



Universidad Mayor de San Andrés
VICERRECTORADO



**Centro Psicopedagógico y de
Investigación en Educación Superior**

POSTGRADO
CEPIES - UMSA

Revista Científica

EDUCIENCIAS

PROGRAMAS DE MAESTRÍAS

Vol. II (Nº 1)

OCTUBRE
2021

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO**



**Centro Psicopedagógico y de
Investigación en Educación Superior**

Revista Científica
EDUCIENCIAS

Vol. II (N° 1)

Octubre, 2021

La Paz - Bolivia

Autoridades de la UMSA

Rector:

M. Sc. Oscar Arnaldo Heredia Vargas

Vicerrectora:

Ph. D. María Eugenia García Moreno

Autoridades del CEPIES

Director:

Ph. D. Ing. Carlos Fernández Mariño

Coordinador de Doctorado y Posdoctorado:

Ph. D. Marcos Rodolfo Michel López

Coordinador de Diplomados y Maestrías:

M. Sc. Ing. Gabriel Franklin Balta Montenegro

Dirección Editorial

Ph. D. Ing. Carlos Fernández Mariño

Ph. D. Marcos Rodolfo Michel López

Comité Editorial

Docente Investigador:

M. Sc. Miley Vania Benavides Paredes

Docente Investigador:

M. Sc. Néstor Enrique Bruno Millán

Docente Investigador:

M. Sc. Sergio Alejandro Calderón Machicado

Docente Investigador:

Ph. D. Luis Adrián Cardozo Gutiérrez

Docente Investigador:

Ph. D. Santiago Conde Cruz

Docente Investigador:

Ph. D. Jhonny Navia Pérez

Docente Investigador:

Ph. D. Ramiro Ronald Salazar Antequera

Docente Investigador:

M. Sc. Francisco Javier Zárate Taborga

Apoyo a la Edición

Área de Biblioteca

Lic. Hernan Max Pucho Lucana

Apoyo en la producción de la revista:

Secretaria de Coordinación

Lic. Carmen Calancha Mareño

Encargada de Maestrías

Lic. Deisy Adali Corazón Arpazi

Encargada de Diplomados

Lic. Roxana Mariebel Mamani Fernández

Auxiliar de Maestrías

Univ. Rafael Quispe Achillo

Auxiliar de Marketing

Univ. María Victoria Romano

Auxiliar de Diplomados

Univ. Carola Saire Carrillo

Diseño y diagramación

Hector F. Limachi Loayza Cel.: 60589089

Impresión

Tiff Printers Cel.: 60589089

Depósito Legal:

4-3-52-09 P.O.

CEPIES

Av. 16 de Julio N° 1490

Edificio Avenida - Piso 6

Telf. 2312351 -2312975

Sitio web Revista:

cepies.umsa.bo

Revista Científica

EDUCIENCIAS

ÍNDICE	Pág.
Presentación	
Ph.D. Ing. Carlos Fernández Mariño	7
M.Sc. Ing. Gabriel Franklin Balta Montenegro	9
 Artículos Científicos	
La competencia comunicativa oral en la clase de inglés: factores de mayor impacto que influyen en su desarrollo	
<i>Bobarín Conde, Elva Rosario</i>	13
Formación postgraduada por competencias en Gestión Cultural	
<i>Olivarez Rodríguez, Fátima</i>	23
Incidencia de la disfunción familiar en el rendimiento académico en maestrantes del CEPIES	
<i>Paucara Mamani, María Luisa</i>	43
 Ensayos	
El Materialismo Histórico para la comprensión científica de la formación social boliviana	
<i>Chamán Portugal, Alex Alberto</i>	55
Contraste de políticas públicas en Tecnologías de Información y Comunicación en la educación boliviana y países latinoamericanos pioneros en su uso	
<i>Sandoval Quispe, Eliana Concepción</i>	61

Presentaciones



En el siglo XX la medición del progreso de la humanidad era por el aspecto económico del estándar de vida (P.I.B.), ahora los indicadores deben ser: la calidad de vida, sostenibilidad ecológica y conservación de los sistemas que soportan la Vida, es decir, los seres humanos usando iniciativas, creatividad e imaginación encontremos la posibilidad de construir hoy un futuro razonablemente vivible.

