

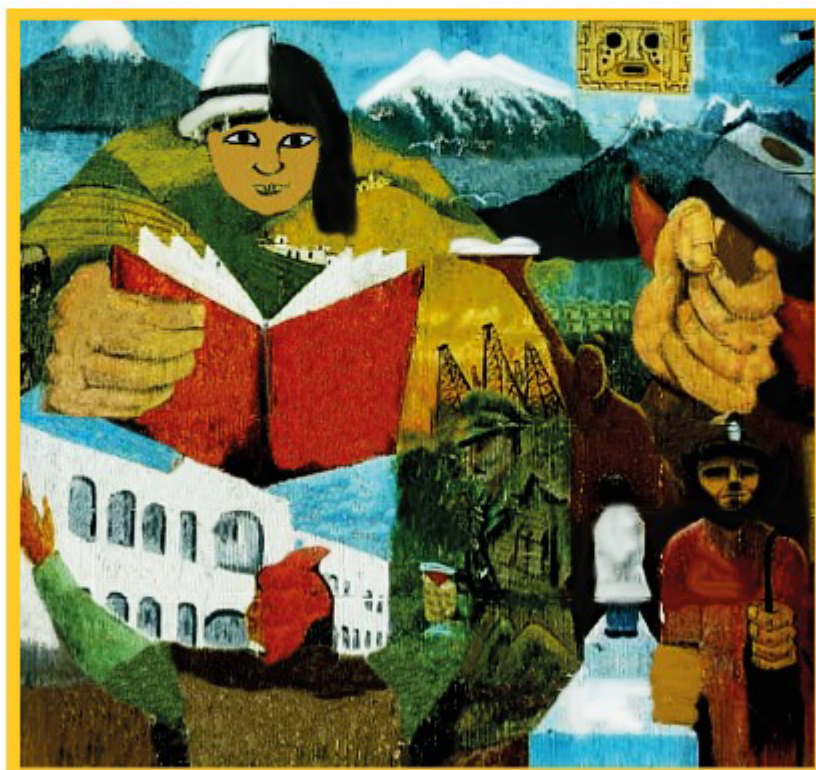


REVISTA ACADÉMICA ESTUDIANTIL DE
LA CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

1 2024
NRO: 1

CHASKI PEDAGÓGICO

Compartiendo Saberes y Conocimientos



COORDINADORES

Ever Verduquez
Jackeline S. Cortez Duran
Guido C. Machaca Benito

CHASKI PEDAGÓGICO
COMPARTIENDO
SABERES Y CONOCIMIENTOS

**Revista académica estudiantil de la
Carrera de Ciencias de la Educación**

Número 1

Año 2024

Ever Verduguez
Jackeline S. Cortez D
Guido C. Machaca B.
(Coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana: Jimena Salinas Valdiviezo

Directora Académica: a. i. Daisy Tapia López

© 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 Currículum: Franz Calizaya Rojas

Programa Psicopedagogía y Desarrollo Humano: Grisel Aguilar Apaza

Depósito legal: 2-3-6-2025 P.O.

ISSN: 3079-0832

Coordinadores de la Revista

Ever Verduguez

Jackeline S. Cortez D.

Guido C. Machaca B.

Diseño y diagramación

Jhojan Daniel Rosales Poma

Imagen de la portada

Pintura de Carlos R. Ramírez Dorado

© 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/csdelaeducacion?mibextid=ZbWKwL>

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: diciembre de 2024

Las opiniones expresadas en los artículos y ensayos académicos incumben, exclusivamente, a sus autores y su publicación no necesariamente refleja la opinión y postura de la Revista. 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.

Índice

Prólogo
Prefacio
Presentación

ARTÍCULOS ACADÉMICOS

Percepción estudiantil sobre la coordinación curricular horizontal y vertical en la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSS
Miguel Ángel Siles Torrico..... 12

Reflexiones en torno a la mención, la práctica preprofesional y las modalidades de graduación en la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSS
Ever Verduquez..... 35

Concepciones de la medicina tradicional en la cultura andina
Maribel Almonte Peñaloza..... 45

ENSAYOS ACADÉMICOS

El Programa de Educación Infantil Parvulario de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón
Mónica Belén Chamani Corrales..... 59

Las prácticas preprofesionales en la mención de territorio y desarrollo educativo social de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS
Jackeline Sandra Cortez Duran..... 69

Reflexiones sobre el aprendizaje por competencias y habilidades investigativas en la Carrera Ciencias de la Educación en la UMSS
Alex Aguacho Quispe 76

La formación profesional desde el enfoque por competencias <i>Amílcar Viracocha Valencia</i>	86
La influencia del análisis crítico y reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior <i>Nayely Choquecallata Sanizo</i>	95
Leer, leer bien para escribir <i>Erika Castro Rojas</i>	102
Tinku de Macha: Un encuentro de tradición y modernidad <i>Pedro Iván Tapia Zambrana</i>	111

Prólogo

Cuando los coordinadores me pidieron escribir algunas ideas para prologar la Revista Académica Estudiantil de la Carrera de Ciencias de la Educación, “**Chaski Pedagógico**” N° 1, me inundó una profunda emoción por la posibilidad de decir lo que sentía al interactuar con los estudiantes llenos de inquietudes académicas; pero también, era la admiración que siento cuando veo acciones llenas de voluntad que superan todas las barreras que se presentan a su paso. Testimonio de lo que digo es esta Revista que está en nuestras manos.

El año 2021, desde el Instituto de Investigaciones junto a los presidentes de las Sociedades Científicas de Estudiantes de las carreras de Psicología (SOCEPSI), Comunicación Social (SOCIECS), Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (SOCIEL) y Ciencias de la Educación (SOCCED), logramos crear la revista académica de ellos lo llamaron “Kipus Científicus”; actualmente está en la fase de impresión su cuarto número.

Aquella vez nos propusimos producir artículos académicos que dieran cuenta de las reflexiones de los estudiantes desde sus experiencias formativas. Este hecho fue un hito porque los estudiantes habían logrado pasar de sujetos de formación pasivos a ser sujetos de producción de conocimientos, con voz propia, que es signo de madurez académica.

Hoy, con la creación de “**Chaski Pedagógico**” N° 1, **Compartiendo Saberes y Conocimientos**, continua la osadía de seguir generando más órganos de difusión de información académica para los estudiantes. Ese hecho me llena de emoción por la capacidad infinita de creación de los jóvenes estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación y la certeza de su capacidad de producción de conocimientos.

Los artículos y ensayos que constituyen la presente Revista son el esfuerzo fructífero de un conjunto de jóvenes universitarios que se proponen reflexionar la formación universitaria, desde una perspectiva de autoexamen crítico para develar las características de la profesionalización. En ocho trabajos, entre artículos y ensayos, los estudiantes ponen como objeto de estudio la formación que se

desarrolla en la Carrera de Ciencias de la Educación y en el Programa de Educación Infantil Parvulario. Las ideas revelan la calidad de las reflexiones que se aproximan a un examen crítico sobre los avances significativas de una Carrera acreditada el 2023.

Finalmente, hay dos artículos que trabajan temáticas que tienen que ver con la cultura andina, concretamente quechua, en donde se trabajan temas como la Medicina tradicional y el Tinku de Macha. Estos artículos plantean que la comunidad universitaria transita entre territorios de saberes y valores culturales de los mundos occidental moderno y la cultura ancestral quechua, tan vigentes en la vida de los estudiantes y la gente de las comunidades.

Invito a los lectores a disfrutar de las ideas inquietantes de los autores y deseo una larga vida de amplia difusión académica a la **Revista “Chaski Pedagógico” N° 1, Compartiendo Saberes y Conocimientos.**

Mgr. Evangelio Muñoz Cardozo
Director Instituto de Investigaciones
Juan Aros Úzqueda, FHCE, UMSS

Prefacio

Esta Revista, denominada “**Chaski Pedagógico**” – **Compartiendo Saberes y Conocimientos**, exterioriza la producción académica de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación, en el mismo se presentan tres artículos científicos y siete ensayos académicos. Es, sin duda, una gran contribución de los estudiantes que coadyuvará a la cualificación de la formación profesional y, al mismo tiempo, se constituye en un aporte académico a la educación boliviana.

El primer artículo aborda el tema de la coordinación curricular en la Carrera, tanto horizontal como vertical, que puede fortalecer o limitar la formación académica. El segundo artículo realiza un análisis sobre las tres menciones, prácticas preprofesionales y modalidades de graduación, para determinar si existe una articulación entre estos componentes del ciclo de profesionalización de la Carrera y plantea recomendaciones a partir de este análisis. El tercer artículo estudia las concepciones de la medicina tradicional en la cultura andina de Bolivia, se analiza la importancia de revitalizarla en nuestra sociedad cada vez más occidentalizada, desde los escenarios académicos de la educación superior.

En relación a los ensayos académicos, los temas que se abordan son desde diversos ámbitos, como los procesos de lectura y escritura, los procesos formativos en la educación superior, la formación por competencias y la cultura del Tinku de Macha. Desde una perspectiva deductiva, dos ensayos analizan la formación en educación superior desde el enfoque por competencias, como procesos que desarrollan las dimensiones de conocimientos, habilidades y aptitudes en los futuros profesionales; por otro lado, el análisis crítico-reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior que desarrolla en los estudiantes la habilidad en el razonamiento, el pensamiento matemático, potencia la creatividad y la curiosidad en los procesos académicos.

De igual modo, tres ensayos focalizan su estudio en los procesos formativos de la Carrera de Ciencias de la Educación, en ámbitos temáticos como las prácticas preprofesionales en la mención de territorio y desarrollo educativo social, el aprendizaje por competencias

y habilidades investigativas, y la importancia de leer bien para escribir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un ensayo, no menos importante, aborda un análisis del Programa de Educación Infantil Parvulario desde su fundación, la matrícula actual, las unidades desconcentradas de este programa y la procedencia de los estudiantes.

Finalmente, un último aborda un tema muy diferente a los otros ensayos, que tienen como objeto de estudio a la educación superior. Este ensayo realiza un estudio sobre la tradición cultural del Tinku de Macha, análisis que va más allá de esta festividad ancestral y valora su contribución a la resistencia cultural frente a la globalización, además de contribuir a la preservación y afirmación identitaria de las comunidades andinas.

Jimmy Delgado Villca
Jefe del Departamento Técnico Pedagógico
Carrera de Ciencias de la Educación

Presentación

El Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa (CIISE), de la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, tiene la satisfacción de presentar el primer número de la Revista Académica **“Chaski Pedagógico” – Compartiendo Saberes y Conocimientos**.

Es una Revista que contendrá, fundamentalmente, artículos y ensayos académicos elaborados exclusivamente por los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación. Se gestó como resultado de sinergias que se establecieron entre la dirección de Carrera, el CIISE, la Sociedad Científica de Estudiantes de Ciencias de la Educación (SOCCED) y la FUNPROEIB Andes; obviamente, con el aval del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Más allá de contribuir a la sostenibilidad de la acreditación académica de la Carrera, otorgada por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana en octubre del 2023, **“Chaski Pedagógico”** pretende constituirse en un instrumento de divulgación y difusión de ideas, sugerencias y propuestas con relación a la educación boliviana, en general, y a la formación profesional en ciencias de la educación, en particular, pero desde las percepciones y expectativas de los estudiantes. Por ello, en gran medida, la continuidad y sostenibilidad de la Revista, para las posteriores publicaciones, dependerá de los estudiantes.


El nombre de la Revista **“Chaski Pedagógico”** está constituido por dos vocablos que hacen referencia a dos vertientes y horizontes culturales diferentes: **“Chaski”**, palabra quechua de amerindia que significa **“Mensajero”**; mientras que **“Pedagógico”**, es una palabra griega occidental que hace referencia a la **“Ciencia que estudia a la educación”**. Ergo, **“Chasqui Pedagógico”** representa y simboliza la fusión, con relaciones dialécticas y de reciprocidad, entre las dos y otras culturas que existen en el país, bajo el principio de **“Compartiendo Saberes y Conocimientos”** y en el marco de la interculturalidad epistemológica.

“Chaski Pedagógico”, en su primer número, tanto en versión física como digital, nos presenta artículos y ensayos académicos elaborados por estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación. Estos productos académicos hacen referencia a temáticas afines al desarrollo de la formación profesional; probablemente, influenciados por los procesos de la autoevaluación y acreditación por lo que recientemente transitó nuestra Carrera.

Apreciados estudiantes, luego de la explicación pertinente, les invitamos a ser parte de este desafío académico, tanto en condición de lectores como de escritores, para coadyuvar en el desarrollo y fortalecimiento de la Carrera de Ciencias de la Educación y, al mismo tiempo, para cualificar las competencias de la escrituralidad que son imprescindibles para los científicos sociales.

Los coordinadores.

Cochabamba, diciembre de 2024



ARTÍCULOS ACADÉMICOS

Percepción estudiantil sobre la coordinación curricular horizontal y vertical en la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSS

Miguel Ángel Siles Torrico ¹

Introducción

La coordinación curricular representa un elemento crucial en la estructura de carreras universitarias, debido a que promueve la coherencia y continuidad en los procesos formativos. Este enfoque asegura que los contenidos, competencias y metodologías se articulen de manera integral y progresiva, facilitando una experiencia de aprendizaje significativa y alineada con los objetivos profesionales de los estudiantes. En el contexto de la Carrera de Ciencias de la Educación (CCE²), de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS³), resulta esencial implementar tanto la coordinación horizontal (entre asignaturas de un mismo nivel) como la coordinación vertical (a lo largo de diferentes niveles académicos) para fomentar la calidad en la formación de futuros profesionales.

La percepción estudiantil es fundamental para evaluar la eficacia de esta coordinación, de tal manera que permite analizar cómo los estudiantes experimentan la integración de contenidos y cómo perciben su impacto en el desarrollo de competencias. La ausencia de coordinación puede originar redundancias y dificultades curriculares, lo que podría deteriorar la calidad de la formación y afectar la preparación profesional de los egresados.

1 Auxiliar de Extensión de Gestión Educativa de la Carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón. Fue miembro del equipo que apoyó el proceso de autoevaluación y acreditación de la Carrera Ciencias de la Educación. Docente en situación de egreso. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6194-0211>.

2 CCE: Carrera Ciencias de la Educación, abreviatura de aquí en adelante.

3 UMSS: Universidad Mayor de San Simón, abreviatura de aquí en adelante.

En ese entendido, el presente artículo se plantea como objetivo analizar la coordinación curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación, combinando la investigación documental con el análisis de percepciones estudiantiles para optimizar la experiencia formativa. Se explorarán aspectos clave de la coordinación horizontal y vertical, examinando su estado actual y los desafíos para implementar en la formación profesional.

1. Conceptos básicos

1.1. Proceso de enseñanza - aprendizaje en la educación superior

El proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere especial relevancia en la educación superior, porque busca formar profesionales capacitados para responder a las demandas y necesidades del entorno. A partir de esta premisa, surge la pregunta: ¿Qué entendemos por proceso de enseñanza-aprendizaje? La enseñanza involucra el uso de estrategias didácticas, conocimientos y recursos educativos. No obstante, el aprendizaje se logra de diversas maneras, debido a que intervienen factores como la predisposición del estudiante, su atención, participación y comprensión. En este contexto, es útil considerar el concepto de Tinoco (2018: 14) al respecto:

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior se concibe como un proceso desarrollador con la peculiaridad de ser abordado desde un enfoque profesional, ya que se desarrolla en función de la formación de los estudiantes como futuros profesionales. En este nivel se requiere que la clase evidencie la creatividad del docente para motivar a los estudiantes por el estudio, la ampliación de sus conocimientos, la participación activa en su adquisición y el establecimiento de sus nexos con la futura profesión.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la UMSS, como parte de la educación superior del SUB, está centrado en el docente, quien orienta a los estudiantes en el desarrollo de conocimientos y competencias alineadas con la carrera. Este enfoque promueve una formación integral, potenciando habilidades críticas y analíticas, esenciales para alcanzar un perfil profesional competitivo y adaptado

a las demandas educativas y laborales. De manera complementaria, el proceso de enseñanza debe también promover la creatividad y la innovación en los estudiantes, elementos esenciales para la solución de problemas complejos y la adaptación a un mundo en constante cambio.

El proceso de enseñanza aprendizaje, que pretende estimular y preparar a los estudiantes para aprender a aprender durante toda la vida, debe ser esencialmente creador. Aunque el docente les transmite a los estudiantes conocimientos acabados, resultado del desarrollo de la ciencia, debe lograr el cumplimiento de determinados objetivos, debe también adaptarlos de manera flexible al contexto en el que se desarrolla el proceso y a las peculiaridades de los estudiantes que conoce a través del diagnóstico. (Op. Cit.: 415)

En la educación superior, este proceso se centra en la construcción de conocimientos significativos, donde el estudiante se convierte en un agente activo de su aprendizaje, mientras que el docente actúa como facilitador y guía. Además, busca no solo transmitir conceptos teóricos, sino también desarrollar competencias prácticas y transversales que sean aplicables al campo laboral, permitiendo a los egresados enfrentar los desafíos profesionales que se les presenta.

a) El aprendizaje centrado en competencias

La educación superior, actualmente, está basada en el enfoque por competencias. En ese entendido, ¿qué entendemos por formación basada en competencias? Esta pregunta es respondida de manera clara y concisa por (Cejas et. al. 2019), quienes la definen de la siguiente manera:

La formación por competencia es entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución. (p.95).

Lo anterior se logra mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, enfocado en la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes adecuadas. En muchas universidades del mundo, este modelo

pedagógico centrado en competencias ha sustituido al modelo basado en objetivos.

1.2. Coordinación docente

La coordinación docente es una tarea sustancial que tiene que estar presente en los procesos formativos para garantizar la calidad educativa del profesional en formación. En relación a ello, García (2013: 3) nos menciona que “La coordinación docente se presenta como un instrumento integrador que permite a los docentes, mediante sus aportaciones personales, plantear cuestiones y proponer actividades para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos”. Por ende, podemos definir que la coordinación docente se constituye en una estrategia que permite fortalecer la planificación de actividades curriculares, gestionando el desarrollo de contenidos de manera efectiva y organizada, en sus dos niveles que son coordinación horizontal y vertical docente.

Por otro lado, se puede destacar también que la coordinación docente es un pilar fundamental en la educación; especialmente en el contexto boliviano, donde se busca formar personas de bien con competencias sólidas que respalden sus conocimientos, valores y destrezas. Esta colaboración entre educadores es esencial para asegurar una educación integral y coherente que promueva la toma de decisiones acertadas. Tal como lo señala (Siles 2022: 6):

Es necesario reconocer el valor de educar en el contexto boliviano, debido a que se busca formar personas de bien con competencias que respalden sus conocimientos, valores y destrezas con el fin de evitar decisiones malas. Educar para el bien y no para mal, porque el aprendizaje es tarea de todos empezando desde el hogar.

Esta perspectiva se relaciona directamente con la coordinación docente en varios aspectos cruciales, porque para educar para el bien y evitar malas decisiones, es crucial que los docentes trabajen de manera coordinada, integrando conocimientos, valores y habilidades en una educación integral que involucre a toda la comunidad universitaria.

a) Papel y perfil del docente en la educación superior

En relación con la UMSS, es fundamental destacar el papel y el perfil del docente en la educación superior, como lo señalan (Machaca y Suarez, 2023: 42). Estos autores subrayan aspectos clave que deben ser considerados para un desempeño docente eficaz y significativo en el contexto universitario.

La concepción del docente de educación superior universitaria, tanto en Bolivia como en otros países de la región, no está centrada únicamente en la formación profesional. Tal como señala el nuevo Estatuto Orgánico de la UMSS, ahora el docente universitario deberá asumir también responsabilidades, con sus respectivos productos y resultados, en los ámbitos de la investigación y la interacción social. Por ello, los reglamentos y otras normas conexas deben combinar y equilibrar dichas funciones para, de este modo, contribuir al cumplimiento del sistema de fines y objetivos de la UMSS. Solo de esta manera se puede justificar la remuneración por hora doble en la Universidad.

La UMSS destaca que estos elementos son esenciales para que los docentes universitarios cumplan su rol de manera efectiva, beneficiando tanto la formación de los estudiantes como el desarrollo académico de la institución. Además, la coordinación docente es clave en la interacción social, esencial para la gestión del conocimiento y la calidad de la formación profesional.

b) Coordinación vertical docente

Parra et. al. (2011: 8), mencionan algunas peculiaridades de la coordinación vertical; entre ellas, el objetivo de esta acción técnica pedagógica.

El objetivo de este trabajo consiste en analizar la forma en que se adquieren las competencias del título, proponiendo una metodología que facilite la coordinación entre asignaturas y aportando criterios para la aplicación del nuevo modelo formativo a la implantación de los nuevos títulos. No se trata de eliminar la gestión docente individual de cada persona, sino de establecer un procedimiento de coordinación.

Por tanto, la coordinación vertical se enfoca en gestionar el aprendizaje mediante actividades compartidas entre asignaturas, asegurando la clasificación de contenidos y regulando la carga académica para desarrollar competencias pertinentes. En la educación superior, debería de estar garantizada la coordinación y continuidad curricular a lo largo de los niveles, promoviendo una progresión lógica y coherente en el aprendizaje de los estudiantes.

c) Coordinación horizontal docente

La coordinación horizontal en la educación superior implica la colaboración y comunicación eficaz entre docentes que enseñan en el mismo nivel educativo o en áreas de conocimiento afines para asegurar la coherencia curricular y fomentar el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes, como lo enfatizan (Agudo y Gonzalo 2006: 65):

Por otro, encontramos la coordinación existente entre los profesores de un mismo grupo de alumnos: es la coordinación horizontal. Con ella se pretende asegurar la adecuación y convergencia de acción de los distintos profesores que imparten clases en un mismo grupo de alumnos.

La coordinación horizontal docente organiza actividades en función de los contenidos de cada unidad pedagógica, incluyendo la unificación de rúbricas de evaluación, la clasificación de contenidos y la creación de espacios o eventos formativos complementarios. Esto garantiza una formación pertinente y la participación activa de los estudiantes.

2. Metodología

Para el presente artículo, se aplicó una metodología de investigación mixta con un tipo de investigación descriptiva que incluyó diversas técnicas de recolección de datos: revisión documental, entrevistas y encuestas. Estas técnicas se seleccionaron por su capacidad de profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes, utilizando instrumentos específicos como guías de entrevista y el cuestionario.

Los participantes del presente estudio fueron 10 estudiantes (5 hombres y 5 mujeres de los 3 ciclos de formación de la carrera); a ellos se administraron las entrevistas. Mientras que la encuesta se aplicó a 31 estudiantes (23 mujeres y 8 hombres) de diferentes semestres de la Carrera de Ciencias de la Educación. El análisis y la sistematización de los datos se centraron en explorar las percepciones sobre la coordinación vertical y horizontal de los docentes de la carrera, para obtener una visión más completa y precisa.

3. Resultados y discusión

Los resultados proporcionan una visión detallada sobre la coordinación horizontal y vertical docente, revelando patrones y tendencias claves emergentes del análisis exhaustivo de los datos. A continuación, se exponen los hallazgos más relevantes.

3.1. Coordinación curricular en la Carrera de Ciencias de la Educación

La malla curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación, como se aprecia en la Figura 1, contiene asignaturas organizadas mediante áreas, ciclos y semestres. Las dos flechas, ubicadas en el margen izquierdo e inferior, señalan las dos formas de coordinación que regularmente deberían de realizarse, como parte de la gestión académica curricular.

