

EL SISTEMA DE CRÉDITOS UNIVERSITARIOS: TENSIONES SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UMSS)

Marcelo Arancibia Guzmán



El Sistema de Créditos Universitarios: Tensiones Sobre su Implementación en la Carrera de Ciencias de la Educación (UMSS)

The university credit system: tensions regarding its implementation in the Education Sciences Program (UMSS)

Marcelo Arancibia Guzmán ¹

Recibido el 4-08-2025; Aceptado el 07-10-2025

Resumen

Los sistemas de créditos académicos comenzaron a ganar relevancia a finales del siglo XX y a inicios del XXI. Modelos como la Declaración de Bolonia y el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) han influido, a partir del 2004, en América Latina, dando lugar a iniciativas como el Proyecto Tuning y el Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR). No obstante, llevar estas ideas a la práctica en el contexto latinoamericano, y en particular en Bolivia, implica desafíos que van más allá de tareas administrativas.

Este artículo analiza la implementación del sistema de créditos académicos en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) que se encuentra en Cochabamba, Bolivia, para ello, se recopilieron las opiniones de docentes y estudiantes, relacionados con esta experiencia, también, se realizó un análisis de documentos institucionales.

Los resultados muestran que existe heterogeneidad en la aplicación del sistema de créditos, así como inconsistencias en su asignación a las Unidades Pedagógicas de Formación (UPF) y vacíos en la información relacionada con su implementación. Esto sugiere la necesidad de realizar un análisis exhaustivo y una gestión más reflexiva en el ámbito de los créditos académicos universitarios.

¹ Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, correo: m.arancibia@umss.edu

Palabras clave: Carrera de Ciencias de la Educación, currículum y plan de estudios, sistema de créditos académicos, estandarización y horas crédito, Proyecto Tuning, carga de trabajo del estudiante.

Abstract

Academic credit systems began to gain prominence in the late 20th and early 21st centuries. Models such as the Bologna Declaration and the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) have influenced Latin America since 2004, giving rise to initiatives such as the Tuning Project and the Latin American Credit Reference (CLAR). However, implementing these ideas in the Latin American context, particularly in Bolivia, presents challenges that extend beyond administrative tasks.

This article analyzes the implementation of the academic credit system in the Education Sciences program at the Universidad Mayor de San Simón (UMSS) in Cochabamba, Bolivia. To this end, the opinions of teachers and students related to this experience were collected, and institutional documents were analyzed.

The results indicate that there is heterogeneity in the application of the credit system, as well as inconsistencies in its allocation to the Pedagogical Training Units (UPF) and gaps in the information related to its implementation. This suggests the need for a comprehensive analysis and more thoughtful management of university academic credits.

Keywords: Educational Sciences Program, Curriculum – Study plan, Academic credit system, Standardization and credit hours, Tuning Project, Student workload

Introducción

El relato donde se presenta la elección de Hércules entre la virtud (Arete) y el vicio (Kakia) es un dispositivo que marca una elección moral, articula una oposición entre dos lógicas de vida: una centrada en la búsqueda de gratificación y el placer inmediato y la otra orientada por un recorrido de mayor esfuerzo y trabajo. Arete y Kakia son dos personificaciones de habitus divergentes que entran en tensión entre sí. La figura adornada y seductora de la segunda moviliza disposiciones relacionadas con el hedonismo —la evitación del esfuerzo, la preferencia por lo inmediato y lo funcional—.

Por el contrario, la figura sobria, cautelosa y austera de la primera enmarca un *habitus* ascético —vinculado a la disciplina, la autoformación, está orientado al aprendizaje profundo, consciente y transformador—. Esta alegoría se encuentra vigente en distintos campos sociales y humanos como la educación, la política, las prácticas de la enseñanza, entre otros, y puede explicar las prácticas normativas del orden institucional, no solo desde una pedagogía moral, sino también como procesos de control simbólico y de subjetivaciones de lo educativo.

La figura de Hércules se sitúa ante una encrucijada entre lo inmediato y funcional y, el aprendizaje profundo y transformador, así, la introducción al sistema de créditos en la educación universitaria, y de manera particular, en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, más allá de su predominio mecanicista, debió ser interpretado, analizado y enriquecida por una instancia de elección institucional participativa y democrática. De ahí que su implementación se interprete como una aparente disyuntiva de orden ético y político – pedagógico.

En este campo académico, la opción por una implementación crítica y situada hubiese representado una transformación real de las prácticas pedagógicas y curriculares en la Carrera de Ciencias de la Educación. Por el contrario, la adopción instrumental del sistema de créditos se ha convertido en una limitante sustantiva de la forma como se pudo estructurar, de manera distinta a las prácticas habituales, lo pedagógico y curricular tanto en su dimensión operativa —horas, actividades formativas— como estratégica —flexibilidad curricular, formación teórica práctica, internacionalización, autonomía del estudiante—.

En la línea de esta última narrativa, el artículo busca responder la siguiente cuestión: ¿cómo la implementación de créditos académicos en la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS expresa una tensión ética, política y pedagógica entre una lógica instrumental y una lógica formativa?, para ello el estudio buscó:

- Identificar los fundamentos teóricos, normativos y pedagógicos que orientaron la incorporación del sistema de créditos en la carrera y que sustentan su diseño e implementación.
- Describir las prácticas institucionales y curriculares derivadas del sistema de créditos como expresiones de *habitus* divergentes, que

configuran modos distintos de comprender el aprendizaje y la práctica docente universitaria.

- Proponer estrategias que permitan reorientar la aplicación del sistema de créditos hacia una perspectiva crítica, integral y coherente con los fines formativos de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Los resultados muestran que la forma como se definió la incorporación del sistema de formación de créditos no representa una transformación real de lo educativo, sino que se constituyó en un proceso que pone de manifiesto una tensión simbólica entre dos racionalidades: por un lado, una lógica instrumental mecanicista y burocrática, que redujo esta experiencia a la conversión de la carga horaria a créditos académicos en el plan de estudios; y, por otro, una lógica formativa transformadora.

Para profundizar en el tema, el presente documento aborda, en su primer acápite, una aproximación teórica-conceptual sobre la formación mediante el sistema de crédito. En el segundo acápite, explica la metodología de investigación utilizada. Posteriormente, el tercer acápite presenta el análisis de los datos e información, que constituyen la base empírica de la discusión que se desarrolla en el cuarto acápite, donde se propone tres vías para mejorar la transición al sistema de créditos en la carrera. El documento concluye con los principales hallazgos de la investigación.

El currículum, el plan estudios y el sistema de créditos académicos

Así como Pródico, en la alegoría de Hércules, coloca al héroe en la encrucijada entre el camino fácil del vicio y el exigente sendero de la virtud, Ángel Díaz Barriga (2014) sitúa a la comunidad académica frente a una elección similar al diseñar planes de estudio y sistemas de créditos. Optar por el primer sendero equivale a concebir el currículo como un mero trámite burocrático, una situación que se ha observado en la transición a créditos académicos en la Carrera de Ciencias de la Educación, donde el proceso se ha mantenido en una tarea formal desvinculada de la práctica real.

Elegir el segundo sendero implica construir una visión compartida que compromete a todos los docentes con la responsabilidad ética e intelectual de transformar el diseño curricular en un proyecto formativo auténtico, asegurando que la asignación de créditos trascienda la asignación numérica

a las Unidades Pedagógicas de Formación (UPF) hacia la práctica en los procesos formativos.

En esa lógica, Díaz Barriga (2014) enfatiza que el gran desafío en la elaboración de los diseños curriculares y su plan de estudios radica en lograr que la visión propuesta sea compartida por el colectivo docente. El objetivo es que los diversos actores de la comunidad académica se sientan identificados con una práctica educativa que trascienda lo habitual. Esto implica que el plan no sea meramente una dimensión formal y burocrática, sino un proyecto educativo en el que todos y cada uno de los miembros de la comunidad académica se sienta comprometido y asuma la responsabilidad por hacer propia esa visión.

El plan de estudios se convierte en el componente que concreta el diseño curricular. Así, en su desarrollo, no solo se articula la idea sobre lo educativo y la práctica concreta en el aula, sino que, más allá de ser un elemento obligatorio de la institución educativa, se constituye en la expresión de la concepción de la tarea formativa que asumen los docentes.

La estructura de los planes de estudio ha estado en permanente debate en el siglo XX, lo que lleva a la definición de diversos componentes según las distintas estructuras curriculares y las formas de organización. De ahí que existan varios modelos de organización de los planes de estudio, entre los que se puede identificar están: el modelo por disciplinas o asignaturas, el modelo por áreas de conocimiento o campos de formación, el modelo por competencias y resultados de aprendizaje, el modelo modular – con mayor aplicación en los cursos de formación posgradual –, y los modelos flexibles y abiertos o por problemas y proyectos, ambos centrados en los estudiantes.

Para Díaz Barriga (2014), la clasificación de estos modelos se reduce solo a dos opciones: la organización por asignaturas o disciplinas y las diversas propuestas de integración de contenido. A excepción del modelo por disciplina y asignaturas, el resto de los modelos se alinearían en esta segunda clasificación, la cual es objeto de polémica en cuanto a los límites que se delinean entre currículo y didáctica.

En términos históricos y políticos, Inés Dussel (2010) explica que la historia del currículo revela que, lejos de ser un texto unívoco, el diseño curricular es, en realidad, el producto de múltiples mediaciones y dimensiones. Las contradicciones y tensiones sociales se manifiestan

también en el currículo, aunque con sus particularidades y características propias. Dussel (2010), al explicar los planteamientos de Herbert Kliebard (1986) respecto al currículo, identifica distintas tradiciones y movimientos disciplinarios, distingue cuatro tradiciones fundamentales: la humanista, la pedagogía centrada en el niño o paidocentrismo, el eficientismo social y el reconstruccionismo social.

A finales del siglo XX e inicios del XXI, surgieron múltiples neologismos en el ámbito educativo. En este escenario, los sistemas de créditos académicos, inspirados en políticas educativas norteamericanas y, principalmente europeas, comenzaron a implementarse en la educación universitaria. Las primeras huellas de su aplicación en América Latina se registran entre los años 1970 y 1990, por ejemplo: México en 1970 y Venezuela en 1976.

Beneitone, Esquetini, González, Marty Maletá, Siufi y Wagenaar, R. (2007), explican que, en el año 2000, el Proyecto Tuning nació en Europa como una iniciativa impulsada por las universidades en el marco de la Declaración de Bolonia de 1999. Su expansión a América Latina resultó de la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Educación Superior entre Europa, América Latina y el Caribe (UEALC) en octubre de 2002.

