los mecanismos institucionales para garantizar mayor agilidad, transparencia y descentralización en la gestión de recursos.

4.2. Análisis de valoración correlacional ponderada

En el presente estudio, se aplicó una valoración correlacional ponderada como técnica de análisis cuantitativo complementaria al diagnóstico cualitativo, con el objetivo de identificar relaciones significativas entre los factores del análisis FODA. Esta técnica se basa en una Escala de Valores propuesta por la Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación (DUEA), que asigna puntuaciones pares del 2 al 10 para valorar la intensidad de las relaciones entre fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. En los casos donde no se identifica una relación significativa entre los factores, se asigna un valor de 0.

La escala utilizada contempla cinco niveles de intensidad, organizados de la siguiente manera:

- 0: Sin relación identificable
- 2: Relación muy débil
- 4: Relación débil
- 6: Relación moderada
- 8: Relación fuerte
- 10: Relación muy fuerte

Este procedimiento permite construir una matriz de ponderación correlacional, a partir de la formulación de preguntas orientadoras que relacionan directamente los factores identificados en el análisis FODA. Las preguntas clave que guían esta valoración son las siguientes:

¿Cómo una fortaleza (F) permite aprovechar una oportunidad (O)?

¿Cómo una fortaleza (F) permite afrontar una amenaza (A)?

¿Cómo una debilidad (D) impide aprovechar una oportunidad (O)?

¿Cómo una debilidad (D) puede agravar una amenaza (A)?

Este enfoque permite determinar prioridades estratégicas en el diseño de propuestas de mejora, identificando los cruces de factores que representan las mayores oportunidades de intervención o los mayores riesgos institucionales. La correlación ponderada contribuye así a una toma de decisiones fundamentada en evidencia, articulando tanto elementos internos (fortalezas y debilidades) como externos (oportunidades y amenazas) del área curricular.

Matriz 1

Valoración relacional global ponderada y escala de valores área currículo

		Ámbito externo														
		OPORTUNIDADES							AMENAZAS							TI
		O1	O2	O3	O4	O5	O	A1	A2	A3	A4	A5	A			
Ámbito interno	FOTALEZAS	F1	8	8	10	10	6	42	6	6	4	6	6	28	70	
		F2	6	8	8	10	8	40	8	4	6	6	4	28	68	
		F3	8	8	8	10	8	42	8	8	4	4	2	26	68	
		F4	8	8	8	8	8	40	2	2	4	2	0	10	50	
		F5	10	8	10	8	8	44	8	4	4	6	6	28	72	
		F	40	40	44	46	38	208	32	24	22	24	18	120	328	
	DEBILIDADES	D1	8	6	6	8	8	36	0	0	8	2	2	12	48	
		D2	8	4	8	6	4	30	0	0	8	2	2	22	52	
		D3	10	8	8	10	10	46	2	0	10	8	2	22	68	
		D4	8	8	8	6	6	36	2	2	10	8	4	26	62	
		D5	10	10	10	10	8	48	2	2	8	2	2	16	64	
		D	44	36	40	40	36	196	8	4	46	28	12	98	294	
T2		84	76	84	86	74	404	40	28	68	52	30	218	622		

Escala de valores	
Muy débil:	2
Débil:	4
Medio:	6
Fuerte:	8
Muy fuerte:	10

Nota: Matriz construida por la subcomición del àrea currículo y validada por el equipo de autoevaluación de la carrera Ciencias de la Educación. (2023)

En la Matriz 1, se observa que la relación entre fortalezas y oportunidades alcanza una ponderación total de 404 puntos, lo que corresponde a una valoración muy alta, evidenciando un gran potencial para el desarrollo institucional si se capitalizan adecuadamente las fortalezas internas frente al entorno.

Por otra parte, la relación entre fortalezas y amenazas obtiene una ponderación de 208 puntos, clasificada como media, lo que indica que las capacidades internas permitirían afrontar parcialmente los riesgos externos identificados.

En contraste, el análisis entre debilidades y amenazas alcanza una ponderación de 218 puntos, lo que representa una valoración alta, y sugiere que las debilidades existentes podrían intensificar el impacto negativo de las amenazas si no se interviene oportunamente.

Finalmente, la correlación entre debilidades y oportunidades registra una puntuación de 120 puntos, clasificada como baja, lo que refleja que las debilidades actuales limitan la capacidad institucional de aprovechar las oportunidades del entorno.

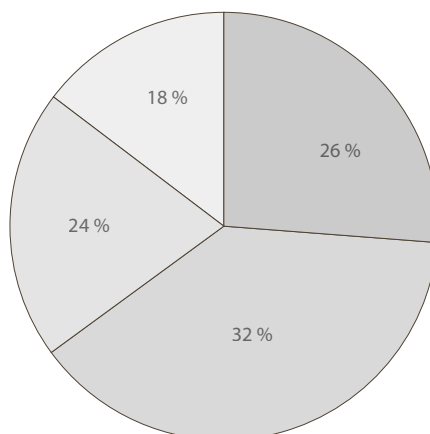
A continuación, se detalla el resumen relativo y la valoración porcentual de las FODA:

Tabla 1

Resumen relativo ponderado

Gráfico 1

Resumen valoración ponderada porcentual



Nota: Elaboración propia. (2023).

La Tabla 1 resume una situación favorable, evidenciada por un total de 732 puntos en la valoración conjunta de fortalezas y oportunidades. Esta puntuación refleja una articulación efectiva entre factores internos y externos, particularmente en lo que respecta a la pertinencia de los fundamentos curriculares, la incorporación de innovaciones pedagógicas y metodológicas, y el uso de métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que fortalecen el desarrollo de la práctica preprofesional de los estudiantes.