Figura 1
Plan de estudios de la Carrera Ciencias de la Educación y definición de coordinación docente

CICLOS DE FORMACIÓN	CICLO INTERDISCIPLINARIO										CICLO PROFESIONALIZACIÓN			MENCIONES PROFESIONALES
	1 sem	2 sem	3 sem	4 sem	5 sem	6 sem	7 sem	8 sem	9 sem					
PEDAGOGIA CURRICULAR	Fundamentos de las Ciencias de la Educación	Historia General de la Educación	Historia de la Educación Boliviana	Historia de la Educación Boliviana	Didáctica General	Taller de Planificación y Gestión Educativa	Taller de Planificación y Gestión Educativa	Taller de Planificación y Gestión Educativa	Taller de Planificación y Gestión Educativa	Taller de Planificación y Gestión Educativa	Taller de Planificación y Gestión Educativa	Taller de Planificación y Gestión Educativa	Taller de Planificación y Gestión Educativa	GESTIÓN CURRICULO EDUCATIVA Y
	Realidad Sociocultural Boliviana	Política y Educación	Sociología de la Educación	Antropología de la Educación	Educación Intra y Extra Curricular	Legislación Educativa	Educación Formal y No Formal	Educación Formal y No Formal	Educación Formal y No Formal	Educación Formal y No Formal	Educación Formal y No Formal	Educación Formal y No Formal	Educación Formal y No Formal	TERRITORIO Y DESARROLLO EDUCATIVO SOCIAL
PSICOPEDAGOGICA	Fundamentos Biológicos de la Educación	Psicología de la Educación	Teorías del Aprendizaje	Desarrollo Humano De La Infancia Y La Niñez	Desarrollo Humano De La Adolescencia Y Adultez	Taller De Estrategias De Aprendizaje Basado En La Neuroeducación	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	PSICOPEDAGOGIA ORIENTACION EDUCATIVA Y EDUCACION INCLUSIVA
	Fundamentos de Investigación Educativa	Psicología de la Educación	Teorías del Aprendizaje	Desarrollo Humano De La Infancia Y La Niñez	Desarrollo Humano De La Adolescencia Y Adultez	Taller De Estrategias De Aprendizaje Basado En La Neuroeducación	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	
EJE ARTICULADOR DE INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA	Fundamentos de Investigación Educativa	Psicología de la Educación	Teorías del Aprendizaje	Desarrollo Humano De La Infancia Y La Niñez	Desarrollo Humano De La Adolescencia Y Adultez	Taller De Estrategias De Aprendizaje Basado En La Neuroeducación	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	
EJE ARTICULADOR DE LENGUAS	Fundamentos de Investigación Educativa	Psicología de la Educación	Teorías del Aprendizaje	Desarrollo Humano De La Infancia Y La Niñez	Desarrollo Humano De La Adolescencia Y Adultez	Taller De Estrategias De Aprendizaje Basado En La Neuroeducación	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	
EJE ARTICULADOR DE TECNOLOGIA EDUCATIVA	Fundamentos de Investigación Educativa	Psicología de la Educación	Teorías del Aprendizaje	Desarrollo Humano De La Infancia Y La Niñez	Desarrollo Humano De La Adolescencia Y Adultez	Taller De Estrategias De Aprendizaje Basado En La Neuroeducación	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	Taller De Modelos Y Procesos De Orientación Vocacional Y Laboral	

Nota. Carrera Ciencias de la Educación 2020. Se destaca que la malla posee 64 Unidades Pedagógicas de Formación (UPFs).

En la figura se aprecia el plan de estudios, donde se establece que cuenta con 3 ciclos (ciclo general, interdisciplinario y profesionalización), 3 áreas de formación (pedagógica curricular, educación social productiva y psicopedagógica), 3 ejes articuladores (investigación social y educativa, leguas y tecnología educativa) y 3 menciones profesionales (gestión educativa y currículo; territorio y desarrollo educativo social; y psicopedagogía, orientación educativa y educación inclusiva).

El plan de estudios determina el tiempo establecido en el que debe terminar la carrera el estudiante. Actualmente, no existe una normativa en relación a la permanencia estudiantil, tal como fue identificado en el informe de evaluación externa; específicamente, en la recomendación 12: "Definir políticas preventivas para superar la retención y repetición de orden académico". Esta problemática está vinculada, en parte, a la sobrecarga de actividades académicas, porque en cada semestre los estudiantes deben gestionar por su cuenta la búsqueda de instituciones donde realizar trabajos para diversas asignaturas. Esta situación está afectando negativamente la permanencia y el egreso oportuno estudiantil, lo cual se relaciona con la falta de una adecuada coordinación docente.

3.2. Coordinación horizontal docente en Ciencias de la Educación

En relación con la coordinación horizontal de los contenidos curriculares (correlación de contenidos), en el informe de autoevaluación de la carrera se identifica una debilidad significativa en el Área 3 del currículo, en el cual se señala la "Carencia de coordinación docente en la organización de la relación de contenidos curriculares". Esta debilidad se debe a varios factores críticos como:

El proceso de la falta de coordinación de los contenidos entre docentes que existe en la carrera es la deficiencia de previas asambleas (que debieran realizarse) antes del inicio de cada semestre. Es importante que los docentes deban concertar los contenidos, incorporar nuevas tecnologías, modificar la forma de enseñanza, promover confianza y motivación en el estudiante, involucrarse en el horario de clases, modificar los mecanismos de evaluación y programación de las asignaturas con el fin de asegurar la enseñanza.

Lo que enfatiza la cita anterior, que corresponde a un tipo de coordinación horizontal, resalta que estas acciones son esenciales para garantizar la calidad de la enseñanza y el desarrollo integral de los estudiantes. La falta de coordinación no solo afecta la calidad educativa, sino que también puede desmotivar a los estudiantes y obstaculizar su progreso académico.

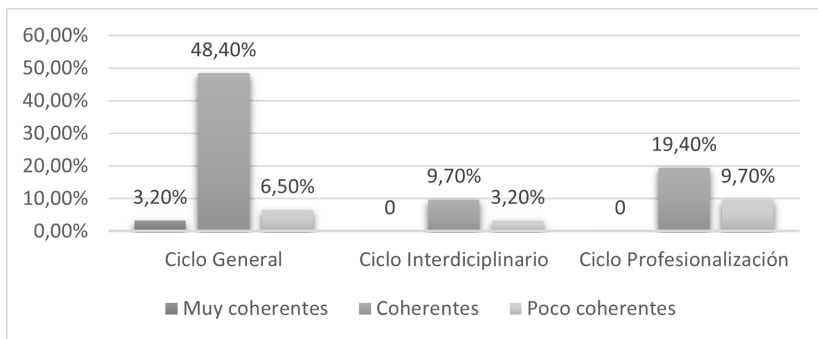
Para subsanar esta deficiencia, en el Plan de Mejora elaborado por equipo operativo de la Carrera, se planteó como acción de mejora 6, del área 3: “Implementar mecanismos de articulación de Ciclos y Áreas de Formación, cuyo indicador es complementación de materias en relación a contenidos y producción académica”. Hasta el presente, la Carrera aún no ha iniciado la articulación de ciclos y áreas de formación vinculadas a la coordinación horizontal y vertical.

a) Coherencia de contenidos y metodologías de enseñanza entre docentes del mismo semestre

La colaboración docente es esencial para garantizar que los contenidos impartidos sean coherentes y alineados con el currículo, proporcionando a los estudiantes una educación uniforme y sin contradicciones. La coherencia entre los contenidos impartidos por distintos docentes en las UPF de un mismo nivel es fundamental para el proceso educativo de la Carrera. Según los tres ciclos formativos, esta coherencia se percibe de la siguiente manera:

Figura 2

Percepciones estudiantiles sobre la coherencia de los contenidos y metodologías de enseñanza entre los diferentes docentes que imparten asignaturas en el mismo nivel.



Nota. Elaboración propia, construida a partir de encuesta realizada a 31 estudiantes de la CCE.

Los resultados indican áreas críticas que requieren atención para mejorar la coherencia curricular y metodológica en los distintos ciclos educativos, con un enfoque particular en el ciclo interdisciplinario y el ciclo de profesionalización.

En relación a la figura anterior, estudiantes del ciclo interdisciplinario indican una falta de coordinación en sus materias. Por ejemplo, “aunque algunas materias como Historia General y Telemáticos o Deontología y Desarrollo Humano en la Adolescencia y Adulthood muestran relaciones temáticas, otras como Educación Intra Intercultural y Plurilingüe y Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje están más aisladas” (Cesar Díaz e Israel Huanca, comunicación personal, junio del 2024). Estas percepciones indican una falta de cohesión en algunos aspectos del currículo, con ciertas materias que se complementan y otras que se perciben como aisladas y desconectadas del resto del programa.

Los estudiantes del ciclo de profesionalización señalan que, en el noveno semestre, se profundiza esta problemática, destacando que “materias como Trabajo de Grado y Práctica Profesional se coordinan bien, mientras que otras como Quechua y Evaluación están

desconectadas y no se integran efectivamente con el resto del currículo, obligando a los estudiantes a invertir tiempo adicional sin un beneficio claro [...]” (Selvy Valverde, comunicación personal, junio del 2024).

Además, se refuerza esta visión afirmando que “la falta de coordinación entre docentes y materias del mismo nivel resulta en una sobrecarga de trabajo para los estudiantes, ya que cada docente prioriza su propia asignatura sin considerar el panorama educativo general [...]”. (Amílcar Viracochea, comunicación personal, junio del 2024). Estas observaciones justifican la necesidad de una mejor coordinación curricular para asegurar que las materias se relacionen de manera más efectiva, reduciendo la carga adicional sobre los estudiantes y mejorando la calidad del aprendizaje.

Con base en los resultados obtenidos sobre la coherencia entre los contenidos y las metodologías de enseñanza, se identificó que existen reiteraciones de contenidos en algunas asignaturas, lo cual debe ser corregido. Asimismo, se observa una correlación entre algunas asignaturas, mientras que en otras no es tan evidente.

b) Coordinación y complementación de actividades entre asignaturas del mismo semestre

Un aspecto clave de la coordinación horizontal es que las actividades de aprendizaje deben estar planificadas y alineadas, de modo que tareas, proyectos y ejercicios se complementan, reforzando los conceptos enseñados y permitiendo una comprensión profunda por parte de los estudiantes; de esta manera se evitaría la sobrecarga de actividades académicas.

En relación con la relevancia de los contenidos y actividades, los estudiantes del ciclo general perciben una falta de coherencia y coordinación en el currículo después del primer semestre. En el segundo semestre, destaca que “solo en el primer semestre hubo coordinación en los trabajos académicos” (Alison Villanueva, comunicación personal, junio del 2024). En tercer semestre confirman esta percepción, señalando la “desconexión de contenidos y la independencia de las materias en los semestres siguientes” (Carolina Vallejos y Alex Aguacho, comunicación personal, junio del 2024). Estas observaciones subrayan

la necesidad urgente de mejorar la coordinación docente para asegurar continuidad y coherencia en el aprendizaje.

En el ciclo de profesionalización, en el noveno semestre, señala “[...] las dificultades para coordinar prácticas socioeducativas y laboratorio de grado, lamentando la falta de apoyo docente para conectar temas individuales de investigación con proyectos grupales” (Valverde, comunicación personal, junio del 2024). Por otro lado, Viracochea (comunicación personal, junio del 2024) destaca “[...] la posibilidad de vincular investigación con otras asignaturas en cada semestre, especialmente en el ciclo de profesionalización, sugiriendo vincular dos asignaturas de modalidades de grado con prácticas socioeducativas para generar un producto científico defendible en la titulación”. Estas experiencias justifican la necesidad de una mejor coordinación docente en cuestión a trabajos académicos entre UPFs para asegurar que las materias se relacionen de manera efectiva, facilitando un aprendizaje coherente y relevante para los estudiantes que están a punto de egresar y titularse.

Las observaciones en los tres ciclos de la Carrera de Ciencias de la Educación muestran que la coordinación horizontal es más efectiva en el primer semestre, especialmente entre las materias de Fundamentos Biológicos de la Educación y Fundamentos de Investigación Educativa, que integran un único trabajo final, combinando teoría y metodología. Sin embargo, desde el segundo hasta el noveno semestre, esta coordinación es escasa, generando una sobrecarga de trabajos para los estudiantes.

Para ir culminando con este aspecto, manifestamos que con la propuesta de coordinación docente no se busca eliminar la gestión individual docente. Como señalan Parra et. al. (2011) y García (2013), más bien se busca reducir la sobrecarga de actividades que recae en los estudiantes, como también reducir la búsqueda individual de instituciones para las asignaturas; ya que ello genera que se siga extendiendo la permanencia estudiantil.

c) Recomendaciones de coordinación de productos o trabajos académicos de asignaturas del mismo semestre

Los estudiantes de los tres ciclos académicos han propuesto recomendaciones específicas de coordinación horizontal que la Carrera podría implementar para reducir la sobrecarga de actividades a lo largo de los semestres. Se realizaron estas sugerencias de coordinación horizontal para distribuir equitativamente la carga de trabajo entre asignaturas, garantizando así una experiencia académica más equilibrada y efectiva para todos los estudiantes. En ese sentido, la Tabla 1 propone, de forma horizontal, que algunas asignaturas de los diversos semestres pueden definir productos académicos específicos que podrán ser evaluados para dos o más asignaturas.

Tabla 1

Sugerencias estudiantiles sobre la coordinación horizontal docente en trabajos académicos

Semestre	Unidad Pedagógica de Formación 1	Unidad Pedagógica de Formación 2
Primer	Fundamentos Biológicos de la Educación	Fundamentos de Ciencias de la Educación
	Fundamentos de Ciencias de la Educación	Fundamentos de la Filosofía
	Fundamentos de Investigación Educativa Alfabetización Digital.	Fundamentos Biológicos de la Educación.
Segundo	Pedagogía General	Psicología de la Educación
	Laboratorio de Estadística Educativa	Psicología de la Educación
Tercero	Teorías del Aprendizaje	Prod. de Recursos y Mat. Educativos Multimedia.
	Filosofía de la Educación	Prod. de Recursos y Mat. Educativos Multimedia.
	Lab. de Métodos y Técnicas de Investigación	Teorías del Aprendizaje
Cuarto	Antropología de la Educación	Lab. de Investigación Etnográfica
Séptimo	Lab. Práctica Socioeducativa	Taller de Modalidades de Grado
	Redacción Científica	Tall. Modalidades de Grado Lab. Practica Socioeducativo I
Octavo	Lab. Trabajo De Grado I	Lab. Práctica Socioeducativa II
Noveno	Lab. Trabajo De Grado II	Práctica Profesional y Laboral

Nota. Tabla construida a partir de encuesta aplicada a estudiantes de la CCE.

La coordinación de productos académicos entre asignaturas promoverá la interacción académica y suprimirá la sobrecarga de actividades que sienten los estudiantes, dichas sugerencias mencionadas con anterioridad dan a resaltar en este estudio que debe realizarse un estudio más exhaustivo definiendo productos entre las asignaturas a partir de las percepciones que resaltan los estudiantes de los 3 ciclos de formación.

Los estudiantes del ciclo general destacan la importancia de coordinar materias a través de proyectos integradores. Para el tercer semestre se señala “la aplicación práctica de teorías y métodos de investigación en el campo educativo”. Se propone “unir conocimientos de audiovisuales, política y educación para crear campañas educativas significativas”. Estas sugerencias subrayan la relevancia de la coordinación docente para enriquecer el aprendizaje mediante proyectos integradores.

Las recomendaciones para el Ciclo de profesionalización evidencian la necesidad crucial de coordinación entre las materias. En octavo se destaca la importancia de “integrar políticas públicas, prácticas socioeducativas con proyectos desde el inicio del semestre”, enfatizando la simplificación y eficacia que esto podría proporcionar a los estudiantes. Por otro lado, en noveno enfatiza se “las dificultades encontradas al intentar coordinar prácticas socioeducativas y laboratorio de grado, lamentando la falta de apoyo docente para conectar temas individuales de investigación con proyectos grupales obligatorios”. Estas perspectivas enfatizan la necesidad urgente de una coordinación más efectiva entre asignaturas para optimizar el aprendizaje y minimizar la sobre carga de productos para los estudiantes.

De manera complementaria, se menciona que “el eje articulador de investigación de la malla curricular de la carrera, en cada semestre, da la factibilidad de vinculación de coordinación con las diferentes asignaturas del mismo nivel. En el ciclo de profesionalización, se debe vincular dos asignaturas que son modalidades de grado con prácticas socioeducativas, generando un producto científico a defender en situación de titulación”.

3.3. Coordinación vertical docente en Ciencias de la Educación

La Carrera de Ciencias de la Educación, en el área 7 de investigación e interacción social de su informe de autoevaluación, define como debilidad la “Escasa coordinación entre docentes de prácticas, modalidades de graduación y coordinadores de las menciones” (Ciencias de la Educación 2023: 332). Este hecho se debe a que:

Existe un enflaquecimiento muy importante en las prácticas educativas por parte de la coordinación entre docentes y los tres coordinadores de cada mención, donde el principal perjudicado es el estudiante para llevar a cabo la actividad planificada. Esta situación no favorece a la carrera porque perjudica a los que desean egresar. Este problema no abarca a todos los docentes, pero se demuestra a través de los seguimientos verificados que se observa falta de dominio del grupo o problemas de organización. Así, resulta complicado trabajar en el proceso de la práctica (Op. Cit.: 333).

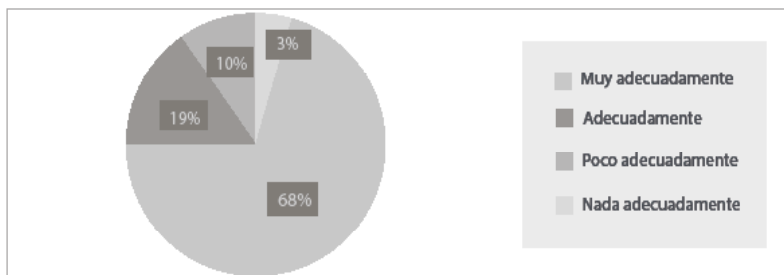
La falta de coordinación vertical docente en la carrera evidencia también una sobrecarga de actividades para los estudiantes, debido a la falta de compensación entre los trabajos académicos, lo que contribuye a retrasos en el egreso de los estudiantes. Esta escasa coordinación también dificulta la integración de prácticas en múltiples instituciones, afectando el enfoque en las asignaturas del semestre en curso. En los resultados del análisis institucional se pudo apreciar que la coordinación vertical docente en la educación superior, va a depender del diseño de un plan o reglamento de coordinación docente que ya está previsto en el plan de mejora.

a) Coordinación de contenidos y competencias de preparación para el siguiente semestre

Es esencial que los docentes coordinen para preparar adecuadamente a los estudiantes para el siguiente nivel o semestre formativo. Esto implica una planificación estratégica que asegure que los conocimientos y habilidades adquiridos en el nivel actual sean una base sólida para los desafíos futuros. Con relación a ello, los estudiantes respecto de este tipo de coordinación, de los 3 ciclos de formación de la Carrera, señalan lo siguiente:

Figura 3

Percepciones estudiantiles sobre preparación para el siguiente semestre



Nota. Elaboración propia, construida a partir de encuesta realizada a 31 estudiantes de la CCE.

En general, el 68% de los estudiantes se sienten adecuadamente preparados para los siguientes semestres. Es importante considerar estas percepciones para mejorar las estrategias educativas y garantizar una experiencia de aprendizaje efectiva.

Los estudiantes enfatizan la necesidad de una mejor coordinación y secuencia de las materias en el currículo. En el ciclo general, reconocen que asignaturas como Estadística e Investigación Educativa ofrecen una base sólida, aunque otras no aportan significativamente al desarrollo académico, evidenciando la falta de integración curricular.

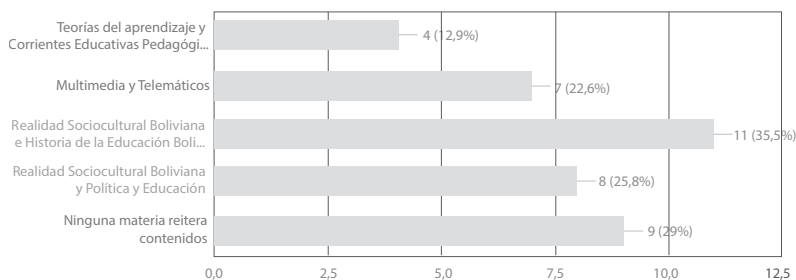
En el ciclo interdisciplinario, señalan la desconexión entre herramientas aprendidas en materias como Multimedia y su aplicación práctica, así como la falta de preparación adecuada para cursos posteriores. Finalmente, en el ciclo de profesionalización destacan la superficialidad de algunos contenidos y la redundancia de temas abordados previamente, reflejando una deficiente progresión lógica en el diseño curricular. Por tanto, se subraya la urgente necesidad de mejorar la planificación y la coordinación docente para garantizar un aprendizaje más coherente y efectivo.

b) Coordinación docente de áreas y ejes articuladores de formación en relación a la reiteración de contenidos

Es fundamental coordinar las diferentes áreas formativas y ejes articuladores para evitar la reiteración innecesaria de contenidos. Esta coordinación permite una integración armoniosa de las diferentes disciplinas, asegurando que los estudiantes reciban una educación integral y bien estructurada.

Figura 4

Percepción estudiantil sobre UPFs que reiteran contenidos en la CCE



Nota. Elaboración propia, construida a partir de encuesta realizada a 31 estudiantes de la CCE.

En la figura se puede apreciar que el 35% de los estudiantes perciben que las materias que más reiteran contenidos son Realidad sociocultural e Historia de la educación boliviana. En tercer semestre coinciden en que “hay una repetición excesiva de contenidos en varias materias, particularmente en el área de psicología del aprendizaje y teorías del aprendizaje y sugerimos consolidar los contenidos repetidos en una sola materia para evitar redundancias y hacer el currículo más eficiente”. Por tanto, hay la necesidad de revisar y posiblemente reestructurar el currículo para evitar la repetición innecesaria y mejorar la eficiencia y relevancia del aprendizaje.

En el ciclo profesionalización, en octavo semestre, señalan los estudiantes “una leve reiteración en áreas como Historia y Filosofía de la educación”. También observan “reiteraciones significativas en varias áreas del currículo, como en Antropología e Interculturalidad, y destaca

la falta de coordinación y seguimiento en la planificación docente”. Aunque este problema es común en diversas carreras, se requiere una mayor coordinación en los contenidos para gestionar adecuadamente el aprendizaje de los estudiantes.

c) Coordinación docente de prácticas con docentes de las menciones o áreas profesionales de la Carrera Ciencias de la Educación

La coordinación vertical también debe incluir la planificación y organización de prácticas profesionales, asegurando que estén alineadas con las menciones profesionales y modalidades de titulación. Esto garantiza que los estudiantes adquieran la experiencia práctica necesaria y relevante para su vinculación efectiva con la oferta y demanda que debe responder el profesional en ciencias de la educación

Tabla 2

Coordinación de prácticas profesionales y menciones en la Carrera de Ciencias de la Educación, según la percepción estudiantil

Semestre	Bien coordinados	Muy bien coordinados	Nada coordinados	Poco coordinados	Total
Séptimo	0	0	1	1	2
	0,0%	0,0%	18,6%	18,5%	37%
Octavo	0	0	1	1	2
	0,0%	0,0%	18,6%	18,5%	37%
Noveno	0	0	3	2	5
	0,0%	18,8%	18,8%	7,4%	26%
Total	0	0	5	4	9
	0%	0%	56%	44%	100,0%

Nota. Tabla construida a partir de encuesta realizada a 9 estudiantes del ciclo de profesionalización de la CCE.

La Tabla 2 muestra que un 56% de los estudiantes perciben que los docentes de prácticas, menciones o áreas profesionales no están coordinando en el desarrollo curricular y un 44% considera que

coordinan poco. Esto evidencia una falta de coordinación especialmente entre docentes de prácticas y de áreas profesionales, lo que provoca una sobrecarga de trabajos.

La percepción más reciente sobre el ciclo de profesionalización reconoce "intentos de coordinación por parte de la Carrera; sin embargo, su ejecución resulta deficiente debido a la falta de disposición y autonomía de los docentes para colaborar de manera efectiva". Esta observación destaca la urgente necesidad de fortalecer la comunicación y la colaboración entre los docentes, estableciendo espacios exclusivos de discusión para optimizar las prácticas profesionales.

4. Conclusiones

La coordinación docente horizontal y vertical es muy fundamental en una carrera universitaria para garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el logro de competencias para el desarrollo profesional. Por tal motivo, cada carrera debe contar con su respectiva coordinación docente.