En esta misma línea de tiempo, el Proyecto Tuning América Latina se lanzó en 2004, también, concebido como una iniciativa de las universidades. Según explican González, Wagenaar y Beneitone (2004, p. 152), el proyecto Tuning-América Latina (2004-2006) surgió en un contexto de intensa reflexión sobre la educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta ese momento, Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas que, desde el año 2001, llevaban a cabo un intenso trabajo dirigido a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde esta perspectiva de Duseel (1997), el modelo definido por el Proyecto Tuning América Latina y el Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) que se estableció en Porto Alegre, Brasil, en el año 2012, se concibe como un híbrido de dos de las tradiciones expuestas por Kliebard. Por un lado, se relaciona con la pedagogía centrada en el niño o paidocentrismo. Por analogía, su enfoque puede comprenderse como *Ad studentem* versus una expresión que, en el contexto educativo, evoca una pedagogía que centra la atención en los estudiantes y que los procesos de enseñanza deben estar adaptados a sus necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

Por otro lado, la otra tradición con la que se relaciona es el eficientismo social. Esto se debe a que el Proyecto Tuning busca un sistema formativo que se ajuste a las demandas del mercado laboral, la empresa y la industria. Su énfasis en la estandarización de los créditos académicos y la alineación con políticas de educación universitaria hacia la internacionalización se acoge precisamente a esta lógica.

Este modelo fue adoptado por el Sistema de la Universidad Boliviana en 2023. Sin embargo, su concepción ya se encontraba en la Guía para la Transformación e Innovación Curricular de Carrera y Programas de la UMSS (2021). Los procedimientos para su implementación en la UMSS se reglamentaron recientemente en 2023, y la Carrera de Ciencias de la Educación inició su aplicación en 2024, respaldada principalmente por los acuerdos CA-HCU N.º 05/2024 y el Acuerdo Académico 15/2023.

En la línea, los acápites siguientes invitan a reflexionar sobre la construcción de planes de estudios bajo la lógica de los créditos académicos.

Una perspectiva genealógica del sistema de créditos

La aplicación de los sistemas de créditos académico en América Latina, particularmente en Bolivia, no son recientes; no obstante, para José Manuel Restrepo (2005) la preocupación por la estandarización, comparabilidad y flexibilidad en los sistemas de educación universitaria, la reflexión sobre los créditos y su implementación ha propiciado un “enriquecimiento del concepto de crédito académico sobre el que vale la pena profundizar” (Restrepo, 2005, p. 131). Esto refuerza la importancia de un estudio continuo sobre su aplicación y los beneficios que puede aportar a la educación universitaria en la región, sobre todo en Bolivia y de manera específica en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, considerando que su transición al sistema de créditos se ha convertido en una experiencia piloto que puede servir de modelo para otras unidades académicas.

El Proceso de Bolonia, iniciado en Europa en 1999, representa un hito en la consolidación de un sistema de créditos estandarizado a nivel supranacional. José Joaquín Brunner (2008) destaca que este proceso ha trascendido a otros continentes, teniendo como objetivo principal garantizar la claridad y comparabilidad de los títulos de educación universitaria. Respecto a este punto, Terence Mitchell (2015), explica que la Declaración de Bolonia permite comprender como en Europa se busca la adopción de un sistema de titulación

de fácil lectura y que, además, sea comparable, dado que en sus inicios “los títulos universitarios en Europa no eran fáciles de leer y, desde luego, no eran compatibles...” (Mitchell, 2015, p. 126). La introducción del ECTS y la Declaración de Bolonia, como manifiesta Restrepo (2005), constituye la experiencia más significativa para lograr estos propósitos, facilitando la movilidad, la vinculación y la integración entre las universidades europeas y en la actualidad ha alcanzado también a universidades latinoamericanas. Este sistema se convirtió en un modelo internacional, a tal punto que la UNESCO ha invitado a los países a “resaltar el papel de los créditos como instrumentos de incremento en la calidad del sistema de educación superior” (Restrepo, 2005, p. 131).

El concepto de crédito ha evolucionado desde una medida de tiempo de instrucción presencial hacia una que valora el trabajo del estudiante, incluyendo horas de formación presencial y actividades de aprendizaje autónomo. Esta redefinición es crucial, debido a que el crédito, según la perspectiva de Vidal Ledo y Miralles Aguilera (2014), se interpreta como la medida del tiempo estimado que el estudiante dedica a las labores de formación académica universitaria en pregrado o posgrado, entendiendo que el cálculo de conversión a crédito es fundamentalmente aritmético.

El proceso de Bolonia genera lo que Brunner (2008) denomina “ecos de Bolonia” en otras regiones, incluida América Latina. Sin embargo, es preciso indicar que Brunner también enfatiza que la construcción de un Espacio Común de Educación Superior en el contexto latinoamericano, tal como acontece en Europa, se considera una dimensión utópica debido a las profundas diferencias estructurales, políticas y socioeconómicas en la región. Estas diferencias incluyen el legado colonial de sus universidades y la dificultad para replicar el ECTS, dado que la “situación social, política y económica del territorio, la estructura rígida de las enseñanzas y los propios sistemas” (Brunner, 2008, p. 119) se convierten en una limitante particular. Desde esta perspectiva, a pesar de la inviabilidad de una réplica directa, las posibilidades de generar “ecos de Bolonia” al espacio común latinoamericano han sido impulsadas por diversas iniciativas. Desde 1991 hasta 2007, a través de declaraciones intergubernamentales, encuentros de rectores y proyectos de colaboración entre universidades de América Latina y la Unión Europea, se manifestaron para avanzar en la creación de dicho espacio.

Un ejemplo es el Proyecto Tuning América Latina, lanzado en 2004 como una iniciativa de las universidades, al igual que en el proyecto europeo, busca iniciar un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación universitaria, favoreciendo el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia. (Brunner, 2008; González, Wagenaar y Beneitone, 2004; Aboites, 2010). Su objetivo principal es “identificar puntos de referencia común en diferentes áreas del conocimiento” (González, Wagenaar y Beneitone, 2004, p. 151) para facilitar el reconocimiento de las titulaciones en la región y con otras partes del mundo.

Hugo Aboites (2010) explica que la implementación de este modelo está también sujeta a críticas. Se argumenta que, al replicar un modelo europeo y adaptarlo a la región, presenta implicaciones que se alejan de la “... diversidad cultural, social y política de los países latinoamericanos” (Aboites 2010, p. 122). Principalmente, por su visión empresarial y el mantenimiento de la tesis de un pensamiento único, o la homogeneización de las competencias consideradas válidas “universalmente”.

Esta aproximación de estandarización y la búsqueda de un lenguaje común para la educación universitaria, instrumentalizado a través del concepto de créditos, se han consolidado como una tendencia global que aún es precaria en Bolivia.

El sistema de créditos académicos en América Latina y Bolivia

La internacionalización de la educación universitaria y la movilidad estudiantil en América Latina comenzaron a delinearse a principios de la década de 1970, como es el caso de México y Venezuela y en 1976 en Costa Rica. Sin embargo, fue con la declaración de Bolonia de 1999 y el establecimiento de ECTS que esta iniciativa se consolidó como una tendencia en las universidades latinoamericanas. En este apartado, sin desconocer el impulso significativo que representó la creación de un espacio común para la educación superior de la Unión Europea, se analiza la incorporación de los créditos académicos en los planes de estudio de América Latina y de Bolivia.

Si bien la implementación de este sistema ofrece diversos beneficios como la flexibilidad curricular, la movilidad estudiantil, la promoción de un modelo pedagógico y didáctico centrado en el estudiante, también conlleva desafíos que persisten. Entre estos se encuentran la resistencia al cambio,

la heterogeneidad regional, el valor del crédito, así como el manejo de la carga de trabajo docente, el seguimiento a las formas de trabajo autónomo de los estudiantes, los sistemas de información y la variabilidad de la calidad educativa en las universidades de la región. Brunner (2008) sostiene que las diferencias históricas, económicas, sociales y culturales de la región hacen inviable una réplica directa del modelo de Bolonia, en sus palabras, “la influencia del proceso de Bolonia, la construcción de un espacio común de educación superior en América Latina, análogo al europeo, se ha calificado como una dimensión inalcanzable” (Brunner, 2008, p. 119).

Desde una postura crítica, Aboites (2010) argumenta que el Proyecto Tuning América Latina abre la puerta a una mayor influencia empresarial y fragmenta la formación profesional universitaria. A pesar de estas controversias, el Tuning ha sensibilizado a la comunidad académica hacia una tendencia modernizadora, destacando la importancia de los créditos académicos como respuesta al conjunto de ideas, prácticas y políticas orientadas a los procesos de unificación y universalización de la educación universitaria.

En este contexto, surge el Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR), este sistema “propone un valor del crédito basado en las horas de trabajo total del estudiante, incluyendo tanto las horas presenciales como las no presenciales” (Echeverry y Mendoza, 2014, p. 57). Según Ledo y Aguilera (2014), el CLAR es un instrumento eficaz para la flexibilización curricular. Permitiendo dosificar los planes de estudios, compararlos y homologarlos con diversas universidades tanto nacionales como internacionales, su objetivo está orientado a crear una nueva cultura académica que implica, no solo, transformaciones curriculares que trasciendan los trámites burocráticos. Esto implica cambios en las concepciones de la práctica pedagógica, tanto en los roles de docentes como de estudiantes, así como en la misma administración y gestión de las instituciones universitarias para que este sistema se concrete en el nivel microcurricular de formación.

Un resultado del CLAR es la homogeneización lograda en América Latina, no solo del concepto de crédito, sino también del valor asignado al trabajo estudiantil. Para el CLAR, un crédito es la unidad de medida que representa el trabajo académico necesario para que un estudiante alcance los resultados de aprendizaje. Así, cada crédito equivale a un rango entre 25 y 30 horas totales de trabajo, lo cual incluye las horas en el aula como trabajo autónomo.

La siguiente tabla muestra una aproximación a los sistemas de créditos de 9 países de América Latina y 4 de Centroamérica, algunos próximos al CLAR y otros distantes de esa propuesta.

Tabla 1

Comparación de los créditos en países de América Latina y Centroamérica

País	Horas de Trabajo Total del Estudiante, según créditos	Créditos Licenciatura/ Grado	Duración en años	Organismo Regulador Principal	Observación
Argentina	25 horas	Mínimo 240, 60 créditos anuales.	Mínimo 4 años de estudio.	CIN, SPU	Cuentan con el Sistema Argentino de Créditos Académicos (SACAU) creado en 2023.
Chile	Entre 24 y 31 horas	60 créditos por año académico completo.	5 años	CRUCH	Cuenta con Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile).
Colombia	48 horas	128-180 créditos, 16 créditos por semestre y 32 por año.	Variable (semestre de 16 y de 8 semanas) equivalente de 4 a 5 años	MEN	Documento normativo, decreto 1330 de 2019,
Costa Rica	45 horas	150-180 créditos. 16 créditos por semestre y 36 créditos por año.	5 años	CONARE	Cuenta con el Convenio para unificar la definición de crédito en Educación Superior.
Cuba	30 horas	240 créditos. 60 créditos anuales y 30 semestrales.	4 años	MES	Sistema centralizado; créditos por actividades complementarias e idiomas.

