

ESTADO DE SITUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN FRENTE A SUS DESAFÍOS ACADÉMICOS E INSTITUCIONALES

Segunda parte

Guido C. Machaca Benito
(Coordinador)



Estado de situación de la Universidad Mayor de San Simón frente a sus desafíos académicos e institucionales

Segunda parte

Guido C. Machaca Benito
(Coordinador)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Gestión 2024 - 2027

Decano: Gunnar Zapata Zurita

Directora Académica: Paola T. Valdez Rojas

Gestión 2021 - 2024

Decano: Greby Rioja Montaña

Directora Académica: Jimena Salinas Valdiviezo

© Carrera de Ciencias de la Educación

Jefe del Departamento Técnico Pedagógico: Jimmy Delgado Villca

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

Programa Gestión Educativa y TICs aplicadas a la Educación: Franz Callizaya Rojas

Programa Psicopedagogía y Desarrollo Humano: Grisel Aguilar Apaza

Depósito legal: 2-1-21-2025 P.O.

ISSN: 978-9917-9876-2-8

© Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa (CIISE)

Coordinador

Guido C. Machaca Benito

Asistentes técnicos

Ever Verduguez

Jackeline S. Cortez Durán

Diseño y diagramación

Jhojan D. Rosales Poma

Fotografía de la portada

Raysa Delgadillo Pinto

Comité editorial

Luis Alberto Téllez, Daniel Illanes, Adalino Delgado, Luz Jiménez, Lourdes Saavedra,

Vicente Limachi, Edin López, Jimmy Delgado y Rina López

Carrera de Ciencias de la Educación

Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa (CIISE)

Plaza Sucre, acera sud

Teléfono: (591-4) 4251465, Interno 235

E-mail: cs.educacion@umss.edu

Facebook: <https://www.facebook.com/csdelaeduacion?mibextid=ZbWKwL>

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: diciembre de 2024

Las opiniones expresadas en los artículos académicos incumben, exclusivamente, a sus autores y su publicación no necesariamente refleja la opinión y postura del libro. Cualquier reproducción y/o difusión total o parcial de esta obra, está prohibida y penada por ley; salvo que se lo haga con el previo consentimiento escrito de sus autores.

Contenido

Prólogo

Presentación

Introducción

Cambios y continuidades en el modelo educativo de la Universidad Mayor de San Simón <i>Willy Rocabado Añe y Álex Cuiza Romano</i>	11
--	----

La producción académica en el Posgrado de la Universidad Mayor de San Simón <i>Jheyson S. Aguilar Hinojosa</i>	39
---	----

Percepciones y desafíos de la educación intercultural en la Facultad de Humanidades de la UMSS <i>Guido. C. Machaca Benito y Marina Arratia Jiménez</i>	62
--	----

Los procesos de evaluación y acreditación en unidades académicas de la UMSS: Un análisis situacional para la mejora continua <i>Grober Espinoza Wayar y Nivia E. Suarez Vega</i>	110
---	-----

Desafíos y condiciones para la incorporación de la educación virtual y mixta en la formación profesional universitaria <i>Daniel Guzmán Paco, Juana E. Guzmán Miranda y Silvia C. Apala Zuñiga</i>	141
---	-----

Prólogo

El libro que tiene en sus manos es mucho más que una recopilación de ensayos académicos. Representa una invitación a adentrarse en el corazón de los desafíos y las oportunidades de la educación superior en Bolivia, desde la perspectiva de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Cada página ha sido pensada para ofrecer una visión crítica y transformadora, buscando no solo informar, sino alentar a la generación de transformaciones y cambios a quienes están comprometidos con la formación académica y el desarrollo social.

En sus primeros capítulos, el texto plantea una revisión profunda del modelo educativo vigente de la UMSS. Este modelo, con sólidos fundamentos filosóficos y epistemológicos, ha marcado el rumbo de la universidad en la última década; sin embargo, las complejidades del presente exigen una actualización que incorpore la diversidad cultural, la tecnología y la innovación como motores del cambio. Estas reflexiones invitan al lector a imaginar una universidad más inclusiva y preparada para responder a los retos del siglo XXI.

El análisis sobre la producción académica en el posgrado es una oportunidad para valorar los logros alcanzados y reflexionar sobre las áreas de mejora. Los datos y propuestas presentados en este capítulo son un llamado a la acción para consolidar una cultura de investigación, propuesta por la UMSS, que articule a docentes y estudiantes en proyectos en respuesta de las demandas de nuestra sociedad.

A lo largo del libro, la educación intercultural destaca como un eje transformador. Este enfoque pedagógico recuerda que la educación debe ser un espacio de encuentro entre culturas, articulando las herramientas necesarias para un desarrollo sustentable de la sociedad. Por lo señalado, se invita al lector a reflexionar sobre la importancia de una pedagogía que trascienda la teoría y transforme la realidad social.

Esta publicación, además, explora los procesos de evaluación y acreditación, enfatizando la necesidad de adoptarlos como herramientas para la mejora continua. Las ideas presentadas representan una guía

para diseñar sistemas que conecten los estándares internacionales con las necesidades locales, asegurando la calidad educativa en todos los niveles.

Finalmente, el libro aborda con visión de futuro el impacto de la educación virtual y mixta en la formación profesional. En un contexto donde la tecnología redefine la enseñanza y el aprendizaje, esta sección invita a soñar con una educación que sea accesible, innovadora y de alta calidad. Las propuestas aquí planteadas nos desafían a aprovechar el potencial transformador de las herramientas digitales para ampliar los horizontes educativos.

Este libro es una experiencia que enriquece y reta al lector. Cada capítulo nos habla no solo de los problemas, sino también de las soluciones y las posibilidades de construir una universidad más equitativa, flexible y comprometida con su entorno. En mi condición de decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y asiduo lector, les invito a sumergirse en estas páginas, conociendo, analizando, apoyando o cuestionando estas propuestas y, sobre todo, a ser parte activa de esta transformación educativa, denominada “Estado de situación de la Universidad Mayor de San Simón frente a sus desafíos académicos e institucionales”.

J. Gunnar Zapata Zurita, Ph.D

Decano

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Presentación

Estimado lector, seguro que usted y yo estamos de acuerdo en que las primeras dos décadas del presente siglo hemos vivido la mayor transformación en la comunicación humana de la mano de la internet con la universalización en el uso de las redes sociales, así como la incursión en el uso de la inteligencia artificial en la educación. Hemos sido testigos de una transformación profunda en el panorama educativo mundial. Las universidades, tradicionalmente como la boliviana, otrora bastiones del conocimiento y la investigación, hoy se enfrentan a desafíos sin precedentes que ponen a prueba su misión formadora y su posibilidad de generadora de conocimientos.

Este es el caso de nuestra universidad, que actualmente atraviesa una crisis institucional que afecta a su capacidad para cumplir con su compromiso de formar a las futuras generaciones. El estatuto orgánico de la UMSS es de mayo de 1990, son más de treinta años de vigencia, y en la actualidad prácticamente está agotado para seguir sosteniendo una universidad tan diversa y compleja como la UMSS, pero tiene que seguir andando en su gestión académica e institucional marcado por los preceptos estatutarios obsoletos, una constitución política del Estado de 2009 y los desafíos de las necesidades formativas de la juventud para afrontar la vida profesional en un mundo atravesado por la información globalizada y la inteligencia artificial.

La situación actual nos interpela y exige cambios en el modelo educativo y la gestión académica para responder a las nuevas características y necesidad de la juventud, de la economía del país y a las demandas de empleabilidad de los sectores productivos. Así, la crisis que enfrentamos no es simplemente una serie de problemas administrativos, sino es estructural; es un fenómeno complejo que involucra factores económicos, sociales y culturales.

El 2023 el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en el contexto de los desafíos internos de la UMSS y el cumplimiento de nuestra quinta línea de investigación “Educación superior universitaria y gestión del conocimiento plural”, bajo la coordinación de Guido Machaca Benito

publicamos el *Estado de situación de la Universidad Mayor de San Simón frente a sus desafíos académicos e institucionales*.

Aquella ocasión se vivía la mayor crisis institucional de la UMSS, porque el auto constitucional N° 46/24, del 16 de julio de 2024 del Tribunal Constitucional Plurinacional, anuló el nuevo Estatuto Orgánico de la UMSS, que fue fruto del tercer congreso institucional celebrado en diciembre del 2022.

Estimado lector, hoy tiene en sus manos un conjunto de artículos que tiene como objetivo profundizar la reflexión sobre las diversas dimensiones de la crisis universitaria, analizando sus causas y consecuencias, así como propuestas que avizoran posibles soluciones que podrían ayudar a restaurar la confianza social y la integridad de nuestra universidad rumbo a su bicentenario.

Esperamos la misma acogida que al primer tomo de esta publicación. Invitamos a los lectores a reflexionar sobre el futuro de nuestra institución y a unirse a nosotros en la búsqueda de respuestas que nos permitan superar esta crisis y reafirmar nuestro compromiso con la educación de calidad sansimoniana.

Evangelio Muñoz Cardozo
Director

Instituto de Investigaciones “Juan Araos”
FHCE

Introducción

El Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en diciembre del 2023, publicó el libro **“Estado de situación de la Universidad Mayor de San Simón frente a sus desafíos académicos e institucionales”, Primera Parte**. Seis fueron los Ensayos Académicos¹ publicados que abordaron temas, en el contexto de la formación profesional, referidos al perfil de los docentes, los estudios de posgrado, la interacción social, la evaluación de la investigación, las competencias digitales y la evaluación de aprendizajes.

Como se puede advertir, contiene ensayos con temas referidos a las funciones principales de la Universidad y, de igual modo, fue producto de un grupo de docentes académicos convencidos en la transformación universitaria para que responda, de manera pertinente y oportuna, a las demandas de la formación profesional del actual contexto regional y nacional y, no cabe duda, a los desafíos socioculturales, económicos y tecnológicos del Siglo XXI.

Sabemos que este aporte académico de la Facultad de Humanidades, en poco tiempo luego de su publicación, según las percepciones de algunos docentes y autoridades, ha tenido una acogida positiva porque, entre otras razones, llegó justo a tiempo cuando la Universidad Mayor de San Simón, como consecuencia de la promulgación de su Nuevo Estatuto Orgánico, se encontraba en una etapa de elaboración y aprobación de sus reglamentos académicos e institucionales. Esta etapa requiere, precisamente, de datos e información empírica que permita tomar decisiones respaldada por evidencias objetivas.

Cuando concluyó la edición de este libro, como resultado del proceso de evaluación realizado por un comité de edición, se quedaron en el tintero ensayos de gran importancia académica e institucional por una serie de razones: algunos no se concluyeron en el tiempo previsto

1 Un Ensayo Académico, en el presente libro, es concebido como un trabajo escrito que contiene fundamentalmente un diagnóstico con información empírica (descripción, análisis e interpretación) y una propuesta (sugerencias teórico conceptuales, metodológicas y/o líneas de acción) respecto a un tópico específico abordado para la contribución a los ajustes y/o transformaciones mediante los reglamentos u otras normativas de la Universidad Mayor de San Simón.

y otros, en cambio, tuvieron dictámenes con recomendaciones para realizar ajustes sustantivos.

La **Segunda Parte** del libro, “**Estado de situación de la Universidad Mayor de San Simón frente a sus desafíos académicos e institucionales**”, contiene nuevos ensayos académicos y complementarios a los anteriores, con información y datos empíricos, que hacen referencia a otras dimensiones académicas e institucionales de la UMSS: el modelo académico, la producción académica en el posgrado, la educación superior intercultural, la evaluación y acreditación universitaria y la educación virtual en la formación profesional.

Este libro, esta vez, fue coordinado, editado y publicado por el Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa (CIISE), de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, con el auspicio del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y con el apoyo de la FUNPROEIB Andes.

Agradecemos a todos los autores de los ensayos y a los miembros del comité editorial por su contribución a los procesos de cualificación de la formación profesional, de la investigación y producción de conocimientos y de la interacción social universitaria que desarrolla la Universidad Mayor de San Simón.

Agradecemos también a las autoridades de la Facultad de Humanidades y de la Carrera de Ciencias de la Educación por apoyar este tipo de desafíos académicos. De manera muy especial, a la FUNPROEIB Andes y a SAIH – Noruega por su permanente apoyo en la publicación de la producción académica de la Facultad de Humanidades y, de igual modo, por compartir la utopía de que una mejor educación superior universitaria es posible.

Guido C. Machaca Benito

Cambios y continuidades en el modelo educativo de la Universidad Mayor de San Simón

Willy Rocabado Aüe¹

Álex Cuiza Romano²

Resumen

El texto se enfoca en el valor que adquieren los modelos educativos en el ámbito académico y su aplicación en la gestión educativa de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Se destaca que el desconocimiento por parte de los actores académicos de la universidad influyó negativamente en la aplicación del modelo educativo del 2014. Además, se enfatiza que la autonomía universitaria ha pasado del discurso de identidad que define sus acciones académicas a un pretexto cada vez más minimizado del nuevo rol que adopta la universidad desde el desempeño profesional y académico.

El modelo educativo del 2014 de la UMSS, que incluye las referencias de contexto, principios y valores educativos, fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociopolíticos, culturales y lingüísticos, ambientales, psicológicos y educativos, así como los ejes fundamentales: la formación basada en competencias, la integración de las funciones sustantivas de la universidad con el nivel del posgrado, la flexibilidad en el desarrollo curricular, la aplicación de las TIC y la interculturalidad.

Cada una de las referencias y los ejes establecidos en el modelo educativo son los que en la actualidad dan el soporte al desarrollo

1 Comunicador social y fotógrafo, Magíster en Educación Universitaria, Especialista en Diseño Gráfico, Especialista en Innovación Educativa, ha culminado el curso de suficiencia doctoral en la Universidad de Utrecht (Países Bajos). Es barista, docente de grado, posgrado e investigador en la UMSS. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4769-0536>

2 Licenciado en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, consultor en temas de educación, docente de grado y de posgrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3767-4549>

académico. Con todas sus virtudes y limitaciones que el modelo educativo ha enfrentado, se propone aproximaciones metodológicas de consolidación de un nuevo tipo de modelo que integre las bases académicas con la gestión y dé respuestas a las características propias que desarrolla la UMSS.

Palabras claves: Modelo educativo, modelo académico, desarrollo curricular, formación superior.

1. Introducción

La aproximación crítica al modelo educativo de la UMSS del 2014, está motivada por el desafío de búsqueda de cambios y continuidades que persisten en el desarrollo académico de la universidad. Para ello, se asume el reconocimiento de los fundamentos y escenarios que adopta el modelo educativo vigente en los procesos académicos, desarrollo curricular, enfoques pedagógicos, investigación e innovación y la evaluación continua de su aplicación en los procesos educativos.

Asimismo, la emergencia de nuevos escenarios de servicio educativo universitario para contribuir a la solución de múltiples problemáticas de la realidad social, no queda como un proceso aislado, sino, la que promueve la conciencia social de los actores académicos que fomente la responsabilidad de convertirse en agentes de cambio en la realidad de procesos productivos y sociales a través de la creación de iniciativas alternativas de solución técnica y científica, utilizando las TIC en procesos educativos interculturales de educación universitaria.

Estas categorías son las que permiten establecer un conjunto de referencias de análisis desde la percepción de los actores de la administración universitaria que emerge de las entrevistas y los encuentros permanentes con los actores académicos que se realizaron en las unidades académicas de la institución para esta reflexión crítica.

Posteriormente, a partir del análisis de los datos encontrados, se valoró el modelo para luego dar paso a las conclusiones y las recomendaciones que permitió la búsqueda de nuevos elementos acorde a los escenarios educativos actuales que desafía ajustes necesarios en el nuevo modelo universitario para la UMSS.

2. Bases conceptuales

Para comprender de manera completa el desafío del análisis del modelo educativo vigente se utilizaron las categorías conceptuales que sustentan cada uno de los aspectos abordados en el presente ensayo y que se revisan a continuación.

2.1. ¿Qué es un modelo en el ámbito educativo?

La concepción de modelos tiene como base a la gestión pedagógica, entendida como el conjunto de posturas, políticas y acciones que integra los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje: “La gestión educativa consiste en presentar un perfil integral, coherente y unificado de decisiones” (López, 2017). Esta visión de gestión educativa se sustenta en las capacidades de toma de decisiones coherentes en los procesos educativos, por lo tanto, las decisiones que menciona López se concretan en marcos de reflexión y de acción conocidos como modelos y se establecen, básicamente tres tipos: educativo, pedagógico y académico.

El **modelo educativo** es una base reflexiva e ideológica que enmarcará los accionares de una institución educativa y que debería presentar las posturas “ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica que se va[n] [a] asumir para poner en marcha el propio sistema [educativo de la institución] con la finalidad de lograr los objetivos de la mejor manera posible (Jara, s/d).

Una vez que se sientan las bases ideológicas, se establece un marco intermedio en el que se discuten los lineamientos específicos de teoría pedagógica, de alguna manera, se trata de determinar la metodología científica de acercamiento al fenómeno educativo, este marco se denomina **modelo pedagógico**, que es un segundo tipo de modelo.

La institución universitaria adopta el modelo pedagógico, sentando las bases teóricas del aprendizaje humano con los aportes de la ciencia cognitiva y la psicopedagogía para la definición de estrategias de enseñanza, aprendizaje, creación o adecuación de estrategias didácticas, experiencias de aula y evaluación. En este escenario, de acuerdo con (Tünnermann, 2008) se implanta la función docente como

investigador que construye conocimiento de la disciplina que enseña con amplia profundidad, desarrollando y transformando las habilidades intelectuales de sus estudiantes en pensamiento, investigación y comprensión profunda de los conceptos y procedimientos vinculados al perfil del área de conocimiento profesional.

El tercer tipo es el **modelo académico**, que se desprende de los dos anteriores y está constituido por una serie de funciones y operaciones planificadas que aplican “los principios, enfoques, características y componentes que [los modelos mencionados] contienen. Se esbozan algunos elementos que tendrán que ser contruidos, instrumentados, operados y evaluados por las diversas instancias universitarias organizadas por áreas del conocimiento” (Universidad Autónoma de Yucatán, 2002).

Los modelos, por tanto, son construcciones que van desde lo ideológico hasta lo práctico, pasando por lo teórico y que permiten delimitar el accionar de una institución educativa. Los modelos aterrizan en la concreción curricular, para ello se establece a continuación qué es un currículo.

2.2. El currículo en la formación superior

El currículo de formación profesional, en cualquier disciplina, se sitúa de manera natural y técnica-científica en la gestión curricular que está relacionada con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y la evaluación del *currículo planificado, implementado y aprendido* en todas las asignaturas. Por eso, la gestión curricular se define como “... el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes” (Volante, Bogolasky, Derby, & Gutiérrez, 2015).

Por otra parte, se relaciona el currículo real con el currículo implementado, que Ortiz (2013, pág. 153) aclara que “plantea un modelo de gestión curricular en el que distingue el currículo como: sistema de metas (intenciones y objetivos), el currículo como enseñanza, el currículo como logro de los estudiantes”. Cada uno de ellos, con su propia particularidad en su cumplimiento, ya sea en su

planificación de ciertos contenidos que el Estado obliga en la educación escolar y en el sistema universitario a través de sus órganos académicos institucionalizados. Entonces, es importante tomar consciencia de las diferencias, y muchas veces contrasentidos, entre el currículum formal y el currículo real. Considerando esta dificultad, Gimeno Sacristán (2003) resalta que los modelos curriculares deben brindar los mecanismos para su concreción y asimismo los instrumentos para el logro de este fundamental paso.

Las bases de la teoría curricular transversalizan, en el caso específico de la UMSS, la articulación de dos características contextuales indivisibles del espíritu mismo de la universidad: por un lado, la autonomía y por el otro las funciones sustantivas que debe cumplir como parte de su encargo social.

2.3. Autonomía y funciones sustantivas

La autonomía universitaria es la facultad que poseen las universidades para autogobernarse -dotarse de sus propias normas dentro del marco de su Ley Orgánica y designar a sus autoridades-, para determinar sus planes y programas dentro de los principios de libertad de cátedra e investigación, y para administrar libremente su patrimonio (Ferrufino, 2023).

Para la UMSS, las funciones sustantivas de la universidad son “la enseñanza, investigación y servicios”, sin embargo, estas funciones son ajustables a los contextos en los que se desarrollan, no de manera separada en sus tres ámbitos, sino como simbiosis integrada a una función que pone al descubierto la “construcción del conocimiento y aprendizaje” (Bowden & Marton 2012, p. 309) considerada como universidad de aprendizaje que incluye al desarrollo individual, colectivo y local, dejando de lado esa visión tradicional de universidad de enseñanza e investigación.

3. Metodología

El análisis que se propone en este artículo es eminentemente cualitativo y establece la observación como uno de sus métodos de obtención de datos, en concordancia con lo que proponen Hernández-

Sampieri & Mendoza (2019) al describir los usos de la observación: Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas [...] analizando sus significados [...] Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan. [...] Generar hipótesis para futuros estudios. (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2019)

En ese tránsito de análisis y acercamiento a las unidades de administración universitaria y unidades académicas facultativas, se ha identificado realidades y posibilidades de aplicación del modelo educativo con la expectativa de visibilizar las rutas de posibles cambios en el desarrollo académico de formación profesional. En ese recorrido los autores hemos comprendido que es necesario establecer estrategias de consolidación del modelo educativo de forma participativa con los actores de la institución, por eso, los autores de este artículo, consideramos, con una postura autocrítica y reflexiva y siendo parte de la comunidad universitaria que las acciones deben ser de manera participativa.

En el periodo de acercamiento a las unidades directivos de la administración universitaria se identificaron los vacíos de referencia de aplicación del modelo educativo vigente, fue una de razones que impulsó a elaborar este texto, con la neutralidad como norte, atentos a nuestras propias subjetividades y con un enfoque de registro de información etnográfico, entendido como “un método de investigación social que permite interactuar con una comunidad determinada, para conocer y registrar datos relacionados con su organización, cultura, costumbres, alimentación, vivienda, vestimenta, creencias religiosas, elementos de transporte, economía, saberes e intereses” (Peralta, 2009).

La base argumentativa del discurso textual es sistémica/estructural, pues a lo largo del artículo y durante la investigación desarrollada, se explican y argumentan tanto las categorías de análisis, como los resultados del modelo 2014, al delimitar sus componentes constitutivos y las relaciones que se establecen entre ellos. Se define el comportamiento sistémico de este proceso como totalidad, en el que cada uno de sus componentes determina y es determinado por los demás. Por lo antes expuesto, se parte de la descripción del fenómeno a

analizar, en este caso, el documento que establece las bases del modelo educativo del 2014.

4. El modelo educativo: entre retos y realidades

El *Modelo Educativo de la UMSS* del año 2014 se estructura en varias secciones que abordan tanto los antecedentes de la institución como las bases filosóficas, pedagógicas y operativas que guían el proceso de enseñanza e investigación. La primera parte del documento introduce el contexto actual en el que se desarrolla la educación superior, destacando los retos que enfrentan las universidades en el siglo XXI, estos incluyen la globalización, el avance de las tecnologías de la información y la crisis epistemológica que desafía los modos tradicionales de producción del conocimiento. La UMSS, como institución pública, se propone responder a estos desafíos a través de la construcción de un modelo educativo que integre formación, investigación e interacción social.

El documento del modelo se enfoca en los antecedentes históricos de la universidad y los esfuerzos previos para reformar y modernizar sus procesos académicos, se destacan los intentos de cambios y transformaciones discutidos en diversos congresos nacionales de universidades, y cómo estos han influido en la evolución del sistema universitario en Bolivia. El texto también subraya las dificultades históricas para implementar estos cambios de manera efectiva, ya sea por la falta de continuidad en las políticas o la desarticulación entre los planes y la realidad académica.

Asimismo, se enfatiza los marcos contextuales internacional, nacional e institucional: en el internacional, se aborda cómo la globalización y la sociedad de la información han alterado profundamente las dinámicas educativas; en el contexto nacional, se explora la reconfiguración estatal en Bolivia bajo el concepto de Estado Plurinacional, que reconoce la diversidad cultural y lingüística del país.

Otro aspecto fundamental que aparece en el documento son los fundamentos del *Modelo Educativo de la UMSS*. Estos se dividen en varios componentes: filosóficos, epistemológicos, sociopolíticos, culturales, lingüísticos, ambientales, psicológicos y educativos. En términos epistemológicos, se promueve una visión plural del conocimiento, en

la que los saberes científicos conviven con los conocimientos ancestrales y locales, lo que refleja el contexto pluricultural de Bolivia.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, el modelo se centra en la educación liberadora, inspirada en la obra de Paulo Freire, concibiendo el proceso educativo como un espacio para la reflexión crítica y la acción transformadora, en el que tanto estudiantes como docentes se involucran activamente en la mejora de la realidad social. El aprendizaje se plantea como un proceso activo y colaborativo con un conocimiento que se construye a través de la interacción entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje en un entorno sociocultural.

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) también ocupa un lugar central en el modelo, se propone que las TIC sean herramientas clave para mejorar la enseñanza y la investigación, así como para facilitar el acceso a recursos educativos globales. No obstante, el documento también reconoce que existen importantes brechas en la implementación de estas tecnologías, tanto en términos de infraestructura como de formación docente.

En los capítulos finales, el documento del modelo aborda la necesidad de integrar el grado con el posgrado, promoviendo una educación continua y flexible que permita a los estudiantes articular su formación en diferentes etapas. Esta integración también busca vincular la investigación con la formación, de modo que los proyectos de investigación no solo sean restringidos al posgrado, sino que se involucre también a estudiantes de grado, a fin de enriquecer la experiencia educativa y fomentar una cultura de investigación desde los primeros niveles de la formación universitaria.

5. Análisis del modelo educativo en sus perspectivas de cambio académico

El *Modelo Educativo de la UMSS* presenta una visión epistemológica que busca ampliar el concepto tradicional del conocimiento, en lugar de limitarse al enfoque positivista y científico. El modelo incorpora un pluralismo epistemológico, que incluye tanto los conocimientos científicos universales como los saberes locales y ancestrales.

Esta integración refleja la realidad sociocultural de Bolivia, reconociendo la validez de diferentes formas de conocer y entender el mundo. La propuesta epistemológica del modelo es coherente con la visión de una universidad pública en un contexto plurinacional, en el que la diversidad cultural y lingüística tienen roles centrales.

Desde el punto de vista pedagógico, el *Modelo Educativo de la UMSS* propone un enfoque centrado en el aprendizaje significativo, basado en la interacción entre estudiantes y docentes, está basado en teorías como el constructivismo social de Vygotsky, que enfatiza la importancia del contexto social en el aprendizaje, pero también se basa en las ideas de Paulo Freire, proponiendo una educación liberadora en la que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que reflexionen críticamente sobre su realidad y actúen para transformarla. La base pedagógica, por tanto, está profundamente ligada a la idea de que la educación debe ser un proceso activo y transformador.

En relación con las funciones sustantivas de la universidad, el modelo destaca tres pilares fundamentales: la formación, la investigación y la interacción social, elementos que no se conciben como aspectos independientes, sino como partes interrelacionadas que deberían integrarse para lograr una educación de calidad.

En cuanto a la evaluación, el modelo promueve un enfoque centrado en la evaluación formativa y continua, en contraposición a la evaluación sumativa y tradicional. La evaluación no debe limitarse a la asignación de calificaciones al final de un curso, sino que debe ser un proceso constante de retroalimentación que permita que tanto los docentes como los estudiantes reflexionen sobre los progresos y dificultades en el aprendizaje. Este enfoque permite una mayor personalización del proceso educativo, ya que se pueden ajustar las estrategias de enseñanza en función de las necesidades individuales de los estudiantes.

Un aspecto clave de la evaluación en el *Modelo Educativo de la UMSS* es su relación con la acreditación de los programas y carreras. La autoevaluación se presenta como un proceso esencial para asegurar la calidad educativa y para ello las unidades académicas deben involucrarse activamente en la evaluación de sus planes de estudio, infraestructura, y métodos pedagógicos, con el fin de mejorar continuamente sus procesos,

que deberían estar alineados con los estándares internacionales de calidad, pero adaptándose a las particularidades del contexto boliviano y subrayando la importancia de responder a las necesidades locales.

5.1. Los roles de la autonomía y de las funciones sustantivas

A partir del análisis del documento ya mencionado, se estableció que el modelo se debería traducir en el desarrollo permanente de competencias de gestión administrativa y proposiciones de escenarios académicos que visibilicen la innovación continua de procedimientos de la administración académica y la producción del conocimiento, en correspondencia con los actores involucrados en la gestión institucional.

La Universidad Mayor de San Simón, según el modelo educativo del año 2014, establece como funciones sustantivas “la formación, investigación e interacción”, declarando la necesidad de integrar los tres componentes “a la gestión del conocimiento, en contacto con *la realidad concreta de la práctica profesional y con las necesidades de la sociedad*” (UMSS, 2014, p. 60), con el añadido de que estas funciones sean encaminadas a través de los procesos de enseñanza universitaria.

La determinación de las funciones sustantivas de la universidad, así como las relaciones que se establecen entre ellas, es parte de las decisiones que toma la universidad en el ejercicio de su autonomía. La autonomía, sin embargo, en los últimos años ha pasado de ser una bandera ideológica a un pretexto para evitar a toda costa la evaluación del desempeño profesional y académico y de los procesos burocráticos de la universidad. La universidad debería apuntar hacia una mejora en su administración, la investigación, la interacción y, por supuesto, la formación.

Vale la pena recordar que, en la época de la redacción del modelo 2014, el contexto nacional era de una cierta bonanza económica y ello traía consigo una lectura optimista del futuro y, probablemente, ello haya influido en la mirada utópica de la interacción de las funciones sustantivas.

5.2. Aplicabilidad del modelo educativo

A pesar de que, como se expuso líneas arriba, los fundamentos teóricos del modelo 2014 están apropiadamente sustentados y son coherentes entre sí y la formación basada en competencias fue la aproximación práctica que propuso el modelo a través del documento que orienta a un aprendizaje permanente, colaborativo, en valores, emprendedor y a aprender a aprender (UMSS, 2014), el modelo propuesto no llegó a aplicarse en su plenitud en los procesos educativos universitarios.

En las entrevistas que se realizaron con los técnicos de todas las direcciones universitarias, salvo en el caso de la Dirección de Planificación Académica, se comprobó que no tienen conocimiento de las características del documento del modelo educativo del 2014 y en muchos casos ni siquiera sabían de la existencia del mismo.

5.3. Difusión del modelo educativo

Uno de los principales (y primeros) problemas que se detectó en la aplicación del modelo educativo del 2014 fue el desconocimiento generalizado que existe no solamente sobre su contenido, sino también sobre su existencia. En las entrevistas realizadas a las direcciones universitarias, se puso de manifiesto que muchas dependencias no sabían de la existencia del modelo educativo de la UMSS.

Más allá de los aspectos de fondo que tiene el modelo, la falta de conocimiento del documento rector de los propósitos académicos de la universidad influyó negativamente en la ejecución de lo propuesto en el modelo.

5.4. Cambios y continuidades en los modelos educativos

Los modelos educativos establecidos en las instituciones universitarias se mantienen con estructuras que históricamente fueron instituidas en las funciones académicas; esas estructuras, en muchas universidades, aún conservan su vínculo con los valores, principios y normas con la que fueron creados. Los estudios relacionados con el desarrollo académico universitario reconocen que las universidades

latinoamericanas conservan estructuras “con antecedentes educativos españoles y de profunda vocación católica” (Serrudo, 2006). Por lo que la universidad boliviana actualmente parece mantenerse con el esquema de reproducción del conocimiento y formación para las necesidades burocráticas del Estado.

En este contexto, lo evidente está en que los actores universitarios continúan reproduciendo los referentes históricos del pensamiento académico universitario del pasado, ya sea, en la docencia, investigación o en la extensión universitaria. Varios de los actores aún añoran el pasado universitario que promovía el desarrollo del conocimiento como la función sustantiva de la misión de la universidad, destinada a crear conocimiento científico.

En el caso de Bolivia, la universidad más cerca a los trabajadores es la Universidad Nacional Siglo XX, denominada como universidad obrera, con “un gobierno tripartito: docentes, estudiantes y mineros” (Serrudo, 2006). En el tiempo actual persisten los discursos de que la universidad es el único escenario de producción de conocimiento científico y también se ha consolidado la idea de que la docencia es el centro de pensamiento científico, por eso, se sostiene que la “enseñanza universitaria es inseparable de la investigación científica y de la extensión a la comunidad” (Ocampo, 2006), Estas ideas académicas están presentes en los modelos académicos de la actualidad, aunque no de forma explícita en los documentos, pero en sus actuaciones y discursos se percibe ese pensamiento educativo en los actores de las universidades latinoamericanas.

En cambio, en los modelos educativos universitarios que han ido más allá de los discursos del pasado, las concepciones educativas universitarias están orientadas al desarrollo de las tecnologías de información y sus aplicaciones, también hacia innovación en las practicas académicas, tales como inmersión a la realidad de ejercicio profesional y la competencia digital en el profesorado (Prendes, Gutiérrez, & Martínez, 2018), modificando, aunque no sea en su totalidad, pero en el tiempo de la vida institucional, las concepciones de la nueva universidad que exige flexibilidad y comunidades de aprendizaje abiertas al mundo de los espacios laborales.

En consecuencia, las transiciones y restricciones en los modelos educativos se convierten en la revuelta de incertidumbre de la visión de universidad, lo cual no significa dejar de lado la experiencia acumulada de la vida universitaria, sino que permite comprender y ajustar los procesos académicos que se encuentra en transición progresiva, a veces con mayor predominio en los cambios positivos, pero también estarán presentes concepciones de modelos académicos con discursos y acciones que derivan de estructuras obsoletas del pasado para el contexto actual.

5.5. Así siempre se ha hecho

La institucionalidad académica universitaria, a través de sus actores académicos, ya sea en función de autoridad, docencia, investigador o gestor académico, son los que mantienen la vida académica de la universidad. A ninguno de los actores mencionados se exime de la responsabilidad técnica, académica y científica que promueve la institución universitaria. Sus funciones ideales se sustentan en el desarrollo de gestión, innovación, producción y permanente investigación vinculados al desarrollo del conocimiento, desarrollo social y procesos productivos.

Como contrario (o por lo menos complementario) a la función ideal de universidad, también está presente la función real que se ajusta al quehacer académico de la universidad. La voz de los actores que dirigen la institucionalidad exterioriza de manera consciente la misión universitaria; en términos institucionales, se asume el desafío justificado en la responsabilidad que implica la visión universitaria, por eso se asume que “..el departamento de planificación y proyectos, que tiene dos asuntos misionales, la planificación estratégica y operativa de la universidad, la misma que tiene que ser articulada a nivel del sistema de la universidad boliviana y a nivel del Estado” (Choque, 2023). El desafío real no está ausente en la institución, los alcances que implican el vínculo entre el Estado y la universidad están contemplados no solo como visión sino como un compromiso inevitable en su concreción.