Por otro lado, el gráfico 1 ilustra un factor de riesgo del 42%, correspondiente a la interacción entre debilidades y amenazas, lo que señala una incidencia negativa significativa que podría afectar el proceso formativo si no se toman medidas correctivas. Este porcentaje advierte sobre la necesidad de estrategias institucionales orientadas a mitigar las debilidades estructurales que podrían amplificar los efectos de factores externos adversos.

5. Discusión

Los datos obtenidos de los indicadores del área Currículo se analizaron a la luz de los Requisitos Mínimos de Acreditación (RMA) establecidos en el Marco de Referencia para la Evaluación y Acreditación de Carreras del área de Humanidades y Ciencias de la Educación de la SNEA del CEUB. Asimismo, se realizó un análisis comparativo internacional con los referentes metodológicos y normativos de los CIEES de México, la EQAC de Estados Unidos y los criterios ESG de la ENQA en Europa. Este análisis se complementa con la percepción recogida de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, lo que permite una triangulación enriquecida de los hallazgos.

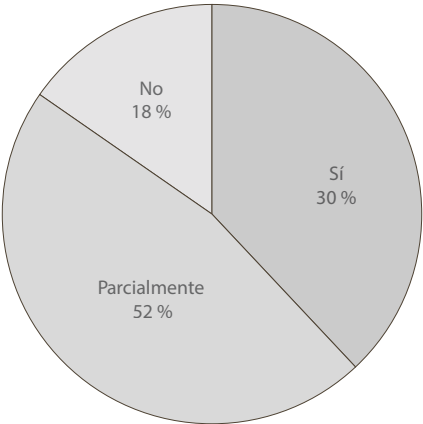
En cuanto a los fundamentos y objetivos curriculares, estos se alinean con los principios establecidos por la Ley N° 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez, el Rediseño Curricular de la Carrera (2013), el Plan de Desarrollo Nacional (PDN) y el Plan de

Fortalezas	328
Oportunidades	404
Debilidades	294
Amenazas	218
TOTAL	1244

Desarrollo de la Universidad Boliviana (PDU). Esta coherencia normativa se refleja en la promoción de una educación intra, inter y multicultural, así como en la inclusión de espacios de investigación científica y coordinación interinstitucional. Estas características fortalecen la formación de profesionales con competencias pertinentes al contexto boliviano y global, lo que representa una fortaleza institucional clave.

Desde la perspectiva de Alcón (2016), los indicadores curriculares permiten justificar el propósito de un plan de estudios al articular perfil profesional, objetivos de formación y pertinencia sociocultural. De manera complementaria, los CIEES (2018) señalan que los responsables académicos deben tener claridad respecto a las necesidades académicas, económicas y sociales, para fundamentar y actualizar de forma continua sus programas formativos.

Gráfico 2
Conocimiento de los fundamentos teóricos (fundamentos curriculares) de la carrera según percepción estudiantil



Nota: Elaborado por la Subcomisión 2 del Equipo de Operativo de Autoevaluación. (2023).

En relación con la percepción estudiantil sobre los fundamentos curriculares, la gráfica 2 revela que el 30% de los estudiantes afirman conocerlos completamente, mientras que el 52% los conocen parcialmente, y un 18% manifiestan no tener conocimiento de los mismos. Esta distribución sugiere que existe una valoración predominantemente positiva, ya que más del 80% de los estudiantes manifiestan al menos un conocimiento básico o intermedio sobre estos aspectos. Este nivel de familiarización es un indicio alentador, ya que contribuye a fortalecer la participación activa del estudiantado en el proceso formativo y a consolidar mejores estrategias de aprendizaje desde una perspectiva crítica y reflexiva.

El perfil profesional de la Carrera de Ciencias de la Educación se caracteriza por ser dinámico, actualizado y coherente con las transformaciones sociales, educativas y tecnológicas del contexto. Está estructurado en tres componentes principales: Área Pedagógica-Curricular, Área de Educación Social y Productiva, y Área Psicopedagógica. Este diseño se complementa con tres ejes articuladores que fortalecen la formación: Investigación Social y Educativa, Lenguas y Tecnología Educativa.

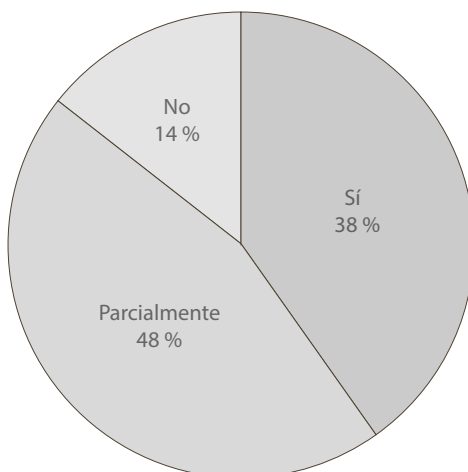
Como parte del reajuste curricular implementado en 2020, se reemplazaron las denominaciones de los ciclos formativos anteriores por tres nuevos ámbitos de formación: Disciplinar, Multidisciplinar y Metodológico-Instrumental, en sintonía con enfoques más integradores y pertinentes. Esta reorganización permite a los futuros egresados adquirir de manera progresiva los conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores necesarios para un desempeño profesional ético, contextualizado y transformador.