Ecuador	25 horas	Varía entre 210 y 240, 29 y 32 créditos semestre, 58 créditos al año.	4 años	CES, SE-NESCYT	Cuenta con un sistema de créditos articulados.
	25 horas	240 créditos, 60 créditos anuales y 30 créditos por semestre.	5 años	ME	Transición de UV a créditos.
El Salvador	50 horas	300 créditos,	Variable	ANUIES, SEP	Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA)
México	45 horas (crédito centroamericano);	150-200 créditos	4-6 años	CSUCA	Influencia regional; variaciones institucionales en equivalencia horaria; créditos
Nicaragua	16 horas para teóricas, 32 para prácticas	160 créditos	5 años	SUNEDU	El sistema de créditos académicos está regulado por la Ley Universitaria (Ley Nro. 30220).
Perú	15 horas	320 - 360, 400/480 - 450/540 crédito variado según los años	4 - 5 años	CNE	Régimen de créditos
Uruguay	48 horas	128 a 180 créditos	4 - 5 años	CNU	El sistema de créditos responde a los lineamientos de la Comisión Nacional de Currículo (CNC)
Venezuela					

Bolivia	30 horas (CEUB), 45 horas (algunas universidades, 40 horas en posgrado)	Mínimo 240, 60 créditos anuales, equivalentes a 1500 horas.	4-5 años	CEUB, ME	No existe sistema nacional unificado.

Nota: Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), Ministerio de Educación Nacional (MEN), Consejo Nacional de Rectores (CONARE), Ministerio de Educación Superior (MES), Consejo de Educación Superior (CES), Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), Ministerio de Educación (ME), Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, (CEUB), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Secretaría de Educación Pública (SEP), Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), Comisión Nacional de Enseñanza (CNE), Consejo Nacional de Universidades (CNU).

Fuente: Elaboración propia.

En la región, como se evidencia en la tabla comparativa, a pesar de los esfuerzos de los países partícipes del CLAR, persisten diversos modelos para cuantificar la carga de trabajo estudiantil y regular la duración de las titulaciones a través del sistema de créditos.

Este sistema aspira a convertirse en el marco común para asignar créditos en las carreras universitarias de América Latina. Su lógica se alinea con el enfoque pedagógico de formación centrada en el estudiante. En este marco, el rol del docente se transforma en el de un organizador y directivo de las experiencias formativas. El crédito académico, en esta perspectiva, es la unidad de medida del trabajo total del estudiante, incluyendo horas de docencia y estudio autónomo, y cuantifica los resultados de aprendizaje en cada asignatura, aunque no es una medida directa de la calidad educativa.

En Bolivia, la implementación de la formación por créditos se inicia aproximadamente en los años 80, aplicándose principalmente en la formación posgradual, donde la regla común es de 40 horas por un crédito

en los programas formativos. Para la formación de grado, el modelo educativo del Sistema de la Universidad Boliviana, aprobado mediante Resolución Nro. 08/2023 en la III Conferencia Nacional Ordinaria de Universidades (celebrada en Cochabamba el 27 y 28 de julio de 2023), se adscribe al CLAR. Según el CEUB (2023), el Sistema de Créditos Académicos de la Universidad Boliviana constituye el marco normativo que valora el esfuerzo real del estudiante dentro de un esquema de formación flexible, facilitando la movilidad y transferencia académica tanto a nivel nacional como internacional. En este sistema, el crédito funciona como la unidad de evaluación del trabajo académico necesario para cumplir los objetivos de cada programa de estudios, concediéndose al aprobar cada asignatura que integra los planes de estudio de las carreras.

La Guía para la Transformación e Innovación Curricular de Carrera y Programas de la UMSS (2021) establece que los diseños curriculares y planes de estudio de las Carreras y Programas deben especificar el número de créditos académicos asignados a cada unidad de formación, calculados conforme a la normativa universitaria de la UMSS y del Sistema de la Universidad Boliviana (SUB).

Lo expuesto hasta este punto revela que la trayectoria de los créditos académicos, desde su gradual adopción en América Latina hasta su reciente formalización en el sistema universitario boliviano (incluida la UMSS) y la apresurada experiencia de su transición en la Carrera de Ciencias de la Educación, presenta un panorama complejo de desafíos. La heterogeneidad e inconsistencia en la asignación de créditos, las percepciones de docentes y estudiantes, como se ha observado en el caso de la carrera de educación, subrayan la necesidad de un análisis riguroso de su implementación. Una primera aproximación a esta compleja realidad se presenta en el acápite cuatro de este documento, en tanto, en el acápite tres se detallan los apuntes metodológicos de la investigación que sustentan este estudio.

Apuntes metodológicos

La representación metafórica de Hércules, la elección entre Arete y Kakia no solo manifiesta una disyuntiva moral, sino también la necesidad de trazar un camino hacia una decisión informada. El proceso que el héroe emprendió para discernir entre la virtud y el vicio implica un recorrido que integra la evidencia empírica con la reflexión sobre las vivencias. Esta aproximación,

metafóricamente, ilustra la búsqueda de una metodología de investigación que garantice un análisis objetivo de la transición al sistema de créditos académicos en la carrera de educación.

Este estudio se inscribe en un diseño longitudinal y adopta un enfoque mixto —cuantitativo y cualitativo—, en el que los datos cuantitativos recabados orientan y matizan el análisis cualitativo. En la fase cuantitativa se recogieron percepciones de docentes y estudiantes mediante dos cuestionarios descriptivos —uno para cada grupo—, estructurados en bloques temáticos y escalas Likert de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo). Estos instrumentos permitieron cuantificar las opiniones sobre el Acuerdo Técnico 15/2023, que establece la conversión —y norma su uso— de la carga horaria al sistema de créditos académicos en dicha carrera.

Según las estadísticas de la Facultad, en la gestión 1/2025 la Carrera de Ciencias de la Educación cuenta con 1260 estudiantes —971 mujeres y 289 varones— y un plantel docente de 40 personas —32 varones y 8 mujeres— (Facultad de Humanidades, Universidad Mayor de San Simón, UTI Facultativa, recuperado el 4 de julio de 2025, de <https://www.hum.umss.edu.bo/estadisticas/>). De la población total, respondieron de forma voluntaria 231 estudiantes —el cuestionario se aplicó únicamente a estudiantes de sexto a noveno semestre— y 24 docentes. Al no haberse empleado un muestreo probabilístico, esta participación voluntaria aporta, desde una perspectiva cualitativa, indicios sobre las voces presentes, los silencios y ausencias que resulta necesario explorar en profundidad. Antes de desarrollar la metodología de investigación empleada, resulta necesario aclarar lo siguiente:

En cuanto a la participación docente, al tratarse de una muestra voluntaria, es probable que quienes respondieron estén particularmente interesados en comprender de qué modo el sistema de créditos puede transformar las experiencias formativas de la carrera. Sus percepciones y los primeros resultados del estudio no reflejan necesariamente la opinión de aquellos docentes que optaron por no participar. Las razones de esa no respuesta pueden ser diversas —desinterés, escepticismo o falta de conexión con el tema—. Por ello, esos silencios, las voces ausentes del cuestionario, podrían aportar matrices críticas que faciliten la comprensión de sus percepciones sobre el sistema de créditos.

Respecto a la respuesta estudiantil, conviene considerar la heterogeneidad de los perfiles participantes —varones y mujeres de sexto a noveno semestre— cuya motivación para responder pudo deberse tanto a haber experimentado cambios en sus prácticas de aprendizaje como a no haberlos percibido. Las percepciones recogidas permiten identificar narrativas sobre la transición al sistema de créditos académicos, abarcando la carga horaria de trabajo dentro y fuera del aula, la autonomía en el aprendizaje, la internacionalización y las transformaciones en la práctica docente. No obstante, al igual que en el caso docente, permanecen diversas voces ausentes cuya inclusión enriquecería la comprensión del sistema de créditos más allá de su dimensión administrativa.

El abordaje metodológico se articuló en tres fases principales. En la etapa cuantitativa, se procesaron las respuestas de los cuestionarios mediante estadísticas descriptivas de frecuencias y análisis de tendencias longitudinales, complementadas con clustering jerárquico. Siguiendo a Gauthier (2023), las secuencias de respuesta similares se agruparon para generar trayectorias homogéneas. Para ello se calcularon las distancias euclídeas —separación entre dos puntos de vista o entre respuestas— que, al aplicarse un criterio de agrupamiento jerárquico, se redujo la complejidad de los datos a un dendrograma, un “diagrama que representa las relaciones de similitud entre las respuestas de un grupo de individuos” (Gauthier, 2023, p. 56). A continuación, la tabla 2 presenta de manera clara los agrupamientos jerárquicos correspondientes tanto a docentes como a estudiantes.

Tabla 2

Agrupamiento de las percepciones de docentes y estudias

Población	Número de respuestas	Agrupamiento
Docentes	23	Perfiles de percepción Críticos constructivos Escépticos reticentes Defensores entusiastas Transición al sistema de créditos No lleva a cabo cambios Ajustes tipo 1 y 2 Solamente en el plan global Sugerencias Crítica al proceso Necesidad de capacitación Clarificación conceptual
Estudiantes	231	Perfiles de percepción Sin conocimiento (SC) Informado y no satisfecho (INS) Informado y satisfecho (IS) Transición al sistema de créditos Familiaridad y consistencia institucional Formación y claridad conceptual Procedimientos logísticos y soporte de material Valoración global de la transición Sugerencias De mejora Información Aplicación en la práctica

Nota: La Tabla muestra el tamaño de la muestra y los perfiles de percepción obtenidos para dos grupos: docentes (n = 23) y estudiantes (n = 231)
Fuente: Elaboración propia.

En la fase cualitativa, y de acuerdo con Piovani (2007), se recurrió al análisis de contenido como técnica para interpretar textos —ya sean escritos u orales—. Con este propósito, se elaboró una matriz de análisis que permitió descomponer y clasificar de forma crítica los siguientes documentos: la Resolución 019/23, el Acuerdo CA-HCU N.º 05/2024, el Acuerdo Académico 15/2023, del 16 de noviembre de 2023; y el Reglamento del Sistema de Créditos Académicos de la UMSS. Asimismo, se llevó a cabo un análisis de contenido semántico cuyo objetivo fue “estudiar las relaciones entre los temas tratados en un texto; para ello se definen estructuras significativas de relación y se registran todas las ocurrencias que las cumplan” (Piovani, 2007, p. 292). La Tabla 3 presenta los ejes de análisis utilizados en el estudio de contenido.