El análisis realizado sobre la coordinación curricular en la Carrera de Ciencias de la Educación en la UMSS, nos muestra una casi inexistente coordinación horizontal entre docentes, limitada al primer semestre. Aunque se observa un intento de coordinación en los semestres avanzados (séptimo a noveno) entre las asignaturas de prácticas socioeducativas y modalidades de grado, Este esfuerzo resulta insuficiente debido a la falta de seguimiento por parte de los docentes de prácticas y la falta de articulación con los de modalidades y coordinadores de las menciones profesionales. A pesar de estas falencias, se reconoce que la malla curricular posee una estructura adecuada que permite una mejor coordinación docente, respaldada por las sugerencias de articulación planteadas por los estudiantes en los tres ciclos de formación.

En cuanto a la coordinación vertical docente, se observa una buena progresión lógica en las áreas y ejes articuladores, destacando especialmente el eje de investigación, que asegura el desarrollo de aprendizajes y competencias necesarias para la elaboración del trabajo de grado. Sin embargo, se identifica una falta de progresión en los

resultados o productos académicos, lo que señala una falencia que debe ser atendida.

Por otro lado, los estudiantes perciben una escasa reiteración de contenidos entre las asignaturas de las tres áreas de formación. Por ello, resulta fundamental implementar un reglamento que promueva una coordinación docente efectiva, tanto horizontal como vertical, para garantizar una adecuada gestión de la permanencia estudiantil y de los créditos académicos.

Bibliografía

Agudo, C., & Gonzalo, N. (2006). Coordinación Docente: Dónde Estamos Y A Dónde Querríamos Llegar. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6555/6364>

Cazorla, D., Macià, M., Puerta, J. M., Serrano, R., & Rojo, T. (2010). Plan de coordinación docente en el Grado de Ingeniería Informática. "XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática". Santiago de Compostela España. <http://hdl.handle.net/2099/11770>

Cejas Martínez, M. F., Rueda Manzano, M. J., Cayo Lema, L. E., & Villa Andrade, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXV(1), 94-101.

Ciencias de la Educación. (2023). Informe de Autoevaluación de la Carrera Ciencias de la Educación. Ciencias de la Educación. Cochabamba: Equipo Operativo.

Carrera de Ciencias de la Educación. (2023). Reajuste Curricular Ciencias de la Educación UMSS. Rediseño de la Carrera Ciencias de la Educación UMSS. Cochabamba.

Equipo Operativo Ciencias de la Educación. (2023). Plan de Mejora Ciencias de la Educación. Cochabamba.

García Cid, Y. (2013). XXI Jornadas ASEPUMA–IX Encuentro Internacional. Una experiencia de coordinación docente en la enseñanza universitaria. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4749087.pdf>.

García Martín, Antonio. (2015). *Coordinación docente horizontal y vertical*. Cartagena: Ediciones Crai UPCT.

Isaac Hernández, M. (2014). *Coherencia pedagógica y práctica docente en la educación superior*. Colombia.

Machaca Benito, G. C., & Suarez Vega, N. E. (2023). Estado de situación de la Universidad Mayor de San Simón frente a sus desafíos académicos e institucionales. Perfil actual del docente en la Universidad Mayor de San Simón. <https://libros.umss.edu.bo/index.php/omp-umss/catalog/view/11/6/192>

Martín Fernández, M. A., Reche Urbano, E., Quintero Ordoñez, M. B., Marín Díaz, V., Guisado Urbano, I., & Pardo Esteban, B. (2017). Proyecto de coordinación horizontal interdisciplinar para el desarrollo de competencias. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v3i0.9961>

Pares Evaluadores CEUB. (2023). *Informe Evaluación Externa CEUB Ciencias de la Educación*. Cochabamba: Equipo de Evaluación.

Parra Costa, C. J., Periago, P. M., García Baño, R., Maciá Sánchez, J. F., Peñalver Martínez, M. J., Martínez Segura, M. A., Múlas Pérez, J., & Doménech Asensi, G. (2011). Estrategias de coordinación horizontal y vertical en los planes de estudios adaptados al EEES.

Sebastiá Alcaraz, R., & García Rubio, J. (2022). La coordinación docente en la universidad: el caso de la formación inicial del futuro profesorado de Ciencias Sociales en España. *Práxis Educativa*, 17, 1–12. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.20051.079>

Siles Torrico, M. A. (2022). La pedagogía de la indignación social actual, 7(4), 71 – 86. https://www.academia.edu/115323200/LA_PEDAGOG%C3%8DA_DE_LA_INDIGNACI%C3%93N_SOCIAL_ACTUAL_THE_PEDAGOGY_OF_CURRENT_SOCIAL_OUTRAGE?source=swp_share

Tinoco Izquierdo, W. E. (2018). El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior: aprender para aprender durante toda la vida. <https://acortar.link/AupkVs>

Reflexiones en torno a la mención, la práctica preprofesional y las modalidades de graduación en la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSS

Ever Verduquez¹

Introducción

La Carrera Ciencias de la Educación (CCE) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), en sus 48 años de vida académica, implementó diversas transformaciones, entre ajustes y reajustes curriculares, para contribuir al mejoramiento de su calidad educativa. En la gestión del 2023 vivió un hito importante y significativo a nivel institucional; nos referimos al proceso de evaluación, efectuada por un equipo externo, que le permitió la acreditación académica ante el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.

Uno de los temas de interés de la formación profesional es la situación de los estudiantes en el ciclo de profesionalización, referente a las menciones elegidas, su vínculo con las prácticas preprofesionales y con las modalidades de graduación, considerando las experiencias y competencias formativas desarrolladas en los tres ejes plasmados en la malla curricular vigente.

Esta investigación tiene el interés de describir la estadía estudiantil en tres ejes complementarios: la elección de la mención de formación, la relevancia de las prácticas preprofesionales y la modalidad de graduación elegida por los estudiantes. Mostraremos el grado de relacionamiento y complementación que existe entre estos tópicos, en el proceso de formación profesional, en la Carrera de Ciencias de la Educación. Dicho de otro modo, se analizarán los temas mencionados pero, esta

1 Estudiante y Auxiliar de la Carrera Ciencias de la Educación y miembro actual de la Sociedad Científica de Estudiantes de Ciencias de la Educación de la UMSS. ORCID: 0009-0004-4734-5732.

vez, desde las percepciones y expectativas de los estudiantes que cursan en la presente gestión los últimos semestres.

Este escrito se sustenta en la recolección y sistematización de datos recabados mediante la entrevista, efectuada a los estudiantes que se encuentran en el ciclo de profesionalización de las diferentes menciones de formación. La pregunta que nos guió en el proceso de investigación fue la siguiente: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes respecto de las menciones, las prácticas preprofesionales y las modalidades de graduación en la Carrera Ciencias de la Educación?

1. La Carrera Ciencias de la Educación

La Carrera Ciencias de la Educación se funda el 11 de diciembre de 1976, con el nombre de Pedagogía. La Conferencia Nacional de Rectores, reunida en la Universidad Tomás Frías de Potosí, dispuso la creación y funcionamiento de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la UMSS, junto a otras dos carreras: Psicología e Idiomas a nivel de Licenciatura; siendo su primer Decano, el Lic. Ramón Daza Rivero (Machaca 2019: 23).

El 2022, por solicitud del director de entonces, el Consejo Facultativo aprueba el Proceso de Autoevaluación de la Carrera; el mismo que concluye el 11 de octubre del 2023, con la presentación del informe la evaluación externa, realizada por un equipo de pares evaluadores. Con base a este informe, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana proporciona el certificado de Acreditación Académica a la Carrera de Ciencias de la Educación (CEUB, 2023).

Según el plan de estudios vigente, la Carrera de Ciencias de la Educación posee tres ciclos formativos compuestos por semestres específicos. Desde nuestra vivencia, estos ciclos tienen las siguientes peculiaridades:

Ciclo general. Está constituido por el primer, segundo y tercer semestre; instancia donde se enfatiza en los cimientos teóricos, conceptuales, introductorios y pedagógicos.

Ciclo interdisciplinario. Está compuesto por el cuarto, quinto y sexto semestre; instancia donde se desarrolla trabajos prácticos y la evaluación se realiza en base a productos académicos.

Ciclo de profesionalización. Está constituido por el séptimo, octavo y noveno semestre; instancia de aplicación de la teoría, plasmada en las prácticas que se realizan en las instituciones en base a convenios interinstitucionales.

2. Conceptos operativos básicos

a) Menciones

Las menciones forman parte de ciclo de profesionalización; éstas, a su vez, están directamente ligadas a la modalidad de graduación y a las practicas preprofesionales, donde los estudiantes desarrollan y/o fortalecen diferentes competencias académicas. De acuerdo con la Universidad de Granada (2020), “La mención es una especialidad curricular, en la que se profundizará en el estudio de las materias que la integran, buscando que el estudiante obtenga un amplio conocimiento del área y del objeto de estudio”. La mención es de elección obligatoria para especialización que permite al estudiante fortalecer y profundizar sus competencias en un área específico.

La Carrera Ciencias de la Educación está estructurada en base a tres menciones de especialización. De acuerdo al reajuste curricular realizado en marzo de 2020, la Carrera posee las siguientes menciones: a) Gestión Educativa y Currículo (línea azul)², b) Territorio y Desarrollo Educativo Social (línea verde) y c) Psicopedagogía, Orientación Educativa y Educación Inclusiva (línea roja).

b) Practicas preprofesionales

Las practicas preprofesionales son parte sustancial de los ciclos de profesionalización de la Carrera de Ciencias de la Educación. Desde la perspectiva de Díaz (2022: 5), las prácticas preprofesionales:

Son periodos de formación en los que los estudiantes universitarios tienen la oportunidad de adquirir experiencia en situaciones reales de trabajo. Sirven para desempeñar actividades profesionales en

2 Las menciones del plan de estudios son conocidas, popularmente, por los estudiantes por los tres colores señalados; los mismos están explicitados en la malla curricular vigente.

empresas, organizaciones o instituciones relacionadas con su campo de estudio y desarrollar habilidades específicas de su futura profesión.

Según el Reglamento de prácticas preprofesionales de la Universidad Mayor de San Simón, en conformidad a los dispuesto por el Comité Académico (2021: 5):

La práctica preprofesional es una experiencia de trabajo en instituciones públicas, privadas, organizaciones de la sociedad civil o en la misma universidad, destinada a generar un espacio para el ejercicio y el desarrollo de competencias que relacionen el proceso formativo con los escenarios de desempeño profesional, complementando sus aprendizajes académicos teóricos y prácticos en el marco del perfil profesional de la carrera o programa.

c) Modalidad de graduación

La modalidad de graduación es imprescindible en la formación de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Según López (2006: 25), “El objetivo principal de los tipos y modalidades de graduación, es integrar los conocimientos adquiridos por el estudiante a lo largo de su formación académica, demostrando así la suficiente capacidad de desempeño profesional”.

La Carrera de Ciencias de la Educación para garantizar la formación profesional adecuada y pertinente, con el propósito de que los estudiantes desarrollen competencias profesionales relevantes, posee ocho modalidades de graduación: Tesis de grado, Proyecto de grado, Trabajo dirigido, Adscripción, Examen de grado, Internado, Excelencia académica y Diplomado. (Equipo Técnico de la Carrera Ciencias de la Educación 2022: 2).

El futuro licenciado en CCE, como prescribe la normativa institucional, debe optar por una modalidad de graduación; la misma debe estar en correspondencia a la mención y a la práctica preprofesional que debe realizar en las instituciones pertinentes, con las cuales la Carrera tiene acuerdos y convenios.

3. Percepciones sobre las menciones, las prácticas preprofesionales y las modalidades de graduación

En este apartado, sobre la base de testimonios recogidos de los estudiantes que cursan el ciclo de profesionalización de la Carrera de Ciencias de la Educación, analizaremos algunas tendencias respecto a las razones que orientaron a los estudiantes para elegir las menciones y las modalidades de graduación, así como las percepciones que poseen respecto a las prácticas preprofesionales que están realizando.

a) Elección de la mención

La elección de una mención específica que realizan los estudiantes, de manera general, está directamente relacionada con las aspiraciones profesionales y, sobre todo, con las vocaciones que poseen y con las posibilidades laborales que tendrán los estudiantes una vez que concluyan la Carrera.

Lo que me ayudo a elegir la mención de territorio fueron las charlas que da la Carrera, a pesar que me dijeron que no va ver trabajo. Me veo trabajando en ese ámbito de la mención con comunidades, pueblos indígenas, por la capacidad que creo que tengo para desenvolverme en esa área. Me llamó más la atención porque es más abierto, más amplio; no solo se enfoca en la educación formal, si no va más allá. Siento que con esa mención puedo aportar a la educación. (Castro, comunicación personal, octubre de 2024)

La mención en la cual estoy cursado es gestión educativa y currículo. Me llamo la atención la mención porque se puede trabajar en la educación superior y regular; también, siendo profesor de colegios particulares, o evaluando docentes, o diseñando carreras en la educación superior. También, realizando evaluaciones a docentes e instituciones educativas. (Siles, comunicación personal, octubre de 2024)

La mención que estoy cursando es psicopedagogía y desarrollo humano. Estoy en esta mención porque veo que hay docentes especializados, formados en el área y aprendes muy bien. Pero cuando escoges esta mención, hay otro mundo donde tienes que escoger si quieres dedicarte a educación inclusiva, especial, el área de trastornos, el área infantil, adolescentes o adultos mayores; el

área de intervención con niños, diagnóstico psicopedagógico y orientación vocacional. Puedes llegar a trabajar en muchos lugares; incluso, tener tu propio centro psicopedagógico o trabajar en alcaldías u orfanatos. (Almonte, comunicación personal, octubre de 2024)

De los testimonios precedentes, sin embargo, se pueden destacar algunos aspectos que llaman la atención; principalmente, si tomamos en cuenta que la preferencia de menciones en la Carrera, actualmente en orden de prioridad y en el lenguaje de los estudiantes, se encuentra psicopedagogía, territorio y gestión educativa. Es decir, más de la mitad de los estudiantes eligen la especialidad de psicopedagogía.

Se percibe que la preferencia por psicopedagogía se debe, entre otras razones, a que los docentes del área tienen la especialidad respectiva y, además, realizan un desempeño laboral en el área al margen de la docencia. Este hecho, sin duda, muestra a la mención de psicopedagogía con mayor consistencia académica. Si a ello añadimos que existe en el medio una demanda laboral cada vez más creciente, esta mención está consolidada y tiene una perspectiva positiva.

Habría que pensar acciones y estrategias que posibiliten que las otras menciones, sobre todo la de gestión educativa, para que accedan más estudiantes. Esto pasa, sin embargo, por decisiones políticas y académicas que debería asumir la Carrera; ya que las menciones de territorio y gestión educativa, desde nuestra percepción, tienen aún un mercado laboral permanente y significativo.

b) Las prácticas preprofesionales

En el ciclo de profesionalización, la práctica es un requisito indispensable para la formación; ya que son imprescindibles para la cualificación de las competencias en las áreas que eligieron los estudiantes. Además, vincula a los estudiantes a procesos educativos reales; hasta incluso posibilita a los estudiantes el inicio de los desempeños laborales porque, dependiendo del tipo de institución donde estén, pueden ganarse un espacio e iniciar a trabajar, luego de la conclusión de la práctica.

La práctica preprofesional es importante porque conoces y te adentras en una nueva experiencia. Porque de sexto semestre para

abajo es pura teoría, pero es en séptimo semestre cuando tú ya vas a una institución, tu vez la realidad de la misma población. Conoces distintas problemáticas y sabes a qué tipo de población te estas enfrentando y cómo lo vas a sobre llevar. Por eso es muy importante la práctica preprofesional, pero la materia como tal, no lo veo importante. (Estudiante del ciclo de profesionalización, comunicación personal, octubre de 2024)

El ciclo de profesionalización, a diferencia de los otros ciclos, te permite explorar nuevas experiencias personales y formativas en otros escenarios. Las prácticas preprofesionales son necesarias porque te posibilita contrastar la teoría con la práctica, con las problemáticas educativas reales. El testimonio anterior, por otro lado, también interpela la asignatura de la práctica profesional que tiene la malla curricular. Al parecer, esta asignatura no se estaría adecuadamente desarrollando; por lo tanto, probablemente no estaría contribuyendo en el ciclo de profesionalización.

c) Elección de la modalidad de graduación

La Carrera de Ciencias de la Educación, mediante su plan de estudios, permite que los estudiantes elijan una modalidad de graduación al inicio del ciclo de profesionalización; es decir, desde el séptimo semestre. Para la elección de una de las varias modalidades que existe en la oferta de la Carrera, los estudiantes consideran varios factores.

Elegí tesis porque un docente me dijo que puedo hacer tesis. Un docente comento que la tesis es un proceso de formación que no se debería saltar, porque es una etapa de preparación que te ayuda a ampliar tus horizontes. Pienso que tesis está bien (Castro, comunicación personal, octubre de 2024).

Estoy con la modalidad de tesis porque en las instituciones te piden experiencia en investigación, también por las mismas becas que ofrece la universidad. Porque las otras modalidades, como el diplomado de doble titulación, no lo toman en cuenta para convocatorias de trabajo; aunque el diplomado es un plus (Virracocha, comunicación personal, octubre de 2024).

Estoy realizando tesis por las oportunidades que tiene para conseguir becas en formación superior, es un aporte más a tu carrera y también por los costos. Haciendo una revisión, es más económico salir por tesis. (Molina, comunicación personal, octubre de 2024).

Yo tengo grandes sueños y uno de esos es conseguir una beca en el exterior y la única que te habilita es tesis. Porque en el exterior te piden tesis; la adscripción y el trabajo dirigido no te sirve para el exterior. (Almonte, comunicación personal, octubre de 2024)

Aunque la tesis como modalidad de titulación, de acuerdo a reportes estadísticos actuales, está en decadencia en la Carrera y la Facultad, los estudiantes entrevistados mencionan razones consistentes para justificar la elección de esta modalidad. Entre las razones principales, que probablemente tienen validez, señalan la adquisición de experiencia en la investigación, las mayores posibilidades para conseguir becas de posgrado en el exterior, mayores posibilidades para conseguir trabajo y los costos económicos con relación a otras modalidades como, por ejemplo, el diplomado y el programa de titulación alternativa y graduación que tienen costos elevados e inaccesibles para muchos estudiantes.

4. A modo de conclusiones

Existe una mención predominante que eligen los estudiantes en la Carrera Ciencias de la Educación; nos referimos a Psicopedagogía, Orientación Educativa y Educación Inclusiva; desde nuestro punto de vista, por tres razones: la formación y experiencia laboral que poseen los docentes del área; la coordinación adecuada de la responsable con las instituciones que se tienen convenios para las prácticas preprofesionales; y esta mención tiene espacios laborales propios que fueron generados por la demanda del medio. Para las otras menciones, en base a un diagnóstico riguroso, se deben tomar decisiones políticas y técnicas que permitan su reposicionamiento y el acceso de más estudiantes.

El eje de las prácticas profesionales del ciclo de profesionalización de la Carrera, si bien es percibido por los estudiantes como una instancia importante en la formación profesional, es el punto débil en el proceso de enseñanza y aprendizaje; básicamente, porque el reglamento que

existe es muy general y no establece, de manera detallada, las funciones específicas del docente de estas asignaturas. Al parecer, los responsables de los programas tampoco realizan un seguimiento y monitoreo de estos procesos. De igual modo, hay necesidad de establecer una directa relación con las modalidades de graduación para que ambos tengan una coherencia en el proceso formativo.

En general, con base a los resultados recabados, podemos sugerir que la Carrera de Ciencias de la Educación realice una evaluación institucional y curricular para garantizar una coherencia en estos tres ejes o componentes de formación: la mención de especialidad, la práctica preprofesional y las modalidades de graduación. Para tomar decisiones es vital contar con una base de datos, a nivel cuantitativo y cualitativo, que posibiliten realizar un buen análisis para, sobre esa base, diseñar propuestas y estrategias que contribuyan a la cualificación de la formación profesional.

Bibliografía

- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). (2023). Informe de la evaluación externa. Cochabamba.
- Comité Académico de la UMSS (2020). Reglamento de prácticas preprofesionales http://ddc.dpa.umss.edu.bo/wp-content/uploads/2022/02/REGLAMENTO-DE-PRACTICA-PREPROFESIONAL_compressed.pdf
- Díaz, J. L. Revista Habanera. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v21n2/1729-519X-rhcm-21-02-e4151.pdf>
- Equipo Técnico de la Carrera Ciencias de la Educación. (2022). Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación. Cochabamba.
- López Zubieta, Pedro Luis. (2006). Modalidades de graduación y el estado de la investigación en la carrera de Ciencias de la Comunicación Social Universidad Católica Boliviana. San Pablo. Cochabamba. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762006000100003&lng=es&tlng=es.

Machaca, Guido (2019). “Situación y perspectivas la Carrera Ciencias de la Educación. Análisis desde la eficiencia educativa interna”. En Formación y ejercicio profesional del licenciado en ciencias de la educación. Cochabamba.

Universidad de Granada (2020). Sobre las menciones formativas. <http://educacion.ugr.es/>

Concepciones de la medicina tradicional en la cultura andina

Maribel Almonte Peñalosa¹

Introducción

La medicina tradicional ha sido parte fundamental de diversas sociedades a lo largo de la historia; especialmente, en contextos donde los saberes ancestrales son inherentes a la identidad cultural de un pueblo. En el caso de Bolivia, el estudio de la medicina tradicional permite visibilizar la riqueza y profundidad de estos saberes, que han sido transmitidos de generación en generación y que, a pesar de la modernización y el auge de la medicina científica, siguen jugando un papel crucial en la salud y el bienestar de las comunidades. Este trabajo propone explorar cómo la medicina tradicional no solo ofrece soluciones a problemáticas de salud específicas, sino que también refuerza la cosmovisión y la identidad cultural de los pueblos indígenas y rurales.

El objetivo general de esta investigación es analizar el valor y la relevancia de los conocimientos tradicionales en la medicina, a través de un enfoque cualitativo que prioriza las experiencias, opiniones y percepciones de las personas involucradas en estas prácticas.

El presente escrito tiene como metodología el enfoque cualitativo. Este enfoque trabaja más en la complejidad humana; es decir, las experiencias, las opiniones, las percepciones. Es en este sentido que nos guiaremos en las vivencias cotidianas del sujeto. Ramos (2015: 15) indica que “En la metodología cualitativa se incluyen estudios centrados en el lenguaje como el interaccionismo simbólico y la etnometodología, estudios centrados en patrones o regularidades como la teoría fundamentada y los trabajos focalizados, [...] acciones basados en la fenomenología y la hermenéutica”.

¹ Estudiante del 8vo semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7990-464X>

Desde la perspectiva cualitativa, nos enfocaremos en los significados o interpretaciones que se tienen sobre la lectura de cartas, de coca, y el uso de la medicina tradicional. De acuerdo con Sánchez (2013), la intención de esta investigación es el movimiento humano, es lo contrario del positivismo que se enfoca en el comportamiento humano, las consecuencias de estas son las representaciones de significados que las personas realizan.

La recopilación de datos se realizó en el lugar de la Pampa, ubicado en el mercado conocido como la Cancha, provincia Cercado dentro del departamento de Cochabamba. En un pequeño rincón de la Pampa se encuentran lectores de cartas, de la coca y, también, los curanderos.

Para la recolección de información se realizó la entrevista a un lector de cartas, o también conocidos como lectores del tarot, coca y curandero. El entrevistado compartió sus conocimientos sobre esta labor. Según los autores Hernández, Fernández y Baptista (2006: 597), “No obstante, la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). Otra técnica que se llegó a utilizar es la observación. Según los mismos autores (Op. Cit.: 588)

Los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son: a) explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social (Grinnell, 1997); b) describir comunidades, contextos o ambientes; asimismo, las actividades que se desarrollan en estos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas (Patton, 1980); c) comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, [...] así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas [...].