Es imprescindible responder a los grandes desafíos que enfrenta la humanidad en lo que resta del siglo XXI, de manera que combinando una serie de competencias, capacidades, investigaciones y producción científica, éstas sean significativas para la toma de decisiones en actividades académicas en recintos Universitarios de Postgrados.

Las exigencias intelectuales actuales y los nuevos formatos didácticos –que nos demanda en lo que resta el siglo XXI– nos exige difusión de nuestra actividad investigativa a una velocidad acorde al avance de la Ciencia. En este contexto es que el CEPIES apoya la difusión de artículos que incorporen tanto actualidad como pertinencia, contribuyendo al avance científico, tecnológico, social y humano.

La revista científica EduCiencias que presenta el CEPIES, es considerada como un aporte a la formación de estudiantes y docentes en nuestros distintos programas de Diplomados y Maestrías, impulsando a formar profesionales apegados a pensamientos críticos como investigaciones científicas, con capacidad de proponer soluciones a los problemas urgentes.

La misión de la enseñanza educativa es transmitir una cultura que permita comprender nuestra condición de vivir y una manera de pensar libre. La educación es hacer uso de los medios necesarios para asegurar tanto la formación como el desarrollo del ser humano, motivando su formación autodidacta y favoreciendo su autonomía de pensamiento. Dentro de este contexto, los contenidos de los artículos y ensayos que abordan los autores en la presente revista científica EduCiencias son temas valorados por la Dirección del CEPIES, por adquirir significativa preeminencia en el ámbito educativo boliviano.

Ph. D. Ing. Carlos Fernández Mariño
DIRECTOR
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS



La revista EduCiencias, tiene su origen en el CEPIES – UMSA en el año 2009, con su primer número, exclusivamente elaborado por los docentes de esta institución y que hasta la fecha no se volvió a editar. En esta ocasión nos complace presentar la publicación de la revista en su Vol. II, versión 2021.

En este número se reúnen tres artículos y dos ensayos de investigación, los cuales fueron elaborados por docentes y maestrantes, que pertenecen a tesis destacadas de maestrías (CEPIES-UMSA), y recogen conceptos fundamentales en que se sustenta la Educación Multifuncional, como ser: Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés; Incidencia de la disfunción familiar en el rendimiento académico en maestrantes del CEPIES; Contraste de políticas públicas en Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación Boliviana y países latinoamericanos pioneros en su uso; El Materialismo Histórico para la comprensión científica de la Formación Social Boliviana; y Formación postgraduada por competencias en Gestión Cultural.

El objetivo fundamental de la revista EduCiencias es de convertirse en obligada instancia de apertura y motivación académica-científica, para que todos los profesionales, docentes, posdoctorantes, doctorantes, maestrantes, especialistas y diplomantes, no solo del CEPIES–UMSA, sino también de otras instituciones educativas multidisciplinarias, puedan presentar sus producciones intelectuales. Sabemos que es un gran desafío para el CEPIES – UMSA; y para todos los que hacen parte de esta prestigiosa institución; por esa razón, cuenta con la tecnología y un equipo profesional altamente capacitado y especializado a nivel nacional e internacional; que revisa, evalúa y valora los artículos y ensayos antes de su comunicación y publicación.

El CEPIES con sus 33 años de vida, se ha convertido en un referente nacional del postgrado en Educación Superior; en este entendido, apostamos a incrementar las publicaciones de estudios multidisciplinarios, prospectivos en la investigación teórica y aplicada, en sus diferentes grados de innovación científica.

El CEPIES al ser una institución de Investigación en Educación Superior, pretende conducir a la calidad, la productividad y la competitividad educativa; en sus diferentes niveles y ámbitos. No olvidemos que un país sin educación es un país sin desarrollo y sin oportunidades. Esperamos que la lectura de este número de la revista en todos sus artículos y ensayos les sea beneficioso. Nuestro agradecimiento a los autores, revisores y equipo de apoyo, que dedicaron tiempo para hacer posible esta publicación.