Tabla 3

Matriz para el análisis de contenido

Eje de análisis	Categoría	Código	Descripción
1. Fundamento y alcance	Objetivos	OBJ	Propósitos declarados del Acuerdo (por qué se realiza la conversión, metas formativas y administrativas).
	Alcance	ALC	Ámbito de aplicación (carreras, niveles, tipos de asignaturas) y exclusiones.
2. Definiciones clave	Crédito académico	DEF_CR	Descripción precisa de “crédito”, equivalencias horarias y criterios para su cálculo.
	Tipos de hora	DEF_HR	Diferenciación entre horas de teoría, práctica, autónomas y tutoría.
3. Metodología de conversión	Fórmula de conversión	MET_FC	Procedimiento matemático empleado (p. ej. 1 crédito = 30 horas) y pasos del cálculo.
	Tablas de equivalencia	MET_TAB	Tablas y ejemplos numéricos que ilustran la conversión de cargas horarias a créditos.

4. Coherencia normativa	Armonización con reglamentos	COH_ NOR	Vínculos y adaptaciones al Estatuto Universitario, reglamentos de planes de estudio y normativas ministeriales.
	Conflictos y lagunas	COH_ LAG	Áreas donde el Acuerdo omite o contradice disposiciones previas (por ejemplo, créditos de posgrado).
5. Potencial impacto pedagógico	Enfoque en competencias	PED_ COM	Grado en que el sistema de créditos está alineado con el enfoque por competencias (Tuning América Latina).
	Implicaciones para la docencia	PED_ DOC	Cambios previstos en diseño curricular, metodologías de enseñanza y evaluación formativa.

Nota: La tabla describe los cinco ejes de análisis utilizados en el estudio de contenido. Cada eje se desglosa en categorías específicas junto con su código y una breve descripción.

Fuente: Elaboración propia

La tercera fase consistió en llevar a cabo un análisis estadístico de consistencia en la asignación de los créditos de las UPF en la carrera, para ello se realizó el análisis de la magnitud de error utilizando la siguiente fórmula, $\Delta\% = (R - R_0) / R_0 \times 100$ aplicando un umbral de $\pm 10\%$. Esta fórmula se interpreta de la siguiente manera: $\Delta\%$ representa la desviación porcentual de la proporción de horas dedicadas por crédito en una UPF con respecto a un estándar ideal establecido. Este valor indica la magnitud de la diferencia, expresada en términos porcentuales. Por otro lado, R se refiere a la proporción (o ratio) de horas de trabajo por crédito que se ha calculado para una UPF específica. Esto implica el total de horas de trabajo —tanto presenciales como autónomas— efectivamente asignadas por cada crédito a una UPF, R_0 representa el valor de referencia o estándar ideal para la proporción de horas por crédito y el umbral de $\pm 10\%$ designa el margen de tolerancia o la “aceptabilidad” en torno al estándar de 30 horas por crédito.

Realizando una lectura integral de estas fases, las mismas permitieron segmentar las percepciones de docentes y estudiantes según sus patrones de respuesta, simplificando la complejidad de los datos en perfiles claros representados en dendrogramas. Por otra parte, permitió profundizar en las dinámicas textuales y los significados subyacentes del propio acuerdo con

relación al procedimiento y la forma como se asignan los créditos a las UPF. En los apartados siguientes se explica con mayor detalle esta afirmación.

Principales hallazgos relacionados con la implementación del sistema de créditos en la carrera de Educación

Comparando los resultados de este estudio con el relato de Hércules, transitar el camino más cómodo y simple, o el que exige ir más allá de la lógica administrativa, evidencia que en la carrera de educación se ha optado por el cumplimiento de lo burocrático, reduciendo la propuesta del sistema de créditos a un cambio escrito en papel. En algún momento, como Hércules, seguro que quienes impulsaron esta iniciativa se encontraban en una encrucijada: ¿conviene la promesa de ser una experiencia piloto en la implementación del sistema de créditos o conviene una experiencia innovadora que cambie las lógicas formativas en ciencias de la educación, que oriente una educación de calidad y la verdadera virtud académica? La respuesta a esta interrogante se devela en los siguientes acápites.

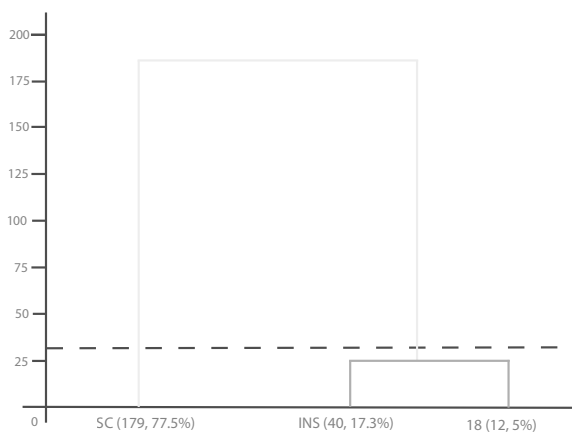
Distancia entre las percepciones de docentes y estudiantes

La carrera de educación implementa el sistema de créditos académicos conforme al Acuerdo Técnico 15/2023, que se apoya en el Reglamento de Sistemas de Crédito de la UMSS (Resolución del Consejo Universitario N.º 019/2023) y adopta las orientaciones del Proyecto Tuning, al cual se adscribe desde 2020. Dicho Acuerdo Técnico enfatiza la necesidad de equilibrar el tiempo y la carga de trabajo del estudiante, así como de organizar de manera realista las actividades de aprendizaje en el currículo, para evitar prolongaciones de la titulación o repeticiones innecesarias (Universidad Mayor de San Simón, Dirección de Planificación Académica, 2023, p. 1). En relación con esta afirmación, se exponen los hallazgos encontrados.

Como se observa en la Figura 1, el análisis jerárquico de las respuestas de 231 estudiantes identificó tres perfiles que permiten explorar su grado de conocimiento respecto a la implementación del sistema de créditos académicos en la carrera: Sin conocimiento (SC, 77,5 %), informado y no satisfecho (INS, 17,3 %), informado y satisfecho (IS, 5,2 %). La preponderancia del perfil SC revela que la mayoría de los estudiantes desconocen esta implementación, lo que sugiere una brecha informativa inicial de gran magnitud.

Figura 1

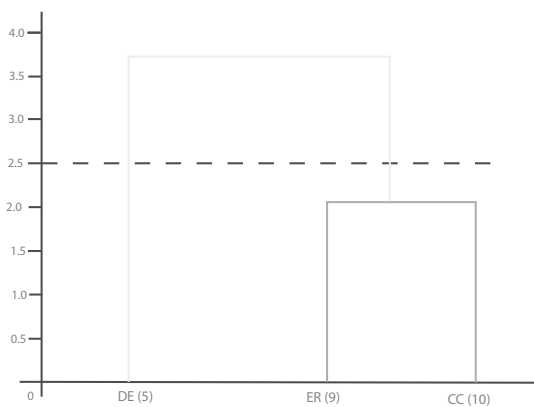
Perfiles de los estudiantes según sus repuestas



Fuente: Elaboración propia

Figura 2

Perfiles de los docentes según sus repuestas



Fuente: Elaboración propia

En el dendrograma, los subgrupos INS e IS se agrupan a baja distancia, lo que indica que, pese a discrepar en satisfacción, comparten una proximidad cuantitativa suficiente para considerarlos un único clúster de “estudiantes informados” ($INS + IS = 22.5\%$). Un escalón posterior —por encima de la distancia de corte de 30 unidades— se incorpora el perfil SC, poniendo de manifiesto a los estudiantes que carecen de información sobre la implementación del sistema de créditos en la Carrera. De este modo, la estructura del árbol jerárquico confirma la existencia de dos segmentos: un conjunto minoritario de alumnos informados (tanto satisfechos como insatisfechos) y un amplio segmento de estudiantes ajenos a este cambio, que según el acuerdo académico se implementó a partir de la gestión 1/2024.

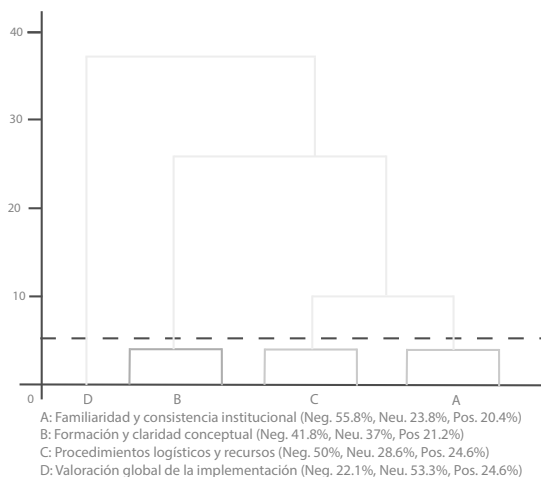
En la Figura 2 se distinguen tres perfiles de docentes frente a la conversión horas-crédito. Los Defensores Entusiastas (DE) que aceptan de manera positiva este cambio valoran sus beneficios para la organización curricular y reconocen mejoras en la planificación académica. Por su parte, los Escépticos Reticentes (ER) adoptan una postura cautelosa: aunque no rechazan el sistema de créditos académicos, expresan dudas sobre los procedimientos de conversión y requieren mayor claridad en los procesos seguidos para su implementación y, los Críticos Constructivos (CC) quienes cuestionan la forma como se aplicó la fórmula empleada en la conversión de las horas académicas, a horas reloj y créditos académicos; así mismo, advierten vacíos en la difusión y la capacitación institucional necesarias para garantizar una implementación eficaz de este sistema en la carrera.

El dendrograma muestra que los DE conforman un grupo diferenciado: sus respuestas se agrupan con alta cohesión y se separan claramente de los grupos ER y CC. Esta separación—por encima del umbral de 2,5—evidencia, al igual que en los perfiles de los estudiantes, dos realidades que de alguna manera pueden ser complementarias: por un lado, un grupo reducido (5 docentes) que han interiorizado plenamente los beneficios del sistema de créditos; por otro, un bloque mayoritario (19 docentes), a pesar de sus matices de escepticismo y crítica, coinciden en percibir una familiarización práctica insuficiente y en cuestionar tanto las modalidades de aplicación del acuerdo académico en la asignación de los créditos a las UPF así, como las experiencias de implementación en la carrera.