Este recurso nos ayuda a explorar sobre la vida cotidiana que ellos tienen y las experiencias que viven día a día. Esta técnica es una de las más frecuentadas en el enfoque cualitativo. La importancia de este estudio radica en su capacidad para explorar la intersección entre la medicina tradicional y la ciencia, promoviendo un diálogo de saberes que enriquezca el enfoque de la salud en el país y visibilice el valor de una práctica que ha perdurado a lo largo del tiempo.

1. Conceptos básicos

En este apartado se presentan definiciones para tener mejor claridad de conceptos básicos que ayuden a comprender mejor el presente artículo.

a) Conocimientos tradicionales

Los conocimientos tradicionales han estado presentes desde el inicio de la existencia humana. Estos conocimientos se han ido construyendo a lo largo de los años, de generación en generación. Según Gallardo y Rosa (2022), las epistemologías indígenas contienen conocimientos de mucho valor para el mundo y deben ser investigados, pues éstos aún son el centro de los saberes tradicionales.

Las culturas aún mantienen vivo los conocimientos tradicionales. A pesar de la existencia de la ciencia, estos conocimientos se han ido transmitiendo de padres a hijos, a través de prácticas, rituales, relatos, historias ancestrales que aún siguen vigentes en la actualidad. Sin embargo, se encuentra presente la desvalorización y la falta de reconocimiento. Hernández (2002) indica:

Reflexionar sobre el conocimiento científico y los saberes tradicionales de las comunidades indígenas y rurales implica reconocer que ambos se desarrollan en contextos socioculturales distintos, pero están orientados a resolver diversas problemáticas y desafíos. Estos saberes cuentan con bases epistemológicas diferentes y, aunque alcanzan conclusiones divergentes, están enfocados en abordar las cuestiones planteadas

El conocimiento científico como los saberes tradicionales de comunidades indígenas y rurales emergen de contextos socioculturales distintos, pero ambos buscan abordar y resolver problemas específicos que enfrentan estas comunidades. Esto implica que cada tipo de conocimiento tiene su propia fundamentación teórica y epistemológica.

b) Conocimiento científico

La ciencia se deriva de hechos y los únicos conocimientos verdaderos son los universales; eso es precisamente lo que se dice en

el ámbito académico. Son los saberes que son objetivos y verificables sobre una disciplina en específico. La metodología que utilizan estos saberes científicos son la observación y la experimentación en las ciencias naturales; por otro lado, las ciencias sociales tienen como metodología las entrevistas y observaciones.

Cuando se afirma que la ciencia es especial porque se basa en los hechos, se supone que los hechos son afirmaciones acerca del mundo que pueden ser verificadas directamente por un uso cuidadoso y desprejuiciado de los sentidos. La ciencia ha de basarse en lo que podemos ver, oír y tocar y no en opiniones personales o en la imaginación especulativa. (Chalmers, 2000, p.13)

Las ciencias naturales o exactas tienen como enfoque la exactitud, datos exactos, reales y visibles (Jaimes y Tzvetan, 1981). Son los conocimientos universales, los únicos que son (reales) para este paradigma. Justamente son estos mismos saberes los que inferioriza a los tradicionales, cotidianos, dejándolos a un lado y sin oportunidad de intervenir con sus saberes.

c) *Cultura andina*

Se puede entender por cultura andina al conjunto de manifestaciones culturales, tradiciones, creencias, prácticas y conocimientos que han surgido y evolucionado a lo largo de los tiempos. Esta cultura es el resultado de la interacción histórica de diversos grupos indígenas, como los quechuas y aymaras, con su entorno geográfico, social y económico. La cultura andina abarca aspectos como la agricultura, la música, la danza, la vestimenta, la espiritualidad, la cosmovisión y las técnicas artesanales.

Comprendida de esta forma, la cultura andina no es un enigma inaccesible ni se necesita un esfuerzo esotérico para comprenderla. Es posible conocerla, incluso si sabemos poco al respecto. Además, no facilita su comprensión el considerarla una especie de entidad abstracta que se acepta sin cuestionamientos o que se rechaza. Es necesario realizar una investigación exhaustiva para entenderla con exactitud y poder así valorar sus contribuciones a la cultura mundial. (Ansión, 1994)

La cultura andina no debe ser vista como un enigma o una entidad inhóspita, sino como un ámbito que puede ser conocido y estudiado sin necesidad de un esfuerzo esotérico. Esto sugiere que, a pesar de la complejidad de esta cultura, el acceso y la comprensión de sus elementos son posibles para cualquier persona interesada.

d) Diálogos de saberes

Los saberes que manejan los pueblos indígenas en el mundo son claves para la construcción de la epistemología centrada y abierta para, de ese modo, llegar a descubrir la pluralidad gnoseológica y ontológica.

Tengamos en cuenta todo lo que implicaría si se diera un diálogo de saberes, si las ciencias tanto naturales y sociales dieran la oportunidad a los saberes tradicionales, estarían abriendo un camino donde se podrían encontrar con una dimensión espiritual, natural, científico, donde los conocimientos se encontrarán y la creación de un nuevo conocimiento que involucra tanto lo tradicional como lo científico.

[...] la revalorización de la sabiduría de los pueblos indígenas originarios como base para el “desarrollo. Esto implica ampliar el enfoque tradicionalmente tecnocrático hacia una visión que busque, por un lado, una mayor relación entre las ciencias naturales con las ciencias sociales, considerando la dimensión espiritual [...] y el conocimiento científico. (Haverkort y Delgado, 2006, p. 52)

Claramente, también se debe tomar en cuenta un diálogo entre las mismas ciencias. Se habla de una relación y diálogo entre las ciencias exactas y las ciencias humanas; pues estas, no pueden entablar un diálogo con los saberes tradicionales si antes ellos no llegan a respetarse y aceptarse con sus propios conocimientos.

2. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos sobre la permanencia y la transmisión de conocimientos tradicionales dentro de la medicina tradicional. La información que presentamos en este apartado, obtenida mediante una entrevista a profundidad en octubre del presente año, es de Don Juan Mamani, un carandero que trabaja en la cancha de la ciudad de Cochabamba.

a) Aprendizaje como herencia y la transmisión de conocimientos en la familia

Estos conocimientos tradicionales son herencia de la misma familia. Los educadores son los padres, abuelos que van compartiendo sus conocimientos, con el paso de los años, a las siguientes generaciones. “Estas lecturas del tarot se aprenden mediante herencia, es una herencia de tu padre, de tus abuelos. A mí me ha enseñado mi abuelo y mi padre. Siempre éramos curanderos nosotros en mi familia, por eso he aprendido a leer las cartas”.

Los niños desde una temprana edad están involucrados con los conocimientos que se manejan en el entorno de la familia, pues éstos viven de esos conocimientos, son el sustento de la familia, y para la misma crianza de los niños. Cuando se le preguntó a don Juan desde cuándo su padre se había dedicado a esta labor, él dijo: “Igual desde joven se han dedicado ellos, junto con mi abuelo han trabajado. toda la vida han vivido de esto, esto era su forma de vivir, leen estas cartas, y las hojas de la coca. De igual modo, sabían curar a las personas con sus hierbas y hacían limpias”.

Estos conocimientos son aprendidos mediante la observación al principio; posteriormente, el niño o niña se va involucrando poco a poco mediante relatos, explicaciones y, por último, la práctica siempre con la supervisión de algún familiar, el padre, abuelo, madre u otros. Finalmente, ellos son los educadores en la transmisión de estos conocimientos.

b) El don y la fe mediadores en la medicina tradicional

Esta sabiduría no es para cualquier gente, no es para cualquiera persona, no puede aprender cualquiera persona. “Digamos vos si no eres para esto, no puedes, en vano vas a querer aprender”. En el caso de la lectura de cartas, coca y la curación con hierbas es necesario tener don y fe, como menciona don Juan, estos dos son la clave para un buen trabajo. “Un don tienes que tener, sin el don no puedes hacer nada, en vano vas querer trabajar, si no tienes ese don no te va ir bien, las personas no van a venir”.

No obstante, este don se va manifestando con el pasar de los años, con sueños, interpretaciones de sucesos o simplemente con el hecho de mencionar algún acto y que este posteriormente se llegue a cumplir.

Si, en el colegio cuando hablas con tus amigos a veces te humillan o te pegan, ahí les decía te va pasar algo por molestar y deveras les pasaba, viendo todo eso yo he aprendido estas cosas desde pequeño.

Los dones que tienen los curanderos deben ser utilizados para el bien de la gente, caso contrario de que no se los llegue a utilizar, estos manifiestan dolores y su salud se va deteriorando, poco a poco van presentando enfermedades. Según don Juan, este don debe ser utilizado para la magia blanca, en caso que se la utilizara para magia negra de igual manera presentarían enfermedades.

[...] antes yo tenía un taller de mecánica, y ahora si mi taller de mecánica sigue ahí, pero ese taller ya es de mis hijos. Antes me enfermaba demasiado, ya luego mi abuelo y mi papá me dijo: hijo tienes que ser curandero, tienes que curar a la gente ya después la enfermedad se te va perder. Es por eso que he empezado a curar y nunca más me he enfermado, ni en la pandemia [...].

Algo indispensable que deben tener los pacientes o las personas que acuden a estas prácticas es la fe, creer en la lectura tanto la de tarot como la de coca y la curación con medicina tradicional. La fe es algo imprescindible cuando se acude a estos rituales o prácticas milenarias. Si una persona no contara con esa fe, las lecturas tanto de cartas, coca, y la medicina tradicional no tendría ningún efecto.

Si o si esto ancestralmente viene con fe, él que viene tiene que creer en esto, si vos no crees ahora, vos estás dudando así, por ahí es verdad o no es verdad, en vano te haces curar. En los naipes, tarot, coquita lo mismo es.

Según el entrevistado, para recibir sanación es esencial creer plenamente en el proceso; la duda puede llevar a resultados ineficaces, lo que convierte el esfuerzo en vano. La mención de herramientas como naipes y tarot indica que todas estas prácticas requieren una fe similar para ser efectivas. La conexión con creencias ancestrales resalta

que la espiritualidad y la fe son fundamentales para el bienestar y la sanación, sugiriendo que sin esta convicción, los esfuerzos de curación pueden resultar inútiles.

c) La permanencia de conocimientos ancestral en futuras generaciones

Si bien estos conocimientos han permanecido vigentes a través de la práctica y la enseñanza dentro de la familia, en la actualidad las nuevas generaciones aún deben mantener estos saberes milenarios, sin dejar de lado lo que se mencionó anteriormente. Estas nuevas generaciones de igual manera deben tener el don presente. Don Juan comenta que su hija mayor es la única con intención de aprender estas prácticas ancestrales como la lectura de cartas, coca y el manejo de medicina tradicional.

Mi hijita tiene la intención, la mayorcita tiene esa intención, ella adivina algunas cosas, hasta de sueños sabe ella, tiene ese don, es la experiencia que llevamos, por eso nosotros también leemos estas cartas, coca, a través de eso curamos a la gente.

La entrevista revela la conexión especial entre un padre y su hija, quien posee un don para interpretar sueños y adivinar situaciones. El padre menciona que su hija, la mayor, tiene la intención de explorar estas habilidades, lo que refleja una herencia familiar en la práctica de la curación a través de métodos tradicionales como la lectura de cartas.

d) Enfermedades de la medicina tradicional y la académica

La medicina ancestral viene desde hace siglos, sus formas de curación son más espirituales, claro que también están los trabajos complejos dentro de este, como los partos y otros. Esta forma de curación no es valorada por algunos médicos académicos.

[...] cuando una enfermedad no es para el doctor, ellos no pueden curar eso, es para la medicina tradicional, con baños, hay algunos asustados, Jap'ka decimos eso, y el doctor eso no lo puede curar.

La lectura de coca o tarot es manejada en la medicina tradicional como una forma de diagnóstico, una vez que se hace esta lectura, el médico tradicional procede a la curación. En esta acción se aprecia un proceso por etapas y organización, desde una entrevista de malestares, revisión de la posible causa mediante cartas, un diagnóstico y, por último, la curación.

Leemos carta y le digo mira esto, esto es así, primero hay que leer siempre la carta para saber que tiene. Cuando no quieren carta puede ser la coca; y ahí sale lo que tiene, por qué está mal, o alguien le hecho un mal así.

En la entrevista don Juan, destaca la importancia de la lectura de cartas y el uso de la coca como herramientas para diagnosticar problemas espirituales o de salud. El entrevistado enfatiza que la lectura de cartas es esencial para entender lo que una persona enfrenta, sugiriendo que a través de estas prácticas se pueden identificar males causados por influencias externas. Esto refleja una creencia en la conexión entre lo espiritual y lo físico, donde las cartas y la coca actúan como medios para revelar verdades ocultas y ayudar a las personas en su bienestar.

3. Discusión y conclusiones

Hablar de medicina ancestral es hablar de la epistemología como se revisó anteriormente en el marco teórico de los conocimientos tradicionales. Estos saberes se van transmitiendo de generación en generación y que han logrado sobrevivir a pesar de los conocimientos científicos. Son estos mismos saberes los que necesitan un reconocimiento y tener un lugar dentro de lo académico. Con los resultados encontrados, este escrito pretende resaltar esos conocimientos y la importancia que tienen dentro de la sociedad.

La igualdad de conocimientos debería ser una ley universal, cuando se mencionó un diálogo de saberes entre los conocimientos cotidianos y científicos, justamente se hace referencia a esa conversación entre los médicos tradicionales y los académicos. Si este diálogo se llegara a dar entre estas dos partes se logrará un paradigma nuevo dentro de la medicina, resultados más favorables para la sociedad.

Es evidente la existencia de conocimientos dentro de las culturas, familias, pero también la existencia de los conocimientos científicos que son más universales, es por esa situación justamente de la necesidad y la importancia de la transdisciplinariedad. Recordemos lo que nos dice el autor Castro (s/f); para él, la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, son patrones claves desde los cuales se podría lograr un diálogo transcultural de saberes, incluyendo lo cotidiano y lo científico.

Ya se habló a nivel general, ahora hablamos a nivel nacional. Es decir, como Estado Plurinacional Bolivia toma estos conocimientos y los reconoce dentro de una ley. La ley 459 del 19 de diciembre de 2013, conocida como Ley de Medicina Tradicional Ancestral Boliviana y su Reglamento, en el artículo 3 dice lo siguiente: “Promover y fortalecer el ejercicio y la práctica de la medicina tradicional ancestral boliviana” (Ministerio de Educación, 2013).

Con este artículo se puede decir que como Estado, Bolivia reconoce esos conocimientos ancestrales y les da un lugar dentro de la sociedad, pero ahora cabe preguntarnos si los centros de salud y hospitales reconocen y dan su lugar a estas medicinas.

Las entidades territoriales autónomas, en el marco de sus competencias reconocidas en la Constitución Política del Estado, se encuentran facultadas para generar las mejores condiciones de infraestructura, equipamiento y recursos humanos necesarios, destinados a la articulación de la medicina tradicional ancestral boliviana, en los establecimientos de salud y las redes del Sistema Nacional de Salud con enfoque interculturales. (Ministerio de Educación, 2013).

Rescatemos la mención de enfoque intercultural, la cual reconoce todos los saberes ancestrales y propone una interacción horizontal. Entonces Bolivia propone una transdisciplinariedad de saberes dentro de la medicina, con igualdad de conocimientos de ambas partes sin la necesidad de inferiorizar una a la otra.

Si bien los conocimientos científicos, en el ámbito de la medicina, aún siguen rechazando a esos conocimientos de medicina ancestral, ese rechazo es justamente por lo que menciona el autor Sousa, el cual está citado por Alcalá, mencionando que estos conocimientos ancestrales son laicos, populares, indígena. Estos conocimientos tradicionales

sufren del rechazo por falta de realidad, datos exactos porque se basan más en la fe y en dones que les da la Pachamama o la Madre Tierra.

Los conocimientos y saberes, tanto los ancestrales como los científicos, forman parte de la humanidad en la actualidad. Pero los saberes ancestrales han estado presentes desde un inicio de la existencia humana. Estos deben ser tomados en cuenta para la mejora de una sociedad, pues mantienen vigentes esos conocimientos que en algún momento eran la clave para la sobrevivencia y la solución de problemas de la vida cotidiana.

Estas personas que mantienen esos saberes también mantienen vigente una cultura, la identidad propia, la esencia propia, la conexión con la madre tierra y el respeto a lo que nos rodea como naturaleza. Los saberes no pueden no ser tomados en cuenta, no se puede permitir un epistemicidio de conocimientos; es decir, la muerte de conocimientos ancestrales, cotidianos, tradicionales, laicos, etc.

En Bolivia estos conocimientos se encuentran en una crisis, pues estos poco a poco van desapareciendo, debido a que las nuevas generaciones van dejando de lado la identidad de su cultura y se van adaptando a la nueva moda del conocimiento que ingresa del exterior. Es como se mencionó en algún momento en la clase epistemologías, en el caso de las universidades, los estudiantes muchos de ellos, “ingresan indios y salen blancos”.

En el caso de la medicina, dentro de las mismas universidades, las facultades de medicina manejan conocimientos universales, científicos y dejan de lado esos conocimientos ancestrales, que en el caso de Bolivia son saberes que tienen gran poder para la curación. Si estos saberes ingresaran a la universidad formarían un gran cambio y un nuevo paradigma, nuevo conocimiento, nuevas formas de curar.

Es necesario que las universidades den su lugar a estos saberes ancestrales, no solo desde la medicina, también desde la agricultura, desde las ingenierías, desde la arquitectura, entre otras. Estas casas conocidas como casa superior de estudio tienen una gran influencia en la sociedad y pueden ser mediadores para el diálogo de saberes.

Entonces, estos saberes necesitan no sólo leyes, sino que también reconocimiento y justicia dentro de la sociedad, en general, pero

más en la sociedad académica, necesitan tener su propio lugar y ser reconocidos. No dejar que se cometa un epistemicidio, que es lo que ocurre en la actualidad dentro de las universidades. Con todo esto, la presente redacción va concluir con una frase corta pero poderosa. “Es decir, no es posible una justicia social sin una justicia cognitiva”. (Alcalá 2017, s/p).

Bibliografía

Ansión J., 1994, Cultura andina y transformación cultural, ideele INFORMACIÓN, ANÁLISIS Y PROPUESTA Número 67-68, https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Culturaandina_transformacion_cultural.pdf

Alcalá C. M. A. 2017 ¿De un Pensamiento Abismal a un Pensamiento Postabismal?, S/e. <https://maalcalablog.wordpress.com/2017/06/26/de-un-pensamiento-abismal-a-un-pensamiento-postabismal/#more-70>

Chalmers A.F., 2000, ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, Siglo XXI de España

<https://classroom.google.com/c/NTgyMDczNjAxNjE0/a/NTgyNDg5NDA0NTc5/details>

Gallardo A.L., Rosa C. (2022) Epistemologías e interculturalidad en educación. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación. <https://classroom.google.com/c/NTgyMDczNjAxNjE0/a/NTg1NTc3NDc2NTMx/details>

Haverkort B. y Delgado F. (s/f); Propuesta de desarrollo endógeno sostenible y reformas universitarias en Latinoamérica y el mundo: las experiencias del Programa Internacional

Compas; (Ed.); Delgado B.F. Y Escobar V. C.; (2006); Diálogo intercultural e intercientífico : para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios; AGRUCO Plural Editores <https://classroom.google.com/c/NTgyMDczNjAxNjE0/a/NTg3MzA5MTAyMzY3/details>

Hernández S. R., Fernández C. C.; Baptista L. p. (Ed.). (2006) Metodología de Investigación. McGraw-Hili _ Interamericana

<http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPLERI.pdf>

Hernández J., 2002, Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/932592.pdf>

Ministerio de Educación (2013), Ley 549, Asamblea Legislativa Plurinacional, OPS/OMS. 2014 55 p. <https://www.paho.org/bol/dmdocuments/leymedicinatradicionalyreglamento.pdf>

Ramos, A.C. (2015) Los paradigmas de la investigación científica. S/e. <https://classroom.google.com/c/NTgyMDczNjAxNjE0/a/NTg0NjMxNzMwMjY5/details>

Sánchez N. P., 2013, Tierra firme. <https://www.planetadelibros.com/libro-tierra-firme/389062>



ENSAYOS ACADÉMICOS

El Programa de Educación Infantil Parvulario de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón

Mónica Belén Chamani Corrales¹

Introducción

La creación de nuevas carreras en las universidades, tanto públicas como privadas, responde a la necesidad de formar profesionales de acuerdo al mercado laboral y a las necesidades de la población. En este ensayo se presentará una sistematización del Programa Técnico Universitario Superior en Educación Infantil – Parvulario, basado en la propuesta elaborada por el Equipo Técnico de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Este programa fue implementado en 2023, conforme a la RCU N° 002/2023, que aprueba el Informe Técnico 04/2022 sobre la creación del Programa de Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS 2023a). Dicha sistematización se presenta a partir de la fecha de implementación hasta el presente; es decir, hasta noviembre del 2024.

Este ensayo tiene como objetivo presentar una información sistematizada del Programa Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario, basado en la propuesta elaborada por el Equipo Técnico de la Carrera de Ciencias de la Educación. La decisión de abordar esta temática surge de la necesidad de evaluar y comprender el impacto de este Programa, en la formación de profesionales en un contexto educativo que demanda atención especializada a la primera infancia.

1 Estudiante de la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSS y Auxiliar del Programa de Educación Infantil Parvulario en la gestión 2023 – 2024. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6602-217X>

Para llevar a cabo este ensayo, se realizó un análisis exhaustivo y una revisión bibliográfica de fuentes relevantes, como los documentos oficiales de creación y aprobación del Programa, así como la extracción de datos de unidades relacionadas con la gestión de información de los estudiantes. A través de este enfoque, se examinarán y mostrarán los antecedentes que llevaron al desarrollo del Programa y se ofrecerá un desglose de la matriculación de estudiantes desde su inicio. Este estudio busca comprender cómo el Programa contribuye a la formación de profesionales competentes y comprometidos con la atención a la primera infancia, en un contexto caracterizado por la diversidad cultural y los desafíos socioeconómicos que enfrenta el país.

1. Antecedentes

La creación del Programa de Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario en la Universidad Mayor de San Simón surge como respuesta, de un contexto educativo y social, a una demanda formación especializada y pertinente en la atención a la primera infancia. Este Programa se fundamenta en la necesidad de abordar las problemáticas existentes en la educación infantil en Bolivia, particularmente en el marco de la Ley de Educación "Avelino Siñani–Elizardo Pérez", que establece la educación como un derecho fundamental y promueve una educación inclusiva, intercultural y de calidad.

En el contexto boliviano, se ha identificado que un alto porcentaje de niños enfrenta problemas de desnutrición y acceso limitado a servicios educativos, lo que afecta su desarrollo integral. Según datos de UNICEF (2021), el 16% de los niños bolivianos sufren de retraso en el crecimiento, lo que subraya la urgencia de formar profesionales capacitados que puedan intervenir efectivamente en la atención y educación de la infancia. Este escenario resalta la necesidad de un enfoque educativo que contemple, no solo la enseñanza formal, sino también el acompañamiento y la atención a las necesidades básicas de los niños en sus primeros años de vida. (Carrera Ciencias de la Educación, 2022).

La propuesta curricular del Programa Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario se nutre de la experiencia

y análisis de diversas propuestas educativas, tanto a nivel nacional como internacional. Se considera la influencia de modelos pedagógicos contemporáneos que han demostrado su efectividad en la formación integral de niños y niñas, como el enfoque constructivista y la pedagogía crítica, que promueven una educación activa, participativa y centrada en el estudiante. Estos enfoques buscan empoderar a los educadores para que sean facilitadores del aprendizaje, creando ambientes de enseñanza que fomenten la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico (Carrera Ciencias de la Educación, 2022).

Adicionalmente, el Programa se articula con la misión de la Carrera Ciencias de la Educación:

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

La Carrera se compromete a generar conocimientos y a formar profesionales que respondan a las demandas del contexto social. En este sentido, la creación del Programa Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario se alinea de manera significativa con la misión de la Carrera Ciencias de la Educación, la cual se enfoca en la formación de profesionales de alta calidad académica, comprometidos con un nuevo paradigma educativo.