M. Sc. Ing. Gabriel Franklin Balta Montenegro
COORDINADOR DE MAESTRÍAS Y DIPLOMADOS
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

Artículos Científicos

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LA CLASE DE INGLÉS: FACTORES DE MAYOR IMPACTO QUE INFLUYEN EN SU DESARROLLO

Development of English language oral communicative competence

Bobarín Conde, Elva Rosario
elvabob@yahoo.co.uk
Potosí, Bolivia

Resumen

Hoy en día la sociedad está concediendo un lugar privilegiado cada vez más al aprendizaje del idioma inglés debido a la importancia de éste en el ámbito académico, cultural y económico. Si bien se evidencia un desarrollo satisfactorio de las macro habilidades tales como lectura y escritura, existe preocupación por el insuficiente desarrollo de la producción oral. En este estudio se identifican y explican los factores que intervienen en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, facilitando o dificultando su desarrollo en un grupo de estudiantes adultos jóvenes de los cursos de inglés como lengua extranjera (EFL English as a foreign language) de la Escuela de Idiomas, dependiente de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Autónoma Tomás Frías a partir de datos proporcionados directamente por los participantes en un estudio de caso. Los hallazgos permitieron identificar, categorizar y proporcionar elementos que facilitarán la manera como se aborda el trabajo docente en producción oral, en los cursos de la Escuela de Idiomas y otros contextos, en los que ocurre el proceso enseñanza aprendizaje del idioma inglés, permitiendo de esta manera fomentar la competencia comunicativa oral en la clase de inglés, considerando los factores de mayor impacto que influyen en su desarrollo.

Palabras Clave: Competencia comunicativa oral, EFL, ELT, Competencia Lingüística.

Abstract

Nowadays, society is granting an ever-increasing place of privilege to the English language learning. This is due to the importance that this language has in the academic, cultural and economic spheres. Although there is evidence of linguistic competence and a satisfactory development of the macro skills such as reading and writing, there is concern about the insufficient development of oral production. This study identifies and explains the factors that are involved in the development of oral communicative competence: facilitating or hindering its development in a group of young adult students, from the courses of English as a Foreign Language (EFL English as a Foreign Language) of the School of Languages, dependent on the Linguistics and Languages Department of Tomás Frías Autonomous University, from data provided directly by the participants in a case study. This work is framed in the quantitative paradigm and is a projective research. The findings allowed the identification of shortcomings at the methodological level and in the design of oral evaluations. Likewise, it gave evidence of the importance of distinguishing oral production as a process in which different factors interact and go beyond the visible performance of students in the development of oral production, in

the courses of the Language School and in other contexts in which the teaching and learning process of the English language occur, permitting in this way the fostering of the development of the oral communicative competence in English.

Keywords: Oral communicative competence, EFL, ELT, Linguistic competence.

1. Introducción

Alrededor del mundo el idioma inglés es enseñado en una amplia variedad de situaciones. En muchos países aparece en el currículo oficial del nivel primario, pero aun así en muchas universidades, en aquellos países y en otros, se continúa escuchando que sus postulantes son insuficientemente competentes en el uso del idioma inglés, a pesar de la afirmación de David Graddol que indica que un buen nivel de inglés es un requisito para la educación terciaria en un mercado global donde el inglés da al usuario una “ventaja competitiva” (2006, p. 122). Con esta idea en mente, la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Autónoma Tomás Frías de la ciudad de Potosí realizó un rediseño curricular para la Escuela de Idiomas, un centro de formación complementaria que presta servicios de extensión universitaria y cuya matrícula en un 70% es intra universitaria y el 30% de la población extra universitaria, información registrada en las Estadísticas de la Escuela de Idiomas.

Uno de los problemas que cobran prioridad en el contexto de Potosí - Bolivia, es aquel concerniente al desarrollo de una competencia comunicativa oral en la lengua inglesa que favorezca a la interacción social, la producción discursiva y textual en el área en la que se desenvuelve. Con el propósito de perfeccionar el uso de la lengua inglesa, la aplicación de nuevos enfoques, métodos y materiales didácticos están siendo considerados para mejorar su enseñanza en un contexto académico - pedagógico a nivel mundial, especialmente de Latinoamérica del que nuestro país no está exento. Es así que la Escuela de Idiomas de la Universidad Autónoma Tomás Frías ha enfocado su atención en el análisis de requerimientos y necesidades, rediseño de la Escuela de Idiomas 2016, de los estudiantes en el currículo pedagógico; siendo uno de los

objetivos establecidos en el diseño curricular de las diferentes carreras la proficiencia en el idioma inglés, reflejados en el perfil profesional de las diferentes carreras y relacionado a la competitividad. Sin embargo y en contradicción al objetivo citado, la competencia en el manejo académico de cada habilidad lingüística, inherente a la lengua inglesa es el de la comunicación oral en el marco de la Educación Superior, área de estudio de varios autores como Gillian Brown y George Yule (1983), y retomada para el presente trabajo, aún presenta brechas en su ejecución.