Las figuras 3 y 4 se aproximan a las percepciones que tienen docentes y estudiantes de esta transición al sistema de créditos académicos.

Figura 3

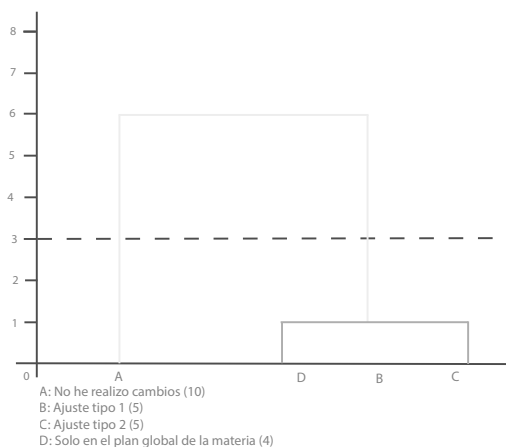
Percepciones de los estudiantes respecto a los créditos académicos



Fuente: Elaboración propia

Figura 4

Percepciones de los docentes respecto a los créditos académicos



Fuente: Elaboración propia

Tanto la percepción estudiantil como la docente se organizan en cuatro clústeres. En el dendrograma de la Figura 3, el análisis jerárquico revela una partición equilibrada en cuatro conglomerados, seleccionados para maximizar la homogeneidad interna sin desvirtuar la claridad interpretativa, por ello, distancias inferiores a 6 agrupan categorías con perfiles casi idénticos, mientras que valores superiores muestran heterogeneidad excesiva. La posición aislada de la valoración global (Grupo D) confirma su carácter integrador y reflexivo, al recoger matices de todos los ítems sin ajustarse plenamente a ninguno de los otros clústeres.

En el Grupo A, que agrupa la familiaridad con el Acuerdo Técnico y la consistencia en la asignación de créditos, muestra que más del 55 % de las respuestas son negativas, mientras que las valoraciones neutrales y positivas se aproximan al 25 %. Su fusión en el nivel más bajo del dendrograma evidencia una percepción compartida de desconocimiento o desacuerdo institucional. El Grupo B, compuesto por la capacitación recibida para comprender la conversión horas-crédito y la claridad en la definición de crédito, se sitúa cerca de la línea de corte: un 41,8 % de respuestas negativas frente a un 37 % de neutrales y un 21 % de positivas. Esto indica que, aunque los recursos de socialización del sistema han generado un conocimiento intermedio, aún resultan insuficientes para disipar dudas.

En el Grupo C confluyen la coherencia de la fórmula de conversión y la disponibilidad de recursos técnicos y materiales, con aproximadamente un 50 % de respuestas negativas y niveles similares de neutralidad. Este perfil refleja inquietudes operativas tanto sobre la metodología de cálculo como sobre los apoyos organizativos y logísticos implementados. Y el cuarto grupo, el D, que corresponde a la valoración global de la transición, muestra un perfil menos polarizado (22,1 % negativo, 53,3 % neutral y 24,6 % positivo) y aparece aislado en el dendrograma. Su posición sugiere que los mecanismos de difusión fueron percibidos como insuficientes, y que esta valoración integrada podría funcionar como indicador sintético para monitorear el impacto real de la adopción del sistema de créditos. La aplicación periódica de este indicador permitirá detectar a tiempo resistencias o problemas emergentes y enriquecer el proceso de mejora continua, flexibilidad curricular, entre otras virtudes que se pueden atribuir a la implementación del sistema de créditos académicos en la carrera.

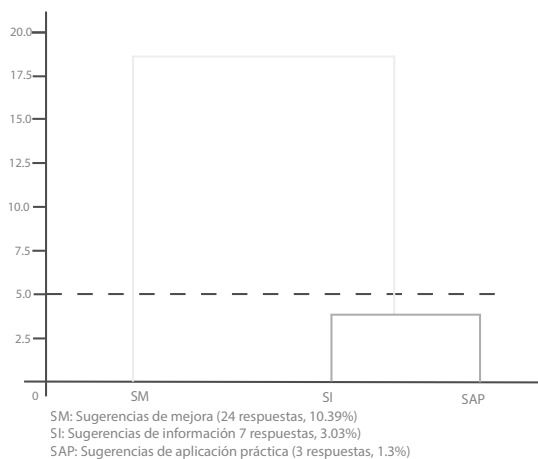
Los porcentajes acumulados de respuestas neutrales ofrecen una pista clave para evaluar si, para estudiantes y docentes, las modalidades formativas, los cambios curriculares y la adopción del sistema de créditos resultan realmente significativos. Al comparar con la Figura 4, observamos cómo se distribuyen las percepciones de 24 docentes ante la transición al sistema de créditos representadas en un dendrograma de cuatro categorías de respuesta: A (“No he llevado a cabo cambios”, 10 casos), B (“Ajuste a clases tipo 1”, 5 casos), C (“Ajuste a clases tipo 2”, 5 casos) y D (“Solo en el plan global de la materia”, 4 casos). La escala de distancia (0–6 unidades) indica que fusiones a menor altura equivalen a mayor similitud; la línea de corte punteada en 3 unidades determina los cuatro clústeres señalados.

El grupo A revela que casi la mitad de los docentes no modificó su práctica pedagógica pese al cambio normativo, lo que sugiere barreras organizativas o formativas que limitan la implementación de este sistema. Los grupos B y C muestran dos niveles de ajuste: un compromiso inicial e impreciso en B (redistribución general de horas sin desglose porcentual) y un replanteo más riguroso en C (reparto detallado, p. ej., 40 % teórico, 40 % práctico, 20 % autónomo). Por último, el grupo D expone una adaptación meramente documental, donde el crédito figura en el plan de estudios, pero no altera la dinámica formativa real en sus unidades pedagógicas de formación. Estos perfiles cualitativos orientan intervenciones diferenciadas de docentes ante la transición al sistema de créditos, identificando claramente un grupo mayoritario de inacción, dos de ajuste progresivo y un perfil de adaptación meramente burocrática.

Para concluir este apartado, se recogen las sugerencias planteadas por estudiantes y docentes. Los porcentajes y el número de respuestas varían según la muestra voluntaria que contestó el cuestionario, ya que no todos aportaron comentarios de forma abierta. Las figuras 5 y 6 ilustran estas propuestas.

Figura 5

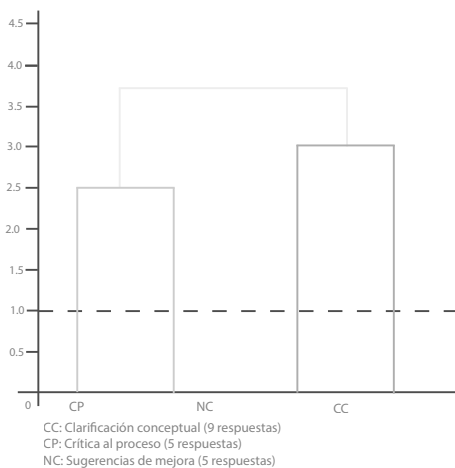
Sugerencias de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Figura 6

Sugerencia de los docentes



Fuente: Elaboración propia

La Figura 5 distingue tres categorías de sugerencias: Sugerencias de Información (SI), Sugerencias de Aplicación Práctica (SAP) y Sugerencias de Mejora (SM). SI y SAP se agrupan en el nivel más bajo del dendrograma, lo que indica que ambas responden al mismo objetivo: reforzar la claridad de la documentación y ofrecer ejemplos concretos para facilitar la comprensión y el uso efectivo del sistema de créditos. Por su parte, SM forma un clúster separado, incorporándose al resto solo a una distancia mucho mayor. Esto revela que las propuestas de optimización de funcionalidades y perfeccionamiento de procesos configuran un perfil temático distinto, centrado en la necesidad de que las experiencias formativas trasciendan los enunciados escritos y se materialicen en el aula. En conjunto, la estructura jerárquica no solo confirma la coherencia interna de cada categoría, sino que señala la conveniencia de abordar de forma diferenciada las preocupaciones informativas, prácticas y de mejora.

La Figura 6 revela tres perfiles docentes en sus sugerencias sobre la implementación del sistema de créditos. El grupo CP (5 respuestas) adopta una percepción predominantemente crítica, calificando el cambio como “impuesto”, “burocrático” y “meramente teórico”, lo que evidencia la brecha entre el diseño formal y su aplicación en el aula. A continuación, el grupo NC (5 respuestas) enfatiza la necesidad de capacitación estratégica: aunque coincide en diagnosticar la implementación como incompleta, su enfoque es constructivo al solicitar formación técnica y pedagógica que garantice una transición efectiva.

El tercer clúster, CC (9 respuestas), mantiene un registro más neutral, centrado en la clarificación conceptual del crédito académico. Este grupo de docentes señala vacíos en la definición del concepto y en su utilidad para la planificación curricular. Estos tres perfiles—crítico, formativo y conceptual—ofrecen un mapa de prioridades docentes que debe guiar las siguientes fases de esta transición a los créditos académicos.

Desde la gestión, resulta clave abrir espacios de diálogo participativo, más allá de la transmisión de decisiones, y diseñar rutas de capacitación contextualizadas que cierren la distancia entre lo estipulado en el acuerdo y la praxis educativa, asegurando que el sistema de créditos cumpla sus fines formativos.

Revisión documental y análisis de consistencia en la asignación de créditos académicos a las UPF

En este acápite se examinan la Resolución 019/23, emitida el 3 de marzo de 2023; el Acuerdo CA-HCU N.º 05/2024, del 21 de febrero de 2024; el Acuerdo Académico 15/2023, del 16 de noviembre de 2023, y el Reglamento del Sistema de Créditos Académicos de la UMSS, publicado por el Departamento de Organización y Métodos en enero de 2023.

La Tabla 2 (ver página 14) presenta una matriz que se utilizó para la realización del análisis de contenido.

El Reglamento del Sistema de Créditos Académicos de la UMSS (2023) establece en su artículo cuarto que el sistema de créditos resulta de aplicación obligatoria para todas las carreras y programas de formación profesional de grado en las unidades académicas y administrativas de la universidad. En su artículo segundo, el documento describe sus finalidades principales: por un lado, pretende ofrecer a la UMSS un mecanismo estandarizado de valoración y regulación del tiempo de trabajo académico de los estudiantes, alineado con los estándares nacionales e internacionales; por otro, busca fortalecer la autonomía, la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes, reconociendo tanto sus actividades en el aula (presencial, semipresencial y virtual) como el trabajo autónomo fuera de ella. Asimismo, el reglamento busca fomentar la flexibilización curricular de los distintos planes de estudio, con la intención de mediar la movilidad estudiantil dentro de la UMSS, en el marco del Sistema de la Universidad Boliviana, con instituciones extranjeras, y promueve el reconocimiento de los títulos profesionales otorgados por la UMSS ante otras universidades nacionales y del exterior.