El contexto socioeconómico en el que se inserta esta propuesta curricular es fundamental para entender la urgencia de su implementación. Bolivia es un país con una rica diversidad cultural, pero también enfrenta profundas desigualdades sociales y económicas que afectan el acceso a servicios básicos, incluida la educación. En este sentido, el Programa de Educación Infantil Parvulario busca no solo formar técnicos competentes, sino también contribuir a la reducción de la pobreza, el acceso gratuito a la educación superior y la mejora de la calidad de vida de los niños y sus familias. (Carrera Ciencias de la Educación, 2022).

La creación del programa también responde a un análisis crítico de la situación actual de la educación infantil en Bolivia, donde se ha observado una poca formación de profesionales capacitados en la atención de la primera infancia (Carrera Ciencias de la Educación 2022). Esto ha llevado a una serie de reformas educativas que buscan mejorar la calidad de la educación, pero que requieren de un soporte sólido en la formación de educadores especializados. La Universidad Mayor de San Simón, al implementar este Programa, se posiciona como un actor clave en la transformación del sistema educativo, contribuyendo a la formación de profesionales que puedan hacer frente a los desafíos actuales y futuros en el ámbito de la educación infantil.

Es así que la creación del Programa de Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario se fundamenta en un diagnóstico claro de las necesidades educativas y sociales en Bolivia, enmarcado en políticas públicas que promueven una educación inclusiva y de calidad. Este Programa es una respuesta integral a las demandas del contexto, buscando formar profesionales que puedan hacer frente a los desafíos actuales en la atención a la primera infancia, contribuyendo así al desarrollo sostenible y equitativo del país.

2. Implementación del programa

El Programa Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario se aprobó bajo la Resolución de Consejo Universitario N° 002/2023, que aprueba el Informe Técnico 04/2022 referente a la creación del Programa. En la propuesta aprobada para la creación del Programa de Parvulario, elaborada por el Lic. Marco Antonio Alcalá Cuba, quien en ese momento se desempeñaba como jefe del Departamento Técnico Pedagógico de la Carrera Ciencias de la Educación, junto a su equipo técnico, caracterizan al Programa de la siguiente manera.

a) *Objetivo del programa:* El Programa de Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario tiene como objetivo formar profesionales capaces de diseñar, implementar y evaluar proyectos educativos dirigidos a la primera infancia, promoviendo un desarrollo integral en los niños.

b) Estructura curricular: El programa incluye asignaturas teóricas y prácticas que serán desarrolladas en distintas áreas de formación como el área pedagógica, psicopedagógica, socioeducativa, educación infantil, investigación social y educativa y el área de comunicación y lenguas. El desarrollo del Programa se realizará en 6 semestres, haciendo un total de 3 años.

c) Matricialidad del programa: La matricialidad se refiere a la estructura curricular que está diseñada de manera que las materias y contenidos del Técnico Superior Universitario en Educación Infantil-Parvulario se integren y se relacionen con las Unidades Pedagógicas de Formación ya existentes en la Carrera de Ciencias de la Educación, con la intención de la optimización de la carga horaria. Al utilizar contenidos y materias ya presupuestadas, se optimizan los recursos académicos y económicos evitando la duplicidad de esfuerzos. (Carrera Ciencias de la Educación 2022)

Además, la matricialidad promueve un enfoque interdisciplinario; ya que para Ardines (s.f.), el cambio creativo de la enseñanza universitaria y la investigación exige cada vez, con mayor fuerza, un acercamiento a la enseñanza interdisciplinaria. Esto no plantea la necesaria destrucción de la enseñanza organizada por disciplinas, sino de enseñar estas en función de las relaciones dinámicas con otras disciplinas y con los problemas de la sociedad. Donde los estudiantes pueden aplicar conocimientos adquiridos en otras áreas al ámbito de la educación infantil.

El Programa de Educación Infantil Parvulario cuenta con 24 materias matricializadas con la Carrera de Ciencias de la Educación y con 13 materias propias. Por otro lado, posee también estas peculiaridades:

a) Metodología de enseñanza: Se busca una metodología activa y participativa que fomente la creatividad, el trabajo en equipo y la reflexión crítica entre los estudiantes. Las prácticas en centros educativos son un componente esencial del aprendizaje y formación de los futuros profesionales en esta área.

b) Perfil del egresado: Al finalizar el programa, los egresados estarán capacitados para trabajar en jardines de infancia, guarderías

y otros espacios educativos, así como para colaborar con familias y comunidades en el desarrollo de proyectos educativos. (Ibid)

3. Estudiantes que postularon a partir de su implementación

Desde su creación, el Programa ha mostrado un crecimiento significativo en el número de estudiantes matriculados. Además de la implementación del Programa en el campus Central, también se aprobó el acuerdo CA-HCU N°001/2023, del 25 de enero del 2023, para el funcionamiento del Programa como Programa Desconcentrado en el Municipio de Sipe Sipe, solamente en una única versión, con el objetivo de poder responder a las necesidades del medio (UMSS 2023b). A continuación, se presenta un desglose de los postulantes y matriculados al Programa según la gestión académica.

Tabla 1
Postulantes y matriculados al programa de Parvulario – gestión 2023 y 2024

Gestión	Unidad Académica	Total postulantes	Aprobados		Reprobados		Abandonos	
			Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
1/2023	Mallco Rancho	87	80	1	6	0	0	0
	Campus Central	34	33	0	1	0	0	0
2/2023	Campus Central	67	53	2	9	0	2	1
1/2024	Campus Central	325	187	3	130	4	0	1
2/2024	Campus Central	191	76	0	78	1	36	0

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Departamento Técnico Pedagógico de la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSS. Cochabamba, septiembre de 2024

En la primera convocatoria para la admisión de estudiantes al Programa, en la gestión 1/2023, hubo un total de 121 postulantes; de los cuales, 81 fueron aprobados para el Programa Desconcentrado en Mallco Rancho–Sipe Sipe, 33 estudiantes para el Campus Central y un total de 7 reprobados, tal como se puede apreciar en la tabla 1. En la gestión 2/2023, por otro lado, se postularon 67 estudiantes, aprobaron 55, reprobaron 9 y abandonaron 2 estudiantes.

En el 2024, en las dos gestiones, postularon al Programa 516 estudiantes; de este total, aprobaron 266 estudiantes; reprobaron 213 y abandonaron 37 estudiantes. En este año, como se observa en la

Tabla 1, el 41% de los postulantes reprobaron. Este hecho se debió a que una mayoría de los postulantes no lograron la nota mínima en la asignatura de Introducción a la educación Infantil.

Con todo, los estudiantes efectivos de las cuatro gestiones de los dos años, ascienden a 435 personas; de este total, debido a varios factores, algunos abandonaron y, hasta la presente fecha, los estudiantes regulares llegan a 363. Todos están pasando clases presenciales, tanto en el campus central como en Mallco Rancho.

El análisis de las postulaciones al Programa de Parvulario refleja una marcada diferencia en el interés de ingreso entre géneros, evidenciando una alta participación de mujeres frente a una mínima cantidad de postulantes varones. Además, destaca la creciente demanda por acceder al Programa de Parvulario, lo cual confirma su importancia y relevancia para la formación profesional en esta área. Sin embargo, resulta preocupante la considerable cantidad de estudiantes reprobados, lo que pone en evidencia las deficiencias en la calidad de aprendizaje con la que muchos de los postulantes egresan de sus colegios, afectando su rendimiento en el Programa y resaltando la necesidad de fortalecer la preparación en los niveles educativos previos.

La procedencia de los estudiantes es un aspecto también crucial para comprender este aspecto. A través de un análisis detallado de los datos de matrícula, se puede observar la distribución de los postulantes según el tipo de colegio de origen de donde egresaron, ya sea fiscal, rural o urbano, así como de colegios particulares, públicos y de convenio.

Tabla 2
Estudiantes del Programa de Parvulario, según colegio de procedencia

Tipo de colegio	Total de estudiantes
Colegio fiscal rural	76
Colegio fiscal urbano	254
Colegio particular	33
Total	363

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Departamento de Tecnologías de la Información y Comunicación de la Dirección de Planificación, Proyectos y Sistemas de la UMSS. Cochabamba, septiembre de 2024.

Los datos revelan que el mayor número de estudiantes proviene de colegios fiscales urbanos, con 254 estudiantes matriculados. En segundo lugar, se encuentran los estudiantes provenientes de colegios fiscales rurales, con 76 estudiantes. Por último, los estudiantes de colegios particulares representan 33 matriculados.

Esta información es relevante para comprender la diversidad de los estudiantes que ingresan al Programa, así como las diferentes realidades educativas y socioeconómicas de las que provienen. Conocer la procedencia de los estudiantes permite diseñar estrategias pedagógicas y de apoyo más efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de cada grupo.

4. A manera de conclusiones

El Programa Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario de la Universidad Mayor de San Simón representa un avance significativo para la formación de profesionales especializados en la atención a la primera infancia. El aumento en la matriculación refleja una creciente conciencia sobre la importancia de la educación infantil en el desarrollo integral de los niños.

Además, la demanda de implementación de convenios y acuerdos con diversas instituciones educativas y comunitarias facilita las prácticas preprofesionales, permitiendo a los estudiantes adquirir experiencia en entornos reales y contribuyendo a una formación más completa.

Sin embargo, la alta demanda y matriculación de los estudiantes en la Universidad Mayor de San Simón ha provocado un colapso en las aulas donde se desarrollan de las clases presenciales; especialmente, en las materias matriculadas, donde los alumnos comparten espacios con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Esta situación puede afectar la calidad del aprendizaje y la atención personalizada, siendo un aspecto que se debe mejorar en el Programa.

Asimismo, se han presentado demoras en los trámites administrativos necesarios para la creación de grupos en el Programa, generando incertidumbre entre los estudiantes; especialmente, en los estudiantes de la primera y segunda gestión del 2023. Cabe señalar, además, desde la perspectiva de los estudiantes, que en algunas materias matriciales no se desarrollan temáticas específicas que doten a los estudiantes de las competencias prácticas necesarias en el área de educación infantil, limitando así la formación integral esperada en el Programa.

Es así que el Programa Parvulario, luego de dos años consecutivos de su implementación, se encuentra en la necesidad de regularizar los trámites administrativos para garantizar su óptimo funcionamiento, así como la revisión y actualización de los contenidos de algunas materias matriciales, para asegurar que se aborden temáticas pertinentes que fortalezcan las competencias educativas en la atención a la primera infancia.

Finalmente, el Programa debe adaptarse continuamente a las demandas cambiantes del contexto educativo y social de la región y del país, preparando a los graduados para enfrentar los retos actuales y contribuir al desarrollo sostenible del país.

Bibliografía

Ardines, P. (s.f.). El trabajo multidisciplinario, nuevo enfoque para la solución de problemas y para la realización de programas en el área de la salud. Recuperado de: http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/11/14.pdf

Ministerio de Educación de Bolivia. (2010). Ley de Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez". La Paz.

UNICEF. (2021). Informe sobre la situación de la infancia en Bolivia. La Paz.

Carrera Ciencias de la Educación. (2013). Rediseño Curricular. Cochabamba (Mimeo).

Carrera Ciencias de la Educación. (2022). Propuesta curricular del Técnico Universitario Superior en Educación Infantil – Parvulario. Cochabamba (Mimeo).

Universidad Mayor de San Simón (UMSS). 2023a. Acuerdo CA-HCU N° 002/2023. Vicerrectorado. Cochabamba.

Universidad Mayor de San Simón (UMSS). 2023b. Acuerdo CA-HCU N° 001/2023. Vicerrectorado. Cochabamba.

Universidad Mayor de San Simón. 1990. Estatuto Orgánico. Cochabamba.

Las prácticas preprofesionales en la mención de territorio y desarrollo educativo social de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS

Jackeline Sandra Cortez Duran¹

Introducción

En un mundo dinámico, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han incidido significativamente en los estándares y las exigencias sociales y profesionales. Estas tecnologías no solo aceleran la globalización, sino que también redefinen las dinámicas educativas, económicas y culturales, abriendo nuevas oportunidades y, a su vez, desafíos relevantes. Según Castells (2009: 45), vivimos en una "sociedad red" donde las TIC no solo conectan individuos, sino que también reestructuran las relaciones humanas, económicas y sociales a escala global.

En este contexto de múltiples y permanentes cambios, las profesiones han ido evolucionando y, junto a ellas, también las demandas profesionales del medio. En este contexto, las prácticas preprofesionales se convierten en un componente esencial para la formación integral de los futuros profesionales de la educación que se forman para afrontar los desafíos laborales.

En este escenario, las prácticas preprofesionales en la mención de Territorio y Desarrollo Educativo Social, dependiente del Programa de Educación Social Productiva y Territorial de la Carrera de Ciencias de la Educación, representa un espacio de aprendizaje permanente, a partir de la implementación del Rediseño Curricular en el 2013; ya que se promovieron los procesos de dichas prácticas mediante una asignatura y un programa de interacción social específicos. Posteriormente, en el

1 Auxiliar de Extensión de Territorio y Educación Ambiental Productiva de la Carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón. Apoyó en el proceso de autoevaluación y acreditación de la Carrera Ciencias de la Educación. Egresada en situación de trámite. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7237-6942>

2020, mediante la planificación y desarrollo de ajustes curriculares, se fortaleció la carga horaria de estas prácticas con 3 laboratorios en los tres últimos semestres de la carrera.

Como señala Schön (1983: 54), el aprendizaje basado en la experiencia real permite que los estudiantes se conviertan en "practicantes reflexivos", capaces de integrar la teoría y la práctica de manera crítica y efectiva. Las prácticas realizadas en los Gobiernos Autónomos Municipales, Organizaciones No Gubernamentales y fundaciones no solo preparan a los estudiantes para el mercado laboral, sino que también fortalecen sus capacidades para promover el desarrollo humano integral y el cambio social.

Este ensayo resalta la importancia de estas experiencias formativas, que representan la analogía de un puente entre el aula y el mundo real. Como auxiliar de este programa, he sido testigo del impacto que estas prácticas tienen en la formación de los estudiantes; de igual modo, he podido realizar el acompañamiento a los estudiantes en el proceso de desarrollo de competencias críticas y reflexivas. Por ello, en los acápites siguientes, como resultado del apoyo que proporcioné a varios estudiantes en las prácticas preprofesionales, describiré reflexivamente desde la experiencia vivida junto a los estudiantes.

1. La mención de territorio y desarrollo educativo social

Esta mención se destaca por su enfoque integral y colaborativo, centrado en la interacción entre la carrera y las instituciones mediante acuerdos de cooperación interinstitucional. Estas alianzas promueven el desarrollo conjunto de acciones educativas y sociales, haciendo de las prácticas preprofesionales un espacio estratégico para vincular el bagaje teórico de los seis semestres anteriores a las practicas con la realidad sociocultural de las comunidades. Según Bolívar (2012: 119), el aprendizaje situado permite a los estudiantes relacionar el conocimiento académico con las prácticas reales, facilitando la construcción de saberes contextualizados.

Este enfoque práctico responde a la necesidad de comprender las particularidades culturales, económicas y sociales de los contextos en los que se desempeñan los estudiantes. Las prácticas preprofesionales se convierten en un puente entre la formación teórica y la aplicación

práctica, favoreciendo la construcción de soluciones pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de cada comunidad (Morin 2006: 72).

En mi rol como auxiliar del programa, he observado cómo estas prácticas permiten a los estudiantes desarrollar competencias clave que abarcan desde habilidades blandas, como la comunicación y la empatía, hasta habilidades duras, como la investigación social, el diseño de proyectos educativos que respondan a las necesidades y la gestión de conflictos comunitarios. Este enfoque no solo fortalece las capacidades técnicas, sino que también fomenta el pensamiento crítico y la reflexión ética, habilidades esenciales para abordar problemáticas complejas desde una perspectiva integral y humana (Freire 2002: 65-70).

2. Impacto en la formación profesional de los estudiantes

Las prácticas preprofesionales representan una oportunidad transformadora para integrar la teoría y la práctica en escenarios reales. Este proceso, aunque inicialmente desafiante para los estudiantes, fomenta la adquisición de competencias relacionadas con la planificación estratégica, el trabajo en equipo y la gestión comunitaria. Según Zabala (2007: 81), el aprendizaje significativo surge cuando el estudiante encuentra utilidad práctica en los conocimientos adquiridos, lo que refuerza su motivación y compromiso.

Un aspecto particularmente relevante es el desarrollo de la sensibilidad social de los estudiantes hacia problemáticas específicas, como la violencia intrafamiliar o la exclusión social. En estos contextos, los practicantes implementan y/o ejecutan proyectos que promueven la participación activa de niños, niñas y jóvenes, fortaleciendo su empoderamiento para prevenir diferentes situaciones de riesgo. Como señala Freire (2002: 34), la educación debe ser un proceso de liberación que permita a los individuos transformar sus realidades.

Estas experiencias también permiten a los estudiantes redescubrir su vocación profesional, al enfrentarse a diversas problemáticas, como la protección del medio ambiente, los derechos humanos o la andragogía². Por otro lado, los futuros profesionales pueden identificar áreas de

2 La andragogía se encarga de la educación entre, para y por adultos.

interés que los motiven a especializarse mediante cursos, talleres o diplomados. Esto refuerza no solo su proyección a mediano y largo plazo, sino también su compromiso con la formación continua.

3. Desafíos de las prácticas preprofesionales

A pesar de sus múltiples beneficios, las prácticas preprofesionales presentan desafíos muy significativos que afectan a estudiantes, docentes e instituciones. Uno de los principales retos es la falta de recursos económicos por parte de los estudiantes, lo cual queda evidenciado en testimonios como el siguiente: “Yo quisiera ir hasta Morochata no me da el tiempo para ir y volver, en mi trabajo no me van a entender” (Arce, comunicación personal, octubre del 2024). Las limitaciones de tiempo y dinero representan una gran dificultad para que los acuerdos no den los frutos esperados; en especial, en municipios alejados del centro de la ciudad, ya que son los estudiantes los que invierten el tiempo y también los recursos para transportarse a las comunidades alejadas donde se desarrollan sus prácticas.

Además, las largas distancias de las instituciones, combinadas con los factores socioeconómicos de los estudiantes, dificultan su participación. Según datos recopilados, 2 de cada 10 estudiantes del ciclo de profesionalización tienen responsabilidades familiares como hijos o pareja, además de empleos que les demandan tiempo significativo. Estas obligaciones, sumadas a las exigencias académicas de las demás materias, como la asistencia obligatoria a clases, limitan las oportunidades de intervención en comunidades rurales.

Por otra parte, la necesidad de adaptar las planificaciones de intervención a diversos contextos requiere un acompañamiento constante por parte de los docentes. Sin embargo, este acompañamiento enfrenta dificultades y falencias relacionados con la gran cantidad de estudiantes matriculados y el tiempo disponible sumados a la libre cátedra representan una dificultad para la experiencia de las prácticas preprofesionales. En este sentido, desde mi experiencia como auxiliar un asesoramiento oportuno y la guía en la búsqueda de herramientas teóricas y metodológicas, especialmente en el séptimo semestre, son fundamentales para el desarrollo de las prácticas.

Barbosa y Moura (2021: 82) subrayan que, para lograr un impacto positivo en las comunidades a través de intervenciones educativas y sociales, es fundamental contar con una planificación adecuada y un seguimiento continuo. A pesar de su importancia, el diseño y la implementación de protocolos de evaluación y monitoreo de las prácticas preprofesionales sigue siendo un desafío significativo. Este desafío no solo implica la necesidad de contar con personal, sino también con el uso de las tecnologías disponibles para asegurar que el proceso de evaluación sea tanto eficiente como sostenible a lo largo del tiempo. En este sentido, las dificultades se agravan cuando se trata de integrar estos aspectos dentro de un marco educativo y social que pueda adaptarse a las realidades de cada contexto específico.

A pesar de las dificultades, las prácticas preprofesionales ofrecen un espacio enriquecedor de aprendizaje. Una propuesta es la creación de un sistema de seguimiento continuo que registre el desarrollo de competencias de los estudiantes y evalúe el impacto de sus intervenciones en las comunidades. Este sistema podría apoyarse en herramientas digitales que faciliten el registro, la recopilación y análisis de datos.

Asimismo, fortalecer lazos con las instituciones a través de acuerdos de cooperación interinstitucional para ampliar las temáticas que se pueden abordar en la mención. Según Bolívar (2012: 98), estas alianzas no solo enriquecen las experiencias formativas de los estudiantes, sino que también contribuyen a la consolidación de programas educativos como referentes en su campo. Además, se podría incluir la capacitación de los practicantes, para poder brindar las herramientas para que puedan desenvolverse en la práctica con mayor precisión y eficiencia.

De igual manera, es esencial incentivar la reflexión crítica y el trabajo en equipo entre los estudiantes, generando espacios para que puedan compartir experiencias. Esto no solo reforzaría la cohesión del grupo, sino que también fomentaría las habilidades blandas.

4. Conclusiones

Las prácticas preprofesionales en la mención de Territorio y Desarrollo Educativo Social constituyen un espacio de aprendizaje esencial en la formación de profesionales capaces de responder

a las necesidades de la sociedad, además de una oportunidad para redescubrir su vocación. Estas experiencias formativas no solo son un espacio de formación práctica para los estudiantes, también significa la oportunidad de aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones reales; componentes que potencian el desarrollo de competencias técnicas, sociales y éticas fundamentales para enfrentar los desafíos sociales actuales.

Desde una perspectiva personal, estas prácticas fomentan en los estudiantes proyecciones profesionales y redefinir el rumbo de su carrera con una visión crítica y reflexiva de su rol como profesional en educación, además de ser capaces de responder a la expectativa de dar soluciones a problemáticas complejas. A través del contacto directo con las personas y comunidades vulnerables, los estudiantes fortalecen su sensibilidad social, su capacidad de adaptación y su compromiso con el bienestar colectivo, valores esenciales para desenvolverse como profesional que trata a los demás con la misma dignidad³.

Mi experiencia como auxiliar del programa me ha permitido acompañar a los estudiantes en esta última etapa de formación y, a su vez, ser testigo del impacto positivo que estas prácticas generan tanto en los estudiantes como en los beneficiarios de las instituciones en las que se desarrollaron los estudiantes. Los proyectos implementados han evidenciado el deseo de superación y aporte a la sociedad; realmente la educación puede ser una herramienta poderosa para la transformación de realidades adversas.

Por último, las prácticas preprofesionales en Territorio y Desarrollo Educativo Social no solo fortalecen la formación de los futuros profesionales de la educación, sino que también contribuyen al desarrollo humano y social. Garantizar su sostenibilidad en el tiempo y la calidad es un reto compartido que requiere el compromiso de estudiantes, docentes, instituciones. Solo a través de un esfuerzo conjunto será posible consolidar mecanismos de seguimiento con impacto social.

³ Es la expresión profunda del respeto por los seres humanos, de la empatía que existe entre todas y todos nosotros y del valor de cada individuo.

Bibliografía

Barbosa, J., & Moura, C. (2021). Planificación y evaluación de intervenciones sociales en contextos educativos. Madrid: Nanca de Ediciones <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7835031.pdf>

Bolívar, A. (2012). Aprendizaje situado y prácticas profesionales: Un análisis desde la formación docente. Editorial Narcea. https://www.researchgate.net/publication/385518724_La_formacion_docente_en_la_era_digital_practica_reflexiva_aprendizaje_situado_e_inteligencia_artificial

Castells, M. (2009). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red (3ª ed., p. 45). Siglo XXI Editores. https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Castells-LA_SOCIEDAD_RED.pdf

Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Morin, E. (2006). La mente bien ordenada: Una pedagogía para el siglo XXI. Editorial Paidós. https://pensandoyhaciendo.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/02/la_mente_bien_ordenada-edgar-morin-1.pdf

Schön, D. A. (1983). El profesional reflexivo: Hacia un nuevo diseño de la educación. Ediciones Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5894336.pdf>

Zabala, A. (2007). La enseñanza más allá de la práctica. Graó. https://www.researchgate.net/publication/339359167_Mas_alla_de_los_procesos_de_ensenanza-aprendizaje_tradicionales_construccion_de_un_recurso_didactico_digital

Reflexiones sobre el aprendizaje por competencias y habilidades investigativas en la Carrera Ciencias de la Educación en la UMSS

Alex Aguacho Quispe¹

Introducción

La investigación es un proceso que el hombre realiza en todo momento, es parte de su naturaleza, no puede prescindir de ella, porque necesita de ella para hallar respuestas y soluciones a las incógnitas de la realidad. La investigación es entendida como “el proceso mediante el cual se adquiere el conocimiento” (Rus 2021); o más específicamente, como aquel proceso por el cual se busca adquirir un conocimiento en particular, a partir de la búsqueda de información y resolución de problemas concretos para responder interrogantes específicos.