El enfoque comunicativo, usado mayormente, resulta un reto para los estudiantes adultos jóvenes ya que implica utilizar el idioma inglés desde el primer día de clases, creando en muchos casos sentimientos de impotencia al no poder expresarse con claridad ni hacer uso recurrente de su lengua materna (L1). Los estudiantes adultos suelen ser más críticos con su propio proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que no es difícil escuchar comentarios relacionados con su bajo éxito académico en esta área, su poca capacidad para aprender lenguas y sus repetidos intentos frustrados por aprenderlas. Estas percepciones se deben en gran medida a la influencia de factores biológicos, en el aprendizaje de una segunda lengua: los fenómenos de lateralización y las constricciones madurativas hacen que el aprendizaje de una segunda lengua sea más difícil a medida que la edad aumenta. Sin embargo, algunos estudiantes adultos jóvenes logran adquirir niveles de competencia que demuestran que se puede superar las constricciones biológicas.

A partir de lo anterior surgen algunas inquietudes: ¿Qué factores facilitan y qué factores dificultan el desarrollo de la competencia comunicativa oral en idioma inglés como lengua extranjera?

La búsqueda de respuestas a las interrogantes realizada en las fuentes teóricas existentes tanto a nivel internacional, nacional y local permite afirmar que la competencia comunicativa en lengua inglesa ha recibido abundante tratamiento, pero no el necesario y suficiente. Concluimos entonces, por todo hasta aquí expuesto, que se evidencia el insuficiente desarrollo de la competencia comunicativa oral en idioma inglés en estudiantes adultos jóvenes de los cursos de la Escuela de Idiomas, por lo que se hace necesaria la identificación de factores de mayor impacto que influyen en su desarrollo.

1.1 Metodología

La presente investigación, por un lado, se enmarca en el paradigma cualitativo. El paradigma cualitativo se caracteriza por “buscar dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social. Estas dimensiones se buscan también a partir de la forma cómo viven y entienden ese hecho los grupos afectados por él” (Badilla, 2006, p. 3). El análisis está dirigido a la comprensión de un fenómeno educativo desde su contexto natural y a partir de las percepciones de sus participantes. En este caso, el fenómeno abarca factores que intervienen en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de un grupo de estudiantes adultos - jóvenes de la Escuela de Idiomas de la Universidad Tomás Frías de Potosí. Por otro lado, esta investigación es de tipo proyectivo ya que busca ir más allá de la explicación de los factores de aprendizaje que intervienen en la producción oral para proponer, más adelante, un modelo que permita cambiar la manera como se aborda el trabajo en producción oral en los cursos de la Escuela de Idiomas. Como señala Hurtado (2000), en la investigación proyectiva se busca “proponer alternativas de cambio, mas no necesariamente ejecutar la propuesta” (p. 90).

1.2 Diseño de la investigación

Esta investigación tiene un diseño de campo, ya que la información se tomó del contexto real, sin

intervención de ningún tipo. El diseño de campo se caracteriza por tomar datos directamente de la realidad o de los sujetos investigados, sin manipular las condiciones en que se dan los hechos o sus variables (Arias, 2006). En este estudio, se identificaron y explicaron los factores que intervienen en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, habilidad de producción oral de un grupo de estudiantes adultos - jóvenes de la lengua inglesa como Lengua Extranjera (EFL) a partir de los datos proporcionados directamente por estos participantes, sin cambiar las condiciones en que se dio su aprendizaje.