En ese mismo entendido, desde una narrativa aritmética, el reglamento define en su artículo sexto el Crédito Académico como la unidad que cuantifica, en horas reloj, el volumen de trabajo que el estudiante debe dedicar para alcanzar los resultados de aprendizaje de un programa profesional. Cada crédito integra actividades presenciales —clases teóricas, prácticas de laboratorio o taller, sesiones clínicas o de campo, prácticas profesionales y auxiliaturas— con actividades no presenciales —trabajo autónomo, elaboración de tareas, consultas bibliográficas, preparación y realización de evaluaciones, cursos virtuales, entre otras—, reconociendo así de modo formal tanto los logros de aprendizaje como las competencias desarrolladas según la planificación docente.

Por su parte, el artículo séptimo expone sus características fundamentales: primero, los créditos son valores numéricos acumulables que reflejan el cumplimiento de objetivos de aprendizaje y el desempeño del alumno en todas las modalidades de estudio; segundo, garantizan un equilibrio entre el tiempo de interacción con el docente o auxiliar y el dedicado al trabajo autónomo. Al estandarizar la carga formativa, los créditos facilitan además la movilidad de los estudiantes entre carreras y programas de la UMSS, así como con otras universidades del Sistema de la Universidad Boliviana y del ámbito internacional.

El reglamento establece que cada crédito académico equivale a 30 horas reloj de trabajo del estudiante —una definición que deja fuera el tiempo invertido por el docente—, contemplando tanto las actividades en aula (presencial, semipresencial o virtual) como el trabajo autónomo fuera de ella (Artículo 9). Para determinar el número de créditos de una unidad pedagógica de formación, se divide el total de horas reloj dedicadas durante el período de la cursada (semestral, anual o de temporada) entre 30, y se redondea al entero superior cuando el cociente es mayor o igual a 0,5 (Artículo 11), esto se puede traducir en la siguiente fórmula:

$$\text{Créditos} = (\text{Total horas reloj del estudiante}) / 30 \text{ (si el decimal es } \geq 0,5, \text{ se redondea hacia arriba)}$$

Asimismo, el artículo 12 del reglamento precisa que cada hora de clase con docente o auxiliar debe completarse con dos o una hora adicional de trabajo autónomo, de modo que las actividades presenciales y no presenciales queden balanceadas en la determinación de la carga formativa. Para las unidades pedagógicas de formación existentes (Artículo 20), primero se convierten las horas académicas a horas reloj (multiplicando por 45 minutos y dividiendo entre 60), luego se aplican los factores de multiplicación correspondientes —x2 para las horas con docente y x1 para las de auxiliar—, y el total obtenido se divide entre 30 para asignar los créditos. Según el artículo 21, la equivalencia final de cada unidad de formación se calcula dividiendo la suma de todas las horas de trabajo en aula y fuera de ella entre 30, lo que determina el número definitivo de créditos académicos.

Esta definición de crédito se alinea con lo dispuesto en el Acuerdo CA-HCH N.º 05/2024 (21 de febrero de 2024) y en el Acuerdo Técnico 15/2023. En el primero, se describe que mediante la nota DDC 527/2023, del 28 de noviembre de 2023, el Departamento de Desarrollo Curricular remitió a la

Dirección de Planificación Académica el Acuerdo Técnico 15/2023 —que regula la conversión de la carga horaria al sistema de créditos académicos— para su consideración en el Comité Académico, se formalizó la adaptación de este sistema en la Carrera de Ciencias de la Educación reconociendo que cada crédito equivale a 30 horas reloj de trabajo estudiantil (con un máximo de 300 créditos para la licenciatura). En el segundo, las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación solicitaron la conversión de la carga horaria al sistema de créditos académicos, apoyados en el Reglamento del Sistema de Créditos aprobado por la Resolución del Honorable Consejo Universitario N.º 019/2023 y en la adhesión de la carrera al Proyecto Tuning América Latina. Dicho acuerdo afirma que “el sistema de créditos es sustancial para el estudiante y su proceso formativo en espacios educativos; es así que considera que un (1) crédito equivale a 30 horas reloj...” (Universidad Mayor de San Simón, Dirección de Planificación Académica, 2023, p. 1).

Tras revisar los documentos, se efectuó un análisis de consistencias en la implementación del sistema de créditos en la carrera, normado por los documentos anteriormente mencionados. Para ello, se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

En primer lugar, del Acuerdo Técnico 15/2023 se extrajeron las Horas Totales (H) y los Créditos Asignados (C) de cada Unidad Pedagógica de Formación. Con estos datos se calculó la ratio (R) —valor real de horas por crédito—. Para ello, se utilizó la siguiente fórmula: así $R = (H) / (C)$, R cuantifica las horas efectivas de dedicación asignadas a cada crédito. Siguiendo este procedimiento, en la tabla 4 se agrupan las UPF por carga y créditos asignados.

Tabla 4

Agrupamiento de las UPF según carga horaria y crédito designado

H	R	C	Unidades de Formación
40 h	1,33	4 cr	• Práctica Profesional y Laboral (9°)
60 h	2	3 cr	• Quechua I (8°)
		4 cr	• Alfabetización Digital (1°)
			• Redacción Científica (7° psico)
		6 cr	• Laboratorio de Trabajo de Grado II (9°)
80 h	2,66	3 cr	• Realidad Sociocultural Boliviana (1°)
			• Política y Educación (2°)
			• Psicología de la Educación (2°)
			• Teorías del Aprendizaje (3°)
		4 cr	• Fundamentos Biológicos de la Educación (1°)
			• Fundamentos de la Filosofía (1°)
			• Fundamentos de las Ciencias de la Educación (1°)
			• Historia General de la Educación (2°)
			• Pedagogía General (2°)
			• Prod. de Recursos y Materiales Educativos Audiovisuales (2°)
			• Laboratorio de Estadística Educativa (2°)
			• Filosofía de la Educación (3°)
			• Corrientes Educativas y Pedagógicas Contemporáneas (3°)
			• Prod. de Recursos y Materiales Educativos Multimedia (3°)
			• Laboratorios de Métodos y Técnicas de Investigación (3°)
			• Desarrollo Humano de la Infancia y la Niñez (4°)
			• Cosmovisiones, Filosofías y Educación (4°)
			• Prod. de Recursos y Materiales Educativos Telemáticos (4°)
			• Laboratorio de Investigación Etnográfica (4°)
			• Antropología de la Educación (4°)
			• Desarrollo Humano de la Adolescencia y Adultez (5°)
			• Educación Comparada (5°)
			• Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (5°)
			• TICs e Investigación Social y Educativa (5°)
			• Didáctica General (6°)
			• Epistemologías (6°)
			• Fun. Básicas del Aprendizaje y Estimulación Oportuna (6°)
			• Taller de Titulación Técnico-Universitario Superior (6°)
			• Educación Bilingüe (7° psico)
			• Laboratorio de Producción de Materiales Educativos (7°)
			• Taller de Modalidades de Grado (7°)

		5 cr	• Fundamentos de Investigación Educativa (1°) • Legislación Educativa (6°) • Taller de Modalidades de Grado (7°) • Taller de Formación Docente (5°)
		6 cr	• Taller de Mod. y Procesos Básicos de Orientación Educativa (7°) • Taller de Psicopedagogía y Educación Especial (7°) • Laboratorio de Práctica Socioeducativa I (7°) • Laboratorio de Trabajo de Grado I (8°) • Taller de Evaluación y Diagnóstico Psicopedagógico (8°)
100 h	3,33	4 cr	• Sociología de la Educación (3°)
		5 cr	• Taller de Diseño Curricular (8°) • Taller de Políticas Públicas y Educación (7°) • Taller de Estr. de Prev. e Inter. en Orientación Educativa (9°) • Taller de Evaluación Educativa (9°)
		6 cr	• Educación Intra-Intercultural y Plurilingüe (5°) • Deontología Profesional (5°) • Laboratorio de Investigación-Acción (6°) • Taller de Estr. de Aprendizaje Basado en la Neuroeducación (6°) • Taller de Prevención e Intervención Psicopedagógica (9°) • Taller de Mod. y Pro. Básicos de Orientación Educativa (7°)
		7 cr	• Laboratorio de Práctica Socioeducativa II (8°)

Nota: Esta tabla agrupa las UPF según su carga horaria, el valor real de horas por crédito y los créditos asignados, e incluye la lista de las asignaturas correspondientes en cada caso.

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, se cuantificaron las desviaciones respecto al estándar (30 h/cr) de referencia, mediante la magnitud de error, y se utilizó la fórmula, $\Delta\% = (R - R_o) / R_o \times 100$ aplicando un umbral de $\pm 10\%$ a fin de identificar las

UPF cuyas asignaciones de horas por crédito difieren de forma significativa a las 30 h/cr.

En tercer lugar, se hizo un análisis estadístico de todos los valores de R calculando la media, la desviación típica y los valores mínimo y máximo. Por último, las consistencias se clasificaron según la gravedad de la desviación:

1) Desviaciones leves ($<15\%$), atribuibles a redondeos administrativos.

2) Desviaciones moderadas ($\leq 15\% < 35\%$), que exigen revisar justificaciones pedagógicas, asignaciones de horas por crédito.

3) Desviaciones graves ($\leq 35\%$), que requieren corrección inmediata.

Al aplicar los pasos 2 a 4, se identificaron 12 combinaciones posibles en la asignación de créditos a las UPF; para cada una se calculó el ratio, la desviación relativa y su categoría correspondiente; este resultado se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Desviaciones en la asignación de créditos a las UPF

Horas	Créditos	R (h/cr)	$\Delta\%$	Desviación
40	4	10,0	-66,7 %	Grave
60	3	20,0	-33,3 %	Moderada
60	4	15,0	-50,0 %	Grave
60	6	10,0	-66,7 %	Grave
80	3	26,7	-11,1 %	Leve
80	4	20,0	-33,3 %	Moderada
80	5	16,0	-46,7 %	Grave
80	6	13,3	-55,6 %	Grave
100	4	25,0	-16,7 %	Moderada
100	5	20,0	-33,3 %	Moderada
100	6	16,7	-44,4 %	Grave
100	7	14,3	-52,4 %	Grave

Nota: La tabla presenta, para cada combinación de horas totales y créditos asignados, el ratio real de horas por crédito (R), el porcentaje de desviación respecto al estándar de 30 h/cr ($\Delta\%$) y la categoría de gravedad de dicha desviación.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las doce combinaciones de horas y créditos revela una aplicación heterogénea de la regla de 30 h/cr en la carrera. Solo una combinación —80 h y 3 cr— se ubica en la categoría de desviación leve, con un ratio de 26,7 h/cr (-11,1 % respecto al estándar), aprovechando el redondeo administrativo establecido en el artículo 11 del reglamento.