Esta concepción del perfil se encuentra en sintonía con lo propuesto por Castro (s/f, p. 100), quien sostiene que en el proceso de construcción del perfil profesional “se encuentran e interactúan las comunidades disciplinares, las cuales apoyan la construcción de los perfiles profesionales orientados según las demandas de una sociedad en un momento histórico determinado”.

A su vez, los CIEES (2018) recomiendan que los perfiles profesionales incluyan una descripción detallada de las competencias cognitivas, conocimientos teóricos y habilidades prácticas, y que su construcción se realice con la participación activa de todos los actores involucrados: docentes, estudiantes, egresados, empleadores y expertos académicos. En este sentido, la carrera de Ciencias de la Educación cumple con el requisito de acreditación 6 del Marco de Referencia para la Evaluación de la Calidad del CEUB, que exige la definición clara y participativa del perfil profesional.

Gráfico 3

Conocimiento del perfil profesional del licenciado en Ciencias de la Educación



Nota: Elaborado por la Subcomisión 2 del Equipo de Operativo de Autoevaluación. (2023).

Sin embargo, pese a estos avances estructurales, las percepciones estudiantiles sobre el perfil profesional revelan ciertos desafíos comunicacionales. Según los resultados mostrados en el gráfico 3, el 38% de los estudiantes afirma conocer el perfil profesional, un 48% indica conocerlo parcialmente, y un 14% reconoce no conocerlo. Esta distribución evidencia una brecha informativa que podría estar incidiendo en la apropiación del sentido de la formación, y por tanto, en la toma de decisiones vocacionales, investigativas y profesionales.

De acuerdo con las recomendaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de México, los planes de estudio deben incorporar de manera articulada cursos, prácticas, requisitos, prerrequisitos, seriaciones, actividades curriculares y extracurriculares, así como los estándares o niveles de rendimiento esperado, de manera congruente con el modelo educativo adoptado por la institución (CIEES, 2018, p. 10). Este enfoque busca brindar claridad a los estudiantes sobre el alcance y estructura de su formación profesional desde el inicio de sus estudios universitarios.

En este marco, la Carrera de Ciencias de la Educación ha desarrollado un plan de estudios actualizado y coherente con los avances científico-académicos del área, alineado con la Resolución Sectorial N.º 01/11 y en cumplimiento con el Requisito Mínimo de Acreditación 7 (RMA7) del Marco de Referencia del CEUB. Un hito relevante en este sentido fue el Rediseño Curricular del año 2013, donde se incorporaron importantes innovaciones como el Eje de Interculturalidad y la formación técnica en TICs Aplicadas a la Educación.

Posteriormente, en la gestión 2020, a través del Acuerdo Técnico N.º 06/2020, se implementó un ajuste curricular que reorganizó contenidos y Unidades de Formación Pedagógica (UFPs). Esta reestructuración respondió a las nuevas demandas del sistema

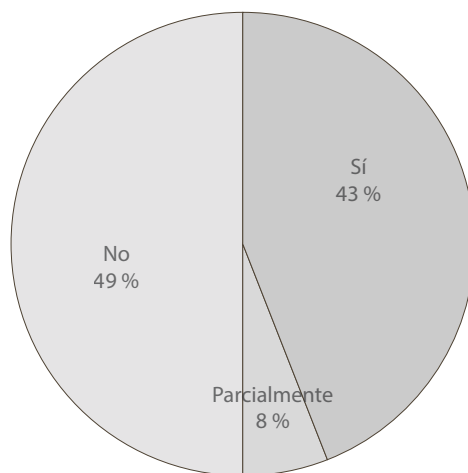
educativo boliviano y a las exigencias del contexto social, apostando por una formación basada en competencias, integrando componentes como el área disciplinar, la modalidad de formación, los ejes articuladores, los ámbitos de actuación y las vocaciones profesionales de los estudiantes.

No obstante, persiste una tensión discursiva que merece atención: mientras que el plan de estudios refleja avances estructurales importantes, una de las debilidades identificadas en el proceso de autoevaluación señala que el diagnóstico del plan de estudios está desactualizado. Esta aparente contradicción sugiere que las percepciones estudiantiles respecto al plan de estudios son diversas y, en algunos casos, no están alineadas con los esfuerzos técnicos de actualización curricular.

Tal disparidad puede estar relacionada con procesos insuficientes de comunicación institucional, falta de mecanismos de orientación sobre el diseño curricular, o con la escasa participación estudiantil en la evaluación y rediseño de planes de estudio. Esto evidencia la necesidad de fortalecer los espacios de socialización del currículo, mediante jornadas informativas, guías curriculares accesibles y acompañamiento académico que faciliten la apropiación del plan de estudios por parte del estudiantado.

Gráfico 4

Actualización del plan de estudios de la Carrera Ciencias de la Educación



Nota: Elaborado por la Subcomisión 2 del Equipo de Operativo de Autoevaluación. (2023).

Los objetivos del plan de estudios que conforman el perfil profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación están claramente definidos y presentan un alto grado de pertinencia, dado que guardan coherencia con los lineamientos del plan de estudios, los objetivos generales y específicos del Plan de Desarrollo Nacional (PDN), el Plan de Desarrollo Universitario (PDU), el Plan de Desarrollo Facultativo (PDF) y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Asimismo, estos objetivos responden a las demandas socioeducativas del contexto boliviano y a los mandatos establecidos en la Constitución Política del Estado.