El desarrollo académico, a través de la institucionalidad universitaria, se mantiene en las funciones de servicio de formación académica a las nuevas generaciones con normalidad por encargo

constitucional del Estado. Por eso, los actores académicos, ya sea en función de autoridad y en función docente, promueven el desarrollo del conocimiento, su aplicación, su recreación y su producción técnica y científica en el escenario de la enseñanza y aprendizaje, a partir del significado académico “que se crea mediante las actividades de aprendizaje de los estudiantes” (Biggs, 2010), por lo que enseñar y aprender no dejan de ser las funciones sustantivas de los actores involucrados en la institucionalidad universitaria, aunque, claro, no son las únicas.

En este escenario, la universidad de hoy hace los esfuerzos para acercar sus funciones a las nuevas exigencias de la planificación institucional que incluyen el desarrollo académico de procesos de enseñanza-aprendizaje al cuerpo institucional para visibilizar los proyectos académicos universitarios. Por eso, se asume que el soporte de gestión académica podría ser una alternativa a partir de “la planificación estratégica, [que] se encarga de formular, acompañar, elaborar proyectos de inversión, ya sea con el IDH o con otros fondos y tenemos que responder de esta situación ante la Dirección Administrativa y Financiera (DAF), ante la auditoría interna y ante la Contraloría” (DPPyS, 2023).

Este último es recurrente en los modelos académicos y educativos universitarios bolivianos y no deja de ser el nudo del problema ante las propuestas de innovaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario. Además, pone en el desafío de búsqueda de calidad de aprendizaje universitario; según Bigg (2010), es necesaria una “teoría del aprendizaje de base amplia y bien fundamentada empíricamente y que se traduzca con facilidad a la práctica”.

5.6. La investigación: entre el deseo y la realidad silenciada

Se destaca, indudablemente, la necesidad de búsqueda de nuevas alternativas en la integración de la enseñanza y aprendizaje más investigación e interacción con actores académicos que comprenden el problema en sus disciplinas y en el ejercicio de la función docente universitario. Respecto de los actores académicos en su relación con la investigación tienen la opción de integrar la investigación a la formación según las siguientes percepciones:

¿Quiénes son los que imparten la clase? todos los docentes, y si los docentes no están conscientes de que la investigación es importante, pues no la van a impartir, es ahí una cosa importante que el modelo académico debe ser, aquello que hemos llamado nosotros, una educación permanente, por ejemplo mecanismos de difusión de bibliografía, herramientas que todos los profesores deberían conocer, pero los profesores de base no conocen, y si no conocen ¿cómo van a enseñar metodología de la investigación o ética?. Esas cosas debería contemplar el modelo académico para que todos los profesores, no solo los que estamos en el ámbito de investigación o los que están en el laboratorio, sino que empiecen a tener esa conciencia, cultura de la investigación, es algo que deberían considerar importante. (Gutiérrez, 2023)

La percepción de los actores académicos de la entidad central de investigación universitaria (DICyT), refiere a que las funciones docentes deben cambiar y ser consecuentes con el quehacer de la investigación en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas. Aunque persiste la incertidumbre de encontrar el compromiso con la investigación por parte de los docentes como el eje del desarrollo del conocimiento. En ese sentido, se advierten cambios en los roles del docente universitario, a través de formación continua en lo que respecta la metodología de investigación y la ética como función sustantiva del modelo académico para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la visión de búsqueda de transformación de la función docente hacia la investigación no deja de ser un cambio de concepción de modelos de enseñanza centrada en la materia y el docente hacia el enfoque de producción del conocimiento transformador y constructivista. Según Duarte y otros (2020), “integrar la docencia y la investigación, alcanzando una relación más simbiótica, favorece la eficacia docente e investigadora. (..) considerar por tanto los dos perfiles que componen la identidad del profesorado universitario supone también reconocer la docencia al mismo nivel y de la misma manera que la investigación”.

El deseo de promover institucionalmente el desarrollo de emprendimientos e innovaciones a través de la investigación en el recorrido habitual de funciones de docente y estudiante se convierte en el potencial organizador de los escenarios de enseñanza y aprendizaje, no solo para el docente sino también para los estudiantes, por lo que es

necesario comprender las razones de formación de emprendedores en la universidad. Al respecto la percepción de los actores de investigación son los siguientes:

Otro aspecto que hemos hablado es del emprendimiento y la innovación, porque los estudiantes, como decía Fernando, la investigación científica está basada en un método científico y no cualquiera lo va a hacer. Muchas veces escucho a mis sociedades científicas y me dicen “vamos a hacer la feria de sociedades científicas”, o vamos a Potosí y nos dicen va a haber una feria científica y vamos con Fernando, Nando, Jacky a ver la feria ¿cuál es la feria científica? Las tesis de grado, entonces la investigación científica, que es rigurosa, bajo instrumentos calibrados, todo este proceso que es la crema de la crema y te permite publicar en Scopus y en otras de alto impacto. (DICYT, 2023)

La relación de formación de emprendedores e investigadores aún es prematura, como deseo es motivante, pero la realidad de los procesos académicos y los modelos académicos en vigencia es que no contemplan acciones operativas sino más de carácter declarativo. El documento del modelo educativo 2014 de la UMSS, en su acápite de actores fundamentales, concibe al estudiante como un actor fundamental “Con capacidades de liderazgo, disciplina y emprendimiento” (UMSS, 2014).

En la concepción de promover a los estudiantes para la investigación y el emprendimiento, se asume que el desarrollo de perfil del investigador requiere otras habilidades como el dominio del método científico por su rigurosidad y por el resultado de sus aplicaciones. En cambio, “otra cosa es el emprendimiento y la innovación que sí lo puede hacer uno de 1er semestre, 2do semestre, es importante especialmente en las carreras de aplicación, eso debería ser una cultura propia de investigación, debería haber una formación” (DICYT, 2023). Ambas visiones son exigidas para que el modelo que adopta el Estatuto Orgánico de la UMSS sostenga las acciones técnico-operativas para consolidar los perfiles de investigador, emprendedor e innovador en la realidad presente que ahora está escondida únicamente en el imaginario del deseo.

5.7. Una mirada a los recursos humanos

Los procesos en la UMSS se han mantenido casi invariables en los últimos diez años; por ejemplo, el crecimiento en la planilla de docentes se mantiene debajo del 2 % anual (Gonzales, 2023), mientras que la formación de docentes, por ejemplo, se ha mantenido con una tendencia al crecimiento, en los últimos diez años, el porcentaje de matriculados a los programas de posgrado en la EUPG ha crecido en un 170 % (Grigoriu, 2023).

Otro de los aspectos a analizar es la gestión académica relativa a los estudiantes. La cantidad de estudiantes que ingresa ha ido en aumento en los últimos cinco años, de 82.855 a 87.872 así como la cantidad que se titula, de 4.458 a 6.124 (Trujillo, 2023), mientras que la diferencia de estudiantes nuevos y el número de titulados anuales se ha reducido de 6.944 en 2018 a 4.228 en 2022 (Trujillo, 2023), lo que demuestra una mejoría en la gestión de los procesos formativos respecto del resultado final (profesionales titulados); sin embargo, no se cuenta con datos sobre la permanencia estudiantil.

En el ojo de la tormenta se encuentra la gestión administrativa universitaria y a pesar de una mejora en los trámites, la UMSS sigue ralentizando los procesos administrativos y ello incide en la gestión educativa también. No son escasos los estudiantes que tienen problemas con sus inscripciones, convalidaciones, becas o titulaciones por descuidos o retrasos en el aparato burocrático.

A ello hay que añadir que hasta el 2019, el registro de los parámetros más importantes para el control académico de las carreras, tales como la carga horaria, cantidad de grupos, asignación de docentes y trámites académicos ¿se hacía de manera manual!! A partir del uso de herramientas digitales se han comenzado a evidenciar los problemas que se generaron por la falta de control y las direcciones universitarias han unido sus esfuerzos para enmendarlos.

Respecto de la gestión de recursos humanos, no existe una valoración cualitativa de la pertinencia de los profesionales administrativos en sus cargos respectivos. Respecto de la evaluación de docentes, en los últimos años algunas facultades, como la de Arquitectura, han implementado

procesos de evaluación del desempeño docente, pero todavía no es una política universitaria.

Tampoco existe un estudio que arroje datos acerca de la cantidad de personal administrativo y de dedicación exclusiva en relación con la carga laboral, la demanda de trámites y servicios académicos y administrativos, ello impide una reingeniería del personal para un sistema de gestión de personal eficiente.

5.8. La (des) información en la UMSS

Como consecuencia de la pandemia global, la UMSS tuvo que acelerar su conversión de sus mecanismos de comunicación y gestión de la información al entorno digital; levantadas las medidas de bioseguridad en el país, se establecieron parámetros como la inclusión de la universidad a la propuesta estatal de gobierno electrónico, el mejoramiento de los sistemas administrativos y la búsqueda de interconexión entre ellos.

Las condiciones coyunturales antes mencionadas permitieron evidenciar las principales necesidades de la UMSS, algunas de las más urgentes son: el mejoramiento de las bases de datos, del software de gestión académica y financiera y de los sistemas de gestión de recursos humanos (Trujillo, 2023). Sin embargo, la precisión y consistencia de los datos son cruciales; por ello es imperante, también, evaluar la calidad de los datos esencial para tomar decisiones informadas y mantener registros precisos de estudiantes, docentes, unidades, facultades y centros de investigación.

Esta carencia de posturas sobre la gestión de la información, desemboca en una cultura de presunción de datos y fomenta suposiciones infundadas y un clima laboral tendiente a la incertidumbre, contexto que es usado con fines político-partidarios.

5.9. El desempeño académico en la mira

La calidad académica es el pilar fundamental de cualquier institución educativa, y su desarrollo y mejora continua es esencial para seguir siendo relevante y competitivo en un entorno académico en constante cambio. Desafortunadamente, durante los últimos diez

años, nuestra universidad ha carecido de un crecimiento significativo y se ha mantenido prácticamente sin cambios en su enfoque académico.

Para garantizar la excelencia académica, es necesario que la UMSS reevalúe y replantee sus principales documentos referenciales: modelo académico, planes de desarrollo facultativos, perfiles de salida, currículos de carreras, planes de estudio de asignaturas, así como sus propuestas didácticas y evaluativas. Adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y así como a las necesidades sociales del contexto es esencial para reestablecer la reputación y relevancia de la UMSS.

5.10. Formación centrada en resultados

Las universidades en general, con el paso del tiempo, han experimentado cambios sustanciales en las expectativas formativas de la población que acude a la institución universitaria, creyendo que el espacio universitario transformaría y capitalizaría las potencialidades y limitaciones que presentan los demandantes. Esta percepción en muchas ocasiones no siempre es correspondida según las expectativas esperadas.

Asimismo, en el escenario de incertidumbres de las instituciones universitarias surge la duda de qué habilidades son necesarias para que los graduados universitarios se incorporen a los estándares de la industria, de los servicios profesionales y de las necesidades sociales del entorno. Las respuestas a esta duda no son inmediatas por parte de la entidad formadora de habilidades superiores profesionales, por muchas razones, ya sea por la falta de cambios de planes de estudio, limitaciones de los actores formadores o por los vacíos en el desarrollo de habilidades blandas o intangibles. Sin duda que se podría enumerar muchas razones por las que la entidad universitaria no desarrolla los ajustes en sus procesos y ello repercute en los resultados de formación de sus profesionales.

Por lo señalado, la brecha creciente en materia de resultados de la formación no deja de ser, solo una preocupación, sino responsabilidad plena en la transformación de los objetivos de la institución universitaria a través de la formación basada en resultados de aprendizaje que se sustenta en lo que define Pike (2002) en los siguientes términos “lo que los estudiantes deberían saber o ser capaces de hacer como resultado

de los cursos que realizan” (Paricio, 2019, pág. 34) o lo que el mismo autor visibiliza que Tuning³ promueve que “un estudiante conozca comprenda y/o sea capaz de demostrar al completar su aprendizaje”.

6. Una nueva tipología de modelo

A manera de primeras conclusiones, se puede determinar que la UMSS tiene múltiples frentes desde los que se identifican necesidades y problemas y que los más visibles son la falta de unicidad en las posturas académicas en general. Una segunda conclusión es que es necesario plantear una base epistémica que soporte en nuevo modelo para la UMSS, así como sus procesos de gestión académica, de investigación, de creación de espacios para formación en habilidades blandas y transversales.

La educación universitaria que propone la UMSS se encuentra inmersa en un contexto social complejo que no solo se caracteriza por la diversidad de necesidades y demandas de sus diferentes sectores, sino que también requiere una mirada “glocal”; es decir, que contemple tanto las dinámicas globales como las locales. La interconexión de estos factores implica que los acontecimientos fuera de las fronteras regionales, nacionales o continentales impactan directamente en nuestra sociedad y viceversa, lo que resalta la importancia de un enfoque educativo que esté en sintonía con la realidad social (Acosta, 2019).

En este entorno, el modelo debería ser flexible y adaptativo, capaz de responder a las particularidades de cada contexto social y la interacción entre los actores educativos —estudiantes, docentes, administradores y la comunidad— es fundamental para el desarrollo de un modelo que refleje las necesidades locales y que, al mismo tiempo, esté alineado con las tendencias globales.

La relevancia de este enfoque se ve reflejada en la necesidad de que los diseños curriculares se contextualicen, incorporando conocimientos

3 El proyecto [Tuning- América Latina] busca iniciar un debate cuya meta es identificar e intercambiar información, y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia (González, Wagenaar, Beneitone, 2004).

y experiencias que sean pertinentes para los estudiantes y que aborden los problemas sociales que enfrentan (García, 2020).

El modelo debe estar impulsado por la realidad contextual y, a su vez, generar cambios en la sociedad; la educación no puede ser vista como un proceso aislado y debe ser entendida como un sistema dinámico que se nutre de las interacciones sociales y de los cambios que ocurren en el entorno. Ya Durkheim (1976) afirmaba que la educación tiene un papel crucial en la formación de la conciencia colectiva y en la cohesión social; en este sentido, la educación universitaria debería fomentar un sentido de pertenencia y responsabilidad social entre los estudiantes, preparándolos para ser agentes de cambio en sus comunidades.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha transformado la manera en que se imparte la educación y se establece la comunicación entre los actores involucrados. Las TIC no solo facilitan el acceso a la información, sino que también permiten la creación de redes de colaboración que enriquecen el proceso educativo y de la misma manera, la Inteligencia Artificial (IA) está modificando el panorama educativo y se debería asumir de manera completa a todos los procesos de la UMSS.

A partir del análisis, queda claro que una consideración central es la elección del alcance del nuevo modelo que aporte hacia el accionar completo de la UMSS. De ello se desprende que las tipologías de modelo establecidas no son suficientes y por ello es necesario un documento que contenga las bases epistemológicas (modelo educativo), los fundamentos teóricos (modelo pedagógico), la aplicación práctica en el ejercicio de la docencia (modelo académico), pero además debería brindar una guía en la transversalización de las funciones sustantivas de la universidad, en los procesos de transformación curricular, en los mecanismos de seguimiento de su pertinencia, de acuerdo a la normativa vigente y en la metodología para su actualización permanente.

Para cubrir las necesidades específicas de la UMSS, se propone un nuevo tipo de modelo híbrido: el **Modelo Participativo de Gestión para la Formación Integral**, que rescata la voz de todos los actores, aunará las características de los modelos antes revisados, pero también incluirá insumos de orden práctico, una serie de apoyos a la comunidad

universitaria e instrumentos metacognitivos de reflexión y seguimiento académico, normativo y contextual.

Este nuevo tipo de modelo pretende no solo integrar las características de los modelos existentes, sino también proponer una metodología propia: la participación de la comunidad universitaria en pleno en la co-construcción de su propio modelo a través de mecanismos cualitativos y cuantitativos.

De la misma manera, este nuevo tipo de modelo dará luces sobre el tipo de gestión que se debería realizar en la UMSS y cómo esta debería responder a las demandas formativas y procedimentales de la comunidad (y no al revés, como ha estado funcionando hasta ahora).

El modelo aterriza en la formación integral, entendiendo que la formación va más allá de la educación y que toma en cuenta los valores, principios y bases filosóficas de vida y que integral se refiere a todas aquellas habilidades que los estudiantes deberían construir al margen de lo estrictamente disciplinario, algunas de las que se describieron líneas arriba como habilidades blandas.

El fin último que plantea el modelo académico de la UMSS es lograr un ser humano transformador y crítico, que posea las herramientas necesarias y suficientes para buscar la igualdad y la libertad. Para lograr esto, es necesario mejorar la gestión académica integral de los procesos, decisiones y acciones de la UMSS. Un ser humano transformador, libre, igualitario, crítico y socialmente responsable y una universidad flexible, eficiente y con calidad académica serán capaces de responder de la mejor manera posible a las necesidades específicas del contexto social.

Los principios que se deberían regir como motores del núcleo de este modelo son las respuestas a algunas preguntas fundamentales:

¿Qué es la formación?

La UMSS entiende la formación como un proceso más completo que la educación, que no busque únicamente profesionales idóneos, sino que pretende ayudar a generar mejores seres humanos y por tanto la formación debería incluir el manejo de habilidades blandas, transversales y necesarias para transformar el entorno contextual a partir de acciones y decisiones que estén mediadas por un norte ético.

La sociedad hoy por hoy requiere personas con alta sensibilidad social, con gran capacidad crítica, con miradas que identifican problemáticas, proactivos, emprendedores, con habilidades digitales y de trabajo multi y transdisciplinar.

¿Cuál es la identidad de la UMSS?

La UMSS se identifica como una universidad estatal, al servicio de la sociedad boliviana, crítica, autónoma y liberadora. Dinámica con los procesos sociales de su entorno inmediato y mediato, flexible en su formación, actual y abierta a la libertad de elección de personalidad de todos los miembros de su comunidad.

¿Qué tipo de ser humano se quiere formar?

La UMSS quiere formar profesionales críticos, con espíritu libre y que busque la equidad en cualquier lugar en el que se encuentre. Seres humanos con habilidades blandas y capaces de transformar de sus entornos.

¿Cómo se enseña / aprende / evalúa?

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la UMSS se caracterizan por el diseño de experiencias de aula en las que se plantean problemáticas que los estudiantes deben transformar y no solamente solucionar. Estas problemáticas son lo más cercanas a las realidades del entorno. Mientras que la evaluación no privilegia el dato numérico sino la transformación real, es integral y no considera solamente un tipo de saber, sino la conjunción de todos.

¿Cómo se relaciona con la sociedad?

La UMSS tiene una relación bidireccional con la sociedad, pues a partir de las problemáticas que encuentra en la sociedad, actúa de manera dinámica para proponer transformaciones estructurales con base en la formación y adaptación de conocimientos. Pero también dialoga con los sectores sociales para determinar las líneas estratégicas que ambas deberían seguir para mejorar.

¿Qué valores transmite?

La UMSS tiene como valores fundamentales la libertad, la equidad, el respeto a las elecciones personales, la ética deontológica, la autonomía y el profundo respeto a la democracia.

7. Conclusiones

El artículo destaca la necesidad de reformular el modelo educativo de la UMSS para enfrentar los desafíos contemporáneos, se identifican diversas problemáticas; entre ellas, la falta de cohesión en las posturas académicas y la escasa integración de las funciones sustantivas de la universidad: la formación, la investigación y la interacción social. Estas funciones, que deberían ser interdependientes, no están suficientemente conectadas en la práctica universitaria actual.

En este contexto, es imprescindible que la UMSS adopte un nuevo enfoque académico que refleje las realidades sociales y responda a las expectativas locales y globales, pues el modelo educativo vigente no ha logrado aplicarse con éxito, lo que ha limitado su impacto y ha impedido que la universidad cumpla plenamente con su misión de ofrecer una educación transformadora. El análisis también señala que la falta de difusión y el desconocimiento del modelo han obstaculizado su implementación efectiva.

Para abordar estos problemas, se propone un Modelo Participativo de Gestión para la Formación Integral que busca integrar las características positivas de los modelos educativos, pedagógicos y académicos existentes. Este nuevo enfoque incluiría no solo fundamentos teóricos, sino también herramientas prácticas y mecanismos de reflexión que permitan una participación activa de toda la comunidad universitaria en la co-construcción de su propio modelo. La clave de esta propuesta radica en la flexibilidad y adaptabilidad del modelo, que se ajustaría a las necesidades específicas de la UMSS y su entorno social.

El nuevo modelo tiene como objetivo principal la formación integral de los estudiantes, entendida no solo desde una perspectiva académica, sino también ética y social. La UMSS busca formar seres humanos críticos, transformadores y responsables, capaces de enfrentar los desafíos del contexto actual. Este enfoque incluye el desarrollo de

habilidades blandas y transversales, como el liderazgo, la capacidad crítica y el compromiso social, elementos esenciales para la formación de profesionales que puedan contribuir activamente al desarrollo de sus comunidades.

Además, se enfatiza la importancia de una mayor integración entre la formación académica y la investigación. El nuevo modelo debería fomentar una cultura de investigación desde el inicio de la carrera universitaria, incentivando la participación tanto de docentes como de estudiantes en proyectos que respondan a las problemáticas del entorno; así, se pretende fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad, asegurando que la investigación tenga un impacto directo en la transformación social.

El uso de las TIC también es central en esta propuesta, pues junto con la inteligencia artificial, son herramientas clave para la modernización de los procesos académicos y administrativos de la UMSS. El nuevo modelo debe incorporar estos recursos no solo para mejorar la calidad educativa, sino también para facilitar el acceso al conocimiento y fomentar la colaboración en redes de aprendizaje global.

En la propuesta se incluye la gestión universitaria, entendida como el conjunto de acciones que permitan acompañar el desarrollo académico, parte de estas acciones son la implementación del enfoque matricial de asignaturas orientado al surgimiento de nuevos perfiles profesionales, la formación virtual, la validación de competencias laborales, la co-construcción de currículos propios y, sobre todo, la creación y aplicación de un enfoque educativo propio e internacional.

Así pues, el Modelo Participativo de Gestión para la Formación Integral plantea una universidad más flexible, eficiente y con una visión crítica de su rol en la sociedad y con ello se busca articular los valores de libertad, equidad y responsabilidad social, a partir de un enfoque educativo que priorice la formación integral de los estudiantes. La UMSS, a través de este nuevo modelo, se proyecta como una institución capaz de adaptarse a los desafíos del siglo XXI, comprometida con la transformación social y el desarrollo del conocimiento.

Bibliografía

- Apple, M. W. (1993). Education and power. Routledge.
- Biggs, J. (2010). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea, S.A. de ediciones.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2023). https://ceub.edu.bo/doc/sna/publicaciones/Modelo_Educativo_SUB_2023.pdf.
- Duarte, P. O., Pérez, R. N., Navarro, M. E., & Delord, G. (2020). La investigación sobre formación docente del profesorado universitario. Algunas aportaciones relevantes. En F. N. De Alva, & R. Porlan, Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica. Ediciones Morata. S.L.
- Choque, A. (2023) Comunicación personal–entrevista (29 junio 2023). Dirección de Planificación de Proyectos y Sistemas. Universidad Mayor de San Simón.
- DPPyS. (2023) [Presentación de Power Point]. Dirección de Planificación de Proyectos y Sistemas. Universidad Mayor de San Simón.
- Ferrufino, R. (2023). La Autonomía Universitaria. Tiempo Universitario, Año 6, N° 4, 8-9.
- Flórez, R. (1997). Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw-Hill Interamericana.
- Fuentes, I. (2023). Comunicación personal–entrevista (17 octubre 2023). Dirección de Investigación, Ciencia y Tecnología. Universidad Mayor de San Simón.
- Gonzales, M. (2023). Departamento de Coordinación Académica [Presentación de Power Point]. Departamento de Planificación Académica. Universidad Mayor de San Simón.
- González, J., Wagenaar, R. & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. Revista Iberoamericana de Educación. N° 35. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.htm>.

Grigoriu, J. (2023). Escuela Universitaria de Posgrado [Presentación de Power Point]. Departamento de Planificación Académica. Universidad Mayor de San Simón.

Gutiérrez, F. (2023). Comunicación personal–entrevista (17 octubre 2023). Dirección de Investigación, Ciencia y Tecnología. Universidad Mayor de San Simón.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2019) Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.

Jara, A. (s/d). ¿Modelo educativo o modelo pedagógico? Deslinde conceptual entre modelo educativo y modelo pedagógico. Catholic. <http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=22081>.

López, M. (2017). La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario. Dominio de las ciencias, Vol. 3, N° Extra 1. 201-215.

Makconsultores (2011). Modelo educativo, pedagógico y académico. Definiendo conceptos. Mak Consultores <https://makconsultores.wordpress.com/2011/06/02/modelo-educativo-pedagogico-y-academico/>.

Morduchowicz, A. (2006) Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. Buenos Aires. International Institute for Educational Planning, UNESCO. Extraído de: <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/01132.pdf>.

Ocampo, L. J. (2006). Darcy Ribeiro: sus ideas educativas sobre la Universidad y el proceso civilizatorio de América Latina. Revista Historia de la Educación Latinoamericana.

Paricio, R. J. (2019). Un currículo explícito, definido y coherente construido a partir de los resultados de aprendizaje esperados. En R. J. Paricio, A. Fernandez, & I. Fernandez, Cartografía de la buena docencia universitaria: un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación. Narcea S.A. de Ediciones.

Peralta, Claudina. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades. N° 74. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>.

Prendes, E. M., Gutiérrez, P. I., & Martínez, S. F. (2018). RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 56, Artíc. 7, 31-01-2018. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>: http://www.um.es/ead/red/56/prendes_et_al.pdf.

Serrudo, O. M. (2006). Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 8, 49-64. Obtenido de Sistema de Información Científica Redalyc: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900804.pdf>.

Tünnermann, B. C. (2008). Modelos educativos y académicos. Ed. HISPAMER, Nicaragua 2008.

Trujillo, W. (2023). Departamento de Evaluación y Seguimiento [Presentación de Power Point]. Departamento de Planificación Académica. Universidad Mayor de San Simón.

Universidad Autónoma de Yucatán (2002). Modelo Educativo y Académico. Departamento Editorial de la Subdirección de Extensión, de la Dirección General de Desarrollo Académico de la UADY.

Universidad Mayor de San Simón (2014). Modelo Educativo. s/d.

Veliz-Briones, V. Alonso-Becerra, A, Fleitas-Triana, M, Alfonso-Robaina, D. (2016). Una gestión universitaria basada en los enfoques de gestión de proyecto y por proceso. Revista Electrónica Educare, vol. 20, núm. 3, pp. 466-482. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.23>.

La producción académica en el Posgrado de la Universidad Mayor de San Simón

Jheyson Saul Aguilar Hinojosa¹

Resumen

Este ensayo analiza la producción académica en los programas de las quince unidades de posgrado de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS); una de las instituciones, según el *Shanghai Ranking* educativas, más destacadas de Bolivia. El principal objetivo es examinar la cantidad y las tendencias según la clasificación de los estudios y programas de posgrado producidos por los estudiantes que están disponibles en el repositorio institucional <http://ddigital.umss.edu.bo>. Se busca cuantificar el número de trabajos de graduación generados, identificar las unidades de posgrado y la clasificación de los programas de posgrado con mayor producción académica, y proponer estrategias para fortalecer la producción y difusión de las investigaciones académicas.

La metodología adoptada fue de carácter descriptivo, exploratorio y cuantitativo, basada en la recopilación y construcción de una base de datos con la información generada del repositorio digital del posgrado de la UMSS. El análisis cuantitativo se realizó por medio de un estudio estadístico de la cantidad de publicaciones y trabajos académicos por cada unidad de posgrado, desde el año 1999 hasta octubre de 2024. Se registró un total de 3754 trabajos en el repositorio de la Escuela Universitaria de Posgrado (EUPG). Sin embargo, estos trabajos están restringidos a la población ya que actualmente se los usa con un fin administrativo.

1 Doctor en Ciencias Humanas, docente universitario en grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Ciencias Sociales de la UMSS; de igual modo, docente en el Posgrado en la Universidad Católica Boliviana de Cochabamba. Comprometido con la formación integral de estudiantes y la transformación educativa mediante estrategias creativas y tecnológicas para potenciar el aprendizaje, la investigación y el marketing. ORCID: 0000-0002-7757-7903

En el diagnóstico se incluyen el número de trabajos publicados desde la implementación del sistema DDigital, las unidades de posgrado con mayor producción académica y la identificación de problemas y necesidades para mejorar la publicación académica. Este análisis permitirá comprender las fortalezas y destacar tanto los aspectos positivos como las áreas de mejora que la Dirección de la Escuela Universitaria de Posgrado de la UMSS debe abordar para optimizar su impacto académico a nivel nacional e internacional.

Este estudio no solo se limita a la identificación cuantitativa de la producción académica, sino que también aborda temáticas actuales relacionadas con la accesibilidad y la difusión del conocimiento generado en la UMSS. La restricción de acceso a los trabajos académicos, establecida por el reglamento institucional, plantea desafíos en términos de visibilidad y aprovechamiento del conocimiento por parte de la comunidad académica y del público en general.

En este contexto, se sugiere la implementación de políticas más flexibles que promuevan un mayor acceso a los trabajos de posgrado, la necesidad de sistematizar el aporte académico de la institución con miras a fomentar una cultura de investigación abierta y colaborativa. El fortalecimiento del acceso público a la producción académica contribuiría no solo a mejorar el prestigio institucional, sino también a fortalecer el aporte de la UMSS al avance científico y al desarrollo de la sociedad boliviana en su conjunto.

Palabras claves: Producción académica, programas de posgrado, repositorio institucional (DDigital), acceso abierto y difusión del conocimiento.

1. Introducción

La Escuela Universitaria de Posgrado (EUPG) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) contribuye a la educación superior en Bolivia. Creada en 2001, esta dirección se ha enfocado en la oferta de programas de posgrado que promueven el desarrollo del país a través de la generación, transferencia y socialización del conocimiento científico y tecnológico.

La producción académica en las instituciones de educación superior refleja la capacidad investigativa y el impacto que dichas instituciones tienen en la sociedad. Las universidades desempeñan un rol fundamental en la generación de conocimientos y este proceso se materializa, principalmente, a través de trabajos de investigación, tesis y proyectos desarrollados por los estudiantes de grado y posgrado. En este sentido, la UMSS, una de las principales universidades de Bolivia según *Shanghai Ranking*, ha demostrado un crecimiento significativo en su oferta de programas de posgrado de acuerdo a los datos del sistema OMEGA; lo cual, a su vez, ha generado un aumento considerable en su producción académica. Sin embargo, este crecimiento plantea interrogantes sobre las tendencias, cantidad y calidad de su producción, así como los mecanismos de acceso y difusión de estos trabajos.

El repositorio institucional del posgrado de la UMSS, conocido como DDigital UMSS, es una plataforma online que permite recopilar, almacenar y dar acceso a los trabajos de graduación de los programas de posgrado. Sin embargo, luego de realizar una auditoria digital al repositorio se evidenció que el acceso a la mayoría de estos documentos está restringido, lo que limita su visibilidad y su potencial impacto. En este contexto, el presente ensayo se propone analizar no solo la cantidad de trabajos académicos producidos en las quince unidades de posgrado de la UMSS, sino también identificar los periodos con mayor producción, las limitaciones en el acceso a estos trabajos y las posibles estrategias para mejorar la difusión y visibilidad del conocimiento generado.

El análisis de la producción académica de posgrado es importante, debido a que proporciona una visión sobre las áreas en las que los profesionales de posgrado están concentrando sus esfuerzos investigativos, lo que puede estar alineado con las necesidades locales, nacionales o globales. También, permite identificar las fortalezas y debilidades en la gestión del conocimiento dentro de la universidad, especialmente en lo que respecta a la accesibilidad y la difusión de los trabajos; e igual modo, ofrece información valiosa para la toma de decisiones institucionales orientadas a mejorar el impacto de las investigaciones tanto a nivel académico como social.

Este estudio tiene un enfoque cuantitativo; por ello, se realizó una recopilación y análisis estadístico de los trabajos de graduación

registrados en el repositorio institucional desde 1999 hasta octubre de 2024. Uno de los hallazgos preliminares más importantes fue el registro de 3754 trabajos en el repositorio. No obstante, la mayoría de estos trabajos están sujetos a restricciones de acceso, lo cual obedece a las disposiciones establecidas en el Reglamento de Difusión de la Producción Intelectual de Posgrado de la UMSS. Este reglamento, en sus artículos 10 y 13, define los niveles de acceso público o privado y establece que cada unidad de posgrado tiene la facultad de decidir sobre el acceso a las colecciones de trabajos de graduación. Estas restricciones plantean un desafío considerable para la difusión del conocimiento y el aprovechamiento de los recursos académicos por parte de la comunidad investigadora y la comunidad en general.

La implementación del sistema DDigital, desde la gestión 2016, ha facilitado la gestión administrativa de los trabajos de graduación; es decir, permite verificar la existencia de un trabajo dentro del repositorio, el mismo es un requisito para la realización del trámite del certificado o título de posgrado; pero, no se lo ha implementado con el objetivo de democratizar el acceso al conocimiento. Los repositorios digitales deberían servir como plataformas abiertas para la difusión de la producción académica; dicha apertura en la UMSS se ven limitadas por políticas internas que restringen el acceso. Lo que genera la necesidad de revisar y actualizar las políticas de acceso abierto que podría contribuir, en algunos escenarios, a maximizar el impacto de la investigación.

Otro dato generado es la producción académica entre las distintas unidades de posgrado. Algunas áreas, como las ciencias de la salud, muestran una mayor cantidad de trabajos, mientras que otras áreas están menos representadas. Esto podría estar relacionado con varios factores, como la demanda social de ciertas especialidades, la disponibilidad de recursos para la investigación o las prioridades institucionales.

La calidad de la producción académica está relacionada con la visibilidad de los trabajos. En el entorno académico actual, la difusión de la investigación no solo implica la publicación de trabajos en repositorios digitales, sino también la capacidad de estos trabajos para ser accesibles, citables y utilizados por otros investigadores.

Este estudio exploratorio tiene la intención de proporcionar recomendaciones concretas para mejorar la gestión de la producción

académica en la UMSS. Entre las estrategias sugeridas se incluye la implementación de políticas de acceso más flexibles que permitan una mayor visibilidad de los trabajos, así como la creación de espacios académicos, como revistas científicas, para fomentar la producción y publicación académica de alta calidad en todas las áreas del conocimiento. La optimización de estos aspectos contribuiría a fortalecer el papel de la UMSS como un actor clave en la generación de conocimiento en Bolivia y a nivel internacional.

2. Conceptos básicos

2.1. La producción académica en posgrado

La producción académica es el resultado del proceso investigativo de las instituciones de educación superior y se convierte en un indicador de calidad y capacidad investigativa. Según Jiménez, López y Gutiérrez (2023), la producción académica no solo es esencial para el desarrollo del conocimiento, sino también para la innovación en áreas del desarrollo social y económico de los países en vías de desarrollo, como Bolivia.