Cuatro combinaciones presentan desviaciones moderadas: 60 h-3 cr y 80 h-4 cr (ambas -33,3 %), 100 h-4 cr (-16,7 %) y 100 h-5 cr (-33,3 %). Las siete restantes superan el umbral del 36 % y se clasifican como graves; entre ellas destacan 40 h-4 cr y 60 h-6 cr (ambas -66,7 %), 80 h-5 cr (-46,7 %), 80 h-6 cr (-55,6 %) y, en el caso más extremo, 100 h-7 cr (-52,4 %). Estos números y porcentajes significan que los créditos se han inflado con relación a la carga horaria real de trabajo.

Desde un punto de vista estadístico, estos resultados convergen en un ratio medio aproximado de 18,8 h/cr—muy alejado de las 30 h esperadas—con una desviación típica elevada (cercana a 7,8 h/cr), un mínimo de 10 h/cr y un máximo de 26,7 h/cr. Ese amplio rango confirma que la mayoría de las asignaturas rompe con las expectativas del Acuerdo Técnico y acumula créditos “baratos”, o créditos “regalados”, es decir, muchos créditos por pocas horas. En términos porcentuales, el 11 % de las combinaciones presenta desviaciones leves, el 33 % moderadas y el 58 % graves. Lo que justifica una revisión de los procedimientos de cálculo en la asignación de los créditos académicos en la carrera. ¿Cómo subsanar estas inconsistencias? En el apartado siguiente se propone tres posibles alternativas.

Discusión y propuesta: indicios para una gestión de crédito académico fundamentada y flexible

La implementación del sistema de créditos en la educación universitaria, si bien está orientada a responder a las políticas latinoamericanas de internacionalización de la educación, al igual que a la modernización y estandarización del sistema CLAR, muestra tensiones que ameritan una reflexión crítica. La alegoría de Heracles en la encrucijada, propuesta por Jenofonte y reinterpretada en la lógica del currículo que explica Díaz Barriga (2014), resuena con la experiencia actual de la transición al sistema de créditos en la carrera de educación: la comunidad académica —principalmente los responsables de los cambios realizados en el plan de estudios y los docentes— se sitúan frente a dos posturas: una adaptación meramente burocrática y

formal del sistema de créditos, o asumir con compromiso ético e intelectual para que este sistema sea un proyecto formativo auténtico y coherente. Es claro enunciar que los hallazgos de esta investigación sugieren que la carrera ha oscilado entre ambos caminos, revelando la necesidad de un sendero más virtuoso y transformador real de sus prácticas formativas.

Los datos recabados y analizados muestran varias áreas donde se pueden realizar mejoras en esta experiencia. Es importante no dejar de lado el hecho de que casi ocho de cada diez estudiantes no tienen conocimiento de la implementación del sistema de créditos académicos en la carrera, así como no comprenden los beneficios a corto y mediano plazo que representa para ellos. Esta carencia de información, justo a quienes más se benefician, muestra que los canales de comunicación y las instancias de socialización han sido insuficientes; resulta que los estudiantes, al no tener información precisa de cómo manejar este sistema en su formación, la aspiración de que se conviertan en sujetos autónomos en su aprendizaje —como uno de los principios básicos de todo sistema de créditos— se diluye.

Por otro lado, las voces de los docentes muestran opiniones diversas —desde quienes reciben con entusiasmo esta transición hasta quienes la cuestionan con recelo—. Tampoco se debe perder de vista que una mayoría (19 de 24) coincide en señalar que, en los hechos, el cambio se ha limitado a trámites administrativos y burocráticos, sin un cambio real de las prácticas pedagógicas.

La información más representativa, que debe invitar a llevar a cabo un análisis concienzudo y objetivo de quienes dirigen esta experiencia educativa, es la forma desigual de la asignación de horas-crédito y, en muchos casos, muy alejada del estándar de 30 horas por crédito. El análisis estadístico muestra que de las doce posibles combinaciones de carga horaria y créditos, solo una se enmarca en el estándar (las UPF de 80 horas que, por el sistema de redondeo previsto en el reglamento, equivalen a 3 créditos). El resto de las UPF se mueven entre el umbral de desviación grave, llegando incluso al 66,7 %, 55,6 % y 52,4 % de diferencia con el estándar en algunos casos. La disparidad entre la norma de 30 horas por crédito de la UMSS y la aplicación real en la carrera de educación invita a realizar una interpretación crítica de las experiencias de algunas universidades de América Latina.

Modelos como el Sistema de Créditos Transferibles (SCT) de Chile, donde se establece que 1 crédito equivale a un rango de entre 24 y 31 horas, y el

de la Universidad de El Salvador (UES), que muestra una fluctuación de 1 crédito entre 21 y 29 horas. Aunque se establezca una base estándar del crédito-hora, su asignación efectiva se beneficia de una realidad educativa más diversa, como la que se presenta en la carrera de educación y en la propia UMSS.

El propio CLAR, al definir 60 créditos por año académico y una carga de trabajo anual entre 1500 y 1800 horas, implícitamente maneja un rango de 25 a 30 horas por crédito ($1500/60 = 25$; $1800/60 = 30$), lo que muestra la flexibilidad con la que los programas pueden ajustar la carga de trabajo de las asignaturas según su naturaleza pedagógica, la intensidad de sus metodologías y los resultados de aprendizaje, por lo menos en lo que respecta a la forma de la estructura curricular de la carrera donde se diferencian las UPF a partir de su naturaleza: asignaturas, talleres, laboratorios.

Los dos casos expuestos como ejemplos, en rigor y considerando la diversidad de las UPF, pueden ayudar a superar las inconsistencias observadas en la asignación de créditos en la carrera. Evidenciando que el problema no reside en el estándar de 30 horas por crédito en sí, sino en la forma discrecional de su asignación. Para mejorar este proceso se sugieren tres alternativas, que bien pueden estar sujetas a críticas y observaciones, pero que sin duda tienen mayor sustento que el simple cálculo aritmético realizado en Ciencias de la Educación.

Aplicación de un marco de rangos flexibles en la asignación de créditos

La primera vía es una propuesta que busca honrar con el criterio de flexibilidad curricular del sistema de créditos para la equivalencia entre horas de trabajo del estudiante y créditos académicos.

Esta propuesta se sustenta en las experiencias del SCT de Chile y del UES, lo que implica que en lugar de determinar de manera rígida que un crédito equivale a 30 horas, se puede orientar a que cada UPF se ubique dentro del rango de 25 a 30 horas crédito según las particularidades de su diseño y sus objetivos formativos. Esto permitiría comprender que las UPF demandan el mismo esfuerzo, pero diferenciado, así: una UPF que es sus contenidos está organizada con mayor carga teórica puede requerir menos trabajo autónomo que un laboratorio o un taller, aun con idéntica carga horaria presencial.

Para garantizar que esta asignación no dependa de decisiones arbitrarias, se pueden asumir los criterios de: complejidad de las competencias a

desarrollar, evidencias de aprendizaje, tipo y volumen de trabajo autónomo, metodologías empleadas y los recursos didácticos implicados.

Este esquema de rangos flexibles está relacionado con la propuesta de aplicar un coeficiente de ponderación (ω), debido a que ofrece un espacio más amplio para ajustar la equivalencia estándar sin romper la coherencia interna del sistema de 30 horas un crédito. Asimismo, las horas de trabajo autónomo que corresponden a cada UPF justifican la posición de cada asignatura dentro del rango establecido. De este modo, no solo se corrige la asignación de “créditos baratos”, sino que se enriquece la calidad formativa y las actividades de aprendizaje.

Factor de ponderación (ω) que actúe como coeficiente de ajuste

La lógica de esta vía busca ajustar la fórmula estándar (1 crédito = 30 horas) a las necesidades de cada UPF. Según el reglamento, el cálculo básico consiste en dividir las horas totales entre 30; sin embargo, el Artículo 20 añade factores de multiplicación —x2 para las horas con docente y x1 para las de auxiliar—, lo que genera valores decimales (por ejemplo, $80 \text{ h} \div 30 = 2,67 \text{ cr}$). La ausencia de criterios pedagógicos claros para redondear estos resultados conduce a decisiones discrecionales —y a veces arbitrarias— que terminan “ajustando” los créditos a cifras enteras poco precisas.

Para aumentar la transparencia y mejorar la correspondencia entre la carga real y la asignación de créditos, se puede admitir fracciones de medio crédito (0,5 cr). De este modo, al aplicar la regla de redondeo “al 0,5 más cercano” se garantiza un balance donde los totales semestrales siguen siendo administrativamente manejables y reflejan con mayor fidelidad los procesos pedagógicos y formativos exigidos a los estudiantes y docentes.

Adicionalmente, se introduce un parámetro de ajuste pedagógico, —este ajuste pedagógico permite diferenciar entre UPF que requieren mayor trabajo autónomo y práctico con relación a aquellas que se caracterizan por ser altamente teóricas— es el factor ω o coeficiente de ajuste, sin modificar el divisor (30 h/cr), se conserva el estándar y se multiplica el resultado por ω de este modo la fórmula es:

$$\text{Crédito ajustado} = \left(\frac{\text{Horas}}{30} \right) \times \omega$$

Para ajustar la asignación de créditos de cada UPF al valor objetivo, el coeficiente ω se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$\omega = \frac{\text{Crédito deseado}}{80/30} = \frac{\text{Crédito deseado}}{2,67}$$

Por ejemplo, si una asignatura de 80 h debe traducirse en 4 créditos, se parte del valor inicial ($80 \text{ h}/30=2,67 \text{ cr.}$) y se despeja el coeficiente ω para lograr el valor deseado:

$$\omega = \frac{4}{80/30} = \frac{4}{2,67} = 1,50$$

$$\text{Crédito ajustado} = \left(\frac{80}{30}\right) \times 1,50 = 4 \text{ cr.}$$

Además del tiempo de clases presenciales, el ejemplo evidencia un volumen adicional de trabajo autónomo equivalente a casi la mitad de la carga presencial. Cabe destacar que, si ω es igual a 1, la conversión permanece inalterada ($80 \text{ h} = 2,67 \text{ cr}$, redondeado a 3 cr). Cuando ω es > 1 , el número de créditos aumenta para reconocer la extensión del trabajo fuera del aula; si ω es < 1 , los créditos se reducen. De este modo, sin renunciar al estándar de 30 h/cr, se incorpora un coeficiente pedagógico que ajusta la asignación de créditos a las particularidades de cada UPF, asegurando una distribución más justa y coherente con la intensidad real de la actividad formativa.