En ese sentido, este indicador cumple con el Requisito Mínimo de Acreditación 8 (RMA8) del Marco de Referencia para la Evaluación y Acreditación de la SNEA-CEUB. Este cumplimiento se valida, además, mediante la comparación con los criterios establecidos por la EQAC, específicamente en el inciso C: Acreditación de Calidad Académica, numeral C3, que establece que los objetivos curriculares y los resultados de aprendizaje deben formularse en función del desarrollo de habilidades específicas, capacitación profesional, preparación para cualificaciones y desempeño laboral, transmisión de conocimientos relevantes y crecimiento personal. Estos criterios aseguran la calidad académica y promueven el progreso y éxito de los estudiantes (EQAC, 2019).

Por otro lado, la estructura curricular de la carrera se encuentra alineada con las determinaciones de la Sectorial de la Universidad Boliviana, integrándose al Plan Operativo Anual (POA) y organizada por el Departamento Técnico Pedagógico (DTP) en tres áreas fundamentales:

Área Pedagógica Curricular

Área de Investigación Social Productiva

Área de Psicopedagogía

A estas se suman las tres menciones de profesionalización:

Gestión Educativa y Currículo

Territorio y Desarrollo Educativo Social

Psicopedagogía, Orientación Educativa y Educación Inclusiva

La organización académica se fortalece mediante tres ejes articuladores de la malla curricular:

Investigación Social y Educativa

Lenguas

Tecnología Educativa

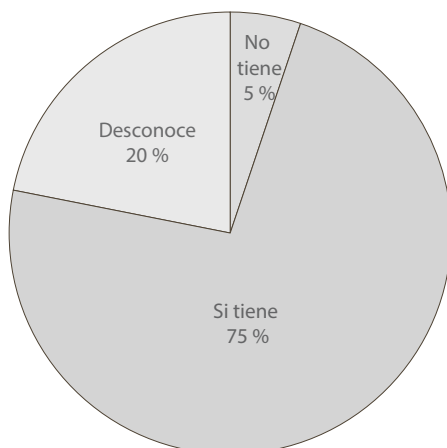
Esta estructura integral permite afirmar que el indicador también cumple con el Requisito Mínimo de Acreditación 9 (RMA9) del CEUB, así como con los lineamientos de la EQAC, los cuales exigen que el plan de estudios incluya un listado completo de los cursos ofertados, acompañados de su nombre, descripción, carga horaria, créditos académicos (cuando corresponda) y criterios de evaluación.

Finalmente, estas valoraciones técnicas se corroboran con las percepciones estudiantiles recopiladas durante el proceso de autoevaluación, que evidencian un conocimiento general

positivo respecto a la coherencia entre los objetivos del plan de estudios y la formación profesional que reciben en la carrera.

Gráfico5

Percepcion estudiantil sobre el conocimiento de los objetivos del plan de estudios



Nota: Elaborado por la Subcomisión 2 del Equipo de Operativo de Autoevaluación. (2023).

Los resultados del gráfico 5 revelan que el 75% de los estudiantes afirma tener conocimiento sobre los objetivos del plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación; mientras que un 20% manifiesta desconocerlos parcialmente y un 5% señala no conocerlos en absoluto.

El cumplimiento del plan de estudios establecido por la FHCE-UMSS se ha mantenido con regularidad durante las últimas cinco gestiones. De acuerdo con el calendario académico, que en promedio contempla 42 semanas, la gestión 2019 fue la más extensa, con una duración de 47 semanas, incluso en un contexto global marcado por la emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19. A pesar de dicha coyuntura —identificada como una amenaza externa que podría afectar el cumplimiento del calendario académico—, la Carrera de Ciencias de la Educación logró cumplir con lo estipulado en los Requisitos Mínimos de Acreditación (RMA10) del Reglamento General de Evaluación y Acreditación (RGEA). La Tabla 2 evidencia que entre 2018 y 2022, la carrera alcanzó un cumplimiento del calendario académico entre el 95% y el 100%.

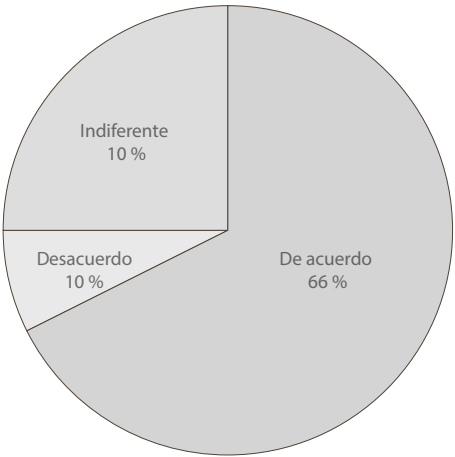
Tabla 2
Cumplimiento del calendario académico de la Carrera Ciencias de la Educación por gestión

Cumplimiento del calendario académico universitario y facultativo					
Gestión	2018	2019	2020	2021	2022
Fecha de inicio	26/02/2018	18/02/2019	4/05/2020	1/03/2021	2/03/2022
Fecha de conclusión	21/12/2018	8/01/2019	27/01/2020	15/01/2021	31/12/2022
Duración en semanas	44	47	40	42	44

Nota: Construcción a partir de la revisión de calendarios académicos emitidos por la FHC.

Sin embargo, respecto al cumplimiento del contenido programático por parte del cuerpo docente, los resultados indican una situación más compleja. Si bien algunos docentes han logrado avances significativos, los datos reflejan que solo uno de los 85 docentes encuestados desarrolló el 90% de los contenidos planificados; 11 docentes alcanzaron el 80%, 45 el 70%, 22 el 60%, uno menos del 50%, y cuatro no registraron datos. Esta situación evidencia que la carrera no cumple plenamente con el RMA11 del marco de evaluación del CEUB.