Los programas de posgrado contribuyen en la producción académica de las universidades, ya que son la principal fuente de investigaciones avanzadas y especializadas que abordan problemas complejos. Como señalan Lamarra y Pérez (2016), los programas de posgrado no solo forman profesionales altamente capacitados, sino que también fomentan la producción de conocimientos que responden a las demandas locales y globales, así también nos brindan datos relacionados con la cultura de la investigación institucional.

En las últimas décadas, las universidades latinoamericanas han experimentado un crecimiento notable en la oferta de programas de posgrado, lo que ha resultado en un aumento significativo en la producción de tesis y trabajos de investigación. Jiménez et al. (2021), destacan que este fenómeno está vinculado a la expansión de la matrícula en posgrados, impulsada por la necesidad de especialización profesional y el crecimiento económico de la región.

Los repositorios institucionales han emergido como herramientas clave para la difusión y conservación de la producción académica. En palabras de Lizarazo Rivero (s.f.), los repositorios no solo almacenan trabajos de investigación, sino que también facilitan el acceso a estos a nivel global, aumentando la visibilidad y el impacto de las investigaciones realizadas en las universidades.

2.2. Políticas de acceso abierto al conocimiento

A pesar del potencial de los repositorios, en muchas universidades públicas y privadas, incluido el caso de la UMSS, el acceso a los trabajos académicos está restringido. Esto genera un obstáculo para la visibilidad y el uso de estos trabajos en la comunidad académica, tanto local como internacional. Costa y Leite (2019), manifestaron que las políticas restrictivas en torno al acceso a los trabajos de posgrado son una limitación importante para el crecimiento de la investigación y su impacto.

El acceso restringido a la producción académica afecta la capacidad de los investigadores para participar en el intercambio global de conocimientos. En su análisis Becerril y Córdoba (2021), señalaron que las restricciones impuestas por las instituciones educativas, a menudo, están motivadas por cuestiones legales y administrativas, pero estas pueden limitar la colaboración académica y la innovación.

El movimiento de acceso abierto ha ganado fuerza en Latinoamérica como una respuesta a los desafíos de visibilidad y acceso a la investigación. Según Murillo y Ramos (2021), el acceso abierto es una estrategia fundamental para garantizar que los productos de investigación, especialmente los financiados con recursos públicos, estén disponibles para la comunidad científica y la sociedad en general.

El acceso abierto a la producción académica es un principio fundamental para democratizar el conocimiento y garantizar que este sea accesible a investigadores, estudiantes y profesionales. Según Murillo (2021), el acceso restringido a las investigaciones limita el uso de estos trabajos en la toma de decisiones, la innovación y el desarrollo científico. Además, fomenta la colaboración internacional entre instituciones académicas, lo que a su vez contribuye al avance de la ciencia global. Becerril y Córdoba (2021), señalaron que la apertura

de los repositorios académicos facilita el intercambio de ideas y la cooperación en proyectos de investigación internacionales, lo que es fundamental para abordar problemas globales.

La visibilidad de la producción académica está relacionada con su disponibilidad en plataformas de acceso abierto. Como sugiere Lizarazo (s.f.), los trabajos de investigación que están disponibles en repositorios de acceso abierto tienen una mayor probabilidad de ser citados y utilizados en estudios posteriores, lo que incrementa su impacto y relevancia. En muchas universidades latinoamericanas, como la UMSA y la UNAL, se ha empezado a implementar políticas de acceso abierto, aunque con desafíos significativos. Costa y Leite (2019), argumentan que las instituciones educativas deben adoptar un enfoque más flexible y abierto hacia la difusión de la investigación, con el fin de aumentar su impacto y contribuir al desarrollo de la región.

El acceso abierto no solo tiene implicaciones académicas, sino también sociales, ya que permite que los resultados de las investigaciones lleguen a un público más amplio, incluyendo profesionales y formuladores de políticas. Según Jiménez et al. (2021), el acceso abierto puede ayudar a mejorar la toma de decisiones en áreas como la salud pública y el desarrollo económico.

Bolivia, en particular, enfrenta varios desafíos en la implementación de políticas de acceso abierto, incluyendo la falta de infraestructura tecnológica. Perales (2021), señala que, aunque hay avances, la mayoría de las universidades todavía se encuentran en etapas iniciales de adopción de este modelo, lo que limita la diseminación de su producción académica.

2.3. Las TIC y la difusión del conocimiento

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un rol fundamental en la gestión y difusión del conocimiento. Según Murillo y Ramos (2021), el uso de tecnologías avanzadas en la gestión de repositorios institucionales puede mejorar la accesibilidad y facilitar el intercambio de información entre instituciones académicas de diferentes regiones.

Los repositorios institucionales, como un sistema tecnológico, no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que también aseguran la conservación a largo plazo de las investigaciones realizadas en las universidades. Becerril y Córdoba (2021), sugieren que los repositorios son fundamentales para preservar la memoria académica de las instituciones y garantizar que las investigaciones estén disponibles para las futuras generaciones.

Para aumentar la producción académica de calidad, es importante que las universidades desarrollen incentivos para los investigadores y estudiantes. Según Lamarra y Pérez (2016), estos incentivos pueden incluir financiamiento, oportunidades de publicación y apoyo en la difusión de los trabajos a nivel nacional e internacional.

A pesar de sus beneficios, los repositorios institucionales enfrentan varios desafíos, incluyendo la falta de recursos financieros y tecnológicos para su mantenimiento y actualización. Según Murillo y Ramos (2021), es importante que las universidades latinoamericanas inviertan en infraestructura tecnológica y en la formación de personal especializado para gestionar estos repositorios de manera eficiente.

2.4. La calidad en la producción del conocimiento

La calidad de la producción académica no solo depende de la rigurosidad de la investigación, sino también de su visibilidad y accesibilidad. Lizarazo (s.f.), sugiere que para mejorar la calidad de las investigaciones, es fundamental que las universidades aseguren que los trabajos estén disponibles para el mayor número posible de lectores.

La producción académica de calidad tiene un impacto significativo en la formulación de políticas públicas, ya que proporciona evidencia científica que puede ser utilizada para tomar decisiones informadas. Jiménez et al. (2021), destacan que las investigaciones realizadas en las universidades latinoamericanas han contribuido a mejorar áreas como la salud, la educación y el medio ambiente.

Las revistas científicas contribuyen en la difusión de la producción académica con calidad. Según Jiménez, López y Gutiérrez (2023), las universidades deben invertir en la creación y mantenimiento de

revistas científicas que publiquen trabajos de investigación originales, especialmente aquellos que aborden problemas locales y regionales.

3. Diagnóstico

El análisis cuantitativo de la producción académica en los programas de posgrado de la UMSS reveló un aumento progresivo en la generación de trabajos académicos a lo largo de los años, con un registro total de 3,754 trabajos en el repositorio institucional, hasta octubre de 2024. Este incremento es reflejo del fortalecimiento de los programas de posgrado de la universidad y del esfuerzo por consolidar la investigación como un componente central de la formación de los estudiantes de posgrado.

Este estudio, bajo la metodología de un enfoque exploratorio, se llevó a cabo con el objetivo de analizar la producción académica de los programas de posgrado de la UMSS. Para el análisis de los datos, se contó con el apoyo de la profesional estadística Mgr. Nivia Suárez, quien colaboró en la generación de los datos mediante el uso del software estadístico SPSS. Este enfoque permitió identificar frecuencias y porcentajes por gestión. La metodología utilizada incluyó técnicas descriptivas y exploratorias que facilitaron la interpretación de los resultados y la formulación de propuestas de mejora basadas en evidencias como se aprecia en las siguientes tablas.

Tabla1
Cantidad de trabajos académicos de posgrado registrados por gestión

Gestión	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Año 1999	4	0,1	0,1
Año 2000	3	0,1	0,2
Año 2001	4	0,1	0,3
Año 2002	1	0,0	0,3
Año 2003	2	0,1	0,4
Año 2004	2	0,1	0,4
Año 2005	2	0,1	0,5
Año 2006	2	0,1	0,5
Año 2008	1	0,0	0,6
Año 2011	1	0,0	0,6
Año 2012	1	0,0	0,6
Año 2013	118	3,1	3,8
Año 2014	272	7,2	11,0
Año 2015	214	5,7	16,7
Año 2016	274	7,3	24,0
Año 2017	295	7,9	31,9
Año 2018	398	10,6	42,5
Año 2019	318	8,5	50,9
Año 2020	352	9,4	60,3
Año 2021	427	11,4	71,7
Año 2022	510	13,6	85,3
Año 2023	279	7,4	92,7
Año 2024	274	7,3	100,0
Total	3754	100,0	

Nota. Datos obtenidos con la auditoria del repositorio <http://ddigital.umss.edu.bo/>

La producción académica en los primeros años del periodo analizado (1999-2012) fue limitada, con un promedio de menos de cinco trabajos por año. A partir de 2013, se observa un crecimiento considerable, comenzando con 118 trabajos. Este aumento se hace más evidente en los años siguientes, con 272 trabajos registrados en 2014 y 214 trabajos en 2015.

Se observa que, a partir de 2016, la producción académica se estabiliza en una tendencia de crecimiento constante, con cifras que oscilan entre 274 y 510 trabajos por año. El periodo comprendido entre 2018 y 2022 representa el auge de la producción académica en la UMSS. En 2018, la universidad registró 398 trabajos, cifra que aumentó a 318 trabajos en 2019 y alcanzó un pico de 510 trabajos

en 2022. Este último año destaca como el de mayor producción académica, representando una quinta parte del total acumulado, uno de los motivos según el análisis es el incremento de la oferta de programas de posgrado que en consecuencia genera una mayor matrícula y producción académica.

El análisis de los años 2020 y 2021 también es importante por el contexto de la pandemia de COVID-19, que afectó a las instituciones educativas a nivel global según los informes del BID y la UNESCO. A pesar de los desafíos planteados por la crisis sanitaria, el posgrado de la UMSS logró mantener un nivel elevado de producción académica, con 352 trabajos en 2020 y 427 trabajos en 2021.

En los últimos dos años registrados, la producción académica se ha mantenido estable, con 279 trabajos en 2023 y 274 trabajos en 2024. El análisis del porcentaje acumulado revela que el 50% de la producción académica se concentró entre 2018 y 2024, lo que muestra una tendencia de crecimiento en los últimos años. Esta concentración en años recientes refleja una evolución positiva en la capacidad investigativa de los posgraduantes y pone de manifiesto el fortalecimiento de la cultura académica en sus programas de posgrado.

El análisis de la distribución de la producción académica por unidad de posgrado muestra diferencias significativas entre las áreas de estudio. Las áreas con mayor producción son Medicina, Economía, Odontología y Tecnología que, en conjunto, representan más del 60% de los trabajos totales registrados en el repositorio institucional, como se advierte en la Tabla 2.

Tabla 2

Cantidad de trabajos académicos de posgrado registrados por unidad de posgrado

Posgrado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Arquitectura y Cs. del Hábitat	121	3,2	3,2
CAPyF	76	2,0	5,2
CESU	32	0,9	6,1
Ciencias Jurídicas y Políticas	270	7,2	13,3
CLAS	119	3,2	16,5
Cs. Sociales	7	0,2	16,6
Cs.Farmacéuticas y Bioquímicas	285	7,6	24,2
DEUPG	58	1,5	25,8
Economía	391	10,4	36,2
Enfermería	58	1,5	37,7
ESFOR	26	0,7	38,4
Humanidades	262	7,0	45,4
Medicina	1413	37,6	83,1
Odontología	296	7,9	90,9
Tecnología	340	9,1	100,0
Total	3754	100,0	

Nota. Datos obtenidos con la auditoria del repositorio <http://ddigital.umss.edu.bo/>

De acuerdo a la tabla, la unidad de posgrado de medicina destaca con un total de 1.413 trabajos registrados, lo que equivale al 37,6% de la producción total. Este es, con diferencia, el programa con mayor número de trabajos entre todas las unidades de posgrado. Esta cifra destaca la relevancia de la investigación médica dentro de la UMSS, así como una alta matrícula que amerita otra investigación puntual sobre este caso.

El programa de economía ocupa el segundo lugar en términos de producción, con 391 trabajos, seguido de cerca por odontología con 296 trabajos y tecnología con 340 trabajos. Estos datos reflejan el dinamismo de estas áreas en el posgrado de la UMSS, siendo programas con alta participación en la generación de trabajos de grado.

Además de las cuatro áreas mencionadas, existen otros programas de las otras unidades de posgrado que también han contribuido de manera significativa a la producción académica, aunque en menor

medida. Por ejemplo, ciencias jurídicas y políticas ha producido 270 trabajos, mientras que humanidades ha generado 262 trabajos. El área de ciencias farmacéuticas y bioquímicas también es notable, con 285 trabajos.

Por otro lado, existen áreas con menor producción académica como ciencias sociales, tiene 7 trabajos registrados, mientras que CESU (Centro de Estudios Superiores Universitarios) 32 y la Escuela de Ciencias Forestales (ESFOR) 26 trabajos. Estas cifras reflejan que todas las áreas de posgrado contribuyen a la generación de conocimiento.

El análisis del porcentaje acumulado revela que el 83,1% de los trabajos se concentran en ocho unidades de posgrado; medicina, economía, odontología, tecnología, ciencias jurídicas y políticas, ciencias farmacéuticas y bioquímicas, humanidades y arquitectura y ciencias del hábitat.

La siguiente tabla demuestra que la mayoría de los trabajos académicos registrados en la EUPG de la UMSS corresponden a programas de especialidad y maestría, un en menor medida trabajos de doctorado que merece un análisis particular por las características que tienen estos programas.

Tabla 3

Cantidad de trabajos académicos de posgrado producidos por programa de posgrado

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Doctorado	22	0,6	0,6
Especialidad	2038	54,3	54,9
Maestría	1694	45,1	100,0
Total	3754	100,0	

Nota. Datos obtenidos con la auditoria del repositorio <http://ddigital.umss.edu.bo/>

Los programas de especialidad son los que presentan el mayor número de trabajos, con 2.038 registros, lo que representa el 54,3% del total. Este porcentaje resalta la importancia de estos programas dentro de la oferta académica del posgrado de la UMSS, particularmente en áreas de la salud, donde las especialidades son más demandadas, como parte de la formación continua de los profesionales del campo de la salud.

Los trabajos realizados en el marco de los programas de maestría representan un 45,1% del total, con 1.694 trabajos registrados. Esta cifra refleja la amplia oferta y demanda de programas de maestría en diversas áreas de conocimiento.

Los programas de doctorado han generado 22 trabajos, lo que equivale a un 0,6% del total. Este dato sugiere la necesidad de fomentar y fortalecer los programas de doctorado en la UMSS para incrementar la producción científica de alto nivel.

La tabla anterior muestra la cantidad de trabajos realizados por tipo de programa de posgrado, pero para comprender mejor el panorama es necesario complementar con la producción por unidad de posgrado. Este análisis permite identificar las unidades con mayor y menor producción académica, así como la concentración de trabajos según el nivel de formación.

Tabla 4

Cantidad de trabajos académicos de posgrado producidos por nivel y por unidad de posgrado

Posgrado	Nivel			Total
	Doctorado	Especialidad	Maestría	
Arquitectura y Cs. del Hábitat	0	73	48	121
CAPyF	7	0	69	76
CESU	0	0	32	32
Ciencias Jurídicas y Políticas	0	91	179	270
CLAS	0	0	119	119
Cs. Sociales	0	0	7	7
Cs.Farmacéuticas y Bioquímicas	0	218	67	285
DEUPG	0	8	50	58
Economía	1	8	382	391
Enfermería	0	58	0	58
ESFOR	0	4	22	26
Humanidades	12	64	186	262
Medicina	0	1203	210	1413
Odontología	0	295	1	296
Tecnología	2	16	322	340
Total	22	2038	1694	3754

Nota. Datos obtenidos con la auditoria del repositorio <http://ddigital.umss.edu.bo/>

La unidad de posgrado de medicina se destaca por tener la mayor producción académica, con 1.413 trabajos, de los cuales 1.203 corresponden a programas de especialidad debido a las necesidades de los profesionales en el área de salud de realizar una especialidad. Esto resalta la importancia de los programas de especialización médica en la UMSS. 210 trabajos provienen de maestrías, lo que sugiere que el enfoque principal en esta facultad es la profesionalización a través de especialidades.

En cuanto a la unidad de posgrado economía, la mayoría de los trabajos, 382 de los 391 totales (casi el 98%), son de maestría,

lo que indica una fuerte inclinación hacia la investigación aplicada y profesionalización a este nivel. Un patrón similar se observa en ciencias jurídicas y políticas, donde 179 trabajos provienen de maestrías (66%), mientras que los programas de especialidad llegan a 91 trabajos.

El posgrado de bioquímica muestra un predominio significativo de las especialidades, con 218 trabajos (76% de su producción total), y 67 trabajos de maestría. En arquitectura y ciencias del hábitat, se observa una distribución más equilibrada entre los trabajos de especialidad (73 trabajos) y de maestría (48 trabajos). En humanidades se cuenta con 64 trabajos de especialidad, 186 trabajos de maestría y 12 de doctorado. En tecnología, la mayoría de los trabajos provienen de maestrías, con 322 trabajos, 16 de especialidad y 2 de doctorado.

Solo tres unidades de posgrado presentan trabajos a nivel doctoral: humanidades con 12, tecnología con 2 y economía con 1 trabajo. Unidades como ciencias sociales, enfermería, odontología presentan menor cantidad de producción académica debido a una tasa menor de matriculación y oferta de programas de posgrado.

En la siguiente tabla podemos llevar a cabo un análisis descriptivo sobre la producción académica de la EUPG de la UMSS a lo largo de los años, categorizada por posgrado y año.

Tabla 5

Cantidad de trabajos académicos de posgrado producidos por gestión y por unidad de posgrado

Posgrado	Año						Total
	<= 2005	2006 - 2009	2010 - 2013	2014 - 2017	2018 - 2021	2022 - 2024	
Arquitectura y Cs. del Hábitat	0	0	7	44	45	25	121
CAPyF	0	0	6	33	29	8	76
CESU	2	0	1	12	9	8	32
Ciencias Jurídicas y Políticas	0	0	14	88	108	60	270
CLAS	16	2	3	44	42	12	119
Cs. Sociales	0	0	0	0	1	6	7
Cs.Farmacéuticas y Bioquímicas	0	0	1	29	69	186	285
DEUPG	0	0	5	11	25	17	58
Economía	0	0	9	59	144	179	391
Enfermería	0	0	0	31	19	8	58
ESFOR	0	0	0	7	8	11	26
Humanidades	0	1	11	73	129	48	262
Medicina	0	0	45	426	570	372	1413
Odontología	0	0	8	88	125	75	296
Tecnología	0	0	10	110	172	48	340
Total	18	3	120	1055	1495	1063	3754

Nota. Datos obtenidos con la auditoria del repositorio <http://ddigital.umss.edu.bo/>

La tabla de distribución temporal de trabajos académicos permite observar la evolución de la producción en distintas unidades de posgrado, a través de los años, segmentando los datos en rangos temporales que abarcan desde antes de 2005 hasta el período más reciente 2022-2024. Se puede notar un crecimiento exponencial en la producción académica a partir de 2010, alcanzando su pico más alto en el período de 2018-2021, donde se registraron un total de 1.495 trabajos. Este crecimiento podría estar relacionado con una mayor oferta de programas de posgrado y un aumento en la matrícula de estudiantes en esos años.

El posgrado de medicina destaca con 1.413 trabajos, siendo la disciplina que más contribuye a la producción académica total en el posgrado de la UMSS. En los últimos años, ha registrado 570 trabajos entre 2018-2021 y 372 trabajos entre 2022-2024, lo que refleja una continua producción de investigaciones y trabajos académicos.

El posgrado de bioquímica ha mostrado un notable aumento en su producción, con 186 trabajos en el rango más reciente 2022-2024.

Ciencias jurídicas y políticas ha mantenido una producción constante con 270 trabajos en total, destacándose en 2014-2017 con 108 trabajos y un total de 60 trabajos en el periodo de 2018-2021. Humanidades muestra un aumento en la producción académica, con 129 trabajos en el rango de 2018-2021.

Es evidente que la UMSS ha adoptado un enfoque más robusto hacia la investigación en los últimos años, y esto debe ser sostenido y potenciado para continuar mejorando la calidad académica.

Tabla 6

Cantidad de trabajos académicos de posgrado producidos por gestión y por programa

Año	Nivel			Total
	Doctorado	Especialidad	Maestría	
<= 2005	0	0	18	18
2006 - 2009	0	0	3	3
2010 - 2013	0	40	80	120
2014 - 2017	1	531	523	1055
2018 - 2021	4	856	635	1495
2022 - 2025	17	611	435	1063
Total	22	2038	1694	3754

Nota. Datos obtenidos con la auditoria del repositorio <http://ddigital.umss.edu.bo/>

La tabla 6 muestra la tendencia en la producción de trabajos académicos en la UMSS, el pico de producción académica se dio entre 2014 y 2021, publicando 1.495 trabajos. Esta cifra refleja un esfuerzo significativo por parte del posgrado de la UMSS para fomentar la investigación y aumentar la oferta de programas de posgrado.

La producción académica de la UMSS ha mostrado un crecimiento significativo en la última década, con un notable aumento en los programas de especialidad y maestría. El posgrado de medicina ha sido un pilar fundamental de esta producción, pero también es necesario diversificar y fortalecer los programas de doctorado.

La investigación abarcó un total de 3.754 trabajos académicos producidos por los estudiantes de posgrado de la UMSS, entre los años 1999 y 2024. Los datos se organizaron en varias categorías, año de producción, tipo de programa posgrado y nivel de estudios.

Los resultados obtenidos reflejan las áreas de mayor producción académica desde el posgrado de la UMSS. Este ensayo revela que las ciencias de la salud generan una mayor producción académica.

4. Propuesta

El diagnóstico realizado sobre la producción académica en el posgrado de la UMSS destaca varias áreas clave de mejora que pueden ser abordadas a través de estrategias que busquen una transformación más inclusiva, equitativa y de mayor impacto en la producción académica a nivel nacional e internacional.

Se propone destinar mayores recursos económicos y logísticos a las unidades de posgrado que presentan menos programas, como Ciencias Sociales, ESFOR, Enfermería, Veterinaria, Desarrollo Rural y Territorial. Esto puede incluir financiamiento para contar con talento humano capacitado, nuevos proyectos de investigación, nuevos programas de posgrado, acceso a bibliografía actualizada y la promoción de actividades académicas como congresos, seminarios y *workshops*.

Institucionalmente, el posgrado de la UMSS debería crear incentivos específicos para promover la investigación. Esto podría incluir la gestión de becas, premios a la investigación o fondos de apoyo a la publicación de trabajos científicos.

Considerando la proporción de la población estudiantil en cada carrera, se debe promover vínculos entre facultades e institutos de investigación para estimular la interdisciplinariedad. Esta estrategia podría ser especialmente útil para áreas como ciencias sociales, al colaborar con otras facultades como medicina, tecnología o economía para abordar problemas complejos desde múltiples enfoques, enriqueciendo tanto la investigación como la producción académica; también se pueden generar redes de difusión digital en el marco de la democratización del conocimiento.

Para asegurar la calidad de los programas de posgrado y la pertinencia de su producción académica, es importante actualizar las normativas institucionales y las metodologías de investigación utilizadas. Se desconoce la existencia de guías u otros instrumentos que contribuyan al desarrollo de trabajos de posgrado; las iniciativas, en cuanto a estos instrumentos, se limitan al trabajo que realizan los coordinadores de programas de posgrado.

Se recomienda una revisión periódica de la normativa que rige los programas de posgrado para asegurarse de que estén alineadas con las tendencias emergentes en la educación superior e investigación a nivel internacional. A estas acciones se debe acompañar con capacitaciones a los docentes y estudiantes en metodologías de investigación avanzadas, tanto cualitativas como cuantitativas; es fundamental para garantizar el rigor científico. Además, se deben integrar y adquirir licencias de las herramientas tecnológicas en la enseñanza de estas metodologías, como software de análisis de datos cualitativos y cuantitativos, considerando las técnicas de *big data*, que están revolucionando la investigación en diversas disciplinas.

Para aumentar la relevancia de la producción académica en la sociedad, se sugiere fomentar la investigación aplicada. Vincular proyectos de investigación con problemas locales y regionales, permitirá que los trabajos académicos tengan un impacto directo en la sociedad boliviana. Esto también puede implicar colaboraciones con instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, organizaciones territoriales de base, organizaciones vecinales y el sector privado.

Por otro lado, el acceso limitado a la producción académica del posgrado de la UMSS representa una barrera para el impacto de sus investigaciones. Se sugiere mejorar las políticas de acceso al repositorio institucional para aumentar la visibilidad, tanto local como internacional, de los trabajos producidos por estudiantes de posgrado.

5. Conclusiones

La universidad debería adoptar una política de acceso abierto más flexible, que permita a los investigadores publicar sus trabajos en repositorios abiertos. Esto no solo mejoraría la visibilidad de la

producción académica, sino que también aumentaría el prestigio internacional de la UMSS. La creación de revistas científicas para publicar los trabajos de posgrado, ayudaría a visibilizar la investigación. El posgrado de la UMSS podría gestionar la creación de revistas indexadas que publiquen investigaciones en áreas específicas como Medicina, Tecnología, Ciencias Sociales, entre otras. Si bien existió una iniciativa denominada Revista Científica UMSS, esta se paralizó con el ingreso de las autoridades de las gestiones 2021-2024; por ello, la continuidad de medios de difusión científica deben ser parte de una política universitaria permanente que no sea obstruida por otros factores externos.

Además de los repositorios y las publicaciones, es importante fomentar congresos, seminarios y eventos académicos donde los estudiantes puedan presentar y discutir sus investigaciones. Estos espacios son importantes para la difusión del conocimiento, además promueven la colaboración entre diferentes disciplinas y áreas geográficas, lo cual es esencial para un enfoque interdisciplinario.

La producción académica actual a nivel de doctorado, sugiere la necesidad de incentivar este nivel de formación avanzada. Se puede generar incentivos económicos y académicos para estudiantes de los programas de doctorado, incluyendo la reducción de costos de matrícula, y la posibilidad de obtener fondos para realizar investigaciones con recursos de la cooperación internacional o canalizando la viabilidad legal de invertir recursos del impuesto directo de los hidrocarburos (IDH). En este punto se pueden establecer convenios con universidades internacionales para facilitar el intercambio académico y la co-tutoría de doctorados.

Para asegurar la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado y su producción académica, es necesario implementar un sistema online de seguimiento y evaluación permanente. Se puede trabajar en la creación de un observatorio de producción académica que permita monitorear, de manera continua, las tendencias en investigación y las áreas de mayor y menor producción. Este sistema proporcionaría datos clave que ayudarían al posgrado de la UMSS a ajustar su oferta de programas de posgrado y sus recursos, en función de las áreas emergentes y de mayor demanda.

Considerando el seguimiento de la producción académica, la universidad podría adaptarse rápidamente a nuevas áreas del conocimiento y campos de investigación en crecimiento. Esto implicaría la creación de nuevos programas o la reestructuración de los existentes para abordar mejor las demandas actuales.

Este ensayo concluye abordando algunas propuestas que buscan afrontar los desafíos identificados en el diagnóstico y contribuir a la transformación académica del posgrado en la UMSS, a través de estrategias que fomenten la equidad en la producción académica, la actualización metodológica, el acceso abierto, la interdisciplinariedad y el fortalecimiento del nivel de doctorado. De este modo, el posgrado de la UMSS puede posicionarse como una institución académica de referencia en Bolivia y la región, con una producción académica de alto impacto, relevante y de calidad.

Bibliografía

Perales, M. V. H. (2021). Los desafíos de la Universidad Boliviana en la mejora de la calidad educativa de la Educación Superior. *Educación Superior*, 8, 56-68. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/352735369_Los_desafios_de_la_Universidad_Boliviana_en_la_mejora_de_la_calidad_educativa_de_la_Educacion_Superior

Lamarra, N., y Pérez, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo: Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 123. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/305041538_La_educacion_superior_latinoamericana_en_el_inicio_del_nuevo_siglo_Situacion_principales_problemas_y_perspectivas_futuras

Becerril, G. A., y Córdoba, G. S. (Eds.). (2021). *Conocimiento abierto en América Latina: trayectoria y desafíos* (1ª ed.). CLACSO. Disponible en <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/01/Conocimiento-abierto.pdf>

Costa, M. P. da, y Leite, F. C. L. (2019). Repositorios institucionales de acceso abierto en América Latina. *Biblios Journal*

of Librarianship and Information Science, (74), 1-14. <https://doi.org/10.5195/biblios.2019.328>

Jiménez, R., López, M., y Gutiérrez, J. (2023). La investigación científica en América Latina: Impacto y tendencias. Colombia: CEINCET.

Lizarazo, R. M. L. (s.f.). Impacto de los repositorios digitales en la investigación y la educación académica. CEPAL. Disponible en https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/impacto_de_los_repositorios_digitales_en_la_investigacion_y_la_educacion_academica_mllizarazo.pdf

Rodríguez, G., & Weise, V. C. (2006). Educación superior universitaria en Bolivia: estudio nacional. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148999>

Perales, M. V. H., y Perales, M. G. A. (2022). Repositorios y revistas científicas de acceso abierto en Bolivia. Educación Superior, 9(1), 49-60. Recuperado el 14 de octubre de 2024, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832022000100006&lng=es&tlng=es

Percepciones y desafíos de la educación intercultural en la Facultad de Humanidades de la UMSS

Guido. C. Machaca Benito¹

Marina Arratia Jiménez²

Resumen

La Constitución Política de Bolivia, promulgada el 2009, reconoce que el Estado es “plurinacional e intercultural”; señala que la refundación está basada en el “pluralismo cultural y lingüístico”. En esta línea, la Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, promulgada el 2010, ratifica varios de los postulados de la carta magna. Asimismo, el nuevo Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS)³, aprobado en el 2022, señala que la UMSS es una entidad pública y autónoma, “intra e intercultural (...) y explicita al “pluralismo epistemológico y lingüístico” y el “respeto a las diversidades socioculturales” como sus principios básicos.

1 Licenciado en Ciencias de la Educación y Magister en Educación Intercultural Bilingüe. Fue director ejecutivo de la FUNPROEIB Andes y Director del Instituto de Investigaciones de la FHCE. Actualmente, es docente de las Carreras de Ciencias de la Educación y Trabajo Social y, además, Coordinador del Programa de Educación Social Productiva y Territorial de la Carreras de Ciencias de la Educación de la UMSS. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0601-8788>

2 Socióloga, tiene una Maestría en Educación Intercultural Bilingüe y un Doctorado de la Universidad Católica de Lovaina. Actualmente, es docente e investigadora del CI-PROEIB Andes de la FHCE de la UMSS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8328-9756>

3 Más allá de que la Sentencia Constitucional 0046/2024 del Tribunal Constitucional Plurinacional dejó sin efecto el nuevo Estatuto Orgánico de la UMSS, este instrumento jurídico es el resultado de un proceso político y académico colectivo y, además, actualizó y mejoró cualitativamente la estructura, los principios y las funciones de esta casa de estudios superiores; por ello, consideramos que los cambios sustantivos realizados, con relación al Estatuto Orgánico de 1990, se deberían mantener.

Después de casi una década y media de vigencia de la normativa nacional en materia educativa y de dos años del Estatuto Orgánico de la UMSS, el presente ensayo explora los avances, las dificultades y los desafíos de la implementación de la interculturalidad en los procesos de formación profesional en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Reporta datos obtenidos mediante la revisión documental y la aplicación de una encuesta en las diferentes carreras de la FHCE de la UMSS. Este estudio exploratorio ofrece algunas percepciones de los estudiantes sobre la diversidad cultural, la autoidentificación indígena, la discriminación y el pluralismo epistemológico, como un aporte para propiciar reformas educativas en la educación superior, necesarias y urgentes.

Palabras claves: Interculturalidad, educación superior, educación intercultural, identidad cultural y pluralismo epistemológico.

1. Introducción

En América Latina y el Caribe, las experiencias sobre interculturalidad en la educación superior han sido diversas. Algunas surgieron desde los pueblos indígenas, otras fueron impuestas desde una perspectiva estatal; dichas experiencias, han tenido altas y bajas, pero nos dejan muchas lecciones aprendidas, entre estas: el diseño de políticas institucionales de inclusión a estudiantes indígenas; programas de docencia, investigación y/o de vinculación social, programas convencionales con la participación de pueblos indígenas; creación de instituciones con enfoque intercultural orientadas a integrar saberes, modos de producción de conocimiento y aprendizaje, y metodologías de la diversidad cultural de las poblaciones de sus respectivos países.

Si bien el mayor énfasis de estas experiencias es la inclusión, la transformación crítica de la matriz epistémica monocultural que niega la valía de otras tradiciones de conocimiento (no científicas), es aún una tarea pendiente, debido precisamente a las tensiones que genera este debate.

En el caso de Bolivia, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surge como una propuesta alternativa a la educación tradicional que se impartía en el marco del Código de la Educación Boliviana de 1955, propuesta que fue elaborada por distintas organizaciones de

base, gremiales e indígenas. Posteriormente, la EIB recorre un camino durante varias décadas, pero su implementación se da prioritariamente en la educación escolarizada; no obstante que en Bolivia existe un marco legal muy consistente, amparado por la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional y ratificado en la Ley de Educación 070. De igual manera, en el ámbito específico de la UMSS, el Estatuto Orgánico y el Modelo Educativo de 2014, prevén en sus postulados la necesidad de introducir el enfoque intercultural en la educación superior.

Si bien no hubo muchos avances que hagan justicia con estas disposiciones legales, cabe resaltar que la UMSS ha sido un espacio académico donde se han desarrollado desde inicios de la década de los años ochenta, algunos programas de educación intercultural a nivel de pregrado y posgrado. Es cierto que se trata de experiencias aisladas, pero dichos programas continúan teniendo impactos a nivel universitario, regional y nacional. Siendo su principal aporte la revalorización de los saberes y las lenguas indígenas a través de la investigación y la cátedra.

En este marco, el objetivo de este ensayo es brindar algunos antecedentes sobre las normativas vigentes relacionadas con la educación intercultural y reflexionar, a partir de algunos datos empíricos obtenidos en un estudio realizado en las diferentes carreras de la FHCE, para avanzar en la implementación de la educación intercultural en la UMSS. Si bien la información corresponde a los estudiantes de la FHCE, los resultados de este estudio, con algunas limitaciones, pueden inferirse a los estudiantes de la UMSS; sobre todo, a las facultades de ciencias sociales y humanas y a sus respectivas carreras.

