

Identidades

Aportaciones para la educación boliviana

Carrera Ciencias de la Educación - UMSS

Año 11 - N° 4 - Septiembre de 2025

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

Franz Callisaya Rojas

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1913-1382>

Depósito legal: 2-3-78-2025 P.O.

ISSN: 3080-1230



Identidades

Aportes para la educación en el siglo XXI

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 curriculo 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.

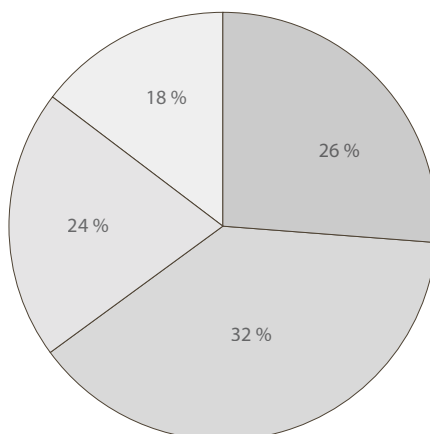
A continuación, se detalla el resumen relativo y la valoración porcentual de las FODA:

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.

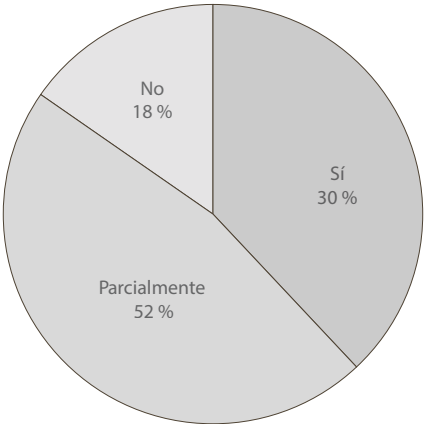
En cuanto a los fundamentos y objetivos curriculares, estos se alinean con los principios establecidos por la Ley N° 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez, el Rediseño Curricular de la Carrera (2013), el Plan de Desarrollo Nacional (PDN) y el Plan de

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.

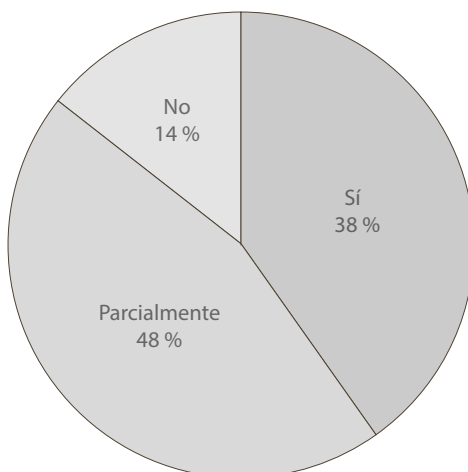
Como parte del reajuste curricular implementado en 2020, se reemplazaron las denominaciones de los ciclos formativos anteriores por tres nuevos ámbitos de formación: Disciplinar, Multidisciplinar y Metodológico-Instrumental, en sintonía con enfoques más integradores y pertinentes. Esta reorganización 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

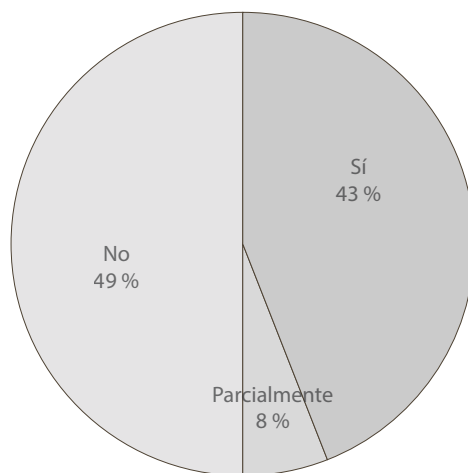
educativo boliviano y a las exigencias del contexto social, apostando por una formación basada en competencias, integrando componentes como el área disciplinar, la modalidad de formación, los ejes articuladores, los ámbitos de actuación y las vocaciones profesionales de los estudiantes.