Gráfico 6
Percepción estudiantil sobre el desarrollo de contenidos de cada UPFs



Nota: Encuesta aplicada a estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación.
nota: Elaborado por la Subcomisión 2 del Equipo de Operativo de Autoevaluación.
(2023).

En el gráfico 6, se observa que el 66% de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación están “de acuerdo” con el desarrollo de contenidos de cada UPFs, que prioriza la enseñanza-aprendizaje, a diferencia del 24% de estudiantes que se muestran

“indiferentes” ante el desarrollo de contenidos; sin embargo, el 10% de estudiantes afirma estar en “desacuerdo” con el desarrollo de contenidos en las materias de la Carrera.

Los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, están descritos en los planes globales, según la modalidad educativa (virtual o presencial), el modelo pedagógico basado en competencias y de acorde al plan de estudios. Sin embargo, en las debilidades halladas, se evidencia la “tendencia a la continuidad de metodologías de enseñanza y aprendizaje tradicionales y contenidos teóricos; opuesto a la fortaleza “existe innovación de corrientes pedagógicas en la metodología de enseñanza aprendizaje”; al respecto, López E. (2021), menciona que las metodologías aplicadas aún persisten en lo tradicional, donde el alumno es un receptor de contenidos y el docente el transmisor, evadiendo la responsabilidad de ajustarse a las necesidades y tendencias de la sociedad actual. Por otra parte, las directrices para la garantía de la ESG (2015), señalan en su directriz C.1.3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante. La enseñanza y el aprendizaje centrados en el estudiante desempeñan un papel importante a la hora de estimular la motivación, la autorreflexión y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esto significa analizar el diseño y la impartición de los programas de estudio, así como la evaluación de los resultados” (p.14). En consonancia, la EQAC aplica el criterio C7. Metodología de enseñanza, establece que la carrera debe proporcionar una descripción detallada de su metodología de enseñanza, la asistencia a clase, la enseñanza a distancia, los seminarios de media jornada, programas de televisión y radio, u otra iniciativa pedagógica que mejore su calidad académica. (EQAC, 2019).

En el caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, esta orientación es particularmente relevante, ya que, como se ha evidenciado en la autoevaluación institucional, existe una discrepancia entre lo planificado y lo ejecutado en términos metodológicos. La Tabla 3 presenta una comparación entre las metodologías declaradas en los planes globales por parte del cuerpo docente y aquellas percibidas como efectivamente aplicadas en el aula por los estudiantes. Este contraste pone en evidencia la necesidad de fortalecer la coherencia entre la planificación pedagógica y su implementación práctica, asegurando una experiencia de aprendizaje alineada con los enfoques pedagógicos centrados en el estudiante.

Tabla 3
Metodologías de enseñanza, según los planes globales y la percepción estudiantil

Metodología ofertada en plan global docente	Percepción estudiantil sobre la metodología aplicada por el docente	
- Exposición dialogada - Exposición magistral - Investigación - Aprendizaje basado en problemas - Proyectos - Elaboración de ensayos y artículos académicos	- Aprendizaje basado en problemas - Discusión dirigida- debate - Dirigido - Estudios de caso - Exposición preguntas y respuestas - Exposición demostración - Exposición dialogada - Exposición magistral - Foro	- Investigación - Panel - Practica - Seminario - Simposio - Sociodrama - Talleres - Otro

Nota: Datos a partir del reporte de los Formularios de Autoevaluación Área Currículo.

El sistema de evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) está formalmente adecuado al Modelo Académico Basado en Competencias, el cual promueve distintos tipos de evaluación adaptados a las necesidades y características de los estudiantes. Este modelo valora no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias integrales.

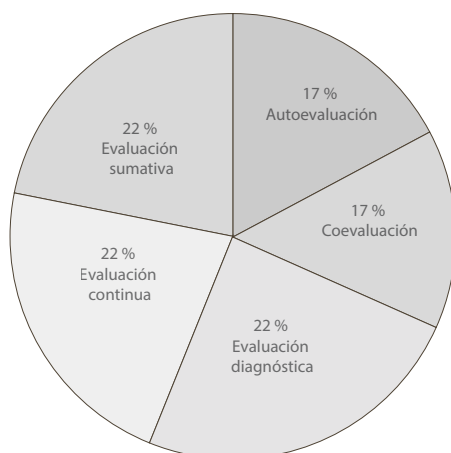
Sin embargo, los resultados de la autoevaluación revelan una contradicción significativa: pese a la normativa institucional, persiste como debilidad que “en varios laboratorios y talleres se aplican procedimientos de evaluación no pertinentes con la modalidad”. Esta situación da cuenta de una disociación entre el modelo pedagógico declarado y las prácticas efectivamente implementadas, lo cual reafirma la persistencia de enfoques tradicionales centrados en la reproducción de contenidos, más que en la demostración de competencias.

En concordancia con esta problemática, la directriz C.1.2 de las Directrices para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior en Europa (ESG, 2015) establece que los métodos de evaluación deben ser conocidos por los estudiantes, estar claramente definidos, alinearse con los resultados de aprendizaje esperados, y ser aplicados de forma coherente, pertinente y justa. Asimismo, deben contemplarse mecanismos de retroalimentación, revisión y apelación que garanticen transparencia y equidad en el proceso evaluativo.