El estudio se ha realizado, preponderantemente, desde el enfoque de la investigación cuantitativa y exploratoria, con complementaciones de la investigación cualitativa y documental. En rigor, se diseñó una muestra que representó al 14% de 9.319 estudiantes inscritos en el segundo semestre de 2024, en las 5 carreras y 2 programas que posee la FHCE. La muestra, definida mediante la aplicación de una fórmula estadística para poblaciones finitas, posee un 99% de nivel de confianza y un 3% de nivel de error⁴. Para la fase operativa, se diseñó y administró

4 Esta muestra fue diseñada, en base a criterios de estadística investigativa, con el apoyo de Nivia Suárez Vega, docente investigadora del Instituto de Investigaciones de la FHCE “Juan Araos Úzqueda”.

una encuesta virtual, mediante Google Formularios, y la información acopiada se la procesó recurriendo a los programas Microsoft Excel y Statistical Package for Social Sciences (SPSS); mediante los cuales, se elaboraron las tablas pertinentes, según los tópicos abordados en la investigación⁵.

2. Antecedentes sobre el desarrollo de la educación intercultural en Bolivia y en América Latina

2.1. Origen y proceso de construcción de la EIB en Bolivia

La educación intercultural en Bolivia, como componente sustantivo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), recorrió por un itinerario prolongado de más de cuatro décadas y muy ligada a la educación regular, con énfasis en la educación primaria, que transitó y trascendió, de forma consecutiva, tres leyes y/o reformas educativas que respondieron a periodos políticos e ideológicos diferentes. Un elemento o denominador común de este proceso fue que los actores sociales que lo promovieron, desde un inicio, fueron las organizaciones y movimientos sociales, de modo general, y el movimiento indígena, de modo particular.

En efecto, cuatro fueron las fases por la que transitó esta modalidad o enfoque educativo en el país. *En la primera fase, la EIB como propuesta*, desde mediados de la década de los años ochenta del Siglo XX fueron la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia, la Central Obrera Boliviana y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia los que definieron la EIB como una propuesta alternativa a la educación tradicional que se impartía en el marco del Código de la Educación Boliviana de 1955 que, en rigor, corresponde al periodo político económico del nacionalismo revolucionario. Para estas tres organizaciones sociales, la EIB, más allá de poseer finalidades pedagógicas, lingüísticos y culturales, se caracteriza por su dimensión política, porque se la plantea como una propuesta y acción descolonizadora. Tiene un componente pedagógico,

5 En el diseño y administración del Google Formularios nos apoyó Madelen Pereyra y en la elaboración de tablas Jackeline Cortez; ambas auxiliares de la Carrera de Ciencias de la Educación.

porque se propone mejorar la cobertura y la calidad educativa; pero su práctica trasciende lo pedagógico y está orientada fundamentalmente a lo político ideológico (Machaca 2011: 15 y 16).

En la segunda fase, la EIB concebida como proyecto, se lo diseñó e implementó aún en el marco del Código de la Educación Boliviana, durante 1988 y 1994, luego de que las organizaciones que lo promovieron lo presentaron como alternativa a la educación tradicional de ese entonces. La ejecución del proyecto contó con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el aval del Ministerio de Educación y Cultura y cubrió hasta el cuarto grado de la educación básica con materiales en lengua materna indígena -aymara, quechua y guaraní-, castellano como segunda lengua, matemática y ciencias de la vida. Al final de desarrollo del proyecto, en 1994, llegó a atender 25 núcleos escolares, 130 centros educativos rurales, 396 maestros y alrededor 8.600 educandos en los primeros cinco grados de la escuela primaria (López 2005: 134).

La EIB como política pública, en su tercera fase, fue cuando la Ley de Reforma Educativa N° 1565, como correlato del periodo político ideológico neoliberal, incorpora como uno de los ejes principales la EIB, junto a la participación social en la educación, previamente validada en el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. La EIB, como modalidad educativa, se constituye en una de las bases y uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo nacional, ya que señala que la educación boliviana “*Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres*” (Artículo 1 y parágrafo 5 de la Ley 1565). Durante el tiempo de vigencia de esta ley, desde 1994 hasta el 2010, se ha implementado, preponderantemente, en el nivel primario de la educación formal del área rural y logró abarcar con los materiales educativos respectivos hasta el segundo ciclo del nivel primario (Machaca 2011: 17 y 18).

La cuarta fase, de la EIB como política constitucional, consistió cuando la carta magna promulgada en el 2009, en el marco del periodo político ideológico del Estado Plurinacional, incorpora esta modalidad educativa con el denominativo de educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Al año siguiente, como correlato político ideológico, esta modalidad educativa ahora con otro denominativo, se constituye

como parte sustantiva de la Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”. Pero veamos, en detalle y en el siguiente acápite, ambas disposiciones jurídico legales y la referencia que hacen con relación a la educación superior universitaria.

2.2. Marco legal de la educación intercultural bilingüe en Bolivia

a) La Constitución Política del Estado

En la Constitución Política, Bolivia se asume como Estado Plurinacional, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Se señala que la refundación está basada en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico. También reconoce oficialmente, junto al castellano, a todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originarios y campesinos. Es más, prescribe que el gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales utilicen al menos dos idiomas oficiales, uno de los cuales debe necesariamente ser una lengua indígena. Se menciona que uno de los fines y funciones esenciales del nuevo Estado es el de construir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales, y fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe (República de Bolivia 2009: 2 y 3).

A nivel educativo, prescribe que la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado; que el Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo; la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad; y la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (Op. Cit.: 13). Esto significa que, incluso, la educación superior universitaria deberá adscribirse e implementar estas políticas y lineamientos educativos.

b) La Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”

La Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” ratifica varios de los postulados que fueron mencionados en la Constitución Política del Estado. Es así que, entre otros aspectos, menciona que la educación se sustenta en la participación plena en el sistema educativo plurinacional; es descolonizadora, liberadora, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; está orientada a la reafirmación cultural y la construcción del Estado Plurinacional; es comunitaria, democrática y participativa; es laica, pluralista y espiritual; es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo; es productiva y territorial. Asimismo, debe contribuir a la consolidación de la educación descolonizadora; fortalecer el desarrollo de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe; y garantizar la participación plena de todos los habitantes del Estado Plurinacional en la educación (Ministerio de Educación de Bolivia 2010: 4–9).

Como se puede advertir, desde el 2009, todas las acciones educativas formales desarrolladas en el país, en el contexto del sistema educativo plurinacional, del que es parte fundamental la educación superior universitaria, deberían de haber estado circunscritas en estas políticas y lineamientos; es decir, implementado la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo; además, utilizando las lenguas indígenas, según los territorios socioculturales, en las instituciones públicas y privadas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de formación profesional.

2.3. Educación intercultural en la Universidad Mayor de San Simón

a) El Estatuto Orgánico de la UMSS de 1990

El Estatuto Orgánico de la UMSS, producto del Primer Congreso Institucional de 1989, con relación a la temática abordada en el presente ensayo, en el capítulo de principios, explicita de manera genérica que la universidad, en su realización de su política educativa “es nacional, científica, democrática [...], es un proceso dialéctico de vinculación y mutua influencia entre la universidad y la sociedad”. De igual modo, “Es nacional porque parte de la realidad socioeconómica y cultural

auténticamente boliviana y se pone al servicio de ella”; es “democrática, porque sustenta la eliminación de las barreras discriminatorias impuestas por el sistema económico social vigente”; “Es popular, porque tiende a integrarse a las amplias masas obreras, campesinas y capas medias de nuestro pueblo [...]” (UMSS 2016: 10 y 11).

Mediante la Resolución N° 20/89 del Primer Congreso Institucional, se determina “la obligatoriedad de la implementación de la enseñanza de los idiomas quechua e inglés técnico en todas las carreras o facultades y/o escuelas de la Universidad Mayor de San Simón” (UMSS 2016: 236). Suponemos que fue sobre la base de esta determinación que, desde esa época, se incorporó la enseñanza del quechua en la mayoría de las carreras de la UMSS. En la Facultad de Humanidades, excepto en la Carrera de Psicología y el Programa de Música, se enseña la lengua indígena quechua como una asignatura curricular.

b) El modelo educativo de 2014

El “Modelo Educativo” de la UMSS, publicado en el 2014, contiene varias ideas y propuestas en torno a la educación intercultural que es objeto del presente ensayo. No podía ser de otra manera, ya que fue elaborado en el marco de la implementación de la nueva Constitución Política del Estado y Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. Es así que la UMSS, entre otros principios y valores de su modelo educativo, asume la interculturalidad en estos términos:

La universidad a través de sus procesos formativos y la dinámica de su vida académica promueve la interrelación y convivencia equitativa, en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas, el reconocimiento y valoración de las distintas cosmovisiones y el diálogo entre saberes distintos”. (UMSS 2014: 38)

De la misma manera, en el apartado de los Fundamentos epistemológicos señala que la universidad debe “[...] reflexionar sobre su principal tarea, la generación de conocimiento válido o confiable, no reduciéndolo al campo de los conocimientos científicos, sino ampliándolos a los saberes locales-ancestrales [...]. En los fundamentos sociopolíticos, asume la educación superior como “Intracultural e

intercultural puesto que vincula y dignifica en complementariedad los saberes, valores, prácticas, conocimientos y lenguas de todas las culturas que coexisten en el país en igualdad y sin ninguna discriminación”. En los Fundamentos culturales y lingüísticos menciona que la formación, investigación e interacción está basada en “La aplicación de un enfoque intercultural que permita la inclusión de estudiantes indígenas, las relaciones interculturales con alteridad, la visibilización de la diversidad cultural en la academia, la inclusión de diversos sistemas de conocimiento en el currículo y la producción de conocimiento desde otras lógicas diferentes [...] (UMSS 2014.: 39, 41 y 43).

La interculturalidad, en este documento, es planteada también como uno de los ejes del modelo educativo. En ese sentido, propone que la interculturalidad debe caracterizar la gestión educativa, debe constituirse en un eje del currículo, debe abordarse con este principio los contenidos en el aula e impregnar las relaciones humanas en el aula (UMSS 2014: 78 al 81).

c) El Estatuto Orgánico de la UMSS de 2022

La Universidad Mayor de San Simón, en de noviembre del 2022, realizó el III Congreso Universitario. Producto de este evento político y académico, en diciembre del mismo año, el Honorable Consejo Universitario aprobó el nuevo Estatuto Orgánico. Este documento, que se constituye en un instrumento que define y orienta el itinerario académico y político de los próximos años, contiene una serie de prescripciones en los ámbitos de las bases fundamentales, de los órganos de gobierno, de las autoridades universitarias, de la estructura administrativa, del régimen económico y financiero, del régimen académico y de los regímenes especiales (Machaca 2023: 13 y 14).

Esta nueva constitución jurídica universitaria, entre otros aspectos inherentes a los temas que abordamos en este documento académico, en el apartado de su Visión (Artículo 2) señala que “La Universidad Mayor de San Simón es una entidad pública y autónoma, intra e intercultural de excelencia nacional e internacional [...] para contribuir al desarrollo socioeconómico en armonía con la naturaleza, la equidad social y de género, impulsando el pluralismo en sus variadas expresiones”. De igual modo, en el Artículo 5 explicita al “Pluralismo epistemológico y

lingüístico”, así como a la “Educación intra, intercultural y plurilingüe” y el “Respeto a las diversidades socioculturales” como sus principios básicos (UMSS 2022).

d) Experiencias de educación intercultural en la UMSS

Algunas facultades de la UMSS, principalmente desde inicios de la década de los años ochenta del anterior siglo y con el apoyo de la cooperación internacional, iniciaron a implementar acciones y experiencias en el ámbito de la educación intercultural, a nivel de pregrado y posgrado, con énfasis en la formación e investigación con cobertura nacional y regional. Nos referimos, específicamente, al Centro de Investigación Agroecología Universidad Cochabamba (*AGRUCO*), al Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) y al Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Veamos a continuación, a groso modo, cada una de estas experiencias institucionales que, sin duda, continúan teniendo impactos a nivel universitario, regional y nacional.

- *AGRUCO* inició sus actividades, en 1985, con el apoyo de la cooperación internacional y de institucionales nacionales, y funciona en los predios de la Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias. Como parte de una estrategia de sostenibilidad institucional, desde julio de 1998, la UMSS asume la responsabilidad de la gestión institucional. Es un centro dedicado a la formación de pregrado y posgrado, la investigación transdisciplinar y participativa revalorizadora y la interacción social con poblaciones indígenas originarias campesinas y municipios rurales, en el campo de la agroecología, la revalorización y el desarrollo endógeno sustentable en armonía con la Madre Tierra.

Tiene como propósito el contribuir al vivir bien como alternativa al desarrollo capitalista, a partir de la agroecología y la revalorización de los saberes ancestrales y de la sabiduría de los pueblos indígena originario campesino, considerando los ámbitos espiritual, social y material de la vida cotidiana. Desarrolla sus actividades en el marco de tres programas: Formación continua intercultural descolonizador en pre y posgrado; Investigación acción participativa revalorizadora; e Interacción social, comunicación e incidencia política (<https://>

www.umss.edu.bo/centro-de-investigacion-agroecologia-universidad-cochabamba-agruco/).

- El PROEIB Andes desarrolla sus actividades, desde 1996, en la FHCE de la UMSS y, debido a su relevante trabajo académico, se ha constituido en referente internacional en el ámbito de la educación intercultural bilingüe y de la investigación en problemáticas relativas a los pueblos indígenas. Se fundó como iniciativa conjunta entre universidades, ministerios de educación y organizaciones de Bolivia y algunos países de América Latina y agencias de la cooperación internacional.

Ha atravesado por dos etapas. Una, entre 1996 – 2006, bajo el auspicio de la cooperación internacional y otra, desde el 2007, cuando pasó a ser parte de la UMSS. Considerado como un programa de referencia en América Latina, se abre una tercera etapa de desafíos a nivel regional que implican mantener y fortalecer su nicho histórico académico en lo que respecta a la educación y a la interculturalidad, ampliar su *know how* y servicios atendiendo a las demandas todavía crecientes por una formación educativa y de investigación no cubiertas en la región latinoamericana, bajo un enfoque intercultural.

Desde 1998 a la fecha, ha concluido con ocho versiones de su Maestría en EIB, cuatro versiones de un Curso de Especialización en EIB en América Latina, y dos versiones de la Maestría en sociolingüística. En las dos maestrías, más de 243 estudiantes han concluido sus estudios y, de ellos, se han titulado más de 205 entre hombres y mujeres de origen indígena provenientes de varios países de América Latina, alcanzando al 84% de titulación. Fueron parte de estos cursos, estudiantes indígenas y no indígenas de Argentina, Belice, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. El 2016 el PROEIB Andes inició el Doctorado en Estudios Socioculturales; de igual modo, desde el 2024, ha ampliado su campo de acción con la Maestría en Bioeducación y Culturas (https://www.proeibandes.org/?page_id=977).

- El Programa de Licenciatura en EIB surgió el año 2000, mediante un convenio suscrito entre la Cooperación Belga, el Ministerio de Educación y la FHCE de la UMSS. Nació con el objetivo central de

responder a las necesidades formativas de los profesores en relación a la temática de educación intercultural bilingüe, que era el enfoque educativo que había asumido la Reforma Educativa de 1994, en el marco de la Ley de Educación 1565. La Cooperación Belga, a inicios del año 2004, como parte de una estrategia de sostenibilidad, traspasó la coordinación y administración del Programa a la FHCE (Zubieta et. al.: 2019: 193).

Se ha constituido en un espacio de formación continua y complementaria para los profesores egresados de los ex Institutos Normales Superiores, actualmente denominados Escuelas Superiores de Formación de Maestros. Desde su creación hasta el 2019, se matricularon al Programa 2.094 estudiantes; de este total, lograron titularse el 27%. Los estudiantes matriculados, mayoritariamente, fueron del Departamento de Cochabamba; pero, en proporciones menores, también participaron estudiantes oriundos de los Departamentos de La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca y Santa Cruz (Zubieta et. al.: 215).

Las tres experiencias, como se puede evidenciar en los párrafos anteriores, poseen un fuerte componente de formación profesional y de investigación y producción de conocimientos desde una perspectiva intracultural e intercultural. Debido a que estas propuestas y experiencias se iniciaron desde hace 40 décadas atrás, mucho antes que el Estado boliviano y el sistema educativo se asuman como plurinacional, inevitablemente tuvieron y aún continúan teniendo incidencia y/o impactos respecto a la interculturalización de la UMSS y de la Facultad de Humanidades, Obviamente, también en los ámbitos extra universitarios, sobre todo en los lugares donde trabajan o son oriundos los cientos de participantes que se involucraron en estas experiencias.

2.4. Experiencias de educación superior intercultural en América Latina

Las universidades en América Latina, como componente sustantivo de la conquista ibérica, fueron creados al inicio de la Colonia por los reyes españoles; precisamente, para consolidar el sistema económico, político y sociocultural colonial. En este contexto, la primera universidad fundada en la región fue la Real y Pontificia

Universidad de la Ciudad de los Reyes de Lima, en mayo de 1551, actualmente la Universidad Nacional San Marcos; posteriormente, la Real y Pontificia Universidad de México, en noviembre de 1551, actualmente la Universidad Nacional Autónoma de México. En Bolivia, la primera fue la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Javier de Chuquisaca, en marzo de 1624 (<http://enciclopedia.udg.mx/articulos/universidades-en-america>).

Todas las universidades coloniales fueron administradas por las órdenes religiosas. La Universidad Mayor de San Simón, lugar donde se realizó el presente estudio, fue fundado en 1832, a los siete años de la fundación de la República de Bolivia y en el periodo conservador; tiene actualmente 192 años de vida institucional y académica.

Las universidades latinoamericanas, como parte de un proyecto colonizador, fueron instauradas a imagen y semejanza de las universidades españolas, tanto a nivel infraestructural, institucional, curricular y epistemológico; por ello, de facto soslayaron la diversidad sociocultural, multiétnica y plurilingüe que históricamente caracterizó esta región. En este sentido, fundamentalmente desde la década de los años setenta y noventa del siglo pasado, influido por las categorías conceptuales del multiculturalismo y de la interculturalidad, estas universidades están siendo interpeladas por su hegemonía epistemológica de corte positivista occidental, principalmente por actores sociales de raigambre indígena y proindígena.

Es más, “con la efervescencia de los movimientos de pueblos y nacionalidades, la lucha por el reconocimiento de la diversidad cultural y la crisis social y ambiental a la que en la actualidad nos enfrentamos; el conocimiento científico, como conocimiento único y válido, empezó a ser cuestionado y las propuestas decoloniales e interculturales tomaron fuerza en el mundo académico y social” (Krainer y Cháves 2021: 28).

Frente a esta situación de permanente interpelación, los diversos países están asumiendo diversas reacciones y posturas. De acuerdo con Mato (citado en Krainer y Cháves 2021: 42, 43), en América Latina y el Caribe, la interculturalidad en la educación superior se viene asumiendo a través de cinco modalidades institucionales: a) Programas de inclusión de individuos como estudiantes en Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales, a través becas, cupos, apoyo

académico o psicosocial exclusivo para pueblos y nacionalidades; b) Programas de formación de IES convencionales creadas especialmente para estudiantes de pueblos y nacionalidades; c) Programas de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes; d) Convenios de co-ejecución entre IES y organizaciones de base o comunidades de población indígena o afrodescendiente; y e) IES interculturales; es decir, instituciones con enfoque intercultural, interesadas en integrar saberes, modos de producción de conocimiento y aprendizaje, y metodologías de la diversidad cultural de las poblaciones de sus respectivos países.

Estas respuestas, desde nuestra percepción, no son suficientes si aspiramos a una educación superior intercultural que responda a las expectativas de la población indígena y afrodescendiente que, históricamente, fueron excluidos de la educación regular, en general, y de la educación superior, en particular.

Consideramos que una educación superior intercultural deberá, básicamente, generar procesos de intraculturalidad o de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas y de los conocimientos y saberes indígenas; promover una apertura crítica a los conocimientos de otras matrices culturales para establecer diálogos de saberes o inter epistémicos; erradicar todas las formas de racismo y discriminación que aún prevalecen en las universidades como consecuencia de la colonialidad vigente; finalmente, deberá impulsar procesos de formación profesional orientados a la construcción de Estados y sociedades donde prevalezcan los principios de la participación, equidad, justicia socio económica, justicia ecológica y libertad para el pensamiento y las acciones.

3. Situación actual y desafíos de la educación intercultural en la UMSS

Con el fin de hacer una aproximación a la situación actual y los desafíos que implica el avance hacia una educación intercultural en la UMSS, en este apartado abordaremos cuatro aspectos inherentes a la cultura institucional y también a la gestión curricular. Estos son: 1. Diversidad cultural y lingüística en la FHCE, 2. Identidad

cultural y discriminación, 3. Percepciones de los estudiantes sobre interculturalidad, y 4. Pluralismo epistemológico.

3.1 Diversidad cultural y lingüística en la población estudiantil de la FHCE

Sobre este tema hemos priorizado 3 tópicos inherentes a la diversidad cultural en la FHCE: la adscripción indígena de los estudiantes, las lenguas que hablan y el lugar donde residen los estudiantes.

a) Autoidentificación indígena

Tabla 1

Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y autoidentificación indígena

N°	Carreras y programas	Ninguno		Quechua		Aymara		Guarani		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	64	59	41	38	3	3	0	0	108	8
2	Licenciatura en Psicología	89	42	103	50	12	6	0	0	204	16
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	65	57	44	39	5	4	0	0	114	9
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	113	36	173	55	27	9	1	0.1	314	24
5	Licenciatura en Trabajo Social	99	40	131	53	17	7	0	0	247	20
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	81	46	84	48	9	5	1	0.1	175	14
7	Programa en Licenciatura en Música	67	61	37	34	5	5	0	0	109	9
Total		578	45	613	48	78	6	2	1	1271	100

Nota: Elaboración propia con base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE. Septiembre de 2024.

Los estudiantes de la FHCE, de modo general y tal como se puede apreciar en la Tabla 1, en un 55% se identifica como perteneciente a uno de los pueblos indígenas mayoritarios en Bolivia; de manera más específica, el 48% se adscribe al pueblo quechua, La preponderancia del quechua, desde nuestra percepción, es coherente con la cobertura geográfica y poblacional estudiantil que tiene la UMSS, ya que gran parte del territorio del Departamento de Cochabamba, históricamente, perteneció a este pueblo indígena. En contrapartida, un 45% no se autoidentifica con ningún pueblo indígena; dentro de este porcentaje, a diferencia de los que se identifican y viven en los municipios rurales del Valle Bajo, Central y Alto del departamento, se trata de estudiantes que residen mayoritariamente en contextos urbanos.

Hay que destacar que las carreras que tienen estudiantes con mayores porcentajes de autoidentificación indígena, son Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Psicología y Deportes con porcentajes que fluctúan entre 50 y 60 %. En contrapartida, las carreras cuyos estudiantes presentan menores porcentajes respecto de la autoidentificación indígena son Música, Comunicación y Lingüística con un promedio de 40%.

b) Lengua materna

De los 1271 estudiantes de la FHCE encuestados y que constituyen la muestra del presente estudio, el 91% señala que la primera lengua que aprendieron a hablar, o lengua materna, fue la castellana; prácticamente, los estudiantes de todas las carreras se aproximan a este porcentaje. Sólo el 6% de los estudiantes afirma que su lengua materna fue el quechua y el 1% el aimara (ver Tabla 2).

Tabla 2
Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y primera lengua que aprendieron a hablar

N°	Carreras y programas	Castellano		Quechua		Aymara		Extranjero ⁶		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	101	94	7	6	0	0	0	0	108	8
2	Licenciatura en Psicología	191	94	0		0		13	6	204	16
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	104	91	8	7	1	1	1	1	114	9
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	280	89	31	0	2	1	1	1	314	24
5	Licenciatura en Trabajo Social	225	91	20	8	2	1	0	0	247	20
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	158	90	16	9	1	1	0	0	175	14
7	Programa en Licenciatura en Música	101	92	4	4	1	1	3	3	109	9
Total		1160	91	86	6	7	1	18	2	1271	100

Nota: Elaboración propia con base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE. Septiembre de 2024.

Si contrastamos estos datos con los de la Tabla 1, podemos deducir que no hay correspondencia entre la autoidentificación indígena de los estudiantes, que asciende al 55%, y la lengua materna indígena que apenas lo hablan el 7%. Puede tratarse, desde nuestro punto de vista, de estudiantes que perdieron la posibilidad de aprender la lengua indígena en su seno familiar, ya que sus progenitores, por razones extralingüísticos, interfirieron la transmisión intergeneracional de la lengua indígena.

c) Lengua indígena que hablan

Los estudiantes de la FHCE, tal como se aprecia en la Tabla 3, en un 44% señalan que no hablan en lengua indígena; el 15% menciona que habla la lengua indígena; el 18% habla poco y el 21% restante menciona que entiende, pero no lo habla. Si sumamos a los que afirman que hablan y a los que hablan poco tenemos un 33% que, en diversos grados, logran comunicarse mediante la lengua indígena. Este hecho significa que, comparado con los que dicen que su lengua materna fue el quechua (6%), puede tratarse de estudiantes nacidos o residentes en áreas urbanas que aprendieron la lengua indígena como segunda lengua, sea en sus familias o también en el contexto social y laboral cochabambino, fundamentalmente rural, donde suele la gente comunicarse en este idioma.

Las carreras cuyos estudiantes afirman que más hablan en lengua indígena, en orden decreciente, son de la carrera de Lingüística con el 20%, Trabajo Social con el 18% y Ciencias de la Educación con el 17%. En contraste, las carreras cuyos estudiantes señalan que no hablan en lengua indígena son Música con el 54%, Psicología con el 50%, Deportes con el 46% y Comunicación Social con el 44%.

Tabla 3
Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y lengua indígena que hablan

N°	Carreras y programas	Si		No		Hablo poco		Entiendo, pero no hablo		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	15	14	47	44	22	19	24	22	108	8
2	Licenciatura en Psicología	24	12	101	50	30	15	49	23	204	16
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	23	20	46	40	24	21	21	17	114	9
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	53	17	127	40	59	19	75	23	314	24
5	Licenciatura en Trabajo Social	44	18	102	41	52	21	49	20	247	20
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	30	16	80	46	24	14	41	23	175	14
7	Programa en Licenciatura en Música	8	7	59	54	22	20	20	18	109	9
	Total	197	15	562	44	233	18	279	21	1271	100

Nota: Elaboración propia con base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE. Septiembre de 2024.

d) Lugar de residencia actual de los estudiantes

Los estudiantes de la FHCE, de modo general, señalaron que en un 80% viven en el área urbana y el restante 20% en el área rural, tal como se aprecia en la Tabla 4. Esto quiere decir que, preponderantemente, residen en la ciudad, centros poblados intermedios y/o capitales de municipios; y una minoría reside en las comunidades pertenecientes a diferentes municipios del Departamento de Cochabamba.

El comportamiento de la población estudiantil, según carreras en esta temática, aunque con pocas variaciones, es muy diferente. En efecto, las carreras que tienen más población estudiantil que vive en el área urbana, en orden decreciente, son Comunicación Social con el 87%, Música con el 84%, Psicología con el 83%, Lingüística con el 81% y Ciencias de la Educación con el 80%. En cambio, las carreras que tienen menos población estudiantil en el área urbana, con menos del 80%, son Deportes y Trabajo Social, con el 79% y 75%, respectivamente.

Respecto al 80% de los estudiantes con residencia en la ciudad, se puede interpretar que lo urbano no concierne únicamente a la ciudad de Cochabamba, sino a ciudades intermedias y/o capitales de municipios. Por otra parte, si bien muchos estudiantes viven en el área urbana, lo hacen por motivos de estudio, ya que el lugar de residencia de su núcleo familiar probablemente sea el área rural. La diferencia de ciertas carreras que tienen mayor porcentaje de estudiantes que viven en áreas urbanas también se puede explicar por las características de las carreras y su relación con la población estudiantil.

Tabla 4
Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y lugar de residencia

N°	Carreras y programas	Área rural		Área urbana		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	14	13	94	87	108	8
2	Licenciatura en Psicología	35	17	169	83	204	16
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	22	19	92	81	114	9
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	64	20	250	80	314	24
5	Licenciatura en Trabajo Social	62	25	185	75	247	20
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	37	21	138	79	175	14
7	Programa en Licenciatura en Música	17	16	92	84	109	9
Total		251	20	1020	80	1271	100

Nota: Elaboración propia con base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE. Septiembre de 2024.

3.2. Identidad cultural y discriminación

En términos generales, la identidad cultural es definida como la afiliación que asume una persona a un grupo que comparte costumbres, hábitos, prácticas y valores y normas sociales que sirven como factor de cohesión en una comunidad. A través de estos elementos que tiene en común con otros individuos, una persona desarrolla un sentido de pertenencia al conjunto. La identidad cultural, de este modo, hace que distintos sujetos se sientan parte de un colectivo y, a su vez, perciban que son diferentes a los integrantes de otros grupos.

Sin embargo, hay que indicar que un ser humano puede identificarse con algunos rasgos de una identidad cultural y no con otros. Más allá de las apariencias, no suele existir la uniformidad en una cultura, sino que conviven múltiples identidades parecidas, aunque no iguales. En esta línea, pueden existir identidades colectivas e identidades individuales. Las identidades individuales se refieren y toman una posición del “yo” frente a los otros. A su vez, las personas adoptan múltiples identidades.

En el contexto de la globalización y la movilidad humana, la concepción de identidad cultural es más compleja y multifacética. La diversidad de experiencias de los migrantes moldea identidades en relación a la interacción con otros sujetos y la influencia del contexto social, cultural y económico donde viven o transitan (Reyes & Lamy, 2017). Por otra parte, con la emergencia de la sociedad digital, en los últimos tiempos se viene dando un proceso acelerado de migración del mundo real al mundo virtual. El territorio virtual es otro escenario donde también se construyen identidades.

Al margen de estas dinámicas identitarias, en la estructura social boliviana, históricamente las identidades indígenas han ocupado un lugar subalterno y han sido objeto de discriminación. La discriminación étnica en Bolivia es un tema complejo y arraigado en la historia del país. Las manifestaciones de la discriminación étnica se evidencian de diversas formas; una de ellas es el racismo institucional del sistema educativo. Los estereotipos negativos sobre los estudiantes indígenas contribuyen a la discriminación, exclusión social y violencia simbólica. La principal repercusión de la discriminación es la negación y pérdida

de identidad cultural. A su vez, la discriminación puede llevar a la pérdida de lenguas, tradiciones y conocimientos ancestrales.

En las instituciones educativas, al igual que en la universidad, los estudiantes de origen indígena y campesino a menudo se enfrentan a la necesidad de adaptarse a nuevas culturas y normas institucionales, lo que puede generar tensiones entre su identidad original y la nueva realidad. Las respuestas a estas tensiones pueden tener sus efectos en la negación de su cultura y lengua; aunque en sus lugares de origen sus familias sigan manteniendo vivas sus tradiciones y costumbres.

En nuestro estudio y retomando los datos de Tabla 1, el 45% de estudiantes que no se autoidentifica con ningún pueblo indígena, puede ser interpretado, en algunos casos como un encubrimiento de la identidad cultural y una forma resistencia a la discriminación cultural por su procedencia, su apariencia y el manejo del castellano con interferencias lingüísticas del quechua, entre otros.

Tabla 5
Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y opinión respecto a la discriminación a estudiantes indígenas

N°	Carreras y programas	Sí		No		No lo sé		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	36	33	48	45	24	22	108	8
2	Licenciatura en Psicología	58	28	85	42	61	30	204	16
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	23	20	59	52	32	28	114	9
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	61	20	170	53	83	27	314	24
5	Licenciatura en Trabajo social	64	26	102	41	81	33	247	20
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	36	21	97	55	42	24	175	14
7	Programa en Licenciatura en música	16	15	53	48	40	37	109	9
Total		294	23	614	48	363	29	1271	100

Nota: Elaboración propia con base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE. Septiembre de 2024.

En la Tabla 5 se puede apreciar que el 23% de los estudiantes encuestados de la FHCE afirma que existe discriminación explícita, ya sea por los docentes o por sus mismos compañeros, y un 48%, casi la mitad de la población estudiantil que conforma la muestra, afirma lo contrario; y el 29% restante se mantiene indiferente. Las carreras donde existe mayor discriminación, con más de la cuarta parte de su población estudiantil, son Comunicación Social con el 33%, Psicología con el 28% y Trabajo Social con el 26%. En las otras carreras el porcentaje de la discriminación oscila entre el 15% y 20%.

Frente a los actos de discriminación dentro y fuera de las aulas, los estudiantes desarrollan diferentes estrategias. Según los datos recolectados, tal como se puede observar en la Tabla 6, el 40% de los estudiantes prefiere callar; el 29% evita hablar en lengua indígena; el 21% niega su origen campesino e indígena. Mientras que el 10%, un porcentaje mínimo, se enfrenta a las actitudes de discriminación, interpellándola.

Tabla 6

Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y respuesta frente a la discriminación

N°	Carreras y programas	Niegan su origen		Evitan hablar en lengua indígena		Se callan		Interpelan a discriminadores		Total ⁷	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	13	24	13	24	22	40	7	12	55	8
2	Licenciatura en Psicología	21	22	31	32	39	40	5	6	96	14
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	11	22	15	29	19	37	6	12	51	7
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	38	23	53	31	55	32	23	14	169	25
5	Licenciatura en Trabajo Social	32	20	45	29	64	41	15	10	156	23
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	22	20	32	29	44	40	12	11	110	16
7	Programa en Licenciatura en Música	5	10	11	23	31	63	2	4	49	7
Total		142	21	200	29	274	40	70	10	686	100

Nota: Elaboración propia con base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE. Septiembre de 2024.

Si bien la composición social de los estudiantes de las carreras es diferente, las estrategias asumidas frente a la discriminación, según los datos reportados por carreras, son las siguientes: negando su origen, en un 24%, en Comunicación Social; evitando hablar en lengua indígena, en un 32%, en Psicología; callándose, en un 63%, en Música; e interpelando, en un 14%, en Ciencias de la Educación.

3.3. Percepciones sobre la interculturalidad

El multiculturalismo, en sus inicios, fue definido como el reconocimiento de la diversidad cultural presente en un mismo escenario; sin embargo, este concepto no contemplaba las relaciones de poder y asimetría entre diferentes estratos de la sociedad. En respuesta emerge el enfoque de la interculturalidad que, desde la perspectiva de varios autores, es polisémico y multidimensional. En América Latina, en estos últimos años, y a nivel académico, se han desarrollado diferentes enfoques sobre la interculturalidad.

Uno de ellos es el **enfoque relacional**, que hace referencia al contacto entre culturas, su análisis se centra en la convivencia de personas con saberes, prácticas y valores culturales diferentes en un espacio común. La interculturalidad relacional pretende dar solución tanto a los posibles conflictos entre culturas, como a la situación de coexistencia de las mismas. Por lo tanto, propugna el diálogo y el encuentro entre culturas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. Entiende la diferencia como un valor positivo y sitúa a las culturas en un plano de igualdad, teniendo como bases el respeto mutuo y la solidaridad, enriqueciéndose mutuamente y superando así la situación de conflicto (Llamazares, 2003).