Al tratarse de un trabajo con un grupo particular de participantes, esta investigación se considera un estudio de caso. Según Tamayo (1999), los estudios de caso son apropiados “en situaciones en las que se desea estudiar intensivamente características básicas, la situación actual, e interacciones con el medio de una o unas pocas unidades tales como individuos, grupos, instituciones o comunidades” (p. 49). Una característica importante de este tipo de estudios es que incorporan lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos. En esta investigación se tuvieron en cuenta datos obtenidos de instrumentos (encuesta, cuestionario, entrevista y formato de evaluación oral) en los que los datos cerrados se complementaron y confirmaron con la información abierta, como narraciones y descripciones que los participantes dieron acerca de sus propias percepciones. De este modo, este estudio de caso permitió encontrar interrelaciones entre distintos factores que se dan en un contexto específico y profundizar en los detalles y la complejidad de un caso particular, no con el fin de realizar generalizaciones, pero sí de tener una comprensión sobre cómo puede ser lo general, cómo puede expresarse y de qué manera se expresa ese todo en la parte. Esta investigación se llevó a cabo en un contexto de Educación no Formal como son los cursos de inglés de la Escuela de Idiomas de la Universidad Autónoma Tomás Frías.

Cada uno de los métodos contribuyó a la sistematización de las teorías sobre el aprendizaje de otra lengua sustentada en enfoques como el histórico cultural desarrollado por Vigotsky, sus colaboradores y continuadores en idioma inglés con énfasis en la interacción y reflexión, para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa oral. Desde esta perspectiva interaccional reflexiva y desarrolladora se redimensiona el desarrollo de la comunicación oral como proceso que, apoyado en recursos y estrategias, permite a la presente investigación identificar los factores de mayor impacto que influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

2. Resultados y discusión

De los resultados obtenidos de la aplicación de los diferentes instrumentos se encontraron una gran cantidad de información que fue clasificada de acuerdo con las categorías indagadas en la revisión bibliográfica tales como factores afectivos, individuales, educativos, contextuales y lingüísticos que a su vez derivaron en otras sub categorías y dimensiones las cuales se presentan a continuación.

2.1 Factores afectivos.

La motivación

Es el conjunto de razones que llevan al estudiante a emprender el aprendizaje. Estas razones surgen de las metas y orientaciones que tiene el aprendizaje para el individuo y se reflejan en la disposición y esfuerzo por lograr esos objetivos. Según Lightbown y Spada (1999) la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) se puede definir a partir de dos elementos: las necesidades comunicativas del aprendiz y sus actitudes hacia la comunidad que habla la segunda lengua. Sin embargo, la distinción más común para hablar de motivación es la motivación intrínseca y extrínseca.

A nivel de motivación, los resultados de la encuesta mostraron que los principales motivos que llevan a los estudiantes a tomar los cursos de inglés son

las necesidades de mejorar oportunidades a nivel académico y laboral, además del deseo de viajar y conocer otras culturas. Lo que nos lleva a encontrar que existe un balance entre motivación extrínseca (necesidad laboral) y motivación intrínseca (deseo personal). El aprendizaje del idioma inglés se muestra como una necesidad de mejoramiento personal, académico y laboral. Este mejoramiento se constituye en la posibilidad de llegar a comunicarse efectivamente dentro y fuera del país. La edad también constituye un factor a considerar relacionado con la motivación pues los estudiantes adultos recurren a la motivación intrínseca para poder obtener el mismo o mejores resultados que sus compañeros más jóvenes. Las experiencias previas juegan un rol fundamental en la motivación intrínseca. En la entrevista se encontraron casos muy específicos que evidenciaron como una experiencia inicial puede llevar al estudiante a sentir agrado o rechazo hacia el aprendizaje de una lengua. En contraste, las experiencias positivas en las que los estudiantes logran comprender y hacerse entender con sus interlocutores, han sido muy motivantes y han fortalecido su autoconfianza. La metodología de la enseñanza de una lengua tiene un impacto trascendental en la motivación de los estudiantes, especialmente en los primeros niveles. Sin embargo, puede ser difícil identificar qué elementos de la metodología tienen mayor incidencia.

Algunas de las experiencias descritas por los estudiantes indican elementos de la metodología que cambiaron totalmente su motivación. Un primer elemento que se identificó durante la entrevista es el tipo de tareas que el docente implementa en el aula con el fin de practicar la producción oral. Algunas de las características de las tareas que generan una mayor motivación son: la frecuencia, la obligatoriedad, autenticidad e interés. Esta última está dada en su relación con la realidad y las experiencias de los estudiantes, un tema auténtico es motivante porque el estudiante que tiene algo que comunicar y que no lo hace solo por cumplir con un requisito.