En este marco, las percepciones estudiantiles recabadas durante el proceso de autoevaluación reflejan opiniones diversas sobre la pertinencia y efectividad de las estrategias de evaluación utilizadas en las Unidades de Formación Pedagógica (UFPs), lo cual pone en evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación por competencias y de articular instancias de seguimiento y revisión pedagógica que aseguren la coherencia entre la planificación y la práctica.

Gráfico 7

Percepciones estudiantiles sobre el tipo de evaluaciones aplicadas por el docente de la CCE



Nota: Encuesta aplicada a estudiantes de la Carrera. (2022).

El gráfico7 muestra una distribución equilibrada en cuanto a los diferentes tipos de evaluación del aprendizaje basados en competencias aplicados por los docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación. De acuerdo con las percepciones estudiantiles, el 22% de los docentes emplea los tres tipos de evaluación fundamentales: diagnóstica, continua y sumativa, lo que refleja un enfoque integral del proceso evaluativo. Por otro lado, un 17% de los estudiantes indica que sus docentes incorporan estrategias participativas como la autoevaluación y la coevaluación, elementos clave en el modelo pedagógico centrado en el estudiante y en la formación autónoma.

Estos resultados sugieren que, si bien se avanza hacia la implementación de un sistema de evaluación coherente con el Modelo Académico Basado en Competencias, aún se requiere fortalecer la incorporación sistemática de prácticas evaluativas participativas y formativas, así como consolidar la articulación entre planificación, enseñanza y evaluación en todas las Unidades de Formación Pedagógica.

Las modalidades de graduación ofertadas por la Carrera de Ciencias de la Educación, reguladas por el Reglamento General de Evaluación y Acreditación (RGEA), son diversas y permiten a los estudiantes elegir la que mejor se adecúe a sus intereses y trayectorias formativas. Entre estas modalidades se encuentran la tesis de grado, proyecto de grado, adscripción, excelencia académica, diplomado como modalidad de titulación, examen de grado, internado y el Programa de Titulación por Acompañamiento Académico No Graduado (PTAANG). Todas ellas se implementan de forma continua, flexible y eficiente, lo que otorga a la carrera una valoración favorable en cuanto al cumplimiento del Requisito Mínimo de Acreditación (RMA) 12 establecido en el marco de referencia del CEUB.

No obstante, es relevante considerar lo establecido en la directriz C.1.4 de los Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG, 2015), la cual destaca la importancia de garantizar procesos transparentes y

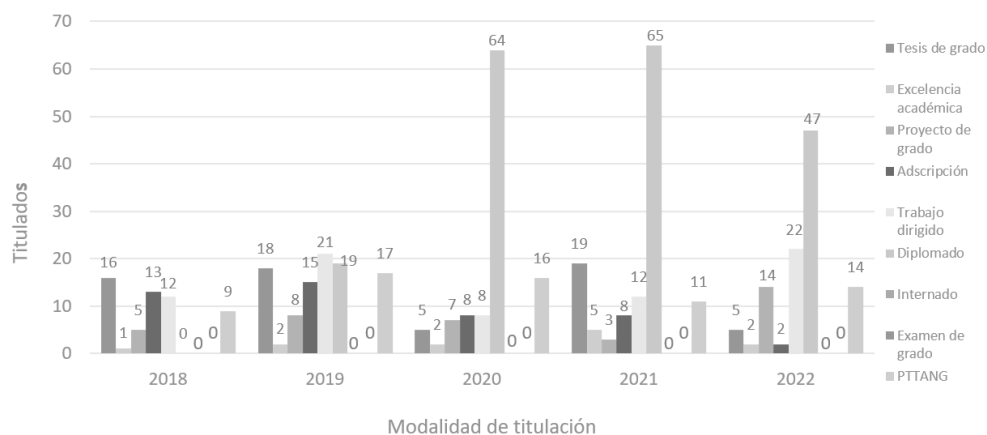
coherentes en la admisión, evaluación, reconocimiento y certificación de los estudiantes. Esta directriz subraya que la graduación debe constituir la culminación formal del proceso educativo, y estar respaldada por documentación clara que especifique la cualificación obtenida, los resultados de aprendizaje alcanzados, así como el contexto, nivel y estatus de los estudios realizados.

En la misma línea, la Education Quality Accreditation Commission (EQAC) en su criterio C11 sobre certificación, establece que todo título o certificado otorgado debe incluir elementos básicos como el nombre de la institución emisora, la naturaleza del logro académico, el nombre del estudiante, la fecha de finalización y la firma o sello institucional como aval de su validez oficial.

Complementariamente, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 2018), a través de su Categoría 7 sobre el egreso del programa, recomiendan evaluar no solo la diversidad de opciones de titulación, sino también las condiciones institucionales que garanticen el acceso efectivo, equitativo y pertinente a estos mecanismos de graduación. Esto implica considerar aspectos como la orientación académica, el acompañamiento docente, y la accesibilidad económica y administrativa de los procedimientos, con miras a una titulación oportuna y de calidad.

Gráfico 8

Estudiantes graduados, en alguna de las modalidades de titulación



Nota: Datos generados por la Dirección de Posgrado de la FHCE-Diplomado, por la Unidad Técnica de Información-Excelencia Académica, por el Programa de Titulación Alternativa y de Grado-PTTANG, por la Biblioteca Paulo Freire-Tesis de Grado, Proyecto de Grado, Trabajo de Adscripción, Trabajo Dirigido, Internado y Examen Dirigido. Fuente: Elaboración propia, a partir del reporte de las distintas instancias académicas (2022).