El **enfoque funcional** es otra perspectiva que reconoce la diversidad y las diferencias culturales con el objetivo de incluir en el sistema económico, político y social establecido a los grupos marginalizados por él mismo. Se establecen ciertos mecanismos, como la discriminación positiva, para impulsar el diálogo y la tolerancia, pero no se cuestionan las causas de las desigualdades ni la lógica del sistema neoliberal capitalista en el que éstas se enmarca. Por último, **la interculturalidad crítica**, no sólo reconoce las diferencias, sino

que también pone en el centro del debate la diferencia colonial; es decir, cuestiona tanto las relaciones de poder como la jerarquía socio-económica y cultural basadas en la racialización de las personas y los grupos sociales (Walsh, 2010).

En este marco, nuestro estudio abordó tres aspectos inherentes al enfoque intercultural: El conocimiento de los estudiantes sobre la diversidad cultural existente en Bolivia, la valoración de la diversidad cultural en el aula y las percepciones de los estudiantes sobre interculturalidad.

a) Conocimiento sobre las culturas que existen en Bolivia

En la encuesta se introdujo una pregunta específica para recoger información sobre el conocimiento que tienen los estudiantes del número de pueblos indígenas que existen en Bolivia, tanto en tierras bajas como en tierras altas.

Los estudiantes de la FHCE, de modo general y como se visualiza en la Tabla 7, en un 85% mencionan que en Bolivia existen 36 culturas y/o pueblos indígenas; respuesta, por demás, correcta. Este hecho nos anima a afirmar que, salvo algunas excepciones, los estudiantes tienen un conocimiento acertado respecto a la cantidad de pueblos indígenas que viven en Bolivia. Los que respondieron que no saben alcanzan el 11%.

Tabla 7
Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y conocimiento sobre las culturas que existen en Bolivia

N°	Carreras y programas	10 culturas		23 culturas		36 culturas		No lo sé		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	1	1	6	6	83	77	18	17	108	8
2	Licenciatura en Psicología	2	1	7	4	174	86	21	11	204	16
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	0	0	4	4	102	90	8	7	114	9
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	1	1	10	3	284	95	19	6	314	24
5	Licenciatura en Trabajo Social	3	1	3	1	221	90	20	8	247	20
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	6	4	6	4	131	75	32	15	175	14
7	Programa en Licenciatura en Música	2	2	1	1	84	77	22	20	109	9
Total		15	1	37	3	1079	85	140	11	1271	100

Nota: Elaboración propia en base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE. Septiembre de 2024.

Las carreras que contestaron de manera acertada, con porcentajes del 90% y más son Ciencias de la Educación, con el 95%; además de Lingüística y Trabajo Social, cada uno con el 90%. En cambio, las carreras que respondieron en porcentajes menores al 90% son Comunicación Social, Psicología, Deportes y Música. Si bien es cierto que los estudiantes están informados sobre el número pueblos; de hecho, esto no implica que tengan conocimientos respecto a los nombres de cada uno de ellos, a la ubicación de sus territorios y otros aspectos que identifican a cada uno de estos pueblos.

b) Valoración de la diversidad cultural en el aula

Otro aspecto que se preguntó en la encuesta a los estudiantes de la FHCE fue el relacionado a la valoración de la diversidad cultural que realizan los docentes en sus clases. En la Tabla 8 se observa que un tercio de los estudiantes, el 32%, señalan que los docentes hablan positivamente cuando hacen referencia a los pueblos indígenas, así como a los saberes y conocimientos que poseen; mientras que el 12% menciona que lo hacen de manera negativa y hasta despectiva. Lo que sorprende, sin embargo, es que el 56% de los estudiantes respondió “No lo sé”; lo que puede indicar que la mayoría de los estudiantes son indiferentes; por ello, no ponen atención, ni les interesa que la diversidad cultural y lingüística esté presente en las aulas como parte de su formación.

Tabla 8
Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y opinión sobre la valoración docente de la diversidad cultural de los estudiantes

N°	Carreras y programas	Si		No		No lo sé		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	21	19	11	10	76	71	108	8
2	Licenciatura en Psicología	74	36	17	8	113	56	204	16
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	34	30	10	9	70	61	114	9
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	73	23	20	6	221	71	314	24
5	Licenciatura en Trabajo social	97	39	28	11	122	50	247	20
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	71	41	37	21	67	38	175	14
7	Programa en Licenciatura en música	40	37	28	26	41	37	109	9
Total		410	32	151	12	710	56	1271	100

Nora: Elaboración propia con base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE. Septiembre de 2024.

Las carreras, desde la percepción de los estudiantes, cuyos docentes valoran positivamente la diversidad cultural del país son, con más de un tercio del total, la carrera de Deportes con el 41%, Trabajo Social con el 39%, Música con el 37% y Psicología con el 36%. En cambio, las carreras que presentan porcentajes más bajos son Lingüística, Ciencias de la Educación y Comunicación Social.

c) Nociones sobre la interculturalidad

Los datos de la Tabla 9 revelan que más de la mitad de los estudiantes de la FHCE, concretamente el 54%, en términos de noción, considera que la interculturalidad significa revalorizar las culturas. En 4 carreras (Psicología, Lingüística, Ciencias de la Educación y Trabajo Social), de las 7 que posee la Facultad, los porcentajes están por encima del 50%; mientras que las otras carreras (Comunicación Social, Deportes y Música) presentaron porcentajes inferiores al 50% y superiores al 44%.

Por otra parte, el 28% de los estudiantes considera que la interculturalidad consiste en la relación horizontal entre culturas. Sumando e interpretando los porcentajes de ambas categorías, se puede decir que el 78% de los estudiantes sitúa el concepto de la interculturalidad desde la perspectiva relacional, con la visibilización de la diversidad cultural y con la relación horizontal entre las culturas. Un porcentaje mínimo, el 5%, asocia este concepto con las relaciones asimétricas y el ejercicio de poder de una cultura sobre otra. También llama la atención que algo más de la décima parte de los estudiantes, específicamente el 13%, frente a la pregunta mostró una indiferencia y, por ello, respondieron que no saben.

Tabla 9
Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y su noción sobre la interculturalidad

N°	Carreras y programas	Revalorizar la cultura		Relación horizontal entre culturas		Imposición de una cultura sobre otra		No lo sé		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	50	46	40	37	6	6	12	11	108	8
2	Licenciatura en Psicología	112	55	57	28	6	3	29	14	204	16
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	66	58	29	25	6	5	13	12	114	9
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	186	59	85	27	15	5	28	9	314	24
5	Licenciatura en Trabajo Social	135	55	64	26	11	4	37	15	247	20
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	85	48	52	30	7	4	31	18	175	14
7	Programa en Licenciatura en Música	49	45	35	32	6	6	19	17	109	9
	Total	683	54	362	28	57	5	169	13	1271	100

Nota: Elaboración propia con base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE. Septiembre de 2024.

3.4. Pluralismo epistemológico

El pluralismo epistemológico pone en evidencia que es posible ejercitar diferentes maneras de producir conocimientos en la academia. En correspondencia con la diversidad de pueblos y culturas que viven en el planeta, y en particular en Bolivia, existen diversos sistemas de conocimiento de los pueblos y culturas indígenas que no tienen la misma estructura ni lógica que el conocimiento científico, sino que están basados en una relación directa y emotiva con la naturaleza. Además, son conocimientos que están localizados o territorializados (Toledo, 2005). Por esta razón, el status de los conocimientos tradicionales, desde el punto de vista epistemológico, es descalificado. A partir de esta subestimación y aparente desprecio, la academia no ha dado cabida a estas epistemologías diversas.

En este sentido, el pluralismo epistemológico no supone únicamente el reconocimiento de la diversidad de sistemas de conocimientos culturales, sino un cuestionamiento a las relaciones de poder que median en la hegemonía del conocimiento eurocéntrico que pretende ser universal. Además, interpela los límites del pensamiento disciplinar de la ciencia y la distancia que crea con la realidad vivida, donde todo está integrado, siendo difícil encontrar respuestas dentro de los “silos” o contenedores de las disciplinas individuales (Maffi, 2005).

Desde la perspectiva del pluralismo epistemológico, el objetivo no es invalidar el conocimiento científico que se imparte desde hace cientos de años en la academia, sino iniciar un proceso de construcción de una academia plural, empezar a practicar en las aulas el diálogo interepistémico, reconociendo y valorando los conocimientos de las diversas culturas de Bolivia y del mundo, que están ofreciendo respuestas viables frente a la crisis que vivimos hoy. Como menciona De Sousa (2009), la “ecología de saberes” abre la posibilidad de que diversos sistemas de conocimiento puedan coexistir y dialogar.

En la encuesta se insertaron tres preguntas orientadas a recoger información sobre: a) el abordaje de los saberes y conocimientos indígenas por parte de los docentes, b) la inclusión de saberes indígenas en los contenidos curriculares y c) las opiniones respecto a la recuperación y revitalización de las culturas y lenguas indígenas en el espacio académico.

a) Abordaje de saberes y conocimientos indígenas por los docentes

Respecto al primer inciso de este apartado, según los datos obtenidos, 56% de los encuestados consideran que, además de impartir conocimientos científicos y disciplinares como parte del desarrollo curricular, los docentes dan valía y hacen referencia a publicaciones de autores nacionales e introducen ejemplos del conocimiento local y saberes indígenas, frente al 12% que no lo hacen y 32% que lo hacen a veces (ver Tabla 10).

Las carreras que se destacan porque los docentes hacen referencia a los saberes y conocimientos indígenas, en orden decreciente, son Ciencias de la Educación el 71%, Comunicación Social con el 70% y Lingüística con el 62%. Psicología y Trabajo Social presentan porcentajes mayores al 50%. Mientras que Deportes, con el 38%, y Música, con el 37%, presentan los porcentajes más bajos.

Tabla 10
Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y opinión respecto a las referencias que hacen los docentes acerca de los saberes y conocimientos indígenas

N°	Carreras y programas	Si		No		A veces		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	76	70	11	10	21	20	108	8
2	Licenciatura en Psicología	113	56	17	8	74	36	204	16
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	70	62	10	9	34	29	114	9
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	221	71	20	6	73	23	314	24
5	Licenciatura en Trabajo Social	122	50	28	11	97	39	247	20
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	67	38	37	21	71	41	175	14
7	Programa en Licenciatura en Música	41	37	28	26	40	37	109	9
Total		710	56	151	12	410	32	1271	100

Nota: Elaboración propia en base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE. Septiembre de 2024.

Agrupando y sumando la respuesta afirmativa y la esporádica, respecto a la consideración de los saberes y conocimientos indígenas en las clases, podemos animarnos a afirmar que el 88% de los docentes, en diversos niveles y grados, intenta practicar el pluralismo epistemológico. Sin embargo, un dato que sobresale en toda la Facultad es de la Carrera de Deportes, ya que el 37% de los estudiantes considera que los docentes no hacen referencia a los saberes indígenas. Probablemente, este hecho tenga relación con el carácter disciplinar de la carrera que está basada, preponderantemente, en sistemas de conocimiento universales.

b) Posibilidad de inclusión de saberes indígenas en contenidos curriculares

No obstante, al proceso de homogeneización que se viene dando en las sociedades por la influencia de la globalización, en la actualidad, los pueblos indígenas representan entre el 80-90% de la diversidad cultural del planeta. La población indígena del mundo contemporáneo asciende a más de 300 millones, vive en alrededor de 75 de los 184 países del planeta y es habitante de prácticamente cada uno de los principales biomas de la Tierra y especialmente de los ecosistemas terrestres y acuáticos menos perturbados (Toledo & Barrera, 2008).

Como ya se mencionó, la diversidad de saberes está en correspondencia con la diversidad cultural que existe en el planeta. Estos saberes son definidos como prácticas sociales y epistémicas que se encuentran insertas en un entorno y no ajenas de él. Por eso las prácticas cognitivas, agrícolas, económicas, educativas, recreativas y religiosas de las sociedades y culturas tradicionales, no deben concebirse como separadas de su hábitat y del ecosistema del que forman parte (Olivé, 2009). En culturas que viven en estrecha relación con la naturaleza, sus sistemas de conocimiento y cosmovisiones continúan siendo biocéntricas.

Algunas investigaciones realizadas en la década de los 70 y 80 resultaron claves para ilustrar la complejidad y profundidad de los sistemas locales de conocimiento y de clasificación del medio ambiente. Posteriormente, en la década de los 90 hubo un reconocimiento internacional del valor potencial del conocimiento indígena (Reyes & Marti 2007). Por ejemplo, estudios sobre conocimiento local y

ecológico tienen aportes importantes en el manejo sostenible y la gestión colectiva del agua, de bosques y otros recursos naturales. Estudios sobre cambio climático han revelado diversas sabidurías indígenas sobre adaptación al cambio climático. La investigación etnoecológica sobre el conocimiento de plantas medicinales, es también un área muy activa y muestra cómo el conocimiento ecológico local ha contribuido a la medicina moderna (Reyes & Marti 2007, p.7). En resumen, el conocimiento ecológico local, construido con base a las interacciones cotidianas de los grupos humanos con el medio ambiente, puede contribuir al diseño y obtención de modos de vida sostenibles.

En la encuesta, una de las preguntas estaba orientada a recoger información sobre la posibilidad y/o proyección de la inclusión de los saberes locales e indígenas en el currículo de las diferentes asignaturas y carreras de la FHCE; vale decir, en los contenidos temáticos, las referencias bibliográficas, las estrategias didácticas y las prácticas investigativas. Según los datos obtenidos, el 90% de los estudiantes encuestados afirman que los saberes y conocimientos indígenas pueden y deberían ser tomados en cuenta en la formación profesional; frente al 10% que niega esta posibilidad.

Las tres carreras cuyos estudiantes muestran mayor predisposición para la inclusión de los saberes y conocimientos indígenas en el currículo, en orden decreciente, son Psicología con el 93%, Ciencias de la Educación con el 92% y Trabajo Social con el 91%. Las otras carreras presentan porcentajes inferiores al 90% y superiores al 80%. Esta situación, en términos curriculares, puede significar que los estudiantes de la FHCE, en general, presentan una actitud positiva y de apertura hacia el pluralismo epistémico; por tanto, de lo que se trata ahora es de incorporar en los procesos de transformación y ajuste curricular los saberes y conocimientos de las matrices culturales indígenas.

Tabla 11
Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y opinión sobre la posibilidad de inclusión vde los
saberes y conocimientos indígenas en los contenidos curriculares

N°	Carreras y programas	Si		No		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	93	86	15	14	108	8
2	Licenciatura en Psicología	190	93	14	7	204	16
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	102	89	12	11	114	9
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	289	92	25	8	314	25
5	Licenciatura en Trabajo Social	225	91	22	9	247	20
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	149	85	26	15	175	14
7	Programa en Licenciatura en Música	91	83	18	17	109	8
Total		1139	90	132	10	1271	100

Nota: Elaboración propia con base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE, Septiembre de 2024.

c) Opinión respecto a la revitalización de culturas y lenguas indígenas

La recuperación de las culturas y lenguas indígenas del país en los espacios académicos, en primera instancia, supone la visibilización y el conocimiento sobre los diferentes pueblos indígenas que habitan las regiones Andina, Oriente, Chaco y Amazonía de nuestro país (considerado Plurinacional); pero, principalmente, sobre su situación de desplazamiento y vulnerabilidad en la que se encuentran actualmente.

De igual forma, la revitalización de las culturas y lenguas indígenas plantea el reto de asumir en los espacios académicos el reconocimiento y valoración del aporte de los pueblos indígenas a la sociedad en general, con su legado axiológico y epistemológico, que han mostrado ser una de las alternativas viables frente a la crisis estructural que enfrenta la sociedad en su conjunto.

En este marco, como se visualiza en la Tabla 12, los datos de la encuesta revelan que en las diferentes carreras de FHCE los estudiantes, en un 87%, señalan que es imprescindible que la academia asuma el desafío de contribuir a la recuperación de las culturas y lenguas indígenas del país. La única carrera que se diferencia con un porcentaje mayor es Lingüística, con el 91%; probablemente, se deba al hecho de que tienen como objeto académico y de investigación, precisamente, las lenguas; entre ellas, las indígenas.

Tabla 12
Estudiantes de la FHCE, en la gestión II/2024, según carreras y opinión respecto a la recuperación y revitalización de las culturas y lenguas indígenas

N°	Carreras y programas	Si		No		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%
1	Licenciatura en Comunicación Social	94	87	14	13	108	8
2	Licenciatura en Psicología	181	89	23	11	204	16
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	104	91	10	9	114	9
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	279	89	35	11	314	24
5	Licenciatura en Trabajo social	215	87	32	13	247	20
6	Programa en Ciencias de la Actividad Física y Deportes	140	80	35	20	175	14
7	Programa en Licenciatura en música	90	83	19	17	109	9
Total		1103	87	168	13	1271	100

Nota: Elaboración propia con base a encuesta virtual aplicada a estudiantes de la FHCE, Septiembre de 2024.

4. Desafíos de la educación intercultural en la UMSS: conclusiones y recomendaciones

Pese a que la normativa nacional y universitaria prescriben que la formación profesional debería contemplar políticas y lineamientos de la formación profesional desde la perspectiva de la educación intercultural y el pluralismo epistemológico, la FHCE no ha logrado concretar dicha perspectiva en los planes curriculares de las carreras; peor aún en los planes globales de las asignaturas. Aunque es cierto que existen iniciativas aisladas, esto no se ha formalizado como política institucional.

Los datos de nuestro estudio muestran que más de la mitad de los estudiantes de la FHCE se definen como miembros de los pueblos indígenas; más específicamente, del pueblo quechua. Sin embargo, la normativa de la UMSS y la FHCE no incluyó hasta el presente la identidad indígena como un aspecto importante en su sistema de base de datos de registro estudiantil. La inclusión de la identidad indígena en el sistema de registro estudiantil podría favorecer, positivamente, en la definición de políticas institucionales orientadas a los procesos de interculturalización, bajo el enfoque del interculturalismo crítico en el ámbito de la formación profesional.

Los estudiantes, pese a autoidentificarse mayoritariamente como indígenas, el entorno familiar y social ya no es favorable para la transmisión intergeneracional de la lengua indígena, lo cual hacer ver un creciente desplazamiento de la lengua quechua. Por lo tanto, la enseñanza de la lengua indígena en la UMSS, en este caso del quechua, tendría que contemplar estudios sociolingüísticos y socioculturales previos que diferencie categorías de situaciones particulares de los estudiantes para desarrollar estrategias acordes con la situación actual.

Si bien los estudiantes tienen un conocimiento básico sobre la diversidad cultural y étnica de Bolivia, falta explorar en profundidad el nivel de información que tienen. Por ello, es necesario diseñar e implementar un programa y/o asignatura, aplicable en todas las carreras, con la finalidad de que los estudiantes conozcan en detalle la situación multicultural, pluriétnica y multilingüe que caracteriza al país, en correspondencia a su matriz indígena. Se podría aprovechar la experiencia de la Universidad Autónoma de México que, desde

el 2002, viene implementado una asignatura optativa, denominado “México, nación multicultural” que tiene resultados positivos en las facultades afines a las ciencias sociales y humanas (https://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/materia_optativa.html).

Desde la percepción de los estudiantes, menos de la mitad de los docentes de la FHCE, realizan valoraciones positivas en sus clases cuando abordan temas que hacen referencia, de manera directa o indirecta, a la diversidad cultural que posee Bolivia. El programa o asignatura que propusimos en el anterior punto, cuyos destinatarios son los estudiantes, se podría implementar también en los docentes; recurriendo, para ello, a las instituciones especializadas en este tema que existe en la Facultad, con el apoyo operativo de la Oficina Educativa. Este programa o asignatura, debería trascender el simple conocimiento de la diversidad cultural, centrando su objetivo en los procesos de descentramiento epistémico eurocéntrico y en la construcción de estrategias orientadas al debate y reflexión sobre el pluralismo epistémico y/o los diálogos inter epistémicos, según las posibilidades y limitaciones de las disciplinas de las carreras.

Una mayoría de los estudiantes de la FHCE conciben la interculturalidad como acciones de revalorización de la cultura y como una relación horizontal entre las diferentes culturas. Sin embargo, esta concepción se encuadra al enfoque funcional. Es necesario generar debates y análisis sobre la interculturalidad desde una perspectiva crítica, que cuestiona tanto las relaciones de poder como la jerarquía socio-económica y cultural, basadas en la racialización de las personas y los grupos sociales y sus sistemas de conocimiento.

Cerca de la cuarta parte de los estudiantes reconoce que en la FHCE existe discriminación relacionada directamente al origen y a la identidad indígena. Las estrategias que usan, frente a este hecho, son la negación del origen étnico, el evitar hablar en lengua indígena y el silencio. La lucha contra la discriminación, resultado innegable de los procesos de colonización, deberá estar vinculada a los procesos de la interculturalidad crítica; por ello, debe ser componente sustancial de los programas y/o asignaturas que se implementen con estudiantes y docentes, en cada una de las carreras, donde se abordará la situación multicultural, pluriétnica y multilingüe del país.

La mayoría de los estudiantes de la FHCE manifiestan su acuerdo en que es imprescindible que se incluya en el currículo de la formación profesional los saberes y conocimientos indígenas y, de igual modo, que es importante recuperar la cultura y la lengua de los pueblos indígenas del país. Esto amerita que la Facultad, desde sus diferentes carreras, en los procesos de ajuste y transformación curricular por los que están transitando, incorporen reflexiones y acciones sobre estas temáticas, aprovechando la predisposición positiva que manifiestan los estudiantes.

Es importante mencionar que, en el plano de la educación intercultural, el debate contemporáneo sobre el concepto de “cultura” es central, ya que se presta a muchos supuestos y prejuicios. Por ejemplo, este concepto se asocia con pueblos “ancestrales”, que, en el escenario de la sociedad digital y la globalización, pertenecen al pasado. La apuesta por la interculturalidad en la educación superior, no es sacralizar a las culturas indígenas. Todos sabemos que los cambios sustanciales en nuestra sociedad configuran nuevas realidades, lo que hacer ver la necesidad de construir nuevos marcos conceptuales para una lectura crítica y actualizada.

Entre los debates más contemporáneos, la hiperculturalidad es un nuevo planteamiento del filósofo surcoreano Han, B. C. (2018). Este autor discute la idea cambiante de cultura y muestra hasta qué punto es necesaria y posible una orientación del todo diferente del mundo que habitamos. La interrogante de Han es: ¿Vivimos realmente en una sola cultura? Han sostiene que el mundo global es un mundo conectado, todas las culturas pierden sus fronteras y límites y se abren paso a la “hipercultura”, donde los enlaces y las conexiones organizan el hiperespacio de la cultura. Los contenidos culturales heterogéneos se amontonan unos con otros. Hipercultura significa, en cierto modo, más cultura. Pero la hipercultura no es una enorme monocultura; por el contrario, pone a disposición por medio de una conexión globalizada, un caudal de formas de vida y prácticas diferentes, que se transforman, se expanden, se renuevan, en el que también son incluidas formas de vida (prácticas, conocimientos, valores) tradicionales. Así, la disolución de los límites no solo es temporal sino también espacial. En suma, globalización y diversidad no se excluyen entre sí.

El concepto de hipercultura ha generado un debate muy interesante y ha contribuido a reflexionar sobre los desafíos que plantea la sociedad contemporánea. Las críticas parten del hecho que, este concepto, como cualquier otro, tiene sus limitaciones y no puede dar cuenta de toda la complejidad de la realidad cultural. Al presentar la hipercultura como un fenómeno universal, Han podría estar imponiendo una visión occidental sobre realidades culturales muy diversas. No obstante, su aporte es muy importante porque permite hacer una reflexión profunda y crítica acerca de la manera en que la globalización y sus formas de conexión determinan nuevas relaciones entre el ser humano y la cultura.

En este marco, el concepto de hipercultura ofrece la posibilidad de construir una universidad plural e inclusiva, que prescinda de las fronteras epistémicas y pueda dar cabida a otras tradiciones de conocimientos culturales, tan importantes como lo es la ciencia universal, y tan necesarios para hacer frente a una nueva realidad cambiante marcada por una profunda crisis multidimensional, de la cual la universidad no puede abstraerse.

Bibliografía

Aguirre, L.E. (2018). “Dussel, la universidad y la educación crítica”. Disponible en: <https://www.academia.edu/16525445/Los-siete-principios-de-la-sabiduria-Tolteca>.

Dussel, E. Descolonización cultural. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZY86Mqw7s-M>.

Grosfoguel, R. (2007). “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Han, B.C. (2018). “Hipercultura”. Herder Editorial, Barcelona España.

Krainer, A.J & Chaves, A. (2022). *Interculturalidad en la educación superior, una mirada crítica desde América Latina*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO),

Ecuador. En: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602021000300027&script=sci_abstract.

Lema, M. Multiculturalismo en la unión europea: Los modelos migratorios de Italia y de los Países Bajos. Universidad Complutense de Madrid.

Llamazares, D. (2003), Derecho de la libertad de conciencia (11). Libertad de

conciencia, identidad personal y solidaridad. 2^aed., Civitas, Madrid.

López, L. E. (2005). De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: PROEIB ANDES y PLURAL.

Machaca, G. (2023). “Introducción”. En Estado de situación de la Universidad Mayor de San Simón frente a sus desafíos académicos e institucionales. Cochabamba: Editorial Humanidades. Páginas 13 – 15.

Machaca, G. (2011). “De la EIB hacia la EIIP Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional”. En Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional. Cochabamba: Funproeib Andes. Páginas 9 – 40.

Maffi, L. (2005). Linguistic, cultural, and biological diversity. *Annual Review of Anthropology* 34:599-617.

Ministerio de Educación de Bolivia. (2010). Ley de Educación “Avelino Siñani–Elizardo Pérez” N° 070. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación y Culturas (MINEDUCU). (2009). Universidad Indígena Boliviana. unibol Aymara, Quechua, Guaraní y Pueblos de Tierras bajas. La Paz: MINEDUCU.

Ministerio de Educación y Cultura (MINEDU). (1994). Ley de Reforma Educativa N° 1565. La Paz: Gaceta Oficial.

Monsonyi, E, & Rengifo, F. “Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe. UNESCO, UREALC. México.

Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*, Editorial Gedisa, Barcelona.

República de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*. Cochabamba: CIPCA y Conferencia Episcopal Italiana.

Reyes, I. y Martí S. (2007). *Etnoecología: punto de encuentro entre naturaleza y cultura*. ICREA e Instituto de Ciencia y Tecnología Ambiental, Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Santos, B. de Sousa (2009). *Ecología de saberes*. CLACSO. Argentina.

Olivé, L. (2009). “Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica” En *Pluralismo epistemológico*. (Coordinador: Luis Tapia). Bolivia: CIDES-UMSA.

Toledo, V.M. (2005). “La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes locales”, *LEISA Revista de Agroecología* 20 (4), 16-19.

Universidad Mayor de San Simón (UMSS). (2022). *Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Simón*. Cochabamba (Mimeo).

Universidad Mayor de San Simón (UMSS). (2016). *Legislación Universitaria*. Cochabamba: UMSS.

Walsh, C. (2008). “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”. *Revista Tabula Rasa Colombia* N°9: 131-152.

Zubietta, R.; Catalán, R. y Cossio, E. (2019). “Tejiendo procesos de investigación en el Programa de Licenciatura Especial para Maestros en educación Intercultural Bilingüe”. En *Formación e investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS*. Cochabamba: Editorial Humanidades. Páginas 191 – 235.

Los procesos de evaluación y acreditación en unidades académicas de la UMSS: Un análisis situacional para la mejora continua

Grober Espinoza Wayar¹

Nivia Evelin Suarez Vega²

Resumen

La evaluación y acreditación son pilares fundamentales para garantizar la mejora continua en las instituciones académicas, permitiendo mantener altos estándares de calidad en procesos, planes de estudio y resultados. La Universidad Mayor de San Simón (UMSS), a través de su Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación (DUEA), ha implementado un enfoque sistemático de autoevaluación, evaluación externa y acreditación. Este enfoque ha posicionado a varias carreras de la UMSS con certificaciones de calidad, proyectándolas tanto a nivel nacional como internacional.

Esta investigación tiene como objetivo describir el panorama actual de los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación en la UMSS, identificando tanto logros como desafíos. Metodológicamente, se utilizó un enfoque mixto. En el análisis cuantitativo, se procesaron datos de la DUEA con herramientas como SPSS, permitiendo generar tablas de contingencia para identificar

1 Licenciado en Ciencias de la Educación y Magister en Educación Superior. Actualmente, es docente de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, también funge como Jefe del Departamento de Evaluación y Acreditación de la Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación de la UMSS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6547-9161>

2 Licenciada en Economía y Magister en Investigación Científica en Ciencias Sociales y en Educación Superior. Actualmente, es docente del Programa de Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y Deporte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; también trabaja, en calidad de docente investigadora, en el Instituto de Investigaciones de la misma facultad de la UMSS. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4842-8008>

patrones en las carreras acreditadas. En el enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 11 participantes de 9 carreras, recopilando experiencias y percepciones claves.

Entre los hallazgos principales, destaca el compromiso institucional reflejado en la acreditación de 16 carreras; entre ellas las de Medicina, Arquitectura y Ciencias Agrícolas. No obstante, persisten desafíos, como la necesidad de reacreditación para programas con certificaciones próximas a vencer. Asimismo, las entrevistas revelaron dificultades operativas como la resistencia al cambio y la falta de experiencia; pero también soluciones efectivas, como el fortalecimiento de la coordinación interna y la sensibilización de la comunidad universitaria.

Palabras claves: Acreditación, autoevaluación, calidad educativa, mejora continua, proceso de acreditación y evaluación externa.

Introducción

La DUEA de la UMSS, creada en 1995, ha desempeñado un rol clave en el desarrollo institucional al liderar procesos de evaluación y acreditación académica, tanto a nivel nacional como internacional. Desde su fundación, ha impulsado una cultura de excelencia y mejora continua, consolidándose como un referente en la gestión académica y administrativa. Su misión se centra en evaluar interna y externamente las unidades académicas, identificando áreas de mejora y fortaleciendo sus capacidades a través de planes estratégicos, basados en recomendaciones de los pares evaluadores.

En el marco del Plan Quinquenal 2021-2025, parte del Plan Estratégico Institucional (PEI), la DUEA ha establecido objetivos prioritarios que incluyen incrementar la calidad académica, aumentar el número de carreras acreditadas y articular investigación, docencia e interacción social en un sistema integral de gestión de calidad. Para lograrlo, ha desarrollado estrategias como la sensibilización de la comunidad académica, la aplicación de metodologías analíticas como el FODA y la formulación de planes de mejora, alineando la formación universitaria con las demandas sociales y económicas actuales.

La acreditación de las carreras universitarias no solo cumple con normativas nacionales e internacionales, sino que también fortalece la

transparencia institucional y la confianza de la comunidad académica. Los estándares internacionales, como ARCU-SUR del MERCOSUR, garantizan la calidad educativa, fomentan la movilidad académica y mejoran la empleabilidad de los egresados. Este proceso exige la participación activa de todos los actores universitarios, desde autoridades hasta egresados e incluye simulacros, gestión de recursos y preparación exhaustiva de documentación para asegurar un proceso integral y representativo.

El Departamento de Evaluación y Acreditación (DEA), adscrito a la DUEA, realiza actividades prioritarias como el diseño y revisión de metodologías, la capacitación de comisiones de autoevaluación y la supervisión de simulacros de evaluación externa. También desarrolla sistemas de gestión de calidad y capacita a pares evaluadores, asegurando la objetividad y eficacia en los procesos de evaluación. Estas iniciativas refuerzan el compromiso de la UMSS con la excelencia educativa, garantizando que sus procesos cumplan con estándares de calidad y contribuyan al desarrollo sostenible mediante la formación de profesionales competentes.

1. Antecedentes históricos

La DUEA fue creada el 23 de enero de 1995 mediante la Resolución Rectoral No. 33/95 y ratificada el 27 de junio del mismo año por la Resolución No. 22/95 del Honorable Consejo Universitario. El 8 de febrero de 1995, se integró formalmente en la estructura universitaria a través de la Resolución Rectoral No. 77/95 y el 25 de mayo se aprobó su reglamento con carácter ad referendum mediante la Resolución No. 355/95 (DUEA, 2021b). Desde entonces, la DUEA se consolidó como la primera dirección del sistema universitario boliviano dedicada a la evaluación y acreditación, promoviendo la mejora continua y la calidad académica en la UMSS.

La DUEA de la UMSS fue creada con el propósito de establecer mecanismos permanentes de evaluación y acreditación, contribuyendo a la mejora continua de la calidad académica. Desde su inicio, ha sido pionera en procesos de acreditación en Bolivia, logrando hitos como la certificación de las carreras de Medicina, Ingeniería Agronómica e Ingeniería Industrial. Ha desempeñado un papel estratégico en la

consolidación de un sistema institucional de evaluación, alineado con el Plan de Desarrollo Institucional de la UMSS y los estándares nacionales e internacionales.

El desarrollo de la DUEA puede resumirse en cuatro momentos clave. En su primera etapa, se centró en diseñar herramientas y criterios para la evaluación académica que, posteriormente, sirvieron como base para el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación del CEUB. Luego supervisó procesos de acreditación delegados a consultores externos, asegurando una valoración imparcial y generando condiciones para el avance académico. En una tercera etapa, logró la participación activa de autoridades, docentes y estudiantes en procesos de autoevaluación y evaluación externa, fortaleciendo las capacidades internas mediante un acompañamiento técnico constante. Finalmente, la DUEA promovió el intercambio de conocimientos a través de talleres de capacitación y la formación de pares evaluadores, consolidando una red de profesionales capacitados para sostener los procesos de mejora institucional.

Este enfoque sistemático y progresivo ha permitido a la DUEA construir un modelo de evaluación y acreditación que no solo responde a las necesidades de la UMSS, sino que también establece un referente para la educación superior en Bolivia. Su trabajo ha fortalecido una cultura de excelencia académica, garantizando la calidad y pertinencia de los programas educativos frente a las exigencias de un entorno cada vez más competitivo y globalizado.

2. Descripción del proceso de evaluación y acreditación en la UMSS

El proceso de evaluación interna o autoevaluación en la UMSS comienza con el compromiso institucional de autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo. Este proceso se estructura en varias fases, siendo la inicial la fase de preparación, orientada a sentar las bases mediante reuniones de sensibilización y coordinación, y la aprobación de la participación por los consejos de carrera y facultativos. En la fase de desarrollo, las unidades académicas recolectan información, elaboran un informe autoevaluativo, identifican fortalezas y debilidades y diseñan un plan de mejoras. Finalmente, la fase de conclusión valida el cumplimiento de requisitos esenciales como la

entrega de un informe completo y un plan académico alineado con el Plan Estratégico Institucional de la UMSS.