Ahora bien, para este proceso se requieren algunas habilidades básicas que el investigador debe poseer para poder abordar el problema de investigación de manera adecuada. Algunas de estas habilidades son adquiridas en la educación regular de los colegios, apoyadas por la realización de trabajos que requieren una investigación, ya sea de forma teórica o de forma empírica, en determinados campos de acción. Como, por ejemplo, ensayos, monografías, estado del arte, tesinas o tesis. Cabe recalcar que no en todos los colegios se realizan algunas de estos trabajos que requieren acciones de investigación.

Luego de concluir la educación secundaria, los estudiantes se ven enfrentados a la realización de trabajos de investigación de manera más habitual. Nos referimos, en este caso, a la educación superior impartida en la Universidad Mayor de San Simón, donde debemos elaborar y presentar ensayos, trabajos de campo, artículos científicos, entre otros; los cuales deben o deberían estar correctamente procesados

¹ Auxiliar de docencia de la Materia Fundamentos de la Investigación Educativa y estudiante de 4to semestre de la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5667-6995>

y redactados. Es allí donde surge la necesidad de desarrollar y poner énfasis en la formación de las competencias investigación.

Por lo tanto, el siguiente trabajo trata de establecer una relación entre el aprendizaje por competencias y las habilidades investigativas, en base al Modelo LART 2011² que posibilita seleccionar, mencionar y describir algunas habilidades investigativas esenciales que el investigador necesita para así cumplir el objetivo de adquirir conocimientos para sí mismo y, fundamentalmente, para la comunidad que lo rodea. Además, pretende poner énfasis en el aprendizaje por competencias para, de ese modo, poder cambiar las maneras de enseñar y aprender dentro y fuera del aula, transformando los paradigmas de la educación actual que se desarrollan en las instituciones de educación superior.

1. Competencia

Las competencias, desde una concepción básica, se refieren a aquellas habilidades que desarrolla el ser humano, logrando establecer ciertas acciones de manera significativa y efectiva. Las competencias, según Baranda (citado en Espinoza et al, 2016), se constituyen en:

Un sistema de conocimientos, habilidades, valores y cualidades de la personalidad que se movilizan en función de las necesidades individuales y sociales, así como de los motivos, intereses y actitudes del profesional que permiten el desempeño satisfactorio en el ejercicio de la profesión; y que sólo pueden ser evaluadas a través del desempeño, considerando las exigencias sociales. (2016: 74-75)

Desde un punto pedagógico, se sabe que el desarrollo de competencias se construye de manera práctica y experiencial. En este sentido, surge la pregunta ¿existe énfasis en la enseñanza y aprendizaje en la adquisición y desarrollo de competencias en la educación superior? La respuesta puede ser ambigua, debido al tipo de aprendizaje que se promueve en cada carrera dentro de la Universidad Mayor de San Simón. Se conoce que existen distintos tipos, pero ¿realmente se valora y evalúa el aprendizaje por competencias?

2 Estrategia de análisis y argumentación utilizada comúnmente en debates y discusiones académicas, tiene como objetivo estructurar argumentos de manera lógica y efectiva, facilitando la presentación de ideas persuasivas y bien fundamentadas.

El autor mencionado anteriormente, resalta que el desarrollo de competencias permite un crecimiento satisfactorio en cualquier situación de necesidad individual o social, para hacer frente a las exigencias sociales y, en este caso, para realizar una investigación. Asimismo, Tobón (2008: 4) nos menciona que las competencias son “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizandolos diferentes saberes: ser, hacer y conocer”. En este caso, las competencias nos ayudarán a actuar de manera integral y dar soluciones al problema que el investigador se planteó para comenzar el proceso investigativo.

2. Formación por competencias

Anteriormente mencionamos que en la Universidad Mayor de San Simón, se manejan distintas formas de aprendizaje y enseñanzas para que los estudiantes puedan desenvolverse de manera integral, flexible, efectiva, estratégica y ética en sus labores cotidianas. Si bien el aprendizaje por competencias no es el más usado por la comunidad docente, no está demás tener en cuenta su eficacia y necesidad de aplicación en las aulas.

La formación por competencia es entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución. (Cejas et al., 2019)

En base a la cita anterior, podemos apreciar que este tipo de aprendizaje está centrado en el estudiante, para que él pueda formarse en ámbitos claves de la vida cotidiana, además de aplicar sus habilidades y destrezas en trabajos de investigación, ya sea para la metodología de investigación, la recolección de datos e interpretación de la información, entre otros. De esta manera, el modo de enseñanza-aprendizaje conlleva a nuevos cambios y estructuras en la educación de la universidad. Por otro lado, Da Faria (2010: 14) indica lo siguiente:

La globalización está impulsando a la sociedad, y en particular a las universidades, hacia una transformación en sus prácticas de enseñanza, líneas de investigación, procesos de evaluación y oferta educativa. Parte del fenómeno de la globalización es el desarrollo

científico y tecnológico que demanda una educación superior de calidad, actualizada y que responda a los nuevos retos y necesidades sociales y económicas.

De acuerdo con la cita anterior, el autor insta a las universidades a una transformación en las prácticas de enseñanza, las líneas de investigación y los procesos de evaluación. Entonces, es por ello que surge la necesidad de resaltar e implementar la formación por competencias en la educación superior. De esta forma los estudiantes se apropiarán de aquellas competencias y, de esta manera, poder mejorar su desempeño académico.

Ahora bien, con la finalidad de describir y definir algunas de las competencias más importantes para los procesos de investigación, se hará una selección de aquellas habilidades esenciales que un investigador debe poseer para alcanzar resultados favorables que guíen el proceso de investigación.

3. Competencias investigativas

Antes que nada, necesitamos definir este concepto. Según Vargas (2008: 16), hay que concebir las competencias investigativas como “todas aquellas habilidades, aptitudes, actitudes y conocimientos concernientes, en este caso, a la generación de la investigación en una institución. Partiendo de la idea de conceptualizar las competencias investigativas como habilidades y conocimientos sobre investigación, se puede iniciar con el planteamiento del Modelo LART, del cual se hará una comparación reflexiva con la enseñanza que se brinda en las materias de investigación, en la Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón.

Análisis del Modelo LART (Lead Argument Refutation Tie) 2011

Por lo que se refiere a competencias de investigación, vamos a tener puntos variados desde diferentes visiones y autores. Rivas (2011), nos plantea una serie de competencias universales que pueden ayudar al investigador a ubicarse, de mejor manera, en los procesos de investigación. La propuesta “Integra nueve habilidades y conocimientos en su afán de ser universal, ya que los rasgos de personalidad de los investigadores son muy diversos y cambian con el campo de la ciencia”.

Tomando en cuenta las diferencias individuales del investigador; es decir, sus características personales que lo hacen diferente de otro, se toman también en cuenta los retos que implica el campo de estudio en el que va a emplear estas habilidades. A continuación, desde la perspectiva de Rivas, desarrollamos cada una de las competencias investigativas.

a) Primera competencia: plantear un problema de investigación

El primer paso de una investigación es el planteamiento del problema, que comprende tanto la descripción del problema como la formulación de la misma. En ella se da a conocer la situación problemática con la que el investigador trabajará, especificando detalles de la población y la dimensión espacial.

(...), el problema de investigación debe elegirse entre los temas de los que uno tiene mucha información y es experto porque trabaja en ello y conoce a los informantes clave y porque en suma tiene un interés personal en descubrir algo nuevo.

El planteamiento del problema, al ser el primer paso, tiene ciertos requerimientos para su desarrollo, desde el tener un conocimiento sólido sobre el tema para no caer en ambigüedades; de igual modo, debemos velar por la seguridad en la recolección de los datos, seleccionando a una población accesible para no fracasar en el proceso. Por último, realizar un correcto uso de palabras en el planteamiento del problema, en todas sus dimensiones, haciendo que sea comprendida en una primera vista y lectura por los lectores. En esta parte, muchos de los estudiantes viven momentos de confusión.

b) Segunda competencia: saber elaborar un marco contextual

El marco contextual debe ser comprendido como la descripción específica del lugar donde el investigador realizará el estudio, detallando desde tres tipos de escenarios: marco externo, marco interno y marco histórico. “Abordar un problema de investigación supone describir el marco de referencia sobre el problema de investigación en el mundo y en el país que se lleva a cabo la investigación”. Otro aspecto a considerar es la descripción de la dimensión espacial; el lugar donde se desarrolla

la investigación es clave para que los lectores conozcan donde radica el problema y, también, conozcan qué tipo de población es con la que estamos trabajando, identificando sus características personales, sociales y bajo qué condiciones se encuentran en el contexto espacial.

c) Tercera competencia: revisar el estado del arte

Previo al estudio que se vaya a realizar, el investigador debe tener en cuenta que su tema o problema puede haber sido estudiado anteriormente por otros investigadores. Es por ello que el autor hace énfasis en el estado del arte como una acción académica imprescindible que se debe realizar.

La idea sobre esta competencia es que el investigador debe conocer la literatura y los hallazgos, las teorías y los modelos que otros autores han descubierto antes que él. Una mala revisión del estado del arte puede conducir a descubrir algo que ya todos saben.

Para no caer en argumentos o conocimientos ya investigados, es necesario hacer una revisión de investigaciones pasadas, tomando en cuenta el año de publicación, preferiblemente no más de 5 años antes de la realización del estudio. Los documentos que se sugiere revisar son ensayos, monografías, tesis, artículos académicos, revistas científicas, repositorios virtuales, libros, entre otros. Normalmente, se suele cometer el error de confundir el estado del arte con el marco teórico o con los antecedentes previos a la investigación realizada; por lo tanto, es necesario que los docentes aclaren esa duda, explicando sus diferencias con ejemplos reales.

d) Cuarta competencia: crear y validar un instrumento de recolección de datos

El diseño de instrumentos, sin duda, es uno de los procesos más costosos debido a la función vital que cumple dentro del trabajo de investigación. “En la ciencia se requiere de manera fundamental saber diseñar un instrumento de recolección de datos. Dependiendo del tipo de investigación, un investigador debe ser capaz de diseñar el instrumento adecuado”. El diseño de nuestros instrumentos de investigación juega un papel fundamental en el desarrollo de la investigación, es por ello

que se debe tener cuidado en la selección y formulación de preguntas que se administrarán, redactando cuidadosamente las palabras y, por supuesto, poniendo énfasis en las variables. No debemos cometer el error de desviarnos de nuestro tema principal. Asimismo, es importante validar los instrumentos elaborados con un docente especialista en el área o tutor que está guiando el proceso de investigación.

e) Quinta competencia: construir y validar modelos

Inmersos en el proceso, el investigador también debe tener una visión clara de la realidad, teniendo en cuenta algunos criterios técnicos y académicos específicos.

Un modelo es una explicación simplificada de la realidad. Un modelo consta de dos reglas de operación básicas: 1) Reglas de representación de entradas y salidas. A partir de datos de entrada y de un proceso intermedio, el modelo proporciona resultados finales que constituyen una representación de la realidad. 2) Reglas de estructura interna, que definirán si el modelo es determinista, cuando a una entrada de datos le corresponda una salida, y no determinista, si a unos datos de entrada corresponden distintos datos de salida.

En otras palabras, el modelo nos ayudará a simplificar la realidad, para que podamos ver el problema desde una perspectiva más clara y predecible, visualizando el proceso con una entrada y salida de la investigación, en base a la información y datos procesados, sea de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta.

f) Sexta competencia: dominar técnicas de análisis de datos

Dentro del proceso de análisis e interpretación de datos, surgen varios tipos de análisis. Tomando en cuenta lo que el autor nos plantea, “Existen tres grandes grupos de técnicas de análisis de datos que debe dominar un investigador: 1) técnicas de estadística descriptiva e inferencial para datos univariados, bivariados y multivariados, 2) técnicas de análisis cualitativo y 3) técnicas de simulación”. En resumen, el autor hace referencia a 3 tipos de técnicas que nos ayudarán a interpretar datos desde un enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto. Para el caso

de datos cuantitativos, se sugiere utilizar programas estadísticos para interpretar con mayor facilidad, como el SSPS (Statistical Package for the Social Sciences)³; por otro lado, ATLAS.ti⁴ para la triangulación de datos cualitativos. Cabe mencionar que existen muchos más programas y vale la pena mencionar que el uso de estos programas requiere de habilidades específicas que, también, se constituyen en competencias.

g) Séptima competencia: la redacción científica

Cómo una forma de transmitir los datos sistematizados, la redacción científica permite la presentación y descripción de la información y los conocimientos generados en el proceso de investigación.

Son tres los aspectos fundamentales que deben desarrollarse para dominar esta competencia. Aprender las técnicas de citación científica, aprender el estilo de redacción científica y conocer la estructura de los trabajos de investigación científica más comunes que, en este caso, son la tesis de investigación y el artículo científico.

Otro aspecto fundamental es la redacción de nuestra investigación con palabras técnicas y estéticas, pero, principalmente, que hagan del informe un documento entendible. También debemos realizar un citado correcto de los argumentos que plantean otros autores, en relación a nuestro tema, haciendo uso de las Normas APA, MLA, Chicago, Vancouver o el formato que indiquen los tutores o docentes. Por otro lado, la estructura de la investigación debe seguir los lineamientos según el tipo de trabajo que estamos desarrollando, tal se hace mención en la cita precedente.

h) Octava competencia: presentación de una ponencia en un congreso científico

La comunicación y socialización de la investigación son parte de las etapas finales del proceso investigativo, generando un intercambio de conocimientos. Es por ello que el autor sugiere lo siguiente; “La principal

3 Software ampliamente utilizado para el análisis estadístico, gestión de datos en diversas disciplinas y elaboración de distintos gráficos estadísticos.

4 Software diseñado para el análisis cualitativo de datos no estructurados o semiestructurados, como textos, entrevistas, transcripciones, imágenes, videos y datos multimedia.

recomendación sobre esta competencia se resume a usar las palabras adecuadas en el lugar adecuado”. Una vez concluida la investigación es necesario que compartamos y publiquemos nuestro trabajo, ya sea en una ponencia, en una exposición informal en nuestros colegios y universidades. De esta forma mostramos los datos que obtuvimos y también demostramos nuestras habilidades de presentación oral a nuestra audiencia. Otro medio no menos importante es el uso de las Tics, para esta parte del proceso, recordando que las redes sociales y plataformas de comunicación son parte de nuestra vida diaria, lo cual haría más visible los resultados de la investigación realizada.

4. Conclusiones

En este mundo que cambia constantemente, con exigencias cada día más complejas, necesitamos recurrir a una formación investigativa por competencias, dejando a un lado las ambigüedades y confusiones en los estudiantes, para así poder responder a las necesidades reales que están sucediendo en nuestras comunidades, tanto local, regional y nacional. La ausencia de atención en la enseñanza-aprendizaje por competencias es parte de la educación actual en las universidades; es más, no existe una evaluación de las habilidades y destrezas que los estudiantes tienen con relación a las competencias investigativas. Por lo tanto, se sugiere a todos los docentes pongan más énfasis, en cualquiera de las disciplinas y asignaturas, en el desarrollo de competencias investigativas para que los estudiantes vayan construyendo, gradualmente, dichas competencias a lo largo de la formación profesional.

Ahora bien, el aprendizaje por competencias puede aplicarse en la educación superior con la ayuda de los profesionales y docentes, los cuales deben planificar estrategias que posibiliten la realización de este tipo de aprendizaje, rigiéndose bajo algunos criterios que sean acordes a las necesidades que los estudiantes tienen y requieren. En cuanto a la hipotética inclusión del Modelo LART 2011 en la formación profesional, la Carrera de Ciencias de la Educación, primero, se debe resolver algunas cuestiones en la organización del plan global de algunos docentes, para poder unificar y construir un solo modelo que permita a los estudiantes comprender, de una manera clara y práctica, los procesos investigativos.

No olvidemos que la investigación es la base para resolver aquellas problemáticas existentes a nuestro alrededor, aquellas con las que convivimos diariamente. Finalmente, se puede apreciar la importancia de aprendizaje de las competencias y su aplicación en el campo de los procesos de investigación, respondiendo a la siguiente pregunta, ¿estamos siendo formados para responder a los problemas y las necesidades educativas del lugar en donde nos encontramos?

Bibliografía

Freire, E. E., Ríos, A. R. R., & Cuenca, N. P. T. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. Atenas.

Cejas Martínez, M. F., Rueda Manzano, M. J., Cayo Lema, L. E., & Villa Andrade, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*.

Da Faria Campos, E. (2010). La importancia de las competencias en la educación superior. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*. <https://core.ac.uk/download/pdf/333875006.pdf>

Rivas Tobar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación administrativa*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782011000200034

Rus Arias, E. (2021). Investigación. <https://economipedia.com/definiciones/investigacion.html>

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. Bogotá: Instituto Cife.

Vargas Leyva, M. R. (2008). Diseño curricular por competencias. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

La formación profesional desde el enfoque por competencias

Amilcar Viracocha Valencia¹

Introducción

El presente escrito trata sobre el alcance de la formación profesional desde el enfoque por competencias, centrándose en las contribuciones académicas orientadas a la formación de los futuros profesionales, desde una mirada selectiva de lo que se considera relevante.

Los académicos pioneros en la temática de las competencias, consideran que este enfoque brinda las bases necesarias para que el estudiante, en el ejercicio de su profesión, pueda desempeñarse óptimamente en el campo laboral. Las competencias parecieran trascender y ser parte sustancial en la educación superior en muchas universidades de la región.

No se puede negar que, actualmente, las competencias tienen una presencia marcada en las casas superiores de estudio; no obstante, viene la pregunta a la que intentará responder el presente escrito: ¿cómo contribuye el enfoque por competencias en la formación profesional de los estudiantes? Este ensayo, de igual modo, tiene por objetivos a) describir la contribución del enfoque por competencias en la formación profesional; b) analizar la relación de la formación profesional desde el enfoque por competencias con el campo laboral; y c) describir la incidencia del enfoque por competencias en la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSS. La metodología en este escrito es abordada, principalmente, a partir de una revisión documental, dando lugar a

¹ Estudiante de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS y escritor de artículos científicos. Fue consejero facultativo y congresal nacional, en representación de la UMSS, en el XIII Congreso Nacional de Universidades y participó en el Encuentro Internacional del Proyecto ACE Tuning América Latina, llevado a cabo en la ciudad de Bogotá – Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4584-7354>. amillvalec@gmail.com

una reflexión ampulosa del tema y, como también, dando respuesta a los objetivos propuestos.

1. ¿Qué son las competencias?

Competencia se puede entender como el conjunto de conocimientos y habilidades de una persona que le sirve para resolver problemas concretos de la realidad en la cual se desenvuelve. Pimienta J. (2011: 2) entiende por competencia como “el desempeño o la actuación integral del sujeto [...], habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético”. Las competencias implican un conjunto de conocimientos que son, generalmente, empleados en el ámbito de la formación profesional y el desempeño laboral, donde se exige dominios procedimentales y actitudinales, más allá del saber conceptual.

Desde una concepción integrada, se define la competencia como “capacidad de acción e interacción sobre el medio, natural, físico y social. Una capacidad de acción e interacción eficaz y eficiente” (Guerrero, 1999: 3); es decir, una acción que conlleve la calidad, fundamentalmente. Una de las propuestas más citadas es la de Phillippe (2004); citado por Pavié, (2011: 74), quien identifica a “las competencias como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Desde esta perspectiva, las competencias ayudan hacer frente a situaciones complejas que la vida misma y la vida laboral presenta como realidades a confrontar. Es una manera de reunir habilidades de la persona para actuar eficientemente ante una situación adversa, una necesidad o problema.

Sintetizando, se puede destacar su abordaje integrador expresado en la articulación de lo que se ha venido a denominar saberes; en este sentido, Guerrero (1999) considera que la competencia se puede entender como un proceso complejo, que está integrado por tres elementos o saberes sustanciales que ayudan a orientar mejor el proceso educativo. Las competencias “[...] integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias)” (Tobón 2005: 49; citado en Garay 2019: 81). Planteados de esta manera, los saberes son esenciales en la

formación del futuro profesional porque permite formarse bajo tres dimensiones que, actualmente, el profesional necesita contar para su desempeño laboral y social.

2. Las competencias en la formación profesional

Actualmente, la formación profesional por competencias está cada vez presente en las aulas, donde se intenta que el estudiante pueda ser capaz de resolver problemas, poniendo en práctica habilidades o desempeños según exigencias específicas de cada disciplina. Tobón, Pimienta y García (2010: 12), incorporan conceptos que ubican a las competencias en el marco de actuaciones de calidad desde la optimización de los resultados, al señalar que “las competencias son actuaciones con idoneidad. Esta se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas respondiendo a criterios que posibilitan la eficacia, eficiencia, efectividad y pertinencia”. Trasladado al ámbito educativo, se aplica al análisis de cumplimiento de metas, con la necesidad de evidenciar la calidad de los desempeños esperados.

Así mismo, desde un enfoque denominado socioformativo la competencia concibe la formación como algo “integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología” (Tobón, Pimienta y García, 2010: 7). Este enfoque considera lo social como algo fundamental en el desarrollo de la persona.

Hasta aquí, las competencias “son consideradas como una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que las personas ponen en juego para la resolución de problemas y dificultades, característicos del contexto” (Ibid). De este modo, la formación profesional en competencias resulta ser aquello que ayuda al estudiante a poder descubrir sus capacidades, fortalecerlas y sobre todo perfeccionarlas.

Como propiciador de aprendizajes significativos, la formación basada en competencias es una propuesta que tiene énfasis en el desarrollo mismo de la persona, partiendo desde lo que sabe el sujeto vinculando con la nueva información y que, mediante este proceso, el desarrollo de las personas pueda darse plenamente. Por tanto, estar en el marco de las competencias “constituye una propuesta que parte del

aprendizaje significativo y se orienta a la formación integral humana como condición esencial de todo proyecto pedagógico” (Tobón 2015: 5).

Este enfoque no es reciente, se ha ido conformando también desde matices y orientaciones dados por los enfoques educativos, lo que le da variabilidad y diversidad en su evolución. Cobra significado sustancialmente desde las civilizaciones antiguas donde se ha ido debatiendo o se viene abordando, explícita o implícitamente, que las personas deben hacer lo que les corresponde, pero hacer con idoneidad y ética. Estos últimos conceptos se manifiestan mejor en el ejercicio de la profesión, donde el sujeto pone en práctica su formación, desde los tres saberes que enfatiza el enfoque por competencias.

a) Competencias transversales

Cuando hablamos de lo transversal nos estamos refiriendo a que está en diferentes lugares; es decir, se puede hallar en todo espacio; de este modo, las competencias trasversales son sumamente importantes en la formación de cualquier profesional, indistintamente de la disciplina, porque estas se podrán poner en práctica en diferentes. En el ámbito de las competencias transversales, las más predominantes para los futuros egresados son el compromiso ético y social, el trabajo en equipo y la menos dominada, la lengua extranjera (Clares y Morga 2019: 1).