La autenticidad responde, además a los principios del enfoque comunicativo, en particular al del

aprendizaje significativo que implica tareas en las que el estudiante pueda hacer un uso auténtico y significativo de la lengua meta (Richards y Rodgers, 2001). Las relaciones interpersonales también tienen un impacto importante en la motivación del estudiante. La actitud de los compañeros y del docente pueden influir en el deseo de permanecer o retirarse de un curso. En palabras de un estudiante: “Yo no quiero hablar en la clase porque en una ocasión me equivoqué en la pronunciación y mis compañeros se rieron y el profesor me corrigió un tanto molesto con un tono de burla”. El entorno socio - afectivo en el aula debe promover el respeto, la cooperación y la participación equitativa, de lo contrario se genera la ansiedad en el estudiante.

La ansiedad

Se define como un sentimiento personal de miedo, nerviosismo, preocupación e incomodidad frente a una situación (Brown, 2007). Esta ansiedad puede ser resultado de una experiencia en la que la seguridad y el confort del individuo se vean amenazados. Las causas de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras son diversas. En el presente estudio se encontró que los exámenes orales generan niveles de ansiedad altos, principalmente debido al miedo de cometer errores y ser juzgados negativamente, lo cual se relaciona con una percepción negativa de la competencia comunicativa propia y la autoeficacia. Esto implica la presencia de dos tipos principales de ansiedad presentados por Rinvolcri (como se citó en Turula, 2002): la ansiedad por sentirse juzgado y la ansiedad por la pérdida de control, esta última guarda relación con el ego lingüístico. De los 12 encuestados, 11 afirman sentir algún tipo de ansiedad y solo 1 aseguró sentirse cómodo debido a que siente confianza y tiene una percepción positiva de su eficacia en la tarea comunicativa y de su esfuerzo para llevarla a cabo. De estos 11 estudiantes que reportaron sensaciones asociadas con la ansiedad, solo 3 afirman que controlan esa ansiedad a medida que la tarea avanza, uno de ellos indica que su ansiedad disminuye cuando recuerda que

está aprendiendo y que los errores son parte del proceso de aprendizaje. Otros 3 estudiantes atribuyen la disminución de la ansiedad al darse cuenta que la tarea no es tan complicada y que a medida que la van realizando, la ansiedad disminuye. A diferencia de las situaciones evaluadas y no evaluadas, en las situaciones no evaluadas los estudiantes aseguran sentir niveles de ansiedad bajos y que la preocupación por equivocarse o ser juzgados se minimiza. De los 12 encuestados, 9 manifestaron sentir menos ansiedad.

A manera de corolario en este espacio dedicado a factores afectivos y en especial a la ansiedad se señala que el ambiente de aprendizaje tiene un fuerte impacto en los niveles de ansiedad que los estudiantes sienten durante las actividades de producción oral. Los principales factores contextuales que se describieron en la entrevista fueron: la relación con los interlocutores, la actitud del docente y de los compañeros, la presencia o ausencia de un público y las características de la tarea. Los interlocutores juegan un rol crucial en el incremento o reducción de los niveles de ansiedad en las actividades de producción oral. Citamos entre ellos: confianza y simpatía, solidaridad y responsabilidad moral, competencia comunicativa y las relaciones interpersonales en el aula. Según se evidencio en la entrevista estas tienen un gran impacto en el factor emocional de los estudiantes adultos. Cuando existe respeto y cooperación en el aula, los estudiantes se sienten tranquilos y desaparece el miedo a usar el inglés con sus compañeros.

Frente a la ansiedad los mismos estudiantes sugirieron algunas estrategias para reducir la ansiedad, por ejemplo, a nivel metodológico los ejercicios frecuentes en las que las dinámicas sean parecidas a las de la evaluación oral, permiten al estudiante sentirse familiarizado y de esa manera también confiado durante el examen. También sugirieron implementar temas de conversación que se acerquen más a las vivencias y la cotidianidad de los estudiantes y que sean más abiertos y flexibles. A nivel

personal, algunas de las estrategias sugeridas fueron reírse de sí mismos y de sus propios errores, evitar poner demasiada atención a la estructura, hacer chistes en inglés para reducir la tensión. En resumen, frente a la diversidad de las causas de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el docente tiene la misión de reducir en la medida de sus posibilidades las situaciones que producen ansiedad, comenzando por generar conciencia en el estudiante acerca de las causas y consecuencias de la ansiedad, para poder trabajar en su transformación.