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

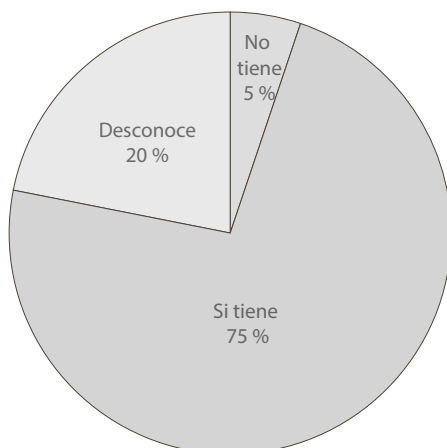
Esta estructura integral permite afirmar que el indicador también cumple con el Requisito Mínimo de Acreditación 9 (RMA9) del CEUB, así como con los lineamientos de la EQAC, los cuales exigen que el plan de estudios incluya un listado completo de los cursos ofertados, acompañados de su nombre, descripción, 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%.

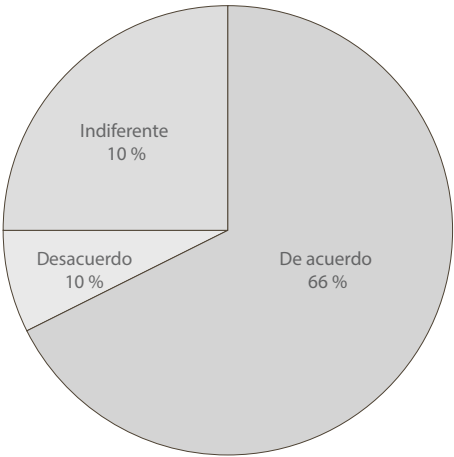
Tabla 2
Cumplimiento del calendario académico de la Carrera Ciencias de la Educación por gestión

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.

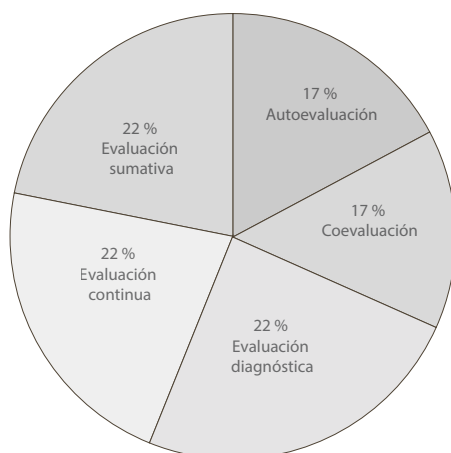
Sin embargo, los resultados de la autoevaluación revelan una contradicción significativa: pese a la normativa institucional, persiste como debilidad que “en varios laboratorios y talleres se aplican procedimientos de evaluación no pertinentes con la modalidad”. Esta situación da cuenta de una disociación 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

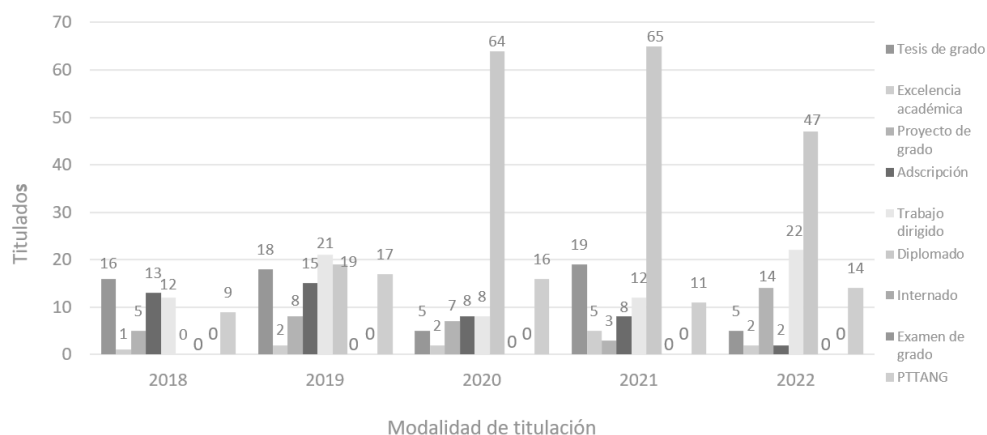
coherentes en la admisión, evaluación, reconocimiento y certificación de los estudiantes. Esta directriz subraya que la graduación debe constituir la culminación formal del proceso educativo, y estar respaldada por documentación clara que especifique la cualificación obtenida, los resultados de aprendizaje 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/>