En el ejercicio de la profesión, estas competencias son importantes porque contribuyen a fortalecer los desempeños comunes, como el trabajo en equipo, el diseño de proyecto y el realizar investigaciones; todas estas son consideradas como transversales. Estas competencias brindan lo fundamental para adaptarse a cualquier situación, es así que trabajar las competencias transversales en espacios educativos resulta ser importante. Según Molina et. al. (2016), una competencia transversal es aquella que tiene que ver con aquel conocimiento que puede ser aplicado en diferentes disciplinas. Lo transversal tendrá que ser la primera competencia que deberán adquirir los estudiantes en su formación, para que puedan insertarse con idoneidad a diferentes espacios sociales, según lo requiera su disciplina.

b) Competencias generales

Competencias generales son aquellas que están presentes en una disciplina o varias que tienen cierta afinidad entre sí, por lo que permite compartir desempeños académicos y profesionales indispensables. Las competencias generales son:

Definidas como atributos compartidos por una serie de profesiones conexas, que pueden desarrollarse en diversas disciplinas académicas y son transferibles dentro de ciertos límites. Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios en diferentes ámbitos de producción. Son importantes al responder ante las demandas de un mundo cambiante. (Brenzini y Martínez 2012: 34)

Las competencias generales, entonces, dan la posibilidad de realizar trabajo interdisciplinario desde el compartir un lenguaje común mediado por dominios comunes. Estas competencias permiten acercamientos posibles entre disciplinas para la toma de decisiones y el abordaje crítico o comprensivo de las situaciones problemáticas. Las competencias generales pueden ir de la mano de las competencias transversales, ya que ambas se complementan y hacen posible trabajar de manera coordinada e integrada.

c) Competencias específicas

Así como son importantes en la formación profesional el dominio de competencias transversales y generales, las competencias específicas “corresponden a los elementos básicos o esenciales de un programa, no compartidos con los otros programas de una misma carrera” (Ibid). La competencia específicas hace énfasis a todos los conocimientos adquiridos en una disciplina, en este caso a una carrera.

En definitiva, las competencias específicas “son las inherentes a cada profesión, están referidas a cada área temática en forma específica; tienen que ver con las destrezas, conocimientos, métodos y las técnicas apropiadas que pertenecen a las diferentes áreas de una disciplina” (Brenzini y Martínez 2012: 35). Las competencias específicas cobran particularidad en cada disciplina y es esta particularidad que

las diferencia la una de la otra. Permiten, por otro lado, centrar la formación en características particulares de cada profesión.

3. Potenciales de las competencias y desafíos para la Carrera de Ciencias de la Educación

El enfoque por competencias, en teoría, intenta que el estudiante en su etapa de formación profesional pueda desarrollar ciertas habilidades que les servirá en el ejercicio de su profesión. La formación basada en competencias intenta preparar a los estudiantes con mayor énfasis para el campo laboral, “acorde a las necesidades de los sistemas [...] y precisa dirigir las acciones formativas con una visión holística, humanizadora y global en lo social, junto a un compromiso institucional y un aprendizaje a través de situaciones o tareas” (Morán 2016: 131).

Este marco de referencia, que pone de relieve los potenciales de la formación por competencias, permite descubrir vacíos en nuestro contexto en particular; como es, en nuestro caso, la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSS. En efecto, los estudiantes no están familiarizados con el enfoque por competencias, aunque el escenario de formación permite su estudio. Por otro lado, las tres dimensiones de formación, como el saber conocer, saber hacer y el saber ser las concebimos de manera desarticulada, reconocemos la teoría como teoría, la práctica como práctica y lo actitudinal sin mayor conexión a los anteriores. No encontramos claridad en cómo las habilidades o desempeños integran a los tres saberes. A pesar de tener importante carga horaria en el desarrollo de prácticas preprofesionales, no encontramos unión entre los tres saberes.

De la misma manera, otra desventaja de la formación profesional por competencias en la Carrera, vinculada a la anterior, es la limitada preparación de algunos docentes en el enfoque. Si bien es una obligación que en la UMSS el proceso formativo se enmarque en el enfoque por competencias, algunos docentes no se rigen a ello, es por eso que podemos ver una formación mixta en los estudiantes, entre el enfoque por competencias y la educación tradicional basada en el enfoque por objetivos. En teoría, el enfoque por competencias resulta ser pertinente en la formación, pero en la puesta en práctica del enfoque se ven

situaciones como las que se mencionó, que no precisamente garantizan una formación adecuada del estudiante como promete la teoría.

4. Conclusiones

Entre las conclusiones en relación con la formación profesional basada en competencias se puede mencionar las siguientes: las competencias integrando esencialmente los tres saberes (conceptual, procedimental y actitudinal) da cabida al fortalecimiento y perfeccionamiento de habilidades, conocimientos o aptitudes de la persona. Considerar las competencias en la etapa de la formación profesional se convierte hoy más que nunca algo esencial, porque el enfoque intenta hacer que el sujeto sea capaz de responder a situaciones reales y ejercitar desempeños o habilidades de manera integrada y sistemática.

Con relación a las competencias divididas en tres tipos, la primera es la competencia transversal, la cual puede tener mayor trascendencia en el campo laboral, donde los conocimientos básicos que son compartidos con todos pueden posibilitar la inserción a un espacio compartido. La segunda, las competencias generales que son propias de un grupo amplio de profesionales y son compartidos en determinadas situaciones, puede contribuir al trabajo en equipo interdisciplinario. Mientras que el tercer tipo, las competencias específicas que son propias de una disciplina, adquieren sentido en tanto pueden ir al encuentro con otras disciplinas desde el dominio de las competencias generales y transversales, considerando que en la actualidad este encuentro es indispensable dada la complejidad de las realidades a las que nos confrontamos como estudiantes en formación y como profesionales. Este enfoque puede ser referente para pensar en procesos de innovación de la universidad y de la formación del futuro profesional.

La formación profesional por competencias se enmarca en la idea que el futuro profesional pueda contar con las condiciones necesarias para afrontar una realidad sumamente cambiante y compleja; es decir, con los conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridas, sepa influir en la sociedad como sujeto activo, porque las competencias se enfocan en el logro de ciertas cualidades durante el proceso de formación y

este debería garantizar un buen desempeño del profesional, formado bajo este enfoque.

Finalmente, en el caso particular de la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSS, que ha optado la formación profesional por competencias, nos animamos a afirmar que no se logra garantizar una formación acorde a como indica la teoría debido, entre otros factores, a la no familiarización de los estudiantes con este enfoque, la poca preparación de los docentes con el tema de competencias y la mezcla de enfoques en el proceso de formación (por objetivos y por competencias).

Bibliografía

Brenzini, D., & Martínez, M. (2012). Perfil del ingeniero civil: una visión desde sus competencias genéricas y específicas. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8(22), 28-48.

Clares, P. M., & Morga, N. G. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, e188436.

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

Guerrero, L. (1999). Aprender a ser competentes: Nuevo desafío de la educación básica. En *Tarea* N° 43.

Molina-Patlán, C., Morales-Martínez, G. P., & Valenzuela-González, J. R. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 237-262.

Morán-Barrios, J. (2016). La evaluación del desempeño o de las competencias en la práctica clínica. 1. a Parte: principios y métodos, ventajas y desventajas. *Educación médica*, 17(4), 130-139.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 67-80.

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

Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias* (4 ed.). Bogotá: Editorial Macro.

Tobón, S., Pimienta, J. García, J. (2010). *Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.

La influencia del análisis crítico y reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior

Nayely Choquecallata Sanizo¹

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje es el acto educativo que se realiza en el aula y se da a través de la enseñanza del docente y el aprendizaje que va adquiriendo el estudiante. En este proceso es necesario que intervenga el análisis crítico y reflexivo, porque mediante este factor se determina para que los aprendizajes significativos. Sin embargo, en la actualidad, varios estudiantes ya no realizan este proceso y entre la causa más sobresaliente podemos señalar al avance de las tecnologías; ya que en el internet existe variedad de información y, por tal motivo, varios estudiantes recaban dicha información sin analizar, cuestionar y mucho menos reflexionar; conllevándoles a ser simples receptores de información sin ninguna opinión propia.

Es por eso que el objetivo de este ensayo es explicar la importancia del análisis crítico y reflexivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En cuanto a su metodología es expositivo porque muestra información acerca del análisis crítico y argumentativo porque pretende convencer y persuadir al lector sobre la importancia de la reflexión y crítica en los conocimientos que se va adquiriendo.

En este sentido, el presente ensayo va exponer sobre la influencia del análisis crítico y reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación superior, con el fin de que los involucrados conozcan la importancia de este proceso y puedan desarrollarlo y ponerlo en práctica en su formación personal y profesional.

1 Estudiante de 9no semestre de la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón y articulista de la Revista Kipus Científikus de la Facultad de Humanidades. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4734-5732>

1. El enfoque crítico reflexivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje

La crítica y la reflexión son dos procesos que van de la mano y son imprescindibles en la formación superior de cada individuo. Estos procesos recaen en la mente porque son procesos que no se ven a simple vista, sino se realizan internamente.

Se sustenta en el enfoque crítico y reflexivo enfatizándose en la necesidad de enseñar o aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar. Esto no significa que el pensamiento se independiza del conocimiento. El conocimiento de un contenido es generado, organizado y evaluado por el pensamiento, por tanto, es imprescindible focalizar los contenidos significativos, lo que se logra mediante el cultivo de temas vivos que estimulen al estudiante a reunir, analizar y evaluar dichos contenidos. (Rodríguez & García, 2000, pág. 8)

Esto implica que es más importante enseñar a los estudiantes a cómo pensar de manera crítica y reflexiva, en lugar de solo decirles qué pensar. Esto significa que el conocimiento no es solo un conjunto de datos que deben memorizarse; más bien, los conocimientos son datos que necesitan ser analizados, evaluados y refutados.

De esta manera, al enfocarse en contenidos que realmente importan y que despiertan el interés de los estudiantes, se anima a que el estudiante pueda investigar, analizar y evaluar esa información. Esto les ayuda a aprender mejor, así también los prepara para enfrentar problemas en la vida real, desarrollando habilidades críticas y reflexivas.

En este sentido, el proceso de enseñanza–aprendizaje llega a ser un “sistema de comunicación deliberado que involucra la implementación de estrategias pedagógicas con el fin de propiciar aprendizajes” (Osorio, Vidanovic & Finol, 2021, pág. 2). La comunicación deliberada se realiza entre el docente y el estudiante, donde el docente, como facilitador e intermediario en la gran mayoría del aprendizaje de los estudiantes, no debe cerrarse a su propio conocimiento y pensamiento, sino debe permitir que el estudiante busque por su cuenta estrategias que fortalezcan su formación.

Con el enfoque crítico – reflexivo la educación del individuo va despertando otras formas de aprender, de conocer; es decir, los aprendizajes se adquieren a través de la “observación, exploración, investigación y la lectura. Esa constante búsqueda de ecuanimidad para entender los sucesos y acontecimientos del diario vivir. El discernir entre lo correcto y lo incorrecto y atribuir justicia a lo que rompe con la lógica e importancia” (Negrón, 2020). De esta manera, el individuo va generando más autonomía en su aprendizaje y va desarrollando una formación integral en lo que piensa, en lo que recibe información y en su propia reflexión.

En relación a lo que se expuso, el análisis crítico y reflexivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje contribuye a un aprendizaje significativo en el estudiante, ya que este no será un simple receptor de conocimiento sino indagará, corroborará y analizará cada situación, tomando en cuenta su criterio personal y también reflexionará sobre su postura. Según Ausubel (1978: 56) “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”. De esta manera, el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante analiza los conocimientos adquiridos, de manera crítica, para luego reflexionar sobre la práctica y más sobre su propia realidad.

2. El aprendizaje no es una simple recepción de información

Teniendo información sobre el análisis crítico y reflexivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es importante que el lector reflexione sobre sus prácticas educativas y sobre la formación que está recibiendo. En otras palabras, el estudiante debe comprender que el aprendizaje no solamente es una recepción de información que el docente menciona, no solo es una copia del internet sin analizar. Un aprendizaje debe ser establecido a través de una serie de procesos cognitivos que le permita discernir, evaluar, refutar los conocimientos.

En este aspecto es importante explicar sobre el internet, ya que está herramienta tecnológica es bastante utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se entiende que “el internet es una herramienta valiosa para la educación y recopilación de datos; pero, en el internet existe el peligro de la desinformación, ya que muchos utilizan internet para

hacer daño y desacreditar todo aquello que tenga relevancia” (Negrón, 2020). De modo que, el informarse y tener la información correcta de la tecnología, que es una fuente principal de investigación e indagación, debe abstraerse a través del análisis crítico y reflexivo.

Es importante que el estudiante comprenda que aprender no es lo mismo que pasar una asignatura y obtener buenas calificaciones. El aprendizaje implica una inmersión en nuestra mente sobre un tema o situación relevante donde se da procesos cognitivos. Pero estos aprendizajes, si no analizamos de manera crítica y reflexiva, quizás no sean las correctas. Es por eso que la carencia de desarrollo en el proceso de analizar o pensar de manera crítica y reflexiva nos hace ser esclavos de la ignorancia y no llega a formarnos eficaz y eficientemente.

3. Beneficios del análisis crítico y reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El pensamiento crítico al ser “un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de habilidades de razonamiento, de solución de problemas y de toma de decisiones, nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados” (Saiz & Rivas, 2008, pág. 3). Razonar, quizás para muchos, es un proceso cotidiano; sin embargo, este proceso no solo tiene que ver con recordar lo que aprendemos o conocemos, sino es un proceso mucho más riguroso y trasciende el simple conocimiento de un tema o problemática.

En el proceso de enseñanza – aprendizaje analizar de manera crítica y reflexiva permite adquirir aprendizajes significativos que puedan ser almacenados para toda la vida y que tenga valor e importancia en su formación; además, permite el aprendizaje autónomo donde el estudiante va generar curiosidad sobre querer saber más y querer refutar algún tema o situación. Los beneficios que un individuo puede tener a analizar de manera crítica y reflexivamente un tema o situación son amplios. De acuerdo a Gonzales (2012: 3):

Pensar reflexivamente permite acceder con facilidad a los diferentes campos del saber, así mismo, el pensamiento reflexivo cumple una función en la vida de los individuos y las sociedades, pues mediatiza el crecimiento en valores y el aprendizaje de actitudes civilizadas como la solidaridad, la equidad, la convivencia pacífica,

el respeto por la vida y posibilita la negociación en situaciones de conflicto.

Es así que el pensamiento reflexivo coadyuva al fortalecimiento de valores y actitudes positivas que posibilita discernir sobre situaciones de conflicto, problemas y tomar conciencia frente a nuestras propias acciones y, también, permite a proponer soluciones. Este análisis es muy importante en la actualidad, porque vivimos en una coyuntura social problemática y con conflictos diarios impredecibles.

Por tanto, el análisis crítico y reflexivo es una habilidad para toda la vida. Pensar de manera reflexiva y crítica permite conocer y discriminar una acción de otra, en función de las prioridades establecidas para la atención de la persona, interactuando con ella de manera emancipadora, donde deben buscarse formas o puentes de unión para tener una calidad de vida.

4. Reflexiones acerca de las prácticas educativas y la formación profesional

La formación de los estudiantes en la educación superior está influenciada por la tecnología que, si bien es una herramienta que presenta beneficios, también se constituye en un estancamiento en el aprendizaje de los estudiantes, ya que el individuo ya no tiene esas ansias de superarse o de aprender, sino solamente recopila información, en su mayoría, no verídica y solo por cumplir una tarea.

Así mismo, los estudiantes universitarios en su mayoría carecen del análisis crítico y reflexivo; ya que tienden a sentir miedo si no cumplen las reglas y están obligados a hacer lo que se les ordeno sin analizar en que les ayuda o que pueden aprender de ello. La mayoría de los estudiantes no tienen el hábito de leer, de investigar, ni siquiera de pensar por sus propios criterios y es por esa razón que todavía se ve que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza de manera tradicional, enmarcado en los roles educativos tradicionales; donde el docente es el que sabe y el estudiante el que recibe la información. Es así que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve un silencio, por parte de los estudiantes, sobre la postura del docente. Sin considerar de que a veces el docente puede estar equivocado o lo que está enseñando puede ser muy ambiguo.

El análisis crítico y reflexivo permite pensar al estudiante por sí mismo. Criticar una situación y un aprendizaje te lleva a formar una personalidad no tambaleante, sino seguro e integro y el reflexionar conlleva a discernir lo que está bien y está mal. En este sentido, el análisis crítico y reflexivo muchas veces permite solucionar problemas, aprender lo que nos sirve y lo que realmente queremos aprender.

Es importante la reflexión en las practicas educativas de la educación superior, porque se supone que están formando profesionales idóneos que van a contribuir en la sociedad con sus conocimientos y habilidades adquiridas; pero si ellos no han desarrollado la capacidad de analizar las situaciones y los aprendizajes, de manera crítica y reflexiva, difícilmente se va cumplir con la visión que se tiene.

5. A manera de conclusión

El pensamiento crítico y reflexivo conlleva a analizar las situaciones, experiencias y conocimientos de la vida diaria; por tal motivo, es importante que cada individuo desarrolle la capacidad de analizar y no solamente ser receptores de todo conocimiento. La capacidad y habilidad de analizar crítica y reflexivamente en el estudiante permite que la interacción en el proceso de enseñanza – aprendizaje sea gratificante, ya que el estudiante va a indagar, de manera independiente, sus inquietudes y reflexionar en cada temática avanzada, lo que permitirá que el estudiante adquiera aprendizajes significativos para su vida.

El desarrollar la capacidad de analizar las situaciones de manera crítica y reflexiva permite varios beneficios en la educación del individuo; entre ellos, podemos mencionar la habilidad en el razonamiento, el desarrollo del pensamiento matemático, el aumenta de la potencialidad de la creatividad, la curiosidad; de igual modo, permite discernir los aprendizajes que cada individuo va adquiriendo.

Bibliografía

Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas.

Gonzales Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Revista internacional de investigación en educación*, 4(9).

Negrón, L. N. (2020). La importancia del análisis crítico y el pensamiento reflexivo. *Her Campus*. Recuperado en febrero 1, 2024, de <https://www.hercampus.com/school/albizu/la-importancia-del-lisis-cr-tico-y-el-pensamiento-reflexivo/>

Osorio G., Vidanovic M. A., & Finol De Franco, P. M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 001-011. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>

Saiz, C., & Rivas, S. (2008). *Intervenir para transferir en pensamiento crítico*. Universidad de Salamanca Facultad de Psicología. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/intervensaizrivas.pdf>

Rodríguez, M., & Garcia, M. (2000, abril). El enfoque crítico-reflexivo en la educación. *Experiencias en el aula*. *Educación*, (99).

Leer, leer bien para escribir

Erika Castro Rojas¹

"La lectura hace al ser humano completo; la conversación lo hace ágil; el escribir lo hace preciso." – Francis Bacon.

Introducción

A lo largo de la historia, la escritura ha permitido la transmisión de conocimientos, la expresión de ideas, emociones y la preservación de la cultura. Asimismo, es la manifestación de la capacidad humana para crear, comunicar y comprender el mundo que le rodea. Escribir es una herramienta versátil y poderosa que desempeña un papel fundamental en la educación y la academia; razón por la cual, este ensayo describe la importancia de leer bien como un acto indispensable para empezar a escribir, resaltando la importancia de escribir y el rol de la lectura en este proceso.

Al ser este el primer compendio de ensayos y artículos académicos dirigido a los estudiantes de Ciencias de la Educación, se ha considerado esencial abordar la relación entre la lectura y la escritura. En la actualidad, existen numerosos recursos en internet, como escritos, videos y podcasts, que abordan estos temas. Por ello, se ha optado por una escritura sencilla, que facilite la comprensión.

Hace más de un año, en el rol de Auxiliar en la Asignatura de Historia General de la Educación, se ha observado cómo el profesor Guido de la Zerda insiste en la necesidad de “volver a los libros”². Esta insistencia, que puede parecer abrumadora para muchos estudiantes, resuena en aquellos que prestan atención, quienes luego replican estos mensajes en las clases de auxiliatura. No obstante, también se

1 Estudiante de 8vo semestre de la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2344-291X>.

2 “Volver a los libros”, es la referencia que utiliza el docente para reivindicar la importancia que tiene un libro en nuestra formación académica; ya que no es lo mismo leer en un dispositivo móvil que un libro físico.

ha notado que muchos estudiantes muestran un desinterés creciente por la lectura; y aún más, por la escritura. Es por esta razón que se ha considerado relevante escribir este ensayo, con el firme propósito de reflexionar sobre la crucial relación entre leer y escribir, y cómo estas habilidades pueden enriquecer la formación académica y profesional de los estudiantes universitarios.

El objetivo de este ensayo es destacar la importancia de la práctica de la lectura y escritura en estudiantes de Ciencias de la Educación. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión teórica, entrevistas a estudiantes de segundo semestre y una revisión documental en la Biblioteca “Paulo Freire” de la Facultad de Humanidades.

1. Leer, leer bien como acto indispensable para escribir

La lectura es un acto de aprendizaje y, para precisar su definición, es sustancial puntualizar que va más allá de una decodificación del texto. Para Goodman (1996), es un proceso de búsqueda de sentido en los textos. La lectura no solo enriquece nuestro conocimiento, sino que también nos permite desarrollar un pensamiento crítico y una capacidad de expresión que son esenciales en nuestra formación académica y profesional.

Pero, esta loable actividad de leer, no sería un proceso integral si no se adhiere a esta la capacidad de adquirir, comprender e interpretar las ideas del texto escrito: "Un libro que se deja sin haber extraído algo de él es como un libro que no se ha leído" (Albalat 1944:34). Esta afirmación enfatiza en la importancia de una lectura activa y reflexiva, donde el lector no solo consume información, sino que también la internaliza y la transforma. En última instancia, la capacidad de leer bien y de escribir con claridad y propósito está intrínsecamente ligada a la habilidad de hacer lo descrito.

Al respecto, Albalat (1944) señala que una lectura comprensiva y efectiva es un principio fundamental sostenido por los escritores más destacados. Es preciso escudriñar cada línea del texto, para que se comprenda e interprete con acierto lo que el autor insinúa y despojarse de los conocimientos superficiales que no ayudarán al deseo de aprender a escribir. Así mismo, para ser escritor es crucial tomar notas de lo que lee, esta es una estrategia efectiva para mejorar

la comprensión y aplicación de la información que se obtiene de los textos. Albalat señala que leer sin tomar notas es como si no se hubiera leído. ¿Cuenta con un cuaderno en el que apunta ideas centrales de los libros?, Si lo hace, va por un buen camino para ser un escritor. En caso de responder no, considere a partir de ahora organizar una especie de planilla, cuaderno de notas, para tomar nota de lo que más le ha impactado o mejor a entendido de la lectura, complementando con argumentación o refutación a lo que escribe el autor.

Es así que el proceso de lectura es clave para entender el rol de la escritura. A mi parecer, es incoherente que se intente escribir únicamente recabando información, pues la escritura es un proceso que no tiene que ver únicamente con la revisión documental, puesto que esa revisión es solo una parte del proceso.

Por otro lado, la escritura es un sistema de representación gráfica de un lenguaje; en el mundo académico es el factor indispensable para la generación y comunicación de conocimientos, en el que lo ideal es que se debe ir más allá de la información recabada, para generar nuevas perspectivas y contribuciones. Entonces al ser la escritura un factor crucial en la formación de los estudiantes en educación superior, es esencial para los estudiantes de ciencias de la educación. Primero se debe precisar la temática sobre lo que se quiera escribir, no basta dejar volar la imaginación y la creatividad, ambos tienen su importancia. Sin embargo, es necesario complementar estas capacidades con el arte de la lectura; combinando estas dos, nada podrá detenerlo para sumergirse en la más profunda realización del sujeto, que es la escritura. Segundo leer, leer bien es imprescindible para el futuro escritor, por qué no solamente ayuda adquirir conocimiento, también despliega el camino a seguir para plasmar en las letras lo que justamente quiere el escritor dar a conocer.