El gráfico 8, se aprecia la modalidad de graduación más demandada fue el Diplomado con 195 titulados, a diferencia de la modalidad PTAANG con 53 titulaciones, y Tesis de Grado con 63 titulados, Trabajo de Adscripción con 46, menos participación en la modalidad de Trabajo Dirigido con 75 titulaciones, mucho menos en Proyecto de Grado

con 37 alumnos, finalmente en la modalidad Excelencia Académica solo 12 titulaciones. Sin embargo, cabe mencionar que las modalidades de Internado y Examen de grado, no fueron solicitadas en las últimas gestiones.

A continuación, se expone algunas estrategias, para el área Currículo:

Matriz 2

Estrategias área currículo

	OPORTUNIDADES O1. La sociedad e instituciones públicas demandan profesionales en Ciencias de la Educación en diversos ámbitos laborales. O2. Innovación de corrientes pedagógicas en la metodología de enseñanza aprendizaje. O3. Instituciones socioeducativas demandan estudiantes para la realización de prácticas preprofesionales. O4. Demanda creciente de profesionales formados en TIC's aplicadas en la Educación. O5. Disrupción digital exige innovación pedagógica docente estudiantil a través de las TIC's y TAC's.	AMENAZAS A1. Plataformas digitales y de acceso a Internet, limitan los procesos de innovación educativa. A2. Situaciones externas a nivel social y de salud, afectan al cumplimiento del calendario académico. A3. Usurpación de competencias profesionales al perfil profesional del licenciado en Ciencias de la Educación. A4. Limitado financiamiento para la implementación de equipos tecnológicos y materiales para la innovación curricular. A5. Excesiva burocracia universitaria, para implementar proyectos con recursos IDH.
--	---	--

FORTALEZAS F1. La carrera cuenta con fundamentos curriculares pertinentes a la normativa vigente, y nuevas corrientes pedagógicas acordes con el contexto social institucional. F2. El ajuste curricular del Plan de Estudios, contempla el TUS en TIC's aplicado en la Educación, y el TUS en Educación Infantil Parvularia. F3. Los métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje formulados en los planes globales son adecuados. F4. La malla curricular incluye un Eje Articulador de Investigación. F5. La malla curricular incluye tres menciones profesionales de prácticas socioeducativas.	Estrategias Ofensivas (+F+O) EO1. Diversificar la oferta académica en el marco de la flexibilidad e internacionalización del Currículo. (F5, O4) EO2. Crear programas educativos en formato matricial con las nuevas tendencias de aprendizaje. (F1, F4, O2) EO3. Crear Centro de investigación y servicios en TIC's aplicadas a la educación (F4, O3, O4, O5) EO4. Reformular el Técnico Superior en TIC's aplicadas en la Educación. (F2,	Estrategias de Re orientación (-D+O) ERO1. Actualizar el laboratorio de PROTICS (O4) ERO2. Crear laboratorio y Centro de Tecnología Educativa de la Carrera (plataformas, redes sociales, webs) (O5)
DEBILIDADES D1. El diagnóstico del Plan de estudios, está desactualizado D2. La organización de relación de contenidos curriculares, carece de coordinación docente. D3. La tendencia de contenidos teóricos y metodológicos de enseñanza aprendizaje, presentan tendencia tradicional. D4. Escaso compromiso docente en procesos de innovación pedagógica curricular, evaluación del desempeño docente, articulación de ciclos y áreas de formación. D5. En varios laboratorios y talleres se aplican procedimientos de evaluación no pertinentes con la modalidad.	Estrategias Defensivas (+F-A) ED1. Implementar un sistema de evaluación pertinente a la malla curricular por semestre y por tipo de UPE. (F3, F5)	Estrategias de Supervivencia (-D-A) ES1. Implementar políticas de posicionamiento profesional. ES2. Fortalecer resultados de la formación profesional en la carrera.

La Matriz 2 presenta la correlación entre los factores internos (fortalezas y debilidades) y los factores externos (oportunidades y amenazas), permitiendo la formulación de estrategias que respondan de manera efectiva a las condiciones identificadas en el área de Currículo. En este contexto, se proponen estrategias ofensivas, orientadas a fortalecer las capacidades institucionales mediante el aprovechamiento de las oportunidades del entorno, a través de acciones de reorganización, actualización curricular e innovación pedagógica.

Del mismo modo, se delinearán estrategias defensivas, dirigidas a minimizar el impacto de las amenazas externas y a mitigar las debilidades detectadas. Estas estrategias priorizan la implementación de mecanismos de ajuste, mejora continua y adaptación institucional, con el fin de asegurar la sostenibilidad de los avances logrados y prevenir retrocesos en la calidad educativa.

A partir de este análisis, se plantea como imprescindible la elaboración de un Plan de Acciones Estratégicas, estructurado con base en los resultados de la evaluación FODA. Este plan debe incluir medidas específicas y viables para superar las debilidades estructurales, neutralizar los riesgos externos, y consolidar los procesos formativos. Asimismo, dicho plan debe estar articulado con los lineamientos del modelo educativo institucional y en concordancia con los marcos normativos nacionales e internacionales —como los Requisitos Mínimos de Acreditación (RMA) del CEUB, los criterios de la EQAC (Estados Unidos), y las directrices de las ESG (Europa)— garantizando la pertinencia, calidad y proyección del currículo de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Conclusiones

En un contexto de transformación constante de la educación superior, la calidad educativa exige procesos continuos de revisión, adaptación y mejora. En esta línea, la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS evidencia un compromiso sostenido con el fortalecimiento académico, reflejado en la actualización curricular, la formulación de un perfil profesional coherente con los desafíos contemporáneos, y una oferta académica diversificada que responde a las demandas socioculturales del contexto local y regional. El proceso de autoevaluación, desarrollado bajo el paradigma sociocrítico, permitió identificar fortalezas clave como la incorporación de nuevas corrientes pedagógicas, la presencia de menciones de profesionalización, y la implementación de ejes articuladores transversales —investigación social y educativa, lenguas y tecnología educativa— que refuerzan la integralidad de la formación.