La fase de evaluación externa permite a las unidades académicas ser evaluadas por pares externos designados por sistemas como el SNEA-CEUB o ARCUSUR. Esta evaluación, que incluye visitas de 3 a 5 días, valida los informes de autoevaluación y formula observaciones clave para la mejora continua. Tras la revisión, la unidad académica puede presentar aclaraciones antes de la emisión del informe final, que determina la acreditación con una vigencia de seis años. Este proceso fomenta la transparencia y la mejora continua, además de alinear las unidades académicas a estándares nacionales e internacionales.

La etapa final, la implementación del plan de mejora, es crucial para garantizar que las recomendaciones emitidas durante el proceso de evaluación sean aplicadas. Este plan se convierte en un eje estratégico para asegurar el funcionamiento óptimo de las unidades durante los años siguientes y preparar el terreno para la reacreditación. La UMSS, a través de estas fases, refuerza su compromiso con la calidad educativa, consolidando un modelo sostenible de mejora continua que responde a las demandas de un entorno académico y social dinámico.

Este enfoque estructurado y progresivo en los procesos de evaluación y acreditación, fortalece la capacidad institucional de la UMSS para ofrecer una formación académica de excelencia, garantizando la pertinencia de sus programas educativos y el desarrollo de profesionales altamente competentes.

3. Conceptos básicos

Para la definición y descripción de conceptos básicos, se considera el Reglamento General de Evaluación y Acreditación, aprobado en el XIII Congreso Nacional de Universidades, así como los manuales de evaluación y acreditación del Sistema ARCU SUR del MERCOSUR EDUCATIVO. En este contexto, se presentan a continuación los siguientes argumentos conceptuales.

a) Evaluación

Tomando en cuenta la definición en el artículo 3 del reglamento indicado, se entiende por evaluación al proceso de recolección de información que, analizada e interpretada a la luz del marco referencial, posibilita la emisión de juicios de valor sobre las condiciones de funcionamiento de la carrera, dar cuenta de la calidad y pertinencia de la misma y conduce a la toma de decisiones relacionadas a la acreditación o postergación de la misma. Por lo que se constituye en un proceso integral y comprensivo, abarcando a todas las áreas y variables del ámbito objeto de estudio. Es un proceso científico de selección, diseño y aplicación de instrumentos para la recolección, procesamiento y análisis de información y datos e interpretación de los resultados.

La evaluación se constituye, de este modo, en un proceso integral y comprensivo que abarca todas las áreas y variables de la unidad académica. Por lo tanto, la evaluación tiene un carácter de acción formativa y retro alimentadora porque involucra la participación de la comunidad universitaria de las universidades autónomas (Fiorilo, 2022). Por la importancia de este proceso, la evaluación se constituye, por lo tanto, en un proceso continuo integrando los procesos de cada área evaluada en una acción formativa y de retroalimentación y es, además, participativa porque en este proceso se toma en cuenta a todos los sujetos que intervienen en la carrera. Estos procesos de evaluación se desarrollan de acuerdo a los sujetos que evalúan y a la finalidad última de la evaluación, desarrollándose en este sentido dos tipos: la autoevaluación y la evaluación externa.

b) Autoevaluación o evaluación interna

El proceso de autoevaluación consiste en la aplicación de los procedimientos científicos para la valoración de la calidad de los logros de la carrera, realizado por los propios integrantes de la carrera. Este proceso es reportado, de forma obligatoria, en un informe autoevaluativo, el cual es considerado como un requisito esencial para la evaluación externa; por lo tanto, es organizado y revisado por las instancias internas de evaluación de la Universidad, de acuerdo a reglamento y áreas o dimensiones establecidas.

La autoevaluación o evaluación interna, está enmarcada en el escenario nacional o internacional y aborda la totalidad de las áreas, acorde a las funciones sustantivas (formación, investigación e interacción social–extensión universitaria), estructura, normativa, planificación, insumos, gestión, administración y resultados.

El sistema ARCUSUR, según la (RANA ARCU SUR, 2016) y la (RANA ARCU SUR, 2015), desarrolla proceso de autoevaluación en el marco de cuatro dimensiones: Contexto institucional, Proyecto académico, Comunidad universitaria e Infraestructura; además de diez y seis componentes, sus variables e indicadores y parámetros que establecen el desarrollo del proceso de autoevaluación.

c) Evaluación externa

La evaluación externa se define como el proceso en el que se aplican procedimientos científicos con el propósito de verificar la validez y fiabilidad del informe autoevaluativo. A través de este proceso, se establecen recomendaciones para mejorar la calidad de la carrera y se determina la posibilidad de su acreditación o la necesidad de postergarla.

La evaluación externa es conducida por agentes externos a la carrera, quienes son considerados “pares académicos” y conforman el Equipo de Evaluación Externa. Este proceso se entiende como un acto de valoración y contrastación de información entre la documentación, la sistematización y la realidad existente, lo que permite asegurar la calidad del proceso evaluativo.

d) Pares académicos

Los pares académicos, como agentes externos, conforman el equipo de evaluación externa cuyo rol primordial es verificar el cumplimiento de todos los procedimientos establecidos y de las actividades previstas en la autoevaluación y en la evaluación externa. Este equipo debe estar compuesto por profesionales nacionales o, preferentemente, latinoamericanos de reconocido prestigio, con la capacidad de emitir juicios de valor de manera objetiva, con el propósito de certificar la validez y confiabilidad de los resultados de su estudio. Además, los

evaluadores deben ser expertos en investigación evaluativa y educación superior, lo que implica un conocimiento profundo del campo del saber específico de la carrera sometida a evaluación. Asimismo, deben estar inscritos en el Registro nacional de pares académicos.

e) Informe preliminar y final

Para posibilitar la acreditación o su negación, es esencial cumplir con un proceso previo. El Comité de Pares Evaluadores elabora un informe preliminar basado en el análisis de los antecedentes proporcionados y en las observaciones realizadas durante su visita a la institución. Este informe, alineado con las directrices de la Guía de Pares y los criterios de calidad del sistema ARCU-SUR, se remite a la Agencia Nacional de Acreditación, que a su vez lo envía a la institución evaluada para que la revise y, si es necesario, realice observaciones sobre posibles errores u omisiones.

Si la institución identifica errores en el informe preliminar, dispone de un plazo de quince días para presentar las correcciones correspondientes, junto con la documentación de respaldo. En caso de que no se presenten observaciones, el informe preliminar se convierte en el informe final del Comité de Pares. Si la institución formula observaciones, el Comité deberá considerarlas al elaborar el informe final. Además, la carrera puede optar en cualquier momento por retirar su solicitud de acreditación del sistema ARCU-SUR mediante notificación a la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias.

f) Acreditación

La acreditación, según la (RANA ARCU SUR, 2020), es el resultado de un proceso de evaluación que certifica que las carreras de grado cumplen con los estándares de calidad académica, verificando que satisfacen tanto el perfil del egresado como los criterios de calidad (ARCU SUR–MERCOSUR, 2021) aprobados a nivel regional para cada titulación. Este proceso incluye una autoevaluación en la que se analiza el perfil del egresado y los criterios regionales de calidad, así como una evaluación externa realizada por comités de pares. Finalmente, se emite una resolución por la Agencia Nacional de Acreditación, En

el caso de Bolivia, esta función recae en la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU).

4. Sistemas de evaluación y acreditación en educación superior: ARCU-SUR y su implementación en Bolivia

El Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCU-SUR) del MERCOSUR, formalizado en 2006, se diseñó para garantizar estándares de calidad en la educación superior y facilitar la integración regional. Este sistema establece criterios específicos por carrera, definidos por comisiones consultivas especializadas, y su implementación es coordinada por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA). La acreditación bajo ARCU-SUR tiene una vigencia de seis años, lo que asegura un ciclo continuo de evaluación y mejora, adaptando los programas educativos a las exigencias profesionales y fomentando la movilidad académica y profesional en los países miembros.

En Bolivia, la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU), dependiente del Ministerio de Educación, es responsable de gestionar los procesos de acreditación del ARCU-SUR. Esta instancia asegura la calidad educativa en el nivel universitario a través del reconocimiento mutuo entre instituciones nacionales y regionales, promoviendo un enfoque sistemático de mejora continua. Además, el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (SNEA-CEUB) del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana supervisa la evaluación de carreras a nivel nacional, priorizando la formación de recursos humanos, la investigación científica y la interacción social.

Ambos sistemas, ARCU-SUR y SNEA-CEUB, fomentan la autoevaluación y la revisión crítica como herramientas esenciales para identificar fortalezas y áreas de mejora en las universidades. Estos procesos no solo contribuyen al aseguramiento de la calidad académica, sino que también fortalecen la credibilidad institucional y garantizan que las universidades bolivianas mantengan estándares competitivos, tanto a nivel regional como internacional. La integración de estas iniciativas refuerza el compromiso de las instituciones de educación superior con la excelencia académica y su capacidad para responder a los desafíos globales.

5. Método y materiales

El enfoque metodológico de esta investigación es mixto, combinando técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, con un alcance descriptivo, para proporcionar una visión integral sobre el proceso de acreditación en la Universidad Mayor de San Simón.

Se realizó un análisis estadístico utilizando Microsoft Excel y SPSS para procesar la información proporcionada por la DUEA sobre las carreras acreditadas en la universidad y aquellas que están en proceso. Los datos fueron presentados a través de tablas de contingencia, con el fin de identificar patrones y relaciones entre las variables relevantes en el proceso de acreditación de las carreras. Este análisis permitió describir las características cuantificables de las carreras que han pasado por dicho proceso, proporcionando un panorama general sobre la distribución y evolución de las mismas.

Para la recolección de datos cualitativos, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a 11 participantes clave que formaron parte del proceso de acreditación de 9 carreras específicas. Estos participantes proporcionaron información detallada sobre su experiencia en el proceso, así como sus percepciones respecto a los desafíos y beneficios asociados a la acreditación. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y categorizadas de manera inductiva para identificar temas recurrentes y patrones en las respuestas, con el objetivo de obtener una comprensión más profunda de las dinámicas y las implicaciones de la acreditación en el contexto académico de la universidad.

6. Diagnóstico

La acreditación en las instituciones de educación superior es un proceso fundamental que garantiza la calidad y el cumplimiento de los estándares nacionales e internacionales en los programas académicos. Este proceso no solo asegura una formación de excelencia, sino que también mejora la competitividad de los egresados en el mercado laboral y fortalece el prestigio de la institución.

En el caso de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), desde el año 2012 se han realizado un total de 44 acreditaciones, abarcando a 30 carreras. Cabe destacar que algunas de estas carreras han sido

acreditadas en hasta cuatro ocasiones, lo que refleja un compromiso continuo con la mejora y el aseguramiento de la calidad en dichas carreras. En este espacio de diagnóstico, se aborda el análisis detallado del sistema de acreditación y autoevaluación de la UMSS, a través del estudio de las carreras que han participado en este proceso.

El análisis se organiza en dos partes principales. En la primera, se ofrece un panorama actualizado sobre la situación de las acreditaciones en la UMSS, presentado a través de cuatro tablas que detallan el estado de las carreras acreditadas. Además, se proporciona información relevante sobre los sistemas de acreditación bajo los cuales estas carreras han sido evaluadas, tales como el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (SNEA-CEUB) y el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur (ARCU-SUR).

En la segunda parte, se incluye el análisis de las entrevistas realizadas a actores clave involucrados en los procesos de acreditación. Estas entrevistas se aplicaron con el propósito de identificar la experiencia de los participantes durante el proceso. A partir de sus testimonios, se categorizaron y presentaron aspectos relevantes y aprendizajes útiles para las carreras que participarán en futuros procesos de acreditación.

6.1. Situación Actual de las Acreditaciones en la universidad Mayor de San Simón.

En esta sección se presenta un análisis detallado de la situación actual de las acreditaciones en la UMSS, estructurado por facultades, carreras y sistemas de acreditación. Se incluye información sobre las últimas acreditaciones realizadas, así como los años en que vencieron las acreditaciones de cada carrera. También se proporciona una visión general sobre el número total de acreditaciones obtenidas por las carreras y el estado actual de aquellas que se encuentran en proceso de acreditación. Además, se ofrece una descripción de las carreras que están en la fase de autoevaluación para su posterior acreditación.

A continuación, se presenta información detallada sobre las carreras que actualmente cuentan con una acreditación vigente. Esta sección ofrece una visión clara del estado de cada programa académico

que ha logrado cumplir con los estándares requeridos por los sistemas de acreditación.

Tabla 1
Carreras con acreditación vigente

Nº	Facultad	Programa de Formación Profesional (PFP)	Sistema de Acreditación	Última acreditación desde	Acreditado hasta	Número de acreditaciones
1	Humanidades y Ciencias de la Educación	Ciencias de la Educación	SNEA - CEUB	2023	2029	1
2	Humanidades y Ciencias de la Educación	Comunicación Social	SNEA - CEUB	2024	2030	1
3	Arquitectura y Ciencias del Hábitat	Arquitectura	ARCU SUR	2023	2029	3
4	Ciencias Económicas	Ingeniería Comercial	SNEA - CEUB	2023	2029	1
5	Ciencias Económicas	Ingeniería Financiera	SNEA - CEUB	2024	2030	1
6	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Civil	ARCU SUR	2023	2029	2
7	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Mecánica	ARCU SUR	2019	2025	2
8	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Industrial	ARCU SUR	2019	2025	3
9	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Eléctrica	ARCU SUR	2019	2025	2
10	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Química	ARCU SUR	2019	2025	2
11	Medicina	Medicina	ARCU SUR	2019	2025	4
12	Odontología	Odontología	ARCU SUR	2023	2029	1
13	Ciencias Farmacéuticas y Bioquímicas	Bioquímica y Farmacia	SNEA - CEUB	2023	2029	1
14	Ciencias Agrícolas, Pecuarias y Forestales	Ingeniería Agronómica	ARCU SUR	2023	2029	4
15	Facultad de Enfermería	Enfermería	ARCU SUR	2024	2030	1
16	Facultad de Ciencias Veterinarias	Medicina Veterinaria y Zootecnia	ARCU SUR	2024	2030	1

Nota. Elaboración propia en base a información proporcionada por la DUEA.

Según se observa en la Tabla 1, 16 carreras cuentan actualmente con acreditaciones vigentes, lo que refleja el compromiso institucional con la mejora continua y la calidad educativa. Entre las facultades con mayor cantidad de acreditaciones se encuentran Medicina, Ciencias Agrícolas, Pecuarias y Bioquímicas, la Facultad de Arquitectura y la Facultad de Tecnología.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación cuenta con dos programas acreditados: Ciencias de la Educación (2023-2029) y Comunicación Social (2024-2030); ambos bajo el sistema de acreditación SNEA-CEUB. La Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat tiene acreditada la carrera de Arquitectura bajo el sistema

ARCU SUR, con vigencia de 2023 a 2029, destacándose por haber recibido tres acreditaciones a lo largo de su trayectoria.

En la Facultad de Ciencias Económicas, los programas de Ingeniería Comercial (2023-2029) e Ingeniería Financiera (2024-2030) también están acreditados bajo SNEA-CEUB. La Facultad de Ciencias y Tecnología muestra una sólida presencia en el área de ingeniería, con cinco programas acreditados bajo el sistema ARCU SUR.

Las carreras de Ingeniería Civil, Mecánica, Industrial, Eléctrica y Química tienen acreditaciones vigentes que van de 2023 a 2025, destacando en particular a Ingeniería Industrial e Ingeniería Química, que han sido acreditadas en tres ocasiones. Medicina y Odontología también cuentan con acreditación vigente, ambas bajo el sistema ARCU SUR, con vigencias hasta 2025 y 2029, respectivamente.

Bioquímica y Farmacia, en la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímicas, tienen acreditación SNEA-CEUB vigente hasta 2029. Finalmente, la carrera de Ingeniería Agronómica en la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y Forestales se destaca con cuatro acreditaciones bajo el sistema ARCU SUR, con vigencia hasta 2029.

El panorama de acreditaciones vigentes en la UMSS refleja un aspecto destacable en cuanto a la cantidad de acreditaciones obtenidas en varias ocasiones por algunas carreras. En el caso de la carrera de Arquitectura, ha sido acreditada tres veces; Medicina, Ingeniería Industrial e Ingeniería Agronómica lo han sido en cuatro ocasiones, lo que denota un compromiso continuo con la mejora y la calidad de dichas carreras. Esto sugiere que estas carreras no solo han logrado obtener la acreditación, sino que han sido capaces de mantener y superar los requisitos en varios períodos de evaluación.

Otro factor de análisis es que, a pesar de los logros alcanzados, algunas carreras tienen acreditaciones con fechas de vencimiento cercanas, como en la gestión 2025. Esto resalta la necesidad de iniciar pronto los procesos de reacreditación para mantener el estatus de calidad. Dado lo crucial que es conocer esta información a fondo, más adelante se ofrece un análisis detallado de las carreras que ya han iniciado este nuevo proceso con el objetivo de reacreditarse.

A continuación, se presenta una descripción detallada de las carreras que actualmente se encuentran en fase de acreditación, a la espera de la evaluación por parte de pares evaluadores externos.

Tabla 2
Carreras con acreditación en proceso

Facultad	Programa de Formación Profesional (PFP)	Sistema de Acreditación	Estado del proceso de acreditación	Última acreditación	Acreditado hasta	Número de acreditaciones
Ciencias Jurídicas y Políticas	Ciencias Jurídicas	SNEA - CEUB	En espera de pares evaluadores externos	–	–	–
Ciencias Jurídicas y Políticas	Ciencias Políticas	SNEA - CEUB	En espera de pares evaluadores externos	–	–	–
Humanidades y Ciencias de la Educación	Trabajo Social	SNEA - CEUB	En espera de pares evaluadores externos	–	–	–
Arquitectura y Ciencias del Hábitat	Diseño Gráfico y Comunicación Visual	SNEA - CEUB	En espera de pares evaluadores externos	2016	2022	1
Ciencias Económicas	Economía	SNEA - CEUB	En espera de pares evaluadores externos	2013	2019	1
Ciencias Económicas	Administración de Empresas	SNEA - CEUB	En espera de pares evaluadores externos	2012	2018	1

Nota. Elaboración propia en base a información proporcionada por la DUEA.

En la Tabla 2, se puede apreciar que varias carreras se encuentran actualmente en espera de la evaluación de pares externos como parte del proceso de acreditación; es decir, cuentan con un cronograma aprobado para la evaluación externa y con pares evaluadores externos ya designados.

De las carreras que han sido evaluadas previamente, Diseño Gráfico y Comunicación Visual logró su última acreditación en 2016, con vigencia hasta 2022. Por otro lado, Economía y Administración de Empresas también tienen acreditaciones previas, siendo la última para Economía en 2013, con vigencia hasta 2019, y para Administración de Empresas en 2012, con vigencia hasta 2018. El historial de acreditaciones previas muestra que algunas carreras han logrado mantener su acreditación durante varios años, lo cual es positivo.

Tabla 3
Carreras con acreditación vencidas

Facultad	Programa de Formación Profesional (PFP)	Sistema de Acreditación	Última acreditación	Acreditado hasta	Número de acreditaciones
Arquitectura y Ciencias del Hábitat	Turismo	SNEA - CEUB	2016	2022	1
Ciencias Económicas	Contaduría Pública	SNEA - CEUB	2012	2018	1
Ciencias y Tecnología	Ingeniería en Alimentos	SNEA - CEUB	2012	2018	1
Ciencias y Tecnología	Biología	SNEA - CEUB	2013	2019	1
Ciencias y Tecnología	Ingeniería Electromecánica	SNEA - CEUB	2012	2018	1
Ciencias y Tecnología	Ingeniería Informática	SNEA - CEUB	2012	2018	1
Ciencias y Tecnología	Ingeniería en Sistemas	SNEA - CEUB	2012	2018	1
Ciencias y Tecnología	Ingeniería en Matemáticas	SNEA - CEUB	2013	2019	1
Ciencias y Tecnología	Lic. Matemáticas	SNEA - CEUB	2012	2018	1
Ciencias y Tecnología	Lic. Física	SNEA - CEUB	2013	2019	1
Ciencias y Tecnología	Lic. Química	SNEA - CEUB	2013	2019	1

Nota. Elaboración propia en base a información proporcionada por la DUEA.

En esta sección se presentan los programas académicos de la UMSS que han sido acreditados en años anteriores y que actualmente tienen acreditación vencida. La información de la Tabla 3 revela que los programas académicos en Ciencias y Tecnología presentan una notable cantidad de acreditaciones, reflejando un esfuerzo significativo por mantener altos estándares de calidad. Sin embargo, la mayoría de estas acreditaciones fueron obtenidas entre 2012 y 2013, lo que indica que estas carreras necesitan una reacreditación en breve.

A continuación, se presenta una descripción de las carreras que actualmente se encuentran en proceso de autoevaluación

Tabla 4

Carreras en proceso de autoevaluación

N°	Facultad	Programa de Formación Profesional (PFP)	Sistema al que estuvo acreditado	Autoevaluación actual ante el Sistema de Acreditación	Estado del proceso de acreditación	Última acreditación	Acreditado hasta	Número de acreditaciones
1	Humanidades y Ciencias de la Educación	Psicología		SNEA - CEUB	Acreditación en proceso por primera vez			
2	Ciencias Económicas	Contaduría Pública	SNEA - CEUB	SNEA - CEUB	Acreditación vencida	2012	2018	1
3	Ciencias y Tecnología	Ingeniería en Alimentos	SNEA - CEUB	ARCU SUR	Acreditación vencida	2012	2018	1
4	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Mecánica	ARCU SUR	ARCU SUR	Acreditación vigente	2019	2025	2
5	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Electromecánica	SNEA - CEUB	ARCU SUR	Acreditación vencida	2012	2018	1
6	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Industrial	ARCU SUR	ARCU SUR	Acreditación vigente	2019	2025	3
7	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Eléctrica	ARCU SUR	ARCU SUR	Acreditación vigente	2019	2025	2
8	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Electrónica		ARCU SUR	Acreditación en proceso por primera vez			
9	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Informática	SNEA - CEUB	SNEA - CEUB	Acreditación vencida	2012	2018	1
10	Ciencias y Tecnología	Ingeniería en Sistemas	SNEA - CEUB	SNEA - CEUB	Acreditación vencida	2012	2018	1
11	Ciencias y Tecnología	Ingeniería Química	ARCU SUR	ARCU SUR	Acreditación vigente	2019	2025	2
12	Ciencias y Tecnología	Lic. Física	SNEA - CEUB	SNEA - CEUB	Acreditación vencida	2013	2019	1
13	Ciencias y Tecnología	Lic. Química	SNEA - CEUB	SNEA - CEUB	Acreditación vencida	2013	2019	1
14	Medicina	Medicina	ARCU SUR	ARCU SUR	Acreditación vigente	2019	2025	4
15	Medicina	Fisioterapia y kinesiología		SNEA - CEUB	Acreditación en proceso por primera vez			
16	Medicina	Nutrición y Dietética		SNEA - CEUB	Acreditación en proceso por primera vez			

Nota. Elaboración propia en base a información proporcionada por la DUEA.

Tal como se puede apreciar en la Tabla 4, la UMSS se encuentra en un proceso activo de renovación y ampliación de las acreditaciones de varias de sus carreras. Actualmente, las carreras de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química y Medicina cuentan con acreditaciones vigentes bajo el sistema ARCU-SUR, con fechas de vigencia hasta 2025. Sin embargo, a pesar de estar acreditadas, estas carreras ya están preparando procesos para nuevas acreditaciones, garantizando la calidad y actualización continua de sus estándares educativos.

Por otro lado, carreras como Contaduría Pública, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Informática, Ingeniería en Sistemas, Licenciatura en Física y Licenciatura en Química tienen acreditaciones vencidas, con fechas de caducidad que varían entre 2018 y 2019. Actualmente, estas carreras se encuentran en diversas fases del proceso de autoevaluación. Finalmente, otras carreras

como Psicología, Ingeniería Electrónica, Fisioterapia y Kinesiología, y Nutrición y Dietética están en proceso de acreditarse por primera vez, actualmente en la fase de autoevaluación.

Al analizar estos datos, se observa una diversidad de situaciones en cuanto al estado actual de las acreditaciones. Las carreras con acreditación vigente, especialmente aquellas que han obtenido más de una acreditación, como Medicina (4 acreditaciones) e Ingeniería Industrial (3 acreditaciones), muestran una consolidación en sus estándares de calidad, lo que fortalece su posición dentro del sistema educativo y laboral.

6.2. Percepciones y reflexiones sobre el proceso de acreditación en la UMSS

Conocer la situación de las acreditaciones desde la perspectiva de las personas que vivieron de cerca este proceso es clave para elaborar propuestas que optimicen y viabilicen de manera más efectiva todo el ciclo de acreditación. Las experiencias, desafíos y aprendizajes compartidos por quienes participaron activamente proporcionan una visión valiosa que permite identificar áreas de mejora y fortalecer las futuras implementaciones de este proceso. Por tal motivo, en este espacio se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas, con el fin de ofrecer un análisis detallado que sirva como base para propuestas constructivas en el ámbito de la acreditación universitaria.

Los resultados cualitativos se derivan de las entrevistas a nueve carreras que participaron en el proceso de acreditación. Estas entrevistas fueron concedidas por coordinadores, jefes de departamento, responsables de oficinas educativas y docentes que formaron parte de los equipos de acreditación, tanto de carreras ya acreditadas como de aquellas aún en espera de la evaluación de los pares externos. Durante las entrevistas, se abordaron diversos aspectos del proceso, tales como el sistema de acreditación aplicado, la duración del proceso, los desafíos enfrentados, los aspectos negativos y positivos observados, los aprendizajes obtenidos y las recomendaciones para mejorar futuras acreditaciones.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, seguidos de un análisis detallado que permite profundizar en las experiencias de los involucrados y extraer lecciones para mejorar los procesos de acreditación en el futuro.

Tabla 5

Desafíos, obstáculos y formas de superación durante el proceso de acreditación

Desafío u obstáculo	Cómo se superó
Falta de experiencia previa en procesos de acreditación	Superado mediante la coordinación y el trabajo conjunto con la Oficina Educativa de la carrera, mejorando la comunicación interna a través de reuniones periódicas y talleres de socialización. (Od-001)
Poca motivación y compromiso del plantel docente y administrativo	Se superó mediante el esfuerzo personal de los responsables de la subcomisión, enfocándose en completar la información requerida para la acreditación. (ByF-001)
Problemas de infraestructura	Se mejoró la infraestructura para cumplir con los requisitos de acreditación. (Od-001)
Resistencia al cambio por parte de algunos docentes y estudiantes	Se superó mediante una estrategia de sensibilización que incluyó talleres, charlas y reuniones personalizadas, demostrando los beneficios de la acreditación. (ByF-001)
Falta de compromiso de los estudiantes y docentes	Se abordó mediante jornadas académicas y la difusión de la importancia de la acreditación a través de la participación de toda la comunidad académica. (CE-001)
Limitación de recursos materiales y apoyo económico	En algunos casos, los materiales fueron financiados personalmente, y se recibió apoyo de algunos docentes. (TS-001)
Burocracia en la obtención de información	Se enfrentó con paciencia y persistencia, sobreponiéndose a la burocracia en el proceso de obtener datos de diversas autoridades y oficinas. (TS-001)
Falta de apoyo de algunos docentes y autoridades	A pesar de la resistencia, se conformó un buen equipo de trabajo y se insistió para obtener el 95% de los datos requeridos. (CS-001)
Dificultades para la autoevaluación	Superadas a través de un proceso de seguimiento y trabajo en equipo para que cada comisión alcanzara sus metas. (Enf-001)
Sensibilidad de algunos actores sobre el valor de la acreditación	Superada mediante la apertura a sugerencias, talleres de participación y una mayor difusión de los beneficios del proceso. (CE-001)

Nota: Categorización de las entrevistas.

En la tabla 5 se observa que las carreras acreditadas enfrentaron diversos desafíos a lo largo de su proceso de acreditación, que abarcan desde la falta de experiencia previa hasta problemas de infraestructura y resistencia al cambio. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, las carreras implementaron soluciones efectivas para superarlas.

Entre los principales desafíos se encuentran la falta de experiencia previa en procesos de acreditación, la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y estudiantes, la falta de motivación y compromiso

por parte del personal docente y administrativo, así como problemas relacionados con la infraestructura y la obtención de la documentación necesaria. No obstante, estas dificultades no impidieron que las carreras avanzaran en el proceso, ya que adoptaron diversas estrategias para superarlas.

Entre las soluciones implementadas, destaca el fortalecimiento de la coordinación interna mediante la creación de comités de trabajo, la mejora de la comunicación a través de reuniones periódicas y talleres de socialización, y el esfuerzo personal de los responsables de cada subcomisión para completar la información requerida. Además, se llevaron a cabo estrategias de sensibilización, como talleres y charlas, para involucrar a docentes y estudiantes en el proceso, demostrando los beneficios de la acreditación. También se realizó un esfuerzo significativo para mejorar la infraestructura, cubrir la falta de documentos académicos y superar la burocracia administrativa. A través de estas acciones, las carreras no solo lograron superar los obstáculos, sino que también fortalecieron su capacidad para gestionar procesos de acreditación en el futuro.

A continuación, se presentan las categorías obtenidas sobre los aspectos negativos identificados en las entrevistas acerca del proceso de acreditación.

Tabla 6

Aspectos negativos durante el proceso de acreditación

Categoría - aspectos negativos	Descripción
Burocracia excesiva y demoras en la entrega de documentos	Excesiva burocracia en algunas unidades académicas, la demora en la entrega de documentos y la complejidad de los trámites administrativos obstaculizaron significativamente el avance del proceso. (ByF-001)
	La universidad es demasiado burocrática y demora muchísimo en generar informes que se requieren para el proceso de autoevaluación. (CE-001)
Falta de compromiso de docentes y personal involucrado	Boicot al proceso por parte de personal administrativo y algunos docentes que se oponen al proceso de acreditación. (Od-001)
	Algunos docentes no se involucraron, solo la comisión y el equipo de trabajo al inicio, posterior a eso lograron involucrarse. (Enf-001)
	El poco compromiso que existe de parte de los docentes, de los 36 que son, 9 se han comprometido, de esos 9, 5 han estado trabajando activamente. (TS-001)
	Lo que no quisieron ayudar todos los docentes. (CS-001)
Problemas económicos (falta de recursos, gastos no claros)	Poca información respecto a la disposición de recursos económicos, en un inicio no fue clara y tuvimos que asumir muchos gastos. (ByF-001)
	El tema económico también ha sido un factor muy negativo. (CS-001)
Falta de documentación actualizada y problemas en la recopilación de datos	Dificultades en la recopilación de datos precisos, falta de documentación actualizada y baja participación de algunos actores clave, lo que generó demoras en el proceso. (Od-001)
Apatía y falta de involucramiento de algunos actores	Apatía en algunos colegas. (Enf-001)
	El poco compromiso de algunas autoridades, tanto a nivel de carrera como a nivel facultativo y universitario. (TS-001)
Falta de claridad y apoyo institucional en el proceso	Otro aspecto negativo identificado es la elaboración del proyecto IDH para la obtención de recursos económicos destinados al proceso de acreditación, el cual implica una serie de pasos excesivos y complejos (CE-001)
	Los parámetros de evaluación son considerados muy rígidos, especialmente después de haber atravesado la pandemia y una prolongada etapa de educación virtual. (Ar-001)
	Algunos docentes se oponían al proceso de acreditación, había escepticismo y no creían que se podía acreditar. (Od-001)
Ansiedad y estrés ante el proceso	Ansiedad ante el proceso. (Enf-001)

Nota: Categorización de las entrevistas.

Según la categorización de aspectos negativos presentada en la tabla 6, se observan varios obstáculos que enfrentaron las carreras durante el proceso de acreditación. Uno de los problemas más mencionados fue la burocracia excesiva y las demoras en la entrega de documentos. Los entrevistados señalaron que la universidad tiene una estructura administrativa pesada que genera retrasos en la obtención de informes y documentos esenciales para la autoevaluación, lo que ralentiza el avance del proceso.

Otro desafío recurrente fue la falta de compromiso de docentes y personal involucrado. En algunos casos, se mencionó incluso un boicot al proceso por parte de ciertos docentes y personal administrativo, lo

que dificultó el progreso de las actividades necesarias. Aunque algunos docentes finalmente se involucraron, la falta de participación activa de otros frenó el desarrollo de la acreditación.

Los problemas económicos también fueron un obstáculo importante. La falta de claridad en cuanto a la disponibilidad de recursos financieros para el proceso generó incertidumbre y obligó a las unidades académicas a asumir gastos no planificados. Esto afectó la ejecución de las actividades relacionadas con la acreditación.

La falta de documentación actualizada y las dificultades para recopilar datos precisos también fueron mencionadas como barreras. Esto complicó la elaboración de los informes y la toma de decisiones informadas, lo que ralentizó el proceso. Además, varios entrevistados señalaron la apatía y el desinterés de algunos actores clave, lo que contribuyó a una menor colaboración en las tareas necesarias para avanzar en la acreditación.

Con respecto a la claridad en las directrices institucionales y el apoyo en el proceso, también fue un problema destacado. Algunos entrevistados expresaron que los procedimientos y las expectativas eran confusos, lo que dificultaba la comprensión y ejecución de las acciones requeridas para la acreditación. La rigidez de los parámetros de evaluación fue vista como un obstáculo para adaptar el proceso a las circunstancias particulares de cada carrera, especialmente después de la transición a la educación virtual por la pandemia.

Finalmente, la ansiedad y el estrés generados por el proceso de acreditación fueron mencionados como una carga adicional. La presión por cumplir con los requisitos y las expectativas institucionales afectó el bienestar de los involucrados, lo que pudo haber impactado su rendimiento y compromiso con el proceso. Estos aspectos negativos indican que el proceso de acreditación fue percibido como desafiante y lleno de obstáculos, lo que afectó tanto la eficiencia como la efectividad de su implementación.

A continuación, se exponen las categorías derivadas de los aspectos positivos identificados en las entrevistas sobre el proceso de acreditación.

Tabla 7

Aspectos positivos durante el proceso de acreditación

Aspecto Positivo	Descripción
Trabajo en equipo	Especialmente el trabajo en equipo (CP-001)
	Varias fortalezas en la carrera como trabajo en equipo, todos los docentes y estudiantes involucrados(Enf-001).
	Trabajo en equipo y organización (Enf-001)
	Trabajo en equipo y la ayuda que ofreció la DUEA. Formación de un equipo de trabajo de 10 personas con apoyo de autoridades(CS-001).
Cambio y mejora planificada	Estos procesos trajeron cambios positivos a la facultad, con una visión estructurada hacia el futuro (ByF-001).
Ordenamiento de documentación	Permitió ordenar toda la documentación universitaria y facultativa, incluyendo planes de desarrollo curricular, malla curricular, y proyectos de investigación (Od-001).
Sistematización y actualización	Se sistematizó la información que antes no existía, se incluyó la participación de docentes en la elaboración y actualización de planes globales (Od-001).
Compromiso y colaboración	La experiencia adquirida por los integrantes de la Oficina Educativa, así como el compromiso y colaboración entre docentes, estudiantes y administrativos (Od-001).
Conocimiento de la realidad	Se logró conocer la realidad de la unidad, junto con los criterios de los evaluadores externos durante su visita (Enf-001).
Sensibilización y transformación	Un cambio significativo en la sensibilización, con mayor compromiso de docentes, estudiantes y personal administrativo, mejorando la infraestructura y la organización (ByF-001).
Proceso de aprendizaje	La reacreditación permite ver el estado de la carrera y aprender a mejorar en diferentes aspectos (Ar-001).
Compromiso de estudiantes y docentes	El compromiso de estudiantes, docentes y administrativos ha sido fundamental para lograr el proceso de autoevaluación (TS-001).
Actitud positiva del equipo	La actitud del equipo de autoevaluación y la motivación del director de carrera en ese momento fue clave para el éxito del proceso (CE-001).
Facilitación de recursos	Agradecimiento por la ayuda de la DUDEA y la facilitación de material, lo que permitió una buena respuesta a la acreditación(CS-001).