Hoy en día, con la implantación de la tecnología en todos los ámbitos informativos y comunicativos, los jóvenes estamos rodeados de todo el conocimiento que se ha desarrollado a lo largo de la historia. Sin embargo, existe una brecha significativa entre memorizar y comprender lo que se lee. Muchas son las causas que contribuyen a la realidad de que los jóvenes no entienden lo que leen. Es vital reconocer que la lectura y la escritura no son procesos lineales; están influidos por diversos factores que facilitan o dificultan la comprensión. En la educación superior, es

necesario considerar que, para leer y comprender adecuadamente, se deben desarrollar habilidades críticas que vayan más allá de la simple memorización:

En lo que tiene que ver con la lectura, comprender los textos como propuestas, contextuales y controvertibles, a las que deberíamos acercarnos con preguntas y con una proyección personal; y en lo que tiene que ver con la escritura, asumir que poner sobre el papel nuestras ideas demanda documentación, conceptualización y criticidad, ir de la opinión a la posición. (González y Vega, 2010, p. 81)

Esto está estrechamente relacionado con la capacidad de descifrar, interpretar y contextualizar las ideas de los autores. Estos aspectos son esenciales para una lectura efectiva, ya que permiten rescatar ideas que enriquecen nuestro entendimiento sobre un tema. Para ello, es imprescindible leer con una postura personal, pero sin prejuicios, de manera que no se pierda el horizonte de la crítica y la reflexión para el desarrollo del pensamiento analítico y la capacidad de producir escritos reflexivos y bien fundamentados.

2. Lectura y escritura como procesos cruciales en la formación universitaria

Cuando se habla de leer para escribir es inevitable pensar en los libros o manuales de redacción, que son los que dan los lineamientos y directrices para una escritura formal y académica. Estos libros son recursos de referencia utilizados por escritores, periodistas, estudiantes, profesionales y cualquier persona interesada en mejorar sus habilidades de escritura. Si se quiere que los estudiantes lean y escriban, es necesario garantizar el ambiente y accesibilidad de libros y, en particular, libros de redacción en la universidad. Habrá quien objete que en el dispositivo móvil puede encontrarse información, pero el encuentro del estudiante con el libro permite una conexión directa con la información que posibilita el mayor aprendizaje.

En esta parte se desarrollarán dos puntos relacionados con la lectura y escritura como procesos cruciales en la formación universitaria y sus debilidades: los libros de redacción y su accesibilidad en la universidad; y el acceso de los estudiantes de la Carrera Ciencias de

la Educación a los libros de redacción de la Biblioteca “Paulo Freire” y los obstáculos.

La Biblioteca “Paulo Freire” es el espacio principal de lectura de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón. Esta biblioteca tiene una sala de lectura, sala grupal, sala audiovisual, área de atención al usuario y una sala multifuncional. Los libros de redacción son accesibles para cualquier estudiante o docente que consulte para su adquisición. La cantidad de libros impresos existentes en la biblioteca son los siguientes:

Libros de redacción en la Biblioteca “Paulo Freire”

Título	Autor	Año
Redacción y estilo.	M.L. Metz	1993
Taller de lectura y redacción.	García Néñez, Fernando; Fuentes Ayala, Carolina; Medina Carballo, Manuel.	1994
Curso de redacción dinámica.	Basulto, Hilda.	1994
Manual de redacción e investigación documental.	Gonzales, Reyna Susana.	1994
Redacción avanzada	Chávez Pérez, Fidel.	2003
Curso general de redacción periodística.	Martínez Albertos, José Luis.	2004
Manual práctico de redacción.	Cáceres Romero, Adolfo.	2003
Aflar el lapicero: guía de redacción para profesionales.	Cassany, Daniel.	2010

Nota: Elaboración propia en base a la información obtenida en la oficina de administración de Biblioteca “Paulo Freire”. Septiembre del 2023.

Estos libros proporcionan pautas claras y ejemplos prácticos sobre cómo escribir de manera efectiva, corregir errores gramaticales y ortográficos; además, recomendaciones para desarrollar un estilo personal. Existe la presencia de libros de redacción en la biblioteca y que es accesible para los estudiantes; sin embargo, surge una pregunta:

¿Acceden a los libros de redacción los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación? La respuesta se menciona en el siguiente apartado.

La adquisición de este tipo de libros no es tan requerida en la biblioteca. Pese a contar con los libros ya indicados, los estudiantes de ciencias de la educación van a consultar los libros de redacción con una frecuencia mínima, por no decir nada.

Mayormente vienen estudiantes de lingüística, redacción es de lingüística netamente. No sabía que en (en la carrera de) educación tomaban esa materia de redacción, pero hay libros los que le menciono, pero los estudiantes de educación no vienen a consultar libros de redacción, mayormente viene lingüística y comunicación social. (Entrevista al encargado de la biblioteca, septiembre del 2023)

El encargado de la biblioteca conoce la situación de préstamos de libros a los estudiantes universitarios. Al recibir esa respuesta, pone en evidencia el poco interés por parte de los estudiantes de la Carrera Ciencias Educación, sobre la lectura de los libros de redacción, textos que contienen cantidad de beneficios para fortalecer la habilidad de escritura. Sin embargo, es precipitado concluir que no se está aprovechando los libros de redacción, no sería nada nuevo que los estudiantes adquieran en internet material digital sobre este tipo de libros y así se explicaría que no se adquiera los mismos mediante la biblioteca. Por tanto, es necesario hacer entrevistas a los estudiantes de la Carrera Ciencias de la Educación para analizar con mayor precisión está lamentablemente realidad.

3. Importancia de la enseñanza de la redacción científica

Es necesario relieves la necesidad de la enseñanza de la redacción científica en los primeros semestres. En la carrera hay una materia denominada “Redacción Científica”, que se cursa en séptimo semestre; al respecto, se encontró algunas críticas de una estudiante que ya curso la materia. Ella menciona:

Deberíamos pasar redacción científica en primer o segundo semestre, porque cuando es séptimo recién aprendes. Hay chicos de

segundo que están sufriendo por no saber escribir correctamente; incluso, ya ni nosotros aprendemos porque ya pasaste por tres años de formación y enterarte recién de como debes escribir académicamente, en séptimo a un paso de salir profesional, no es bueno. (Entrevista a estudiante de segundo semestre, junio del 2024)

La estudiante sugiere que la redacción científica debería enseñarse en los primeros semestres, en lugar de esperar hasta el séptimo semestre. Coincidiendo con ella, es importante rescatar esta opinión ya que aprender a escribir científicamente, justo un año antes de graduarse, no es ideal, ya que los estudiantes están a punto de convertirse en profesionales y necesitan estas habilidades mucho antes para poder aplicarlas efectivamente durante su formación. Con relación a lo anterior, una estudiante de segundo semestre menciona: “Bueno, a mi me cuesta escribir con normas APA y todo eso, no hay una materia que nos enseñen a escribir bien, directamente los docentes te critican por algo que no aprendiste en la escuela” (Entrevista a estudiante de segundo semestre, junio del 2024). La necesidad de incluir la enseñanza de la redacción académica, desde los primeros semestres, es crucial para que los estudiantes estén mejor preparados y no enfrenten críticas sin haber recibido la formación necesaria.

En el ámbito académico, la lectura y escritura no solo son herramientas esenciales para la adquisición de conocimiento, sino que también son fundamentales para la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo. Estas habilidades permiten a los estudiantes a participar activamente en el diálogo intelectual y en la producción de saberes. Sin embargo, existe una notable discrepancia entre las aspiraciones teóricas y las prácticas reales en torno a estas competencias.

Nuestro ambiente cultural, teórico y político en el que se abren las preocupaciones por leer y escribir, permiten constatar la gran brecha existente entre lo que se quiere y lo que se hace. Fácilmente puede advertirse, en las narrativas anteriores, que la lectura y la escritura son puntos cardinales para el desarrollo del proyecto universitario y de cada una de las cátedras. (González y Vega, 2010)

En la Carrera de Ciencias de la Educación, esta brecha se manifiesta claramente según las entrevistas realizadas a los estudiantes; donde, de 20 estudiantes, 15 responden entre esta y otras cosas:

Yo no voy a la biblioteca a leer, voy a hacer mis tareas. Leer es bueno dicen los docentes, yo también sé que es bueno, pero a veces no tenemos tiempo para hacerlo. Saliendo de aquí nos vamos a trabajar, tenemos que ayudar en casa. ¿En qué momento leemos los estudiantes?, Por mi experiencia, diría para los exámenes y, sin generalizar, pero es en la mayoría así. (Entrevista a estudiante de segundo semestre, junio del 2024)

Algunos estudiantes expresaron un deseo genuino de leer y escribir. Sin embargo, muchos mencionaron que encuentran la lectura aburrida “Es aburrido leer cuando no entiendes lo que lees” (Entrevista a estudiante de segundo semestre, junio del 2024). O que sus responsabilidades laborales les dejan poco tiempo para dedicarse a estas actividades, como se describió anteriormente. Esta situación refleja la tensión entre el ideal académico y la realidad de fomentar la lectura y la escritura. Pues, en la realidad de muchos estudiantes, la falta de tiempo y el desinterés por la lectura son obstáculos que impiden que las aspiraciones teóricas se traduzcan en acciones concretas. Esto evidencia cuán importante en la labor educativa para replantear estrategias que hagan más accesible e importante la práctica de la lectura y escritura.

Para fortalecer la escritura en la Carrera, es primordial pensar en políticas que visualicen la vitalidad de la lectura para instaurar a los jóvenes el interés y deseo de escribir. Los libros contienen experiencias interminables de conocimiento y es fundamental leer para escribir, pues la lectura se erige como una actividad esencial, no solo para adquirir información, sino también para desarrollar la capacidad de escribir con profundidad y sabiduría. Sin embargo, esta noble actividad no puede considerarse un proceso integral, si no se acompaña de la habilidad para adquirir, comprender e interpretar las ideas contenidas en el texto escrito.

4. Reflexiones

Desde los primeros semestres, la Carrera de Ciencias de la Educación enfatiza en la necesidad de escribir, sin casi prestar la atención necesaria a la lectura. Leer para escribir es tan esencial como las raíces para un árbol. Tanto la lectura como la escritura son esenciales en el ámbito académico, ya que constituyen las bases fundamentales

para llevar a cabo cualquier actividad relacionada con el estudio y la investigación, lo cual es vital para el éxito académico en la Carrera.

Por ello, es significativo el lanzamiento de la Revista “Chaski Pedagógico”, dedicada a motivar la escritura académica entre los estudiantes. Esta iniciativa, permite compartir vivencias y argumentos, fomentando un entorno de aprendizaje colaborativo. Sin embargo, lamentablemente no se garantizan ambientes adecuados para la lectura en la Facultad de Humanidades. Como mencioné al principio, es necesario solicitar a las autoridades responsables que tomen medidas para subsanar o reducir este problema, no solo colocando letreros de "guarde silencio", y rescatar ese espacio dedicado a la lectura. Sin ello, las políticas para fomentar la escritura se vuelven insuficientes ante una necesidad mayor que es la importancia de fomentar la lectura.

A mis compañeras y compañeros les reitero que deben recordar que es fundamental integrar la lectura como parte de nuestra formación académica, más allá de las lecturas obligatorias para las materias. Debemos leer textos que fomenten la criticidad y creatividad, algo que permitirá que la reflexión fluya.

Bibliografía

Albat. A. (1994). El arte de escribir y formación del estilo. 4ta ed. Trad. Luis Castillo. Buenos Aires. Atlántida S.A.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto*, 2, 21-27.

González Y., B y Vega V. Violetta Vega. (2010). Línea de investigación en pedagogía de las disciplinas proyecto de lectura y escritura académicas. Departamento de Gramática–Lectura y Escritura Académicas. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/601-practicas-de-lectura-y-escritura-en-la-universidadpdf-5HGwY-libro.pdf>

Tinku de Macha: Un encuentro de tradición y modernidad

Pedro Iván Tapia Zambrana¹

Introducción

El Tinku de Macha es una festividad tradicional que se celebra en la región andina de Bolivia; particularmente, en la localidad de Macha, en el departamento de Potosí. Esta festividad, que combina danza, rituales y un combate simbólico, representa una de las expresiones más profundas de la identidad cultural de las comunidades andinas. En un contexto globalizado, donde las tradiciones locales se ven amenazadas por la influencia de culturas extranjeras y la comercialización, el Tinku se erige como un ejemplo de resistencia cultural y preservación de las costumbres ancestrales.

El objetivo de este ensayo es analizar cómo el Tinku de Macha ha logrado mantenerse relevante en la actualidad y cómo sigue siendo un pilar fundamental para la cohesión social y la afirmación de la identidad cultural de las comunidades andinas, a pesar de las presiones de la modernidad. Para ello, la investigación se realizó mediante la observación directa de la festividad, permitiendo captar tanto los elementos rituales y simbólicos de la celebración, así como su impacto en la comunidad local.

La interpretación cultural del Tinku parte de la idea de que este evento no solo es una manifestación de lucha y combate físico, sino también un espacio simbólico de encuentro, de confrontación ritualizada que busca la reconciliación y el fortalecimiento de la identidad colectiva. Esta investigación se inscribe dentro de los estudios de educación comparada², ya que permite contrastar cómo

1 Estudiante de la Universidad Mayor de San Simón, de la Carrera Ciencias de la Educación, y Auxiliar en la Materia de Educación Comparada. ORCID: 0000-0002-1234-5678.

2 Este ensayo ha sido parte de un trabajo de un análisis académico realizado, en el marco de la formación profesional, en la Materia de **Educación Comparada** y pretende con-

distintas festividades tradicionales en Bolivia enfrentan los desafíos de la globalización y cómo estas prácticas contribuyen a la formación y la transmisión de valores en las nuevas generaciones.

1. Historia del Tinku de Macha

El Tinku de Macha tiene sus raíces en las antiguas prácticas rituales de las comunidades andinas, estrechamente vinculadas con los ciclos agrícolas, la fertilidad de la tierra y el equilibrio cósmico. Este ritual, que se celebra en la localidad de Macha del departamento de Potosí, tiene como objetivo simbólico la lucha entre las fuerzas del bien y del mal, buscando la renovación de la vida comunitaria. Según la antropóloga Silvia Rivera Cusicanqui (2010: 65), el Tinku representa “una lucha ritualizada que no solo está relacionada con los ciclos agrícolas, sino también con las tensiones internas de la sociedad andina”. En este sentido, la lucha ritual no es un simple enfrentamiento físico, sino un acto cargado de simbolismo que busca restablecer el equilibrio y la armonía entre los miembros de la comunidad y la naturaleza.

Durante la época colonial, el Tinku sufrió transformaciones significativas bajo la influencia de la imposición religiosa y cultural de los colonizadores. Sin embargo, a pesar de los intentos de asimilación cultural, el Tinku mantuvo sus elementos fundamentales y se convirtió en una forma de resistencia frente a la opresión. El historiador Ángel Ramírez (2015: 48) destaca que, “aunque las autoridades coloniales trataron de suprimir los rituales indígenas, el Tinku se mantuvo como un símbolo de la resistencia y la afirmación de la identidad cultural de los pueblos andinos”. De este modo, el Tinku no solo sobrevive como un ritual agrícola, sino también como un acto de afirmación cultural y resistencia frente a la dominación externa.

En la actualidad, el Tinku de Macha sigue celebrándose anualmente en el mes de mayo y continúa siendo una de las festividades más importantes de la región andina. Esta celebración no solo atrae a los residentes de las comunidades circundantes, sino también a turistas y estudiosos interesados en la preservación de las tradiciones indígenas. Como sostiene el sociólogo José Antonio Lema (2018: 112),

trastar cómo las festividades tradicionales, como el Tinku de Macha, enfrentan los desafíos de la globalización, destacando su papel en la educación y la transmisión cultural.

“el Tinku ha logrado mantenerse como una manifestación cultural auténtica, a pesar de la creciente globalización y la comercialización de las festividades en Bolivia”. En este sentido, el Tinku de Macha se ha consolidado como un evento que, más allá de su relevancia turística, sigue siendo un pilar fundamental para la cohesión social y la afirmación de la identidad cultural de las comunidades andinas.

2. Significado del Tinku

El término “Tinku” proviene del quechua y significa literalmente “encuentro” o “lucha”. Sin embargo, esta definición superficial no refleja completamente la profundidad simbólica de la festividad. En el contexto del Tinku, la “lucha” no es simplemente un enfrentamiento físico, sino un acto ritual que tiene un propósito mucho más profundo: simboliza la reconciliación, la renovación de la vida comunitaria y el equilibrio entre las fuerzas sociales y naturales. Como señala Xavier Albó (1996: 45), un reconocido antropólogo, el Tinku es “una expresión de resistencia cultural y una reafirmación de la identidad indígena”. En otras palabras, el Tinku no solo es un acto de confrontación, sino un acto simbólico que permite a la comunidad afirmar su pertenencia a una cosmovisión ancestral frente a los embates de la modernidad y la globalización.

Este enfoque se complementa con la reflexión de Olivia Harris (2000: 78), quien señala que “el Tinku representa una cosmovisión donde la violencia ritualizada es un medio para alcanzar la armonía y el equilibrio social”. A primera vista, los combates rituales del Tinku podrían parecer actos de violencia, pero en realidad son una forma de purificación y renovación. En las comunidades andinas³, el derramamiento de sangre no es visto como un acto destructivo, sino como un sacrificio simbólico que contribuye a la fertilidad de la tierra y a la restauración del equilibrio cósmico. Es decir, el Tinku es una forma de “violencia ritualizada” que tiene como fin restablecer la armonía en

³ Las comunidades andinas son los pueblos indígenas que habitan la región de los andes, que abarca países como Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Chile y Argentina. Entre los grupos más representativos se encuentran los quechuas y aymaras, quienes mantienen una relación ancestral con la tierra y las tradiciones rituales; como el Tinku, que busca renovar el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza.

el seno de la comunidad, de manera similar a los antiguos ritos agrícolas que buscaban la regeneración de los ciclos de la naturaleza.

De esta forma, la lucha en el Tinku es una representación de las tensiones inherentes a la vida comunitaria, pero también una manifestación de la voluntad colectiva para superar esas tensiones y asegurar la continuidad de la vida social y espiritual. A través de esta interpretación cultural, podemos ver que el Tinku no es solo una festividad, sino una práctica profundamente arraigada en la cosmovisión andina, donde la lucha y la violencia no son vistas como algo negativo, sino como medios para alcanzar la armonía y el equilibrio.

3. El Tinku de Macha y su resistencia a la modernidad

Uno de los aspectos más interesantes del Tinku de Macha es su capacidad para resistir las presiones externas de la modernidad y la comercialización. En la actualidad, muchas festividades tradicionales que se realizan en Bolivia han sido objeto de procesos de “festivización”, donde se diluyen sus componentes rituales y se convierten en espectáculos orientados al consumo y al turismo. Un ejemplo claro de este fenómeno es la Fiesta de la Virgen de Urkupiña⁴, celebrada en la ciudad de Quillacollo.

Esta festividad, originalmente religiosa y local, ha experimentado una transformación profunda en las últimas décadas. Según Rodríguez (2015: 103), “la Fiesta de la Virgen de Urkupiña se ha convertido en un gran atractivo turístico, atrayendo a miles de personas con una mezcla de fe y festividad comercial”. Esta evolución ha implicado la incorporación de actividades comerciales, que, si bien han permitido que la festividad gane visibilidad y recursos, han diluido su carácter ritual y religioso.

En cambio, el Tinku de Macha ha logrado mantenerse fiel a sus raíces. Aunque también ha visto un incremento en la asistencia de turistas, el evento sigue siendo, en su núcleo, una celebración comunitaria con un fuerte componente ritual. Las luchas ritualizadas,

⁴ La **Fiesta de la Virgen de Urkupiña** se celebra en **Quillacollo, Bolivia**, en honor a la Virgen María. Originalmente religiosa, ha crecido como un evento turístico, con una mezcla de tradiciones católicas e indígenas, atrayendo a miles de visitantes.

que siguen siendo el eje de la festividad, no se han transformado en un espectáculo para el consumo, como ha sucedido con otras festividades, sino que permanecen como una expresión auténtica de la identidad cultural de las comunidades andinas. Este fenómeno puede explicarse por la capacidad de las comunidades de Macha para resistir la comercialización, entendiendo el Tinku no solo como un acto festivo, sino como una herramienta de cohesión social y afirmación identitaria.

En la resistencia del Tinku de Macha para no convertirse en un evento puramente turístico y comercial, hay que subrayar el papel de esta festividad como una forma de resistencia cultural frente a los procesos de aculturación⁵ que impone la globalización. Como lo afirma Albó (1996: 50), “en un mundo que tiende a homogenizar las culturas, el Tinku se erige como un acto de resistencia y reafirmación de la identidad indígena”. Este enfoque resalta como el Tinku ha logrado adaptarse a los cambios sociales y económicos sin perder su esencia cultural, sirviendo como un modelo de resistencia frente a las presiones de la modernidad.

4. El Tinku como espacio de cohesión social y transmisión cultural

Otro aspecto clave del Tinku de Macha es su función como espacio de cohesión social⁶ y de transmisión intergeneracional de conocimientos y valores. La participación activa de los jóvenes es esencial para la continuidad de esta tradición. Rodríguez (2018: 124) destaca que “la participación de los jóvenes en el Tinku es fundamental para la continuidad y revitalización de la cultura andina”. Este proceso de transmisión cultural no solo asegura la preservación de las tradiciones, sino que también permite que las nuevas generaciones se sientan conectadas con su historia y con los valores que han dado forma a su comunidad.

5 Los procesos de aculturación ocurren cuando una cultura adopta elementos de otra, lo que puede llevar a la transformación o pérdida de tradiciones originales, generalmente por influencia externa como la globalización o el turismo.

6 La **cohesión social** se refiere al proceso mediante el cual los miembros de una comunidad se sienten unidos por valores, normas y objetivos comunes, promoviendo la solidaridad, la cooperación y el bienestar colectivo.

El Tinku también permite que los jóvenes aprendan sobre la importancia de la comunidad, la lucha ritual y el respeto por las tradiciones ancestrales. A través de la participación en las luchas ritualizadas, los jóvenes experimentan una forma de aprendizaje que va más allá de los conocimientos académicos y que incluye la transmisión de valores relacionados con la identidad indígena, la solidaridad y el respeto por la naturaleza. Así, el Tinku se convierte en un espacio educativo no solo para los participantes, sino para la comunidad en su conjunto, al actuar como un vehículo para la transmisión de valores y conocimientos intergeneracionales.

5. Conclusiones

En conclusión, el Tinku de Macha es mucho más que una simple festividad; es un acto profundo de resistencia cultural, una forma de preservar y afirmar la identidad de las comunidades andinas frente a los desafíos de la modernidad y la globalización. A través de la combinación de elementos tradicionales y modernos, el Tinku ha logrado mantenerse relevante en el contexto actual, sirviendo no solo como un espacio de expresión cultural, sino también como un mecanismo de cohesión social y transmisión intergeneracional de valores.

Esta investigación ha permitido comprender cómo el Tinku se ha adaptado a los tiempos sin perder su esencia, convirtiéndose en un ejemplo de cómo las tradiciones pueden resistir la comercialización y la homogeneización cultural. En un mundo cada vez más globalizado, la preservación de estas festividades es esencial para la continuidad de las identidades locales y para garantizar que las comunidades sigan siendo protagonistas de su propio desarrollo cultural.

Bibliografía

Albó, X. (1996). *La lucha simbólica del Tinku: Identidad y resistencia cultural en los Andes*. Editorial Plural.

Harris, O. (2000). *Cosmovisión andina y la violencia ritualizada en las festividades de la región andina*. *Revista de Antropología Social*, 45(2), 67-88.

Lema, J. A. (2018). La resistencia cultural y la revitalización de las tradiciones andinas: El caso del Tinku de Macha. Editorial Pachamama.

Ramírez, A. (2015). La resistencia de los pueblos andinos: Historia y tradiciones. Editorial Andina.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Años 80 y la resistencia indígena en Bolivia. Editorial Cota Cota.

Rodríguez, L. (2015). Festivización y comercialización: La transformación de las fiestas tradicionales en Bolivia. Editorial Kuntur.

Rodríguez, L. (2018). Juventud y tradición: La revitalización de la cultura andina en el Tinku de Macha. *Revista de Antropología*, 61(1), 120-130.

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



SAIH