No obstante, también se identificaron debilidades y amenazas que deben ser atendidas de manera prioritaria. Entre ellas destacan: la persistencia de metodologías tradicionales centradas en la transmisión unidireccional de contenidos; la falta de coordinación docente para articular contenidos y metodologías; las limitaciones en infraestructura tecnológica; y los desafíos burocráticos para la ejecución de proyectos con financiamiento IDH. Estas situaciones requieren el diseño e implementación de un Plan de Acciones Estratégicas, que contemple el fortalecimiento de la formación y evaluación docente, la renovación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, y la mejora de las condiciones institucionales para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras. Entre las acciones posibles se sugiere la

creación de un Observatorio Curricular Permanente o la institucionalización de jornadas de innovación pedagógica.

El análisis comparativo con marcos internacionales —como los criterios de la EQAC (Estados Unidos), las ESG (Europa) y los CIEES (México)— ha enriquecido la mirada evaluativa de la carrera, permitiendo orientar el proceso de mejora continua con estándares globales. A partir de esta experiencia, se concluye que la carrera se encuentra en condiciones de consolidar su calidad académica, siempre que logre articular de manera efectiva su propuesta curricular con los desafíos educativos contemporáneos, fortalezca el enfoque por competencias, promueva la investigación desde los primeros niveles de formación y refuerce la vinculación con el entorno social y educativo.

Finalmente, se reafirma la necesidad de institucionalizar prácticas de evaluación formativa, retroalimentación continua y acompañamiento académico integral, como base para una educación superior inclusiva, crítica, contextualizada y transformadora, alineada con los principios de pertinencia y calidad que rigen la educación universitaria en Bolivia y en el mundo, y asumiendo un rol protagónico en la construcción de una sociedad más justa, plural y crítica.

Bibliografía

Alcón, R. (2016). Sistemas de evaluación para acreditación de carreras de universidades indígenas en el marco de la Ley 070. La Paz, Bolivia.

Cabrera, E. (2019). La calidad de la educación superior en América Latina: ¿propósito o rendición de cuentas? *Revista Educación*, 43(2), 45–58.

Castro, J. (s.f.). El ámbito de lo disciplinar y lo profesional en el currículo y en la vida universitaria. *Educación Física y Deporte*, 18(1), 97–104.

CEUB. (2005). Marco de referencia para la evaluación externa y acreditación de carreras de facultades de humanidades y ciencias de la educación en Bolivia - SNEA. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.

CEUB. (2019). Reglamento general de evaluación y acreditación de carreras y programas del Sistema de la Universidad Boliviana. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.

Chiroleu, A. (2011). La educación superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas? FLACSO-Universidad de Brasilia.

CIEES. (2018). Guía para la Autoevaluación de Programas Educativos del Nivel Superior. México.

Daza, M. (2003). Evaluación institucional en la UMSS: avances y perspectivas. Universidad Mayor de San Simón.

Díaz López, C., & Pinto Loría, M. D. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46–54.

Di Silvestre, C. (2015). Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de investigación mixtos: conceptos fundamentales. ANACE.

Durán, D. (2017). Instrumentos de investigación cualitativos y cuantitativos frente a la investigación mixta o complementaria. *Consensus*, 3(2), 45–60.

EQAC. (2019). Criterios de acreditación educativa. Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación. <https://www.acreditacion.info/>

ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). <https://enqa.eu>

ESG. (2015). Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG). <https://www.enqa.eu>

Guillén Vivas, X. S. (2017). Acreditación universitaria en los Estados Unidos de América y Europa. *Revista San Gregorio*, (19), 70–81.

López, E. (2021). Pedagogías del pasado para innovar en el presente. Universidad Internacional de La Rioja. <https://www.uil.es/blog-uil/pedagogias-del-pasado-para-innovar-en-el-presente>

Martínez, A., García de Fanelli, A., & Rodríguez Gómez, R. (2016). Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016. UNIVERSIA–CINDA.

Ministerio de Educación de Bolivia. (2016). Lineamientos de calidad educativa para la educación superior. La Paz: Ministerio de Educación.

Ochoa, R., Nava, N., & Fusil, D. (2020). Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 15(45), 13–22.

Revelo, J. (s.f.). Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica. Recuperado de <http://www.oei.int>

Rodríguez, G., & Weise, C. (2006). Evaluación de la calidad en la educación superior en América Latina. IESALC – UNESCO. Ed. Kipus.

Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Quality Assurance in Education*, 23(3), 258–277. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2012-0046>

Silas Casillas, J. C. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 104–123.

UNESCO. (1999). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. París: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

UNESCO. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible: Educación de calidad. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Impreso en
Tinta Plana Ediciones
Telefono: 63841038
Cochabamba-Bolivia
2025

La innovación educativa no solo está en el uso de las nuevas tecnologías, sino en cómo estas promueven la equidad y el respeto por las diferencias.