Nota: Categorización de las entrevistas.

En cuanto al compromiso y la actitud positiva, estos fueron factores recurrentes mencionados por diferentes carreras. La motivación de los docentes y estudiantes (aunque no de todos), así como el apoyo institucional, fueron cruciales para mantener un enfoque proactivo durante el proceso de autoevaluación y acreditación. Esta actitud contribuyó a identificar fortalezas y áreas de mejora dentro de los programas académicos lo que, a su vez, favoreció una mejora continua.

Finalmente, el proceso de reacreditación fue percibido como una oportunidad de aprendizaje y reflexión. En estos casos, la reacreditación permitió a los docentes y a la facultad reflexionar sobre su situación actual, identificar aspectos a mejorar y establecer planes de acción para avanzar en la calidad educativa. En este entendido, a continuación, se

presentan las categorías de los aprendizajes clave identificados en las entrevistas sobre el proceso de acreditación.

Tabla 8

Aprendizajes durante el proceso de acreditación

Aprendizajes	Descripción
Conocimiento integral de la carrera	Involucrarse en el proceso de acreditación brinda un conocimiento profundo de toda la información relacionada con la carrera y su funcionamiento (CP-001).
Conocimiento de la realidad y mejora continua	Se comprende la realidad de la facultad y las condiciones necesarias para un adecuado funcionamiento académico que asegure la calidad y mejora continua (ByF-001).
Importancia del proceso de acreditación	Se adquiere un entendimiento detallado del proceso de acreditación, aprendiendo cómo responder eficazmente a los requerimientos para cumplir con los estándares (Od-001).
Trabajo en equipo para alcanzar metas	El trabajo colaborativo resulta esencial para lograr las metas del proceso de acreditación, destacando la cooperación entre los miembros involucrados (Enf-001).
Mejora académica a través de la autoevaluación	La autoevaluación es un proceso fundamental para la mejora continua de la calidad académica, promoviendo una cultura de autoevaluación dentro de la institución (Enf-001).
Evaluación interna para la mejora continua	El proceso de acreditación facilita una introspección sobre la situación interna de la carrera, permitiendo identificar áreas a mejorar (Arq-001).
Paciencia y empatía en el proceso	La paciencia y el buen humor son claves en el proceso de acreditación, ya que las diferentes perspectivas y ritmos de trabajo de los involucrados requieren comprensión (TS-001).
Ritmo de mejora continua	La autoevaluación debe ser un proceso constante, no solo como parte de la acreditación, sino como una práctica continua para la mejora interna (CE-001).
Esfuerzo constante para alcanzar la acreditación	La acreditación exige esfuerzo, organización y dedicación continua para cumplir con los estándares establecidos, lo que implica un trabajo metodológico constante (CS-001).

Nota: Categorización de las entrevistas.

Tal como se puede apreciar en la tabla 8, los testimonios emitidos por los actores entrevistados reflejan una serie de aprendizajes clave extraídos del proceso de acreditación, donde se destacan aspectos fundamentales como la importancia del trabajo en equipo y la necesidad de una organización adecuada. Desde una perspectiva general, la colaboración entre todos los miembros de la carrera resulta esencial para alcanzar los objetivos propuestos. Enfatizan que formar un equipo comprometido y organizado facilita enormemente el proceso, lo cual refuerza la relevancia de la unidad y el apoyo mutuo entre los actores involucrados. La participación activa de docentes, estudiantes y autoridades es una constante en las recomendaciones, ya que la

integración de todos los estamentos permite una evaluación más clara y sincera de la situación actual de la carrera.

Además, el proceso de autoevaluación no debe ser visto como un obstáculo o un procedimiento punitivo, sino como una oportunidad de crecimiento y mejora. Es fundamental tener una actitud abierta a la crítica y al cambio, elementos clave para lograr un desarrollo académico y administrativo más robusto. Por lo tanto, las recomendaciones subrayan la importancia de la autoevaluación como una herramienta para organizar la documentación, identificar fortalezas y debilidades, y mantener un enfoque constante en la mejora continua. El temor a este proceso es innecesario, ya que al final es una oportunidad para reforzar las estructuras internas y optimizar el funcionamiento de la carrera.

Por otro lado, se destaca la importancia de aprender de experiencias previas. Las carreras que ya han pasado por el proceso de acreditación brindan una valiosa referencia, lo cual permite identificar estrategias efectivas y evitar errores comunes. Revisar los casos de éxito y aprovechar el conocimiento acumulado de otros programas puede facilitar una gestión más eficiente y una mayor cohesión dentro del equipo encargado de llevar adelante el proceso.

Un aspecto a valorar es que el compromiso y la conciencia por parte de docentes y estudiantes es indispensable, no solo para lograr la reacreditación, sino para mantener y desarrollar los logros alcanzados. Esto implica no solo la participación activa durante el proceso, sino también un seguimiento constante de las mejoras que se implementen.

Finalmente, a continuación, se presentan algunas de las recomendaciones proporcionadas por los entrevistados que formaron parte de este proceso:

- Que lo hagan y trabajen en equipo: Es fundamental que se forme un equipo comprometido para trabajar en el proceso de acreditación, donde todos los miembros colaboren activamente (CP-001).

- El trabajo en equipo es muy importante: El apoyo de las autoridades facultativas es imprescindible y se deben integrar todos los estamentos de la carrera para elaborar con claridad y sinceridad un FODA. (ByF-001)

- Que no se compliquen: La autoevaluación no es tan difícil como muchos creen; no es punitiva, sino una oportunidad para responder a los criterios establecidos por las instancias acreditadoras. (Od-001)

- Ver el proceso como una oportunidad para crecer y mejorar: Es clave organizarse bien desde el principio, mantener una comunicación clara entre todos los actores y tener una actitud abierta a la crítica y al cambio. (Od-001)

- Iniciar sin miedo: La autoevaluación y la acreditación no son tan complicadas como parecen, y este proceso es una excelente oportunidad para poner en orden la documentación y descubrir fortalezas y debilidades. (Enf-001)

- Organización, unidad y trabajo colaborativo: El trabajo en equipo es crucial para el éxito del proceso de acreditación. (Enf-001)

- La acreditación es una oportunidad única para crecer: El trabajo en equipo debe sensibilizar a toda la comunidad universitaria sobre los beneficios de este proceso. No tener miedo a la autoevaluación, ya que identifica tanto fortalezas como áreas de oportunidad, lo cual llevará a la excelencia académica. (ByF-001)

- Es importante respetar el proceso y el trabajo en equipo: Respetar y seguir el proceso de acreditación es esencial para garantizar su éxito. (Enf-001)

- Conciencia y compromiso de docentes y estudiantes: Es necesario que tanto docentes como estudiantes estén comprometidos no solo con la reacreditación, sino con el mantenimiento y desarrollo de los logros alcanzados. Involucrar a los graduados es esencial, ya que ayuda a superar la falta de vínculo entre egresados y la universidad. (Arq-001)

- Nada es imposible: A pesar de las limitaciones, todo se puede lograr. Es fundamental rodearse de personas dispuestas a trabajar, como los estudiantes adscritos, y contar con el respaldo de la unidad correspondiente. (TS-001)

- Revisar experiencias de otras carreras acreditadas: Es útil aprender de las experiencias de otras carreras acreditadas, trabajar con personal comprometido e informar sobre los beneficios económicos

del financiamiento y los beneficios relacionados con la movilidad y homologación de títulos. (CE-001)

- Enfocarse en la mejora continua: Dejar de lado los bandos y centrarse en la mejora continua y la calidad educativa beneficiará a los futuros profesionales. (CS-001)

El análisis de las recomendaciones muestra un enfoque claro hacia la importancia de la colaboración, la organización y la actitud positiva en el proceso de acreditación. La mayoría de las recomendaciones coinciden en señalar que el trabajo en equipo es fundamental para el éxito de este proceso, destacando la necesidad de involucrar a todos los actores relevantes dentro de la comunidad académica, desde autoridades hasta estudiantes y egresados.

Una de las claves del éxito en este tipo de procesos es la comprensión y aceptación de la autoevaluación. Varias recomendaciones subrayan que este paso no debe verse como un obstáculo o un procedimiento punitivo, sino como una oportunidad para identificar fortalezas y debilidades, lo que facilita una mejora continua y una mejor preparación para la acreditación. Se hace énfasis en que la autoevaluación es un instrumento que permite ver las áreas de oportunidad y trabajar para superarlas, lo que contribuirá a la excelencia académica y al mejoramiento institucional.

Otra constante en las recomendaciones es la importancia de la organización y la planificación desde el inicio del proceso. Se resalta que es necesario estructurar bien las actividades, mantener una comunicación fluida y garantizar que todos los actores involucrados estén informados y comprometidos. La falta de preparación y la desorganización son vistas como obstáculos que pueden dificultar la consecución de los objetivos de acreditación.

En cuanto al enfoque de los actores involucrados, se menciona que tanto los docentes como los estudiantes deben comprometerse con el proceso, no solo como un requisito de reacreditación, sino como una oportunidad para mejorar y desarrollar la carrera. Esto implica un involucramiento activo en la autoevaluación, pero también en la aplicación de los cambios que puedan derivarse de este proceso.

Por último, algunas recomendaciones hacen referencia al aprendizaje de experiencias previas. Se aconseja revisar las experiencias de otras carreras que ya han sido acreditadas para aprender de sus procesos y errores, lo que contribuye a afinar la estrategia y mejorar las posibilidades de éxito.

En este entendido, se observa que las recomendaciones se dirigen a la importancia de la colaboración, el trabajo en equipo, la organización y la actitud abierta al cambio como elementos esenciales para afrontar el proceso de acreditación de manera efectiva. La autoevaluación es vista como una herramienta valiosa para la mejora continua, y se recomienda tener confianza en el proceso, aprendiendo de experiencias previas y manteniendo un compromiso constante con la calidad académica.

7. Conclusiones

A partir de la información presentada, se puede concluir que la UMSS ha demostrado un notable compromiso con la calidad educativa y la mejora continua a través de un proceso sostenido de acreditación. Actualmente, 16 carreras cuentan con acreditación vigente, destacando facultades como Medicina, Arquitectura, Ciencias Agrícolas y Tecnología, entre otras. Las carreras de Medicina, Ingeniería Industrial e Ingeniería Agronómica han logrado mantener acreditaciones en varios ciclos, lo que refleja su esfuerzo constante por superar los estándares establecidos.

Sin embargo, a pesar de estos logros, se identifican áreas de mejora, especialmente en las carreras con acreditaciones cercanas a su vencimiento, lo que resalta la necesidad de iniciar los procesos de reacreditación de manera anticipada. Varias carreras, como las de Diseño Gráfico, Economía y Administración de Empresas, aún mantienen acreditaciones obtenidas hace años, lo que indica que se requieren procesos de renovación en el corto plazo para mantener los estándares de calidad.

En cuanto a las percepciones sobre el proceso de acreditación, las entrevistas con coordinadores y docentes revelan desafíos importantes, tales como la falta de experiencia previa, resistencia al cambio y dificultades logísticas como problemas de infraestructura y documentación. Sin embargo, también se destacan soluciones efectivas,

como el fortalecimiento de la coordinación interna y la sensibilización a través de talleres, lo que permitió superar algunos de estos obstáculos.

A pesar de los desafíos, el proceso de acreditación ha sido visto como una oportunidad de mejora institucional, con un fortalecimiento del trabajo en equipo, la modernización de la infraestructura y una mayor organización interna. El compromiso de docentes, estudiantes y personal administrativo ha sido un factor crucial para el éxito del proceso, contribuyendo a la mejora continua de los programas académicos y alineándolos con estándares internacionales.

Por lo que la UMSS ha hecho avances significativos en cuanto a la acreditación de sus programas académicos. No obstante, es fundamental que la universidad mantenga un enfoque proactivo para renovar dichas acreditaciones y aproveche los aprendizajes obtenidos para mejorar sus procesos en el futuro. La acreditación no solo es un símbolo de calidad, sino una herramienta esencial para garantizar que la educación ofrecida sea pertinente y responda a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto.

8. A modo de propuesta para la mejora continua de la calidad educativa

Las unidades académicas de la UMSS deben involucrarse activamente en los procesos de evaluación interna y acreditación, teniendo en cuenta las características de cogobierno que definen la estructura institucional. Esto implica la participación activa de docentes, estudiantes y personal administrativo en la gestión tanto académica como administrativa. La autonomía universitaria es un componente fundamental que otorga a la UMSS la capacidad de investigar, analizar y mejorar sus condiciones administrativas y educativas dentro del marco de la autonomía concedida.

Esta autonomía permite a la universidad evaluar su situación frente a diversas realidades, incluyendo las dimensiones social, cultural, económica y tecnológica; así como su relación con contextos locales, regionales, nacionales e internacionales. Al ser consciente de estas variables, la universidad puede demostrar las condiciones en las que se desarrolla la educación superior y/o universitaria, identificando tanto los aspectos positivos como las áreas de mejora.

En este sentido, la implementación de un enfoque integral y sistemático para la evaluación y acreditación se convierte en una herramienta clave para el mejoramiento continuo. Esto no solo favorece la calidad educativa, sino que también contribuye a la transparencia y legitimidad ante la sociedad y los sistemas de acreditación. Las propuestas que se derivan de este estudio buscan fomentar un ambiente de colaboración y participación activa en la gestión académica, promoviendo una cultura de mejoramiento continuo y adaptación a los desafíos emergentes en el ámbito educativo.

Por lo tanto, es esencial que las unidades académicas de la UMSS adopten estrategias efectivas que les permitan no solo cumplir con los requisitos de acreditación, sino también avanzar hacia una formación integral de sus estudiantes, que responda a las exigencias de un mundo en constante cambio. La reflexión crítica y la retroalimentación constante son fundamentales para asegurar que la educación impartida sea pertinente, inclusiva y de alta calidad.

Por lo que, en base a los datos, la información y el análisis se plantea algunas propuestas a considerar por las unidades académicas de la UMSS; éstas son:

La UMSS debería considerar la evaluación interna y externa, junto con la acreditación, como herramientas esenciales para fomentar la mejora constante. La participación activa en estos procesos permitirá identificar con mayor precisión las fortalezas y debilidades del desempeño académico y administrativo, lo que facilitará la implementación de planes específicos orientados a optimizar la calidad educativa. De este modo, se generará un ciclo continuo de mejora que impactará en todas las áreas de la institución.

La promoción de la transparencia institucional debe ser contemplado para fortalecer la transparencia en la gestión académica; en este sentido, se propone que la UMSS adopte la práctica de divulgar públicamente los resultados de las evaluaciones y los avances en la calidad educativa. Esta medida consolidará la confianza de los estudiantes, docentes y autoridades, además de legitimar los procesos formativos. La universidad debe establecer mecanismos efectivos para difundir información clara y accesible sobre el desempeño institucional, lo que

contribuirá a atraer nuevos estudiantes y fortalecerá la credibilidad de los programas académicos.

Se recomienda que las carreras de la UMSS se sometan a los estándares de acreditación de ARCU-SUR del MERCOSUR para lograr un reconocimiento no solo a nivel nacional, sino también internacional. Esto ampliará las oportunidades de empleabilidad de los egresados y facilitará la movilidad académica, promoviendo el intercambio de conocimientos y la cooperación interuniversitaria. La acreditación debe ser vista como una estrategia clave para posicionar a la UMSS en un entorno globalizado.

Para garantizar que las carreras cumplan con las normativas educativas vigentes y se adapten de manera proactiva a nuevas exigencias, se sugiere la creación de comisiones encargadas de revisar y actualizar periódicamente las regulaciones. Esta práctica permitirá a la UMSS anticiparse a los cambios del entorno y asegurar la relevancia de sus programas académicos.

La acreditación debe ser utilizada como un mecanismo para reforzar la confianza de estudiantes, empleadores y la sociedad en general. Una carrera acreditada ofrece una garantía de formación académica de calidad y responde a las demandas del mercado laboral. Es recomendable que la UMSS elabore y difunda informes periódicos sobre el estado de sus programas, lo que ayudará a consolidar la percepción positiva de la institución.

Bibliografía

Américo Fiorilo Lozada. (2022). Sistemas de acreditación aplicados en las universidades bolivianas _ Yuracomplexus. <https://yura.website/index.php/sistemas-de-acreditacion-aplicados-en-las-universidades-bolivianas/>

ARCU SUR–MERCOSUR. (2021). CRITERIOS DE CALIDAD- PRESENCIAL – Sistema ARCU-SUR. https://www.arcusur.org/?page_id=182

CEUB. (2022). REGLAMENTO GENERAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE CARRERAS Y/O PROGRAMAS.

CNACU. (2017). Resolución No. 001/2017 CNACU pago de universidades en procesos de evaluación y acreditación.

DUEA. (2021a). MANUAL DE FUNCIONES Y CARGOS DUEA. 37.

DUEA. (2021b). PLAN DE DESARROLLO QUINQUENAL. www.duea.umss.edu.bo

DUEA. (2022). REGLAMENTO DE LA DIRECCIÓN UNIVERSITARIA DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (n.d.). CNACU. Retrieved October 14, 2024, from https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=6233&Itemid=1217

RANA ARCU SUR. (2015). CRITERIOS DE CALIDAD para la acreditación ARCU-SUR.

RANA ARCU SUR. (2016). Guía de Autoevaluación para carreras.

RANA ARCU SUR. (2020). SISTEMA ARCU-SUR MANUAL DE PROCEDIMIENTOS DEL SISTEMA ARCU SUR. <http://sicmercosul.mec.gov.br>

Desafíos y condiciones para la incorporación de la educación virtual y mixta en la formación profesional universitaria

Daniel Guzmán Paco¹

Juana Eliana Guzmán Miranda²

Silvia Cristina Apala Zuñiga³

Resumen

En el segundo semestre del 2020, la Funproeib Andes realizó un estudio sobre “Educación superior virtual en el marco de la pandemia COVID-19” en tres universidades del país (Universidad Mayor de San Simón, Universidad Autónoma del Beni José Ballivián y UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa”), con el objetivo de analizar la situación de la educación virtual, con énfasis en los siguientes aspectos: respuesta institucional, condiciones técnicas y tecnológicas, competencias digitales, dificultades y desafíos. Los resultados del mencionado estudio han evidenciado las estrategias de respuesta y los problemas que tuvieron que sobrellevar estas instituciones para dar continuidad a las actividades académicas en medio de una situación adversa provocada por la crisis sanitaria. En este contexto se han hecho evidentes problemas relacionados con la conectividad a internet, la falta de equipos apropiados para seguir clases en línea, la inexistencia de planes educativos flexibles y sostenibles, las limitadas competencias en el diseño de modelos educativos a distancia y aprendizaje en línea.

1 Licenciado en Ciencias de la Educación y Magister en Educación Intercultural Bilingüe. Actualmente se desempeña como coordinador de proyectos de la Funproeib Andes. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2321-576X>

2 Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y Magister en Educación Intercultural Bilingüe. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3504-0673>

3 Licenciada en Comunicación Social. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2998-7402>

Sobre la base de los resultados del estudio mencionado y la revisión de experiencias similares, se ha elaborado, con la participación de las tres instituciones, un documento de lineamientos metodológicos para la incorporación de la educación virtual y mixta en la formación profesional universitaria. Esta propuesta responde a la necesidad de capitalizar la experiencia acumulada en el periodo de pandemia y aprovechar las potencialidades de estas modalidades de educación para profundizar y ampliar el acceso, la permanencia y la calidad de la formación profesional universitaria.

El presente artículo ahonda en los aspectos señalados anteriormente. En la primera parte se abordan los referentes teóricos que orientaron el desarrollo de la investigación y la construcción de la propuesta de lineamientos. Seguidamente, se presenta una síntesis de los principales resultados del estudio realizado en las tres universidades focalizadas por el estudio. Y en la parte final, se describen los lineamientos metodológicos en lo que respecta al componente institucional, pedagógico y tecnológico requeridos para la incorporación y desarrollo de la modalidad de educación virtual y mixta.

Palabras claves: Pandemia, formación universitaria, educación virtual, educación mixta y lineamientos metodológicos.

Introducción

En Bolivia, al igual que en los demás países del mundo, la pandemia desestabilizó las formas y procedimientos tradicionales de conducir y gestionar los procesos formativos en el nivel superior: presencial, simultánea y con tiempos específicos para su desarrollo. Este cambio educativo demandó la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades tecnológicas tanto para los formadores como para los estudiantes, ya sea en la enseñanza de los contenidos o en el aprendizaje de estos. También puso en evidencia lo difícil que resultó para los estudiantes y docentes llevar a cabo actividades académicas, mediadas por la virtualidad, porque tuvieron que enfrentarse a problemas emocionales, físicos y económicos provocados por la pandemia.

Considerando este contexto, la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) realizó el estudio “Educación superior a distancia virtual

en el marco de la pandemia COVID-19” en tres universidades del país (Universidad Mayor de San Simón, Universidad Autónoma del Beni José Ballivián y UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa”), en el segundo semestre de la gestión 2020, con el objetivo de analizar la situación de la educación virtual transitoria, con énfasis en los siguientes aspectos: respuesta institucional, condiciones técnicas y tecnológicas, competencias digitales, dificultades y desafíos.

Los resultados de la investigación dan cuenta de las acciones institucionales implementadas por las tres universidades, sus limitaciones tecnológicas y formativas para afrontar los desafíos de la educación virtual y las percepciones de sus principales protagonistas. A sí mismo, se muestra tres realidades con problemáticas similares, pero también con características particulares que evidencian que los impactos de la pandemia en la educación superior no fueron los mismos para todos.

El tránsito repentino de la presencialidad a la virtualidad constató las limitadas capacidades institucionales, tecnológicas, metodológicas y pedagógicas de las tres universidades para implementar esta modalidad, de manera masiva y con carácter de emergencia. En este contexto, se han hecho evidentes los problemas de conectividad a Internet, la falta de equipos apropiados para seguir con las clases en línea, la inexistencia de planes educativos flexibles y sostenibles, las limitadas competencias en el diseño de modelos educativos a distancia y aprendizaje online y problemas económicos.

Para hacer frente a esta realidad, las recomendaciones del estudio enfatizaron en la necesidad de que las tres universidades fortalezcan sus capacidades institucionales a través de las siguientes acciones: diseño de estrategias de adaptación de modalidades de educación virtual y mixta en carreras de pregrado, incorporación y transversalización de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica educativa, desarrollo de programas de alfabetización digital, fortalecimiento y diversificación de infraestructura tecnológica, capacitación continua en el diseño e implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje virtual y mixto y, por último, planteamientos de políticas de acceso gratuito a Internet de manera permanente y sin límites geográficos.

Considerando los antecedentes mencionados y sobre la base de los resultados y recomendaciones de la investigación, se elaboró un documento de lineamientos para incorporar y adaptar la modalidad de educación virtual y mixta en los procesos de formación profesional universitaria.

En la primera parte del documento se presenta un breve repaso sobre los principales conceptos que sustentaron el estudio y la propuesta de lineamientos; en la segunda, se expone una síntesis de los resultados de la investigación y, en la última, se hace énfasis en la descripción de las directrices o lineamientos para la incorporación y/o adaptación de la educación virtual y mixta en la formación universitaria.

1. Conceptos básicos

Con la pandemia, la educación ha sufrido un proceso de transformación acelerada y ha establecido la necesidad de promover procesos educativos abiertos y flexibles que trasciendan las aulas y los recintos universitarios. Esta transformación obligó a repensar las formas y procedimientos tradicionales de gestionar la enseñanza y el aprendizaje, el rol docente y el uso de la tecnología en los procesos formativos. Para comprender las implicancias de su adaptación e implementación en la formación universitaria, principalmente en pregrado, es necesario revisar sus características, enfoques y modalidades.

1.1. ¿Educación a distancia o educación virtual?

Son múltiples las denominaciones que se le han dado a las diferentes propuestas educativas de carácter no presencial. El término que ha generado mayor consenso y se encuentra vigente hasta la actualidad es el de “educación a distancia”. García (2020, p. 9), la define como un “diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal”.

Este concepto es abarcador porque se estructura “en base a tres componentes y dimensiones: la dimensión pedagógica de logros de aprendizajes valiosos (componente didáctico), la dimensión social plasmada en el componente diálogo que refuerza el hecho de

la interacción educativa, y la dimensión tecnológica que asume el componente mediado, necesario al producirse el acto educativo con una separación entre profesor y estudiante” (García, 2020, p. 24). En este marco, la educación virtual (online) será entendida como una modalidad más de la educación a distancia, donde el proceso formativo se realiza, principalmente, en entornos virtuales.

Este tipo de educación requiere, para su puesta en práctica, del uso de Internet y de plataformas educativas, además de equipos y aplicaciones informáticas especializadas. El empleo de computadoras es su principal herramienta y demanda de cierta infraestructura tecnológica y condiciones pedagógicas para su desarrollo, como ser: contenidos digitalizados, tutoría integral, comunicación multidireccional y aulas virtuales.

1.2. Pandemia y educación virtual de emergencia

Otro concepto que vemos necesario abordar tiene que ver con la educación virtual de emergencia o enseñanza remota de emergencia. Este concepto es relativamente nuevo y surge a raíz de las consecuencias provocadas por la pandemia Covid-19, en el ámbito de la educación, y las medidas implementadas por las instituciones educativas para dar continuidad a las actividades pedagógicas. En este contexto, los servicios de educación presencial tuvieron que ser interrumpidas y los docentes se vieron obligados a trasladar su acción educativa a la modalidad virtual de manera abrupta y sin estar preparados para el desafío que implicaba la misma; es decir, de un día para otro pasaron a convertirse de docentes presenciales a docentes en línea.

Varios autores sostienen que la educación virtual de emergencia no es la misma que la educación a distancia virtual y no puede considerarse como tal. Argumentan que dicha propuesta es de carácter temporal y el término es utilizado para explicar las características del tipo de educación implementada durante la emergencia educativa por la Covid-19.

A diferencia de las experiencias que se planifican desde el principio y están diseñadas para estar en línea, la enseñanza remota de emergencia (ERT) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a

circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan remitido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo sólido, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y los apoyos educativos de una manera que sea rápida de configurar y esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis. (Hodges, Moore, Lockee, & y Trust, 2020, pp. 5-6)

En la misma línea, García Arieto (2021, p. 20) señala que esta forma de enseñanza no responde a las características de la educación a distancia virtual, como se viene entendiendo desde hace mucho tiempo, porque la misma es concebida como “una solución urgente, de ruptura, abrupta, de crisis, de emergencia, precipitada, sin diseño o, mejor, aplicando una pedagogía en línea o en remoto, basada en un diseño pedagógico para la presencia”. Se caracteriza por replicar dinámicas, horarios y criterios de funcionamiento propias de las clases presenciales; el uso de plataformas de video-conferencias es su principal herramienta de trabajo y las sesiones sincrónicas el formato preferido para impartir clases.

Al ser una propuesta coyuntural y de carácter masivo, ha tropezado con un sinfín de dificultades durante su implementación; entre las cuales se destaca la desigual preparación de las instituciones, los hogares, la sociedad y los docentes que ha limitado la continuidad pedagógica en forma virtual sincrónica, además de la falta de infraestructuras tecnológica de las instituciones educativas (Rama, 2021).

La educación a distancia virtual, como ya lo mencionamos, es un proceso sistemático que requiere de diseños instruccionales para orientar a los estudiantes en su proceso de construcción de conocimientos; de docentes capacitados en el uso de recursos tecnológicos para el aprendizaje y formación pedagógica para crear situaciones didácticas pertinentes; y modelos de evaluación que permita valorar el proceso y brindar retroalimentación oportuna que mejore el desempeño grupal e individual. En cambio, la educación de emergencia, como su nombre lo indica, responde a un escenario de crisis que requiere acciones rápidas y medidas de contingencia por parte de las instituciones educativas. Por lo tanto, “el objetivo de la enseñanza remota de emergencia, más

que recrear un sistema de formación en línea en medio de la crisis, es suavizar la brecha de aprendizaje entre los estudiantes a través de la utilización de recursos tecnológicos, mientras se resuelve la incidencia” (Niño Carrasco, Castellanos-Ramírez, & y Patrón Espinoza, 2021, p. 3).

Conceptualizar la educación virtual de emergencia, desde esta perspectiva y con características distintas a la educación a distancia virtual, serán fundamentales para analizar y comprender la respuesta institucional desplegadas por las universidades para garantizar la continuidad académica en medio de la crisis sanitaria provocada por la Covid-19 y sus repercusiones en el ámbito de la educación.

1.3. Educación mixta o híbrida

La educación mixta es otro concepto que emergió con mayor fuerza en el periodo de pandemia y cada vez más se va constituyendo en la modalidad educativa más viable para capitalizar las lecciones que dejó la transición repentina a la virtualidad. Por sus características y versatilidad, posibilita combinar lo mejor de la educación presencial y remota en términos de contenidos, estrategias, recursos, procesos, interacción y formas de aprendizajes y enseñanza.

En la actualidad existe una diversidad de definiciones sobre este tipo de educación y la que sintetiza de mejorar manera sus características, alcance y aplicabilidad es el concepto construido por el equipo técnico de la División de Educación del BID.

La educación híbrida combina la educación presencial y la remota a través de distintos medios como plataformas de aprendizaje en línea, televisión o radio. Sin embargo, los expertos señalan que se requiere más que solamente distribuir tareas entre una modalidad y la otra. Se requiere repensar la educación y desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje que capturen la atención y el interés de los estudiantes por aprender de maneras diferentes en cada una de estas modalidades. Las distintas tecnologías deberán usarse como una herramienta para acelerar los aprendizajes más que como un simple canal para transmitir contenido. Con menos tiempo en las escuelas, es primordial que se priorice el desarrollo de las habilidades de colaboración entre los estudiantes, tanto en

el componente presencial como en el remoto. (Arias, Bergamaschi, Pérez, Vasquez, & Brechner, 2020, p. 1)

Su puesta en práctica, más allá de incorporar la tecnología en los procesos pedagógicos, supone diseñar y planificar situaciones de enseñanza y aprendizaje para dos escenarios distintos pero complementarios, construir un modelo pedagógico como base para el desarrollo de su acción formativa, garantizar equipamiento tecnológico y accesibilidad a Internet, además de capacitar al personal docente y estudiantil para el desarrollo de este tipo de educación.

Actualmente, es la modalidad educativa de mayor aceptación entre las instituciones de educación superior universitaria y con perspectivas de llegar a constituirse en una alternativa para innovar la formación profesional y contribuir en el mejoramiento de la calidad y el acceso a la educación.

1.4. Modelos y enfoques de educación a distancia virtual

Para analizar y comprender a la educación a distancia virtual, es fundamental preguntarnos, en primer lugar, por el modelo pedagógico que orienta este nuevo tipo de educación y, en segundo lugar, por el enfoque que está estrechamente relacionado al modelo. En el primer caso, el modelo será la base que definirá las particularidades, directrices y rutas pedagógicas por el que transitará la educación virtual, y la misma contempla los fundamentos curriculares, la estructura curricular y el paradigma educativo que guiará la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se entenderá por modelo pedagógico lo que García (2007) señala como “prototipos o esquemas que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los implicados en los procesos educativos” (Citado en Lasso, Munévar, Rivera y Sabogal, 2017).

En el tema de educación, se han venido analizando diversos modelos de enseñanza-aprendizaje según el énfasis que se puso en diferentes elementos del proceso. En cuanto a la educación a distancia virtual, pueden mencionarse los siguientes modelos:

a) Modelo centrado en el docente. Está focalizado en el profesor y la enseñanza que este imparte. Él es poseedor del saber y con las

nuevas tecnologías amplifica su labor centrada en la enseñanza. b) Modelo centrado en el saber. Se valora el saber, el cual es conservado y transmitido, siendo la memorización un aspecto que se espera por parte del estudiante. En los programas a distancia se puede llegar a prescindir de lo metodológico en favor de contenidos cerrados. c) Modelo centrado en el alumno. Este modelo se preocupa por el estudiante, como consecuencia el aprendizaje cobra mayor relevancia que la enseñanza. d) Modelo centrado en las tecnologías. Sitúa el énfasis en aquello que se presenta como innovador, la tecnología, dejando en manos de los técnicos el tema pedagógico. e) Modelo centrado en las interacciones. Las tecnologías colaborativas permiten desarrollar un tipo de relación sincrónico y asincrónico entre docentes y estudiantes. En este modelo es importante que el estudiante pueda compartir sus ideas para alcanzar los objetivos de aprendizaje. f) Modelo integrador. Se presenta como una propuesta equilibrada y conciliadora que integra las características más positivas de cada uno de los anteriores modelos (García, 2009).

En cuanto a los enfoques, de acuerdo a Munévar (2015), estos son definidos “como una manera de concebir, organizar y realizar el aprendizaje, que puede dar origen y fundamento a distintas corrientes y modelos pedagógicos” (Citado en Lasso et al. 2017, p. 40). En este marco, se pueden distinguir tres enfoques en la educación virtual.

b) Enfoques pedagógicos y didácticos en educación virtual. Se plantean desde miradas emergentes a la educación tradicional apropiándose de medios y mediaciones con un fuerte énfasis en el desarrollo pedagógico. Resaltan los enfoques centrados en el aprendizaje autónomo y colaborativo, como es el caso de los ambientes de aprendizaje online, que permiten acceder a un nuevo tipo de aprendizaje basado en lo comunicativo, proveen un espacio para la discusión grupal y generan acceso a procesos de socialización y comunicación, entre los estudiantes.

c) Enfoques técnicos y tecnológicos en educación virtual. Estos enfoques priorizan el uso de la tecnología para el desarrollo de procesos educativos a distancia. El avance de las TIC, en los últimos años, han permitido disponer de una variedad recursos en línea, acceder a información de toda índole y favorecer las comunicaciones síncronas y asíncronas.

d) Enfoques metodológicos en educación virtual. Estos enfoques hacen alusión al conjunto de estrategias y métodos esenciales para mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje. Entre ellos se incluyen “medios, recursos, actividades, momentos, y lenguajes presentes en interacción” (Munévar et al., 2015, p.27). Dentro de estos enfoques se encuentran el *e-learning* (educación en línea), el *blended-learning* (educación mixta), el *m-learning* (aprendizaje móvil).