Suma de actividades de aula y autónomas

La tercera vía para la asignación de créditos académicos es mucho más sencilla, tomando en cuenta que el sistema de créditos parte del principio de que cada crédito académico equivale a 30 horas de trabajo total del estudiante, sumando las actividades en aula y las autónomas fuera de ella. Para calcular los créditos de una asignatura, basta con aplicar la fórmula:

$$\text{Crédito} = \frac{\text{Horas presenciales} + \text{Horas autónomas}}{30}$$

Por ejemplo, si una UPF tiene 80 horas presenciales y se quiere que tenga un valor de 4 créditos, se necesita completar esa carga con 40 horas de trabajo autónomo, de modo que el total sea 120 horas (4×30).

Según el plan de estudios, las 80 horas presenciales aparecen reflejadas en la cursada, mientras que las horas autónomas se integran en una sección denominada “actividad autónoma del estudiante” o bien en la descripción de los créditos. De este modo, no se “duplican” las horas, sino que se explicita que esas 40 horas adicionales forman parte de las 120 horas que el estudiante debe dedicar a su formación en total. El ejemplo de esta segunda vía se describe en la tabla 6.

Tabla 6

Ejemplos para la asignación de créditos académico

Créditos deseados	Horas totales necesarias ($Cr \times 30$)	Horas presenciales	Horas autónomas requeridas
3 cr	$3 \times 30 = 90$ h	80 h	$90 - 80 = 10$ h
4 cr	$4 \times 30 = 120$ h	80 h	$120 - 80 = 40$ h
5 cr	$5 \times 30 = 150$ h	80 h	$150 - 80 = 70$ h

Nota: La tabla ilustra el cálculo de las horas autónomas necesarias para alcanzar la carga total de trabajo por crédito (30 h/cr)

Fuente: Elaboración propia

La tabla muestra un ejemplo con una UPF que tiene una carga horaria de 80 horas de clase presenciales, y se busca asignar distintos valores de créditos respetando el estándar de 30 horas de trabajo total por crédito.

En el primer caso, se quiere asignar a la UPF un valor de 3 créditos. El estudiante debe dedicar su tiempo de estudio a 90 horas (3×30), tomando en cuenta que asiste a 80 horas de clases presenciales, solo le falta completar 10 horas adicionales de trabajo autónomo para alcanzar ese total.

En el segundo caso, para convertir la UPF en 4 créditos, las horas totales suben a 120 (4×30). Manteniendo las 80 horas presenciales, el estudiante tiene que invertir 40 horas autónomas fuera del aula para cubrir las 120 horas exigidas.

Y, por último, si se busca asignar 5 créditos, las horas ascienden a 150 (5×30), de las cuales 80 horas serán de clases presenciales y las 70 horas restantes corresponderán a trabajo autónomo.

De este modo, se garantiza que la carga total de trabajo del estudiante se ajuste con precisión al valor académico asignado, las horas autónomas no se suman a la carga horaria de los docentes; quedan implícitas en el cómputo de créditos, se explicitan en el plan de estudio y se desglosan en los planes globales para que el estudiante sepa cómo distribuir su esfuerzo entre las actividades presenciales y las tareas independientes.

Conclusiones

La alegoría de Pródico permite reflexionar que toda transformación —sea personal, curricular o institucional— exige un compromiso activo de todos los actores de una comunidad educativa. Al situar a Hércules ante la disyuntiva de la virtud y el vicio, se simboliza el momento crítico en el que estos cambios emergen solo de las aspiraciones de unos con relación a otros. Sí, será duradero, errático, rápido y sin mayor trascendencia. Esta alegoría invita a elegir el trayecto que, aunque sea más arduo, conduce al verdadero crecimiento y a la realización de metas valiosas. Para terminar el escrito, se resaltan las siguientes conclusiones.

Respecto a la percepción de los estudiantes sobre el sistema de créditos implementados en la carrera desde la gestión 1/2024, resulta llamativo que la mayoría de ellos (77.5%) no tengan conocimiento de su aplicación, las respuestas que indican “Sin conocimiento -SC”, revela una brecha informativa significativa, evidenciando una desigualdad en el acceso, recepción y comprensión de la información vinculada a esta transición.

Esto sugiere que, a pesar de su temprana implementación, con relación al resto de las unidades académicas de la UMSS, este cambio estructural aún no se ha concretado en los ambientes de aprendizaje de la carrera. Es evidente que un amplio segmento de la población estudiantil permanece ajeno a este importante cambio.

En cuanto a la percepción de los docentes, el estudio identifica tres perfiles docentes (Defensores Entusiastas, Escépticos Reticentes y Críticos Constructivos) que revelan una visión matizada de la postura de los docentes. Además, se observa que la mayoría de la población docente de la carrera

actúa como espectadores de los recientes intentos de innovación en el diseño curricular y el plan de estudios. La razón detrás de esta actitud pasiva es una pregunta que, sin duda, merece un análisis más profundo.

Es notable que la mayoría de los docentes que respondieron el cuestionario (19 de 24) perciben una familiarización insuficiente con el sistema de créditos. Esta percepción se refuerza al constatar que los lineamientos establecidos en el Acuerdo Técnico 15/2023 son, en la práctica, puramente discursivos. La mayoría de los docentes no ha implementado cambios sustanciales en su práctica de enseñanza o se han limitado a reflejar estas modificaciones solo para cumplir con un trámite burocrático y administrativo expresado en sus planes globales.

La primera experiencia de la transición al sistema de crédito en la Carrera de Ciencias de la Educación es, hasta el momento, única en la UMSS. Por ello, es sustancial que en futuras experiencias eviten inconsistencias en la asignación de créditos académicos a las UPF. Los hallazgos en este punto son críticos: la aplicación del estándar de 30 horas por crédito es heterogénea, poco clara y carece de criterios pedagógicos. En esencia, la adopción de los créditos académicos se ha reducido a un juego aritmético, acomodándose a las exigencias administrativas y la necesidad de proyectar una innovación curricular sin un efecto formativo significativo.

Esta falta de transparencia en la asignación de créditos ha generado tensiones conceptuales y prácticas. Es preocupante que solo una combinación de horas y créditos (80 horas = 3 créditos) muestre una desviación leve, mientras que el 58% de las combinaciones presenta desviaciones graves, superando el 36% de diferencia respecto al estándar de 30 horas por un crédito. Esta inconsistencia no debe pasarse por alto. Como resultado de ello, la mayoría de las UPF acumulan créditos “baratos”, ya que la asignación de muchos créditos a pocas horas resta importancia a la relación entre la formación guiada y la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las tres propuestas orientadas a subsanar esta inconsistencia en la asignación de créditos a las UPF en la carrera pueden servir como un instrumento que ayude a reorientar la experiencia de uso del sistema de formación de créditos. Aunque en algunos de los casos se alejen de las formas establecidas en el CLAR, el Reglamento de créditos académicos de la UMSS y el Acuerdo Académico 15/2023, el reto justamente consiste en

crear uno propio, pero armonizado con políticas educativas en la educación universitaria.

Finalmente, el sistema de créditos académicos, en el caso boliviano, representa una oportunidad para mejorar la calidad de la educación universitaria, siempre que su implementación trascienda la lógica burocrática y se fundamente, más allá del discurso, en la flexibilidad curricular y en el fortalecimiento de políticas de movilidad docente y estudiantil. Este sistema favorece la homologación de programas de formación a nivel nacional e internacional, contribuyendo a posicionar al sistema universitario boliviano dentro de un espacio académico regional integrado. En esta perspectiva, la experiencia de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS puede convertirse en un referente de innovación institucional, siempre que no se la reduzca a un trámite administrativo, sino que se asuma como una experiencia ética y política, sustentada en criterios pedagógicos orientados a una educación verdaderamente transformadora.

Referencias bibliográficas

- Aboites, H. (2010). *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización al Proyecto Tuning de competencias*. Cultura y representaciones sociales, 5(9), 122-146.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final - Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Brunner, J. J. (2007). *El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*. Theomai, (15). http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtTorres_15
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2023). *Modelo Educativo del Sistema de la Universidad Boliviana 2023–2028*. La Paz, Bolivia.
- Departamento de Desarrollo Curricular, Universidad Mayor de San Simón. (2021). *Guía para la transformación e innovación curricular de carreras y programas de la UMSS*. Cochabamba, Bolivia.
- Díaz, B.A. (2014). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.

- Dussel, I. (2010). *El curriculum*. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedial, Ministerio de Educación de la Nación. <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG07-Elcurriculum.pdf>
- Echeverry, R., y Mendoza, N. (2014). *Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR)*. Escenarios futuros y nuevas competencias para el geólogo latinoamericano del año 2020. Proyecto Tuning América Latina.
- González, J., Wagenaar, R., y Beneitone, P. (2004). *Tuning América Latina: Un proyecto de las universidades*. Revista Iberoamericana de Educación, (35), 151-164.
- Gauthier, J. A. (2023). *La perspectiva de curso de vida y su operacionalización por medio del análisis de secuencias: un marco introductorio*. En M. Mier & T. Rocha (Coords.), Trayectorias y desigualdades sociales en el contexto mexicano: Una perspectiva longitudinal (pp. 31-69). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Jenofonte. (1993). *Recuerdos de Sócrates*. Gredos.
- Mitchell, T. N. (2015). *Desarrollo curricular: ¿panacea o veneno? Tuning Journal for Higher Education*, 2(2), 341-359.
- Piovani, J.I. (2007). *Otras formas de análisis*. En Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J.I., Metodología de la Ciencias Sociales (pp. 287 - 298). Emecé.
- Restrepo, J. M. (2005). *El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y MERCOSUR: Aproximaciones al modelo europeo*. Revista de la Educación Superior, 34(3), 131-152.
- Universidad Mayor de San Simón. (2023, 3 de marzo). *Reglamento de Créditos Académicos (RCU N° 019/23)*. Consejo Universitario.
- Universidad Mayor de San Simón. Vicerrectorado, Dirección de Planificación Académica. (2023, 16 de noviembre). *Acuerdo Técnico 15/2023: Conversión de la carga horaria al sistema de créditos académicos*.
- Universidad Mayor de San Simón. Vicerrectorado, Dirección de Planificación Académica. (2024, 21 de febrero). *Acuerdo CA-HCU N.º 05/2024*.
- Vidal Ledo, M., & Miralles Aguilera, E. (2014). *Búsqueda temática digital: Créditos académicos*. Educación Médica Superior, 28(4).