1.5. Dimensiones de la educación virtual

Tomando en cuenta la tipología de Salinas, Gallardo, Torrandell y Negre (2006), entre las dimensiones de la educación virtual se pueden mencionar tres:

a) Dimensión pedagógica: Incluye los elementos referidos a la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje apoyado en las tecnologías de la información y la comunicación

b) Dimensión organizativa: Se refiere a las variables que la institución define antes de iniciar la experiencia formativa. Establece parámetros, lineamientos y normas que orientaran la implementación de la educación virtual, además las instancias de participación y la responsabilidad de los diferentes actores.

c) Dimensión tecnológica: En esta dimensión se encuentran la infraestructura tecnológica (equipos y programas) y los elementos que configuran la estructura y aplicaciones de comunicación en red (Salinas, Negre, Gallardo, Escandell y Torrandell, 2006, p. 8).

2. Diagnóstico

El presente apartado presenta una síntesis del estudio “Realidades y desafíos de la educación a distancia virtual en tres universidades de Bolivia en el contexto de la pandemia COVID -19 durante la gestión 2020”.

La investigación realizada es de tipo exploratorio y se abordó desde un enfoque cuantitativo y cualitativo. Para la recolección de datos se aplicaron encuestas, entrevistas y grupos focales. El foco principal del estudio lo constituyeron estudiantes que cursan estudios superiores a

nivel de licenciatura en las siguientes universidades: Universidad Mayor de San Simón (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales), Universidad Autónoma del Beni “Mariscal José Ballivián” (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y UNIBOL Guarani y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”; además de docentes y autoridades de las instituciones mencionadas. Estas unidades académicas fueron seleccionadas tomando en cuenta las medidas específicas que implementaron con relación a la modalidad virtual y el relacionamiento institucional que mantienen con la Funproeib Andes.

Respecto a la muestra, en total se aplicaron 736 encuestas entre las tres universidades, 8 grupos focales a estudiantes y 6 entrevistas a docentes.

2.1. Políticas y acciones institucionales implementadas durante la pandemia

La pandemia COVID-19 generó momentos de incertidumbre frente a los cuales las tres universidades tuvieron que tomar decisiones que les permitieran garantizar la continuidad de las labores académicas. Entre las acciones implementadas se encuentra, en primer lugar, la decisión de adoptar la modalidad de educación virtual para dar continuidad a las actividades académicas. Esta medida, posteriormente, fue acompañada con la elaboración de marcos normativos y planes de contingencia, reprogramación del calendario académico e implementación de cursos de capacitación al personal docente y estudiantes en el uso de plataformas y herramientas virtuales.

Cada una de las universidades implementó estas acciones compartiendo algunas características y diferenciándose en otras, de acuerdo al contexto en el que se encontraban y las posibilidades que estaban a su alcance. A continuación, se describirán ciertos aspectos que condicionaron los cambios mencionados y cómo las asumieron los directores, los docentes y los estudiantes de las tres casas de estudio.

La Universidad Mayor de San Simón asumió la educación virtual atravesando diferentes etapas que dieron como resultado la transición a la virtualidad en una coyuntura nueva, cambiante y desafiante. De forma previa a la oficialización de las clases virtuales en la UMSS,

hubo un periodo de confusión y contraórdenes respecto al reinicio del semestre. ya que muchos docentes tomaron iniciativas propias para dar continuidad al avance de contenidos mediante el uso de las Redes Sociales RRSS (Facebook y WhatsApp), plataformas educativas (Moodle y Classroom) y aplicaciones de videoconferencias como el Zoom y Google Meet.

Pero hubo un rechazo por parte de los estudiantes quienes consideraban estas acciones como improvisadas, de facto y sin considerar la situación económica y de acceso a Internet de la mayoría de las y los universitarios, además por supuestos excesos cometidos en la asignación de tareas y evaluaciones en línea. Fue a partir de estas denuncias que la universidad decidió reprogramar el calendario académico, masificar cursos de capacitación y reglamentar las clases virtuales.

Yo recuerdo que estábamos tres semanas como presenciales en la FACSÓ, pero que había como una incertidumbre, había docentes que no pasaban y demás. Entonces, creo que ha sido una gran falla que tuvo la universidad de no contemplar lo que ya estaba pasando en otros países y que era un hecho que pasaría en Bolivia. (SM, FACSÓ, comunicación personal, 22.08. 2020)

Considerando lo anterior, el Honorable Consejo Universitario, mediante Resolución N° 24/20 del 21 de abril, determina aprobar el calendario académico reformulado 2020 con las siguientes disposiciones: reinicio de actividades académicas semestre I/20 lunes 04 de mayo y conclusión miércoles 19 de agosto; además delega la responsabilidad a los Honorables Consejos Facultativos de establecer la forma de reinicio de sus actividades académicas, ya sea presenciales, semipresenciales y/o virtuales; y en caso de optar por virtualizar las clases, la Unidad de Provisión de Servicios de Información (UPSI), en coordinación con las Unidades de Tecnologías de Información (UTI) facultativas, brindarán soporte técnico tanto de inscripción, información y asesoramiento sobre la capacitación de plataformas y en el uso de las tecnologías disponibles que más se adecúan a los intereses facultativos (HCU, RCU N° 24/20 del 21/04/2020, Art. 1ro, 4to y 5to).

Por su parte, la Universidad Autónoma del Beni Mariscal José Ballivián, con énfasis en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación, implementó la educación virtual con limitadas condiciones en lo que respecta a infraestructura tecnológica, experiencia en educación a distancia y formación de recursos humanos.

En este marco, y como parte de las políticas y propuestas institucionales para hacer frente a este periodo, la universidad gestionó convenios con la empresa Entel para que los estudiantes pudieran acceder a Internet gratuito para el uso de plataformas virtuales; reprogramó el calendario académico e implementó cursos de capacitación y afianzamiento en el manejo de plataformas educativas.

En la primera semana del mes de julio, la Universidad Autónoma del Beni “José Ballivián” (UAB) y la empresa de telecomunicaciones ENTEL firmaron un convenio institucional para que universitarios accedan al paquete de teleeducación y puedan, de esta manera, concluir la gestión académica 2020. Con este convenio, los estudiantes de diferentes carreras y programas podrán acceder a la Plataforma Virtual de la universidad y seguir las clases virtuales de forma gratuita. (Comunicado, Vicerectorado de pregrado, 25.05.2020)

Si bien estas acciones fueron importantes para la continuidad de las clases, la respuesta institucional frente a estas necesidades formativas tardó en llegar. La incertidumbre provocada por el COVID-19, no permitió anticipar la magnitud del problema y preparar medidas de contingencias inmediatas y acordes a las características socioeconómicas de los estudiantes.

La Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Productiva Intercultural UNIBOL Guaraní y Pueblos de tierras bajas Apiaguaiki Tüpa (UNIBOL Guaraní), al igual que el resto de las universidades del país, reinició las labores pedagógicas de manera virtual. Como muchas instituciones educativas, la UNIBOL no estaba preparada para enfrentar la transición repentina de lo presencial a lo virtual, pero asumió esta nueva modalidad enfrentándose a diferentes retos.

Un primer momento en el que, vamos a decirlo, así como comúnmente se dice, actuamos como una especie de dibujo libre. Estuvimos en un periodo presencial y después nos dicen que tiene que ser en un entorno virtual o a distancia. Entonces, cada docente creó su forma de llegar a los estudiantes; hemos pasado

por etapas de mucha empatía, hemos pasado también por etapas de buscar y resolver de la mejor manera los problemas que surgían; también tuvimos que generar nuestros propios recursos para que los estudiantes puedan conectarse. Se ha usado el WhatsApp, el Facebook. Es decir, se le permitió a cada docente que pudiera usar aquello que mejor sabía usar para que pueda llegar a sus estudiantes, y aquello que los estudiantes dijeron que era el mejor medio para poder llegar a ellos. Sin embargo, a pesar de eso, nosotros no podíamos cambiar una realidad y la realidad es que hay comunidades que todavía no tienen servicios eléctricos y, por tanto, no tienen acceso a Internet y servicios telefónicos. Entonces, esa realidad no lo podíamos cambiar por mucha voluntad, por mucha creatividad que nosotros podíamos disponer. Hemos agotado todos los medios para dejar a los menos posibles en el camino y con mucha pena tengo que decir que algunos tuvieron que quedarse en el camino. (Dossierich, directora de Posgrado UNIBOL guaraní, 2020)

El reinicio de las clases en la UNIBOL, bajo la modalidad virtual, pasó por dos etapas. La primera se caracterizó por la improvisación, espontaneidad, experimentación, desconocimiento y búsqueda de alternativas para enfrentar la formación a distancia y llegar a los estudiantes a pesar de los problemas de conectividad y acceso a Internet. El segundo momento estuvo marcado por la necesidad de reglamentar el trabajo académico administrativo durante la emergencia sanitaria. Se construyeron marcos normativos y planes de contingencia para los diferentes ámbitos del quehacer académico con el objetivo de normar las clases a distancia, el uso de herramientas y plataformas virtuales, las formas de evaluación, la presentación y defensa de trabajos de grado, los programas de capacitación y los mecanismos de monitoreo y seguimiento, además de establecer procedimientos administrativos específicos.

A manera de síntesis, las tres Universidades implementaron una serie de medidas institucionales para dar continuidad a las labores educativas, pero las mismas tardaron en llegar por el estado de crisis generado por la pandemia y por la poca experiencia en la implementación de la educación virtual, principalmente en pregrado.

2.2. Acceso a equipos tecnológicos y servicios de internet

La educación virtual, para su implementación y desarrollo, requiere que tanto docentes como estudiantes cuenten con conocimientos básicos en el manejo de aplicaciones y recursos tecnológicos, dispongan de una buena conexión a Internet y equipos apropiados. Sin embargo, la crisis provocada por la pandemia mostró una realidad completamente diferente a estas condiciones con las que se esperaba afrontar este desafío. El estudio evidenció la precariedad de las condiciones tecnológicas con el que los estudiantes asumieron el desarrollo de esta modalidad educativa. Las limitaciones en el acceso a Internet, la falta de una computadora equipada y los altos costos del servicio, fueron algunos de los problemas con los que tuvieron que lidiar para seguir con las clases virtuales.

Más allá de la accesibilidad a internet, había mucha falencia en cuanto implementos o equipos técnicos o tecnológicos como celulares o laptops. En mi caso, yo tenía nomás. Pero algunas familias tenían esa falencia y, en el caso de mi hermano menor, él tiene solo un celular y a veces a su teléfono no le llegaba la señal, porque yo les hablo de Vinto y cuando hace viento la señal no permite que se lleve todo bien, se escucha entre cortado o, a veces, cuando participas y no te escuchan tus compañeros o los mismos docentes, estás repitiendo lo mismo que habían dicho ya, y cosas así. (LFQC, FACSO, comunicación personal, 22.08.2020)

El celular, por su accesibilidad, precio, portabilidad y autonomía se constituyó en el equipo tecnológico más utilizado por los estudiantes. Según la encuesta aplicada, el 72% de los participantes afirmó recurrir a este dispositivo para las clases virtuales. Si bien el uso del celular permite una mayor facilidad de acceso, en comparación a otros dispositivos, no siempre es uno de los más indicados para seguir una clase virtual. Es decir, no permite cumplir con las exigencias que demanda la virtualidad; pues en su mayoría, estos dispositivos son de gama media o baja, limitando así la instalación de aplicaciones o dificultando el uso de aplicaciones necesarias para la participación en clase, el desarrollo de actividades de aprendizaje y el cumplimiento de tareas.

Finalmente, las precarias condiciones de conectividad y el limitado acceso a Internet por parte de los estudiantes fueron las características más recurrentes en las tres universidades.

2.3. Brecha digital y crisis económica

La pandemia ha dejado en evidencia que la educación virtual no es para todos. Ello, a su vez, ha generado una brecha digital entre quienes contaban con las posibilidades tecnológicas y aquellos que no.

La cuestión económica para el tema del acceso también, porque también era acceso a tarjetas de crédito porque no todos cuentan o contamos con conexión de wifi, y bueno, con nuestros datitos nomás. Esta situación de cuarentena ha hecho que muchas familias vayan de a poco gastando los ahorros que tenían y ya al último no tenían para irse a comprar más crédito ¿no? Porque a principio se empezaba las clases por vía Zoom, entonces, esta gasta más crédito que otras plataformas, por ejemplo, Meet gasta menos y así sucesivamente ha habido esta falencia. Incluso las tarjetas de crédito han hecho aumentar por aquí a 11 a 12 bs en algún momento hasta a 15 bs, pero uno tenía que comprar porque que tenía la necesidad de la conexión, de pasar clases; y a veces simplemente no encontrabas, entonces no podías conectarte, ya tenías que prever días antes para irte a comprar una tarjeta así para estar conectado. (LFQC, FACSO, comunicación personal, 22.08.2020)

El COVID-19 ha evidenciado lo costoso que resulta llevar a cabo procesos educativos mediados por la virtualidad. Esta realidad la han sufrido estudiantes de universidades públicas y las de régimen especial como la UNIBOL Guaraní. Por la crisis social y económica que generó la pandemia, muchos de ellos tuvieron que compartir su tiempo entre los estudios y la búsqueda de trabajos temporales para colaborar con sus familias y cubrir los gastos que les generaba la conexión permanente a Internet. Después del cierre de la universidad, la mayoría de los estudiantes retornaron a sus comunidades o lugares de origen y desde ahí continuaron con sus estudios vía online. Sin embargo, retomar su formación profesional bajo esta modalidad no fue fácil y tuvieron que superar problemas tecnológicos (acceso a Internet y disposición de equipos), económicos (falta de dinero y trabajo) y de salud.

2.4. Competencias digitales

Por la urgencia que demandaba la situación, las tres universidades ejecutaron cursos de capacitación en el uso de herramientas y plataformas digitales. En estos cursos, docentes y estudiantes aprendieron a utilizar herramientas de la plataforma *Moodle* y *Classroom*, además de aplicaciones de videoconferencias como el *Zoom* o el *Google Meet* y recursos para la edición de videos, imágenes y audio. Con todo esto, se esperaba brindar las competencias básicas para que los responsables de la enseñanza desarrollen sus clases virtuales sin mayores dificultades. Sin embargo, la realidad con el que se enfrentaron fue muy distinta al que imaginaron: el conocimiento y manejo de estas herramientas no fueron suficientes para afrontar las exigencias que conlleva el desarrollo de una educación virtual; los vacíos formativos en el diseño de este tipo de educación comenzaron a plantear nuevos retos profesionales y a exigir el desarrollo de otro tipo habilidades pedagógicas, curriculares, didácticas y tecnológicas.

Creo que me falta mucho, la tecnología no es lo mío y me cuesta. Tal vez sea por mi edad, yo veo que mis compañeras más jóvenes pueden y agarran de un ratingo, pero pucha que a mí me cuesta, hago, tardo, me indican y me olvido y cada día es volver a empezar porque de verdad me cuesta. (MCS, Humanidades, comunicación personal, 16.09.2020)

Los que hemos seguido las clases por internet, creo que, al final, nos dimos maneras de aprender, pero hay otros que no. Entonces son ellos los que preocupan porque no saben manejar. Por lo menos, yo ya no me complico mucho y no reniego al entrar a clases". (AGC, Humanidades, comunicación personal, 16.09.2020)

Los docentes se encontraron con el reto de diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza mediados por la tecnología y los estudiantes tuvieron que enfrentarse a nuevas maneras de gestionar su aprendizaje.

2.5. Percepciones sobre la educación virtual

El desarrollo de la educación virtual supone replantear la forma tradicional de gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus

formas de evaluación; es decir, repensar las metodologías de enseñanza, los recursos didácticos, los tiempos y los medios de comunicación e interacción pedagógica, además de los mecanismos de seguimiento y acompañamiento pedagógico. Con la transición repentina a esta modalidad, se esperaba seguir por este camino. Sin embargo, según la percepción generalizada de los estudiantes entrevistados, este cambio educativo se limitó a reproducir la dinámica de una clase presencial en un formato digital. En otras palabras, la concepción de educación virtual reducida al manejo de herramientas tecnológicas como el *Zoom* o el *Google Meet* ha provocado que muchos docentes reproduzcan, en la virtualidad, lo que venían haciendo en las clases presenciales. Una muestra de ello son los horarios rígidos, la prevalencia de clases expositivas como única metodología de trabajo y las actividades de aprendizaje limitadas a la lectura y exposición de textos.

La UMSS hasta el momento nunca había utilizado este método de enseñanza [en pregrado]; estructuralmente, es un método improvisado que no es adecuado, no es beneficioso para el estudiante que quiera salir profesional, para un estudiante que quiera ser profesional a un nivel alto, y que de alguna manera no ayuda. (KRS, FACSO, comunicación personal, 22.08.2020)

Obviamente, en este periodo hubo excepciones, pero la recurrencia de las prácticas mencionadas fue evidente y con mayor presencia en relación con aquellas de carácter más innovadoras.

3. Lineamientos metodológicos para la incorporación de la educación virtual y mixta en la formación universitaria

La construcción de esta propuesta, que contiene una serie de directrices que capitaliza los aprendizajes que dejó la irrupción repentina y posterior masificación de la educación virtual en las instituciones de educación superior universitaria, siguió un procedimiento sistemático y enmarcado en el siguiente objetivo.

Construir lineamientos metodológicos que faciliten la transición, adaptación y consolidación de modalidades de educación virtual y mixta en la formación profesional de las tres universidades que participaron del estudio. (Universidad Autónoma del Beni, UMSS y UNIBOL Guarani)

La construcción de estos lineamientos metodológicos se realizó de manera participativa con representantes de las tres universidades involucradas en el estudio. A continuación, se explican los tres momentos clave que siguió este proceso.

En el **primer momento** se presentaron los resultados de las investigaciones realizadas sobre el tema y las experiencias institucionales, con énfasis en lecciones aprendidas, y desafíos académicos e institucionales. Esta presentación se realizó con la participación de cada una de las universidades y posteriormente se organizó un evento académico bajo el título “Modalidades de educación a distancia virtual y sus posibilidades de inclusión o adaptación en los procesos formativos de pregrado y posgrado”. Del mismo participaron expertos en conectividad y TIC, educación a distancia virtual y modelos mixtos. La discusión giró en torno a los siguientes ejes temáticos: Enfoques y modelos de educación virtual; límites, alcances y desafíos metodológicos de la implementación de modalidades de educación virtual en pregrado; posibilidades de incorporación y transversalización de las TIC en los procesos formativos; y desigualdades tecnológicas, educación virtual y competencias digitales.

En el **segundo momento** se procedió a construir lineamientos según las temáticas definidas mediante mesas de trabajo en las tres universidades. Las temáticas abordadas fueron las siguientes: 1) Educación virtual y gestión institucional; 2. Educación virtual, acceso y conectividad a Internet; 3) Competencias digitales y pedagógicas para la educación virtual. La construcción fue procesual y estuvo sujeta a revisión y validación permanente por todos los implicados.

Las mesas de trabajo se llevaron a cabo en cada una de las universidades por separado y según los tiempos que se fueron consensuando. Las mismas, por su carácter participativo, estuvieron integradas por docentes, autoridades y estudiantes. Los grupos trabajaron simultáneamente en ambientes separados, en horarios acordados con los responsables de cada institución. Cada grupo contó con una persona que dinamizó la jornada con preguntas para incentivar a la reflexión y participación de los involucrados. A medida que se fueron reflexionando sobre los temas, se presentaron los resultados obtenidos en los grupos.

En el **tercer momento**, se realizó un pequeño cierre de la jornada (en cada grupo de trabajo). Y, finalmente, se presentó la etapa de conclusión y presentación de los lineamientos metodológicos fruto del trabajo de la FUNPROEIB Andes y las tres universidades.

Los lineamientos metodológicos que a continuación se presentan recogen y sintetizan las discusiones y propuestas que emergieron de las mesas de trabajo realizadas en las tres universidades. A partir de estas discusiones, se propone una serie de directrices para facilitar la transición, adaptación o implementación de modalidades de educación virtual y mixta considerando los siguientes componentes: Gestión educativa e institucional; pedagógico y didáctico; tecnológico y de infraestructura digital.

3.1. Componente organización y de gestión institucional

Este componente determina las condiciones materiales, técnicas y económicas que la institución educativa requiere para el desarrollo de programas o cursos de carácter virtual o mixto. Para la incorporación de estas modalidades en la formación profesional universitaria, es indispensable contar con políticas educativas, estructuras organizacionales y marcos normativos que orienten y regulen su funcionamiento. De ahí la importancia de considerar lo organizacional y la gestión como un elemento fundamental en todo proyecto que pretende desarrollar este tipo de educación.

a) Cambios en los modelos de gestión educativa

Gestionar la educación virtual en sus diferentes modalidades requiere repensar los modelos de gestión que actualmente tienen las universidades. La implementación de este modelo deberá contar con una plataforma legal sólida que proporcione directrices y normas para el desarrollo del trabajo pedagógico bajo la modalidad virtual y mixta, además de partidas presupuestarias y personal capacitado.

b) Planificación estratégica y formulación de políticas académicas y pedagógicas

La incorporación o adaptación de modalidades de educación virtual y mixta requiere, en primera instancia, de un riguroso proceso de planificación y diseño previo, antes de su implementación; es decir, de una planificación estratégica coherente con la filosofía de la institución y pertinente a la realidad socioeconómica de los estudiantes. En esta planificación se debe contemplar tanto el área académica, pedagógica como la administrativa y financiera, además debe proyectar claramente las intenciones educativas, las estrategias y los resultados que se desean alcanzar.

Los aspectos mencionados garantizarán el abordaje integral y sistemático del proceso de planificación, implementación y evaluación de la educación virtual y mixta en la formación universitaria.

c) Formulación de reglamentos (docente, estudiantil, evaluación, admisión, titulación)

Después de la planificación estratégica, el siguiente paso consiste en normar la puesta en práctica de la educación virtual y mixta. En términos operativos, supone regular el desarrollo de sus acciones formativas y administrativas, delimitando claramente funciones y procedimientos que se deben seguir. En ese entendido, y con el objetivo de garantizar una gestión sistémica, se deben reglamentar los procesos de admisión y permanencia estudiantil, la docencia, la evaluación, los sistemas de titulación, el uso de las plataformas, etc.

d) Creación de dirección de educación virtual y mixta

Las instituciones de educación superior que buscan incorporar la educación virtual y mixta como parte de su oferta formativa, además de planificar y regular su funcionamiento, tienen que hacer explícito el soporte organizacional que garantizará su desarrollo. Es decir, la adopción de esta modalidad implicará la creación de centros, departamentos, direcciones o secretarías con estructuras administrativas, personal y financiamiento propio. Esta instancia será la responsable de gestionar y administrar la modalidad, sus programas formativos,

desempeño docente, personal administrativo, uso de plataformas y recurso tecnológicos, procesos de planificación académica, procesos de capacitación y actualización, entre otros aspectos.

e) Diseño de políticas de formación permanente

El adoptar programas de educación en la modalidad virtual o mixta supone la definición de políticas de formación permanente que acompañen el inicio y la consolidación de este proceso. En ese sentido, es imperiosa la necesidad de contar con procesos de capacitación que permitan al personal administrativo, docente, así como a los estudiantes desarrollar diferentes competencias que les permitan desenvolverse en estos nuevos espacios educativos. Se espera que la capacitación sea continua, diversa y según necesidades formativas, además que permita a cada uno de los actores asumir su rol de manera eficiente.

En el caso de los docentes, es menester para la institución contar con personal docente que posea las competencias pedagógicas y tecnológicas necesarias para seguir el diseño instruccional requerido para el desarrollo de programas en ambientes virtuales y mixtos de aprendizaje. En este sentido, los procesos de capacitación deberán enfatizar en cuestiones pedagógicas, didácticas, comunicativas y tecnológicas.

Por su parte, el estudiante debe recibir capacitación desde habilidades básicas, como la forma de subir sus trabajos e interactuar con la plataforma, hasta algunas más complejas como el uso de herramientas virtuales para que ellos puedan producir sus materiales y trabajos; además, en aspectos relacionados con la gestión del aprendizaje. En ese sentido, la capacitación tiene que incluir temas relacionados con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP).

3.2. Componente didáctico pedagógico

La educación virtual y mixta tiene sus propias características y dinámicas distintas a la educación presencial. Esta modalidad de educación requiere otro tipo de planificación, evaluación, mediación

pedagógica, recursos y materiales didácticos. En ese sentido, el desarrollo de este componente consiste básicamente en el establecimiento de pautas pedagógicas y didácticas que orientarán la planificación y desarrollo de procesos formativos mediados por la tecnología.

a) Diseño de un modelo pedagógico virtual y semipresencial

La finalidad de este modelo es sentar las directrices para la planificación y desarrollo de procesos educativos de carácter virtual y mixto; estructurar y configurar el tipo de formación que se impartirá; y establecer la ruta pedagógica que deberá seguir el diseño de actividades de aprendizaje tanto para escenarios presenciales y a distancia. Todo esto, con la finalidad de garantizar aprendizajes significativos y con pertinencia, calidad y equidad (López, 2021).

b) Metodología pedagógica

El modelo didáctico pedagógico brinda grandes ventajas, pero también supone importantes cambios en el planteamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; sobre todo, a nivel metodológico. La construcción de este modelo debe nutrirse de los aportes de corrientes pedagógicas de vanguardia como el constructivismo, el conectivismo, el humanismo y otros que promuevan prácticas formativas sustentadas en el aprender haciendo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje situado y el aprendizaje en red.

c) Sistemas de seguimiento y evaluación

Parte esencial del modelo pedagógico son los sistemas de seguimiento y evaluación. Estos permiten reconocer los avances en los procesos de enseñanza aprendizajes de los estudiantes, pero también en cuanto al desempeño docente, la currícula y planes didácticos y pedagógicos.

3.3. Componente tecnológico y de infraestructura digital

Llegamos al último componente de los lineamientos propuestos para la incorporación o adaptación de modalidades de educación

virtual y mixta en la formación profesional universitaria. En este punto, recalcamos la importancia de contar con las condiciones tecnológicas necesarias para la consolidación de este tipo de educación.

Esto supone que las instituciones de educación superior deben garantizar el acceso equitativo al servicio de internet, disponer de infraestructura tecnológica apropiada y construir redes de comunicación pertinentes.

a) Acceso y conectividad a Internet Satelital

Para el acceso y conectividad a Internet es indispensable gestionar convenios con las empresas de telecomunicaciones y con el Estado. El Internet gratuito o con bajo costo en las universidades es posible. Garantizar el acceso a este servicio es una condición fundamental para el desarrollo óptimo de procesos educativos virtuales y mixtos.

En ese sentido, las instituciones de educación superior, con perspectivas de incorporar estas modalidades educativas, deben buscar alternativas para abaratar costos, mejorar la conectividad y garantizar el acceso equitativo. Esto implica demandar al Estado la formulación de políticas para el financiamiento de la conectividad y disminuir los gastos de consumo de Internet tanto para estudiantes, docentes y administrativos.

b) Infraestructura tecnológica

La infraestructura tecnológica se constituye en un factor imprescindible y necesario para el desarrollo de la educación virtual y mixta. Esta modalidad tiene sentido y se estructura a partir del uso pedagógico y didáctico de la tecnología. En las últimas décadas, la masificación del uso de Internet ha facilitado su diseño e implementación por medio de la red.

El desarrollo de este componente, implica equipar a la institución con servidores de Internet, plataformas virtuales de educación, aplicaciones de comunicación en red y equipamiento de aulas tecnológicas. Contar con buena infraestructura tecnológica que garantice la sostenibilidad y calidad de la educación virtual y mixta, es un primer requisito que toda propuesta seria que pretenda incorporar

estas modalidades de educación, como parte de su oferta formativa, no puede obviar.

c) Plataformas virtuales de aprendizajes

Una de las primeras acciones que se debe emprender para implementar modalidades de educación virtual y mixta, es crear plataformas virtuales con amplia capacidad y soporte. Actualmente, la plataforma educativa más utilizada para el desarrollo de programas o cursos es *Moodle*, una plataforma de código abierto y de fácil acceso. Sin embargo, el uso de esta plataforma y los sistemas de administración están condicionados por la accesibilidad y calidad del servicio de Internet, lo cual puede generar problemas cuando el número de usuarios que acceden a este servicio crece o se masifica, tal como sucedió en el periodo de la pandemia que obligó a recurrir a otras plataformas de acceso libre como el *Classroom*.

En ese sentido, es necesario robustecer estas plataformas tecnológicas en el marco de un plan de apoyo y fortalecimiento que posibiliten la creación, adopción o adaptación de plataformas compartidas para el desarrollo educativo en ambientes virtuales y mixtos.

d) Soporte tecnológicos

Paralelamente al fortalecimiento de plataformas educativas, es importante también garantizar el acceso y manejo de un conjunto de artefactos, herramientas de hardware o software, equipos, redes, recursos o herramientas que pueden aplicarse pedagógicamente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Actualmente, existen una diversidad de recursos y aplicaciones digitales que pueden utilizarse tanto para la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, como para la investigación; la mayoría de ellos son de acceso libre y otros requieren de una licencia para su funcionamiento

e) Mediaciones pedagógica

Es importante también disponer de herramientas o aplicaciones que garanticen una mediación pedagógica óptima y segura, principalmente

para el desarrollo de sesiones asincrónicas. Las aplicaciones de video conferencias como el Zoom o el Meet, son una buena alternativa para cumplir con este propósito. Por sus características de funcionamiento, permite llevar a cabo clases dinámicas y participativas; dispone de un conjunto de herramientas interactivas; y su uso no requiere de conocimientos complejos; es de fácil manejo y adaptable a dispositivos móviles.

4. Reflexiones finales

Queremos cerrar este documento puntualizando lo siguiente de cada uno de los componentes:

- Toda gestión pedagógica, institucional y educativa debe ser establecida mediante políticas y líneas de acción por parte de las autoridades educativas en instancias administrativas que impliquen la construcción, diseño, ejecución y evaluación del quehacer educativo.

- Como parte de la gestión institucional, es importante garantizar una instancia organizacional que se encargue de la planificación y desarrollo de la modalidad virtual y mixta, la misma debe contar con personal calificado, reglamentos y partidas presupuestarias.

- Existe necesidad de reglamentar la educación virtual o mixta de acuerdo al contexto para operativizar la capacitación docente estudiantil, uso de plataformas, evaluaciones y titulaciones.

- Prestar atención a los nuevos roles tanto de docentes como de estudiantes. En el caso de los primeros, se convierte en guía de la información, asesor de contenidos y materiales, ejecutor de estrategias didácticas y metodológicas, las mismas que motivarán al aprendizaje mutuo. En el caso de estudiantes, es importante tener presente su realidad socioeconómica y sociolingüística. El currículo debe adaptarse, ser flexible de acuerdo a las competencias tecnológicas donde se potenciará la autonomía, disciplina y sentido de organización en los participantes.

- Para llevar adelante una planificación curricular bajo el modelo virtual y mixto, será necesario adaptarla a las necesidades actuales que ayuden a virtualizar las aulas.

- Se ha sugerido la creación de una dirección de educación virtual que, al ser interdisciplinaria, se encargue de la gestión y desarrollo de los cursos, plataformas tecnológicas de acuerdo al modelo mixto.

- Se insta a diseñar políticas de formación permanente para estudiantes, docentes y administrativos. Esto permitirá asumir el rol de cada actor educativo para mejorar habilidades, capacidades y conocimientos; también a nivel emocional/psicológico que ayuden a construir los contenidos.

- El paso previo y obligatorio es definir con claridad el modelo educativo sobre el que sustentará cada institución. Vale decir, el modelo mixto tiene como componente primordial lo pedagógico que señala la atención en el ser y el convivir, sin menoscabar la dimensión académica (saber y saber hacer); ya que se quiere transformar a la persona como ser profesional a partir de un involucramiento colaborativo e individual que valore su realidad y de esta manera lograr sustentabilidad en los cambios propuestos.

- Acerca del sistema de evaluación y seguimiento, este nos permite re-conocer los avances en los procesos de enseñanza aprendizaje, currícula, planes didácticos, pedagógicos y administrativos. Este sistema está compuesto por procesos de evaluación formativa y sumativa.

- Sobre el componente tecnológico, la intención es enfrentar las dificultades y obstáculos en cuanto a adquisición, difusión, capacitación e incorporación de las TIC para potencializar la innovación y calidad educativa.

- Los aspectos vinculados a las oportunidades que generan las TIC demandan fuertes y serios compromisos que deben asumir los gobiernos y las universidades para garantizar a todos los accesos equitativos a las tecnologías, a infraestructura tecnológica suficiente y la construcción de redes de comunicación, así como a la capacitación adecuada del conjunto de personas que hacen posible un funcionamiento eficiente de los servicios digitales.

- La democratización de una enseñanza aprendizaje del modelo mixto permitirá acortar la brecha educativa y digital presente en nuestro territorio.

Bibliografía

Arias, E., Bergamaschi, A., Pérez, M., Vasquez, M., & Brechner, M. (2020). De la educación a distancia a la educación híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Obtenido de <https://blogs.iadb.org/educacion/es/eduhibrida/>

García Aretio, L. (2009). ¿Por qué va ganando la educación a distancia? Madrid: Editorial Aranzadi.

García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana, 23(1), 9-28. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/25495>.

García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y postconfinamiento. RIED. Revista, 24(1), 9-32. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Trust, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>.

Lasso Cárdenas, E. P., Munévar García, P. A., & Rivera Piraguata, J. A. (2017). Estado del arte sobre la articulación de modelos enfoques y sistemas en educación virtual. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

López, E. (2021). Propuesta de modelo pedagógico para la educación virtual de la Fundación PROEIB Andes con el Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba: FUNPROEIB Andes. (Mimeo)

Niño Carrasco, S., Castellanos-Ramírez, J. C., & Patrón Espinoza, F. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. RED. Revista de Educación a Distancia., 21(65), 1-25. <https://revistas.um.es/red/article/view/440731>.

Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. Cuadernos de Universidades (11), 139. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf.

Salinas, S. J., Negre, F., Gallardo, A., & Escandell, C. y. (2006). Modelos didácticos en entornos virtuales de formación: identificación y valoración de elementos y relaciones en los diferentes niveles de gestión. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/232242320>

Impreso en
Tinta Plana Ediciones
Telefono: 63841038
Cochabamba-Bolivia
2024

La Segunda Parte del libro, “Estado de situación de la Universidad Mayor de San Simón frente a sus desafíos académicos e institucionales”, contiene nuevos ensayos académicos y complementarios a los anteriores, con información y datos empíricos, que hacen referencia a otras dimensiones académicas e institucionales de la UMSS: el modelo académico, la producción académica en el posgrado, la educación superior intercultural, la evaluación y acreditación universitaria y la educación virtual en la formación profesional.



SAIH