2.2 Factores cognitivos

Los factores cognitivos son la forma en que los individuos aprenden, es decir, cómo perciben, procesan, organizan y generan conocimiento. Cada individuo tiene su modo particular de interiorizar conceptos y de trabajar en su propio aprendizaje. En ocasiones, estas formas particulares de aprender pueden influir en la eficacia con que se adquieren ciertos tipos de conocimiento. En el caso específico del aprendizaje de lenguas extranjeras, se considera que los factores cognitivos más importantes son los estilos y las estrategias de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son “acciones específicas que lleva a cabo el aprendiz para que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, más entretenido, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones” (Oxford, 1990, p. 8). Chamot (2004) las definen como “pensamientos y acciones conscientes que los aprendices llevan a cabo para alcanzar un objetivo de aprendizaje” (p. 14) que van unidas al estilo de aprendizaje de una persona.

Para los propósitos de la investigación, se les pidió a los estudiantes que describieran algunas de sus estrategias de aprendizaje en el área de producción oral. A través de estas descripciones se pudo conocer la forma en que los estudiantes afrontaron su proceso de aprendizaje individual

dentro y fuera de la clase. En la encuesta se indagó sobre las estrategias que los estudiantes utilizan en tareas de producción oral, en las que no tienen mucho tiempo para preparar su discurso. Las respuestas de los estudiantes fueron variadas, aunque reflejaron un mayor uso de estrategias directas especialmente cognitivas y de compensación, siendo las de mayor uso las meta cognitivas. Las estrategias afectivas y sociales aparecen con menor frecuencia, solo 2 estudiantes hicieron alusión y solo 1 dijo utilizar estrategias sociales, lo cual llama la atención, teniendo en cuenta que son estrategias muy necesarias en las actividades de evaluación, las cuales son interactivas y requieren de la cooperación entre interlocutores. Un mayor uso de estrategias socio – afectivas podría tener un impacto positivo en el desarrollo de este tipo de tareas, tanto a nivel emocional como en el desempeño. Adicionalmente, en la entrevista se les preguntó a los estudiantes acerca de sus reflexiones sobre su desempeño en producción oral y como mejorarlo. Se evidenció que existe un cuestionamiento constante acerca del desempeño y las debilidades propias, mientras que la reflexión acerca de las fortalezas es más escasa. Los estudiantes son autocríticos y se esfuerzan en mejorar en las habilidades menos avanzadas, entre las que se encuentran la comprensión auditiva, producción oral, la fluidez, la fonética y también la precisión gramatical. La retroalimentación por parte del docente juega un papel preponderante en la reflexión meta cognitiva de los estudiantes, pues es la base sobre la cual se apoyan para identificar los aspectos a mejorar.

En resumen, las estrategias cognitivas y de compensación son las que los estudiantes utilizan de forma más consciente y con mayor frecuencia. Las actividades de compensación son utilizadas frecuentemente en actividades orales evaluadas, mientras que las estrategias cognitivas son utilizadas más comúnmente dentro y fuera del aula. También se evidenció el uso de estrategias meta cognitivas, aunque con menor frecuencia, mientras que el uso de estrategias afectivas y sociales es escaso.

Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje constituyen la manera como una persona piensa, recuerda y soluciona problemas. Se concibe también como una manera automática de responder a la información y a las situaciones. Cárdenas (2001), los define como la manera individual de seleccionar la información proveniente del medio. Estas preferencias generalmente se dan en la manera individual de aprender. Se considera, además que los estilos de aprendizaje están directamente relacionados con la personalidad. Los estilos de aprendizaje se clasifican de diversas maneras y existen en gran variedad, así como modelos diseñados orientados para medirlos. El utilizado en la investigación es el propuesto por Felder y Silverman (1988) quienes desarrollaron un Inventario de Estilos de aprendizaje (Inventory of Learning Styles – ILS) que maneja 5 dimensiones bipolares para describir la forma como las personas perciben y manejan la información que reciben. Este modelo, a diferencia de los otros, no busca simplemente clasificar a los individuos en uno u otro extremo de las dimensiones o hacia el equilibrio de ambas. Esto permite una comprensión más clara del impacto que el estilo de aprendizaje puede tener en el contexto educativo.

La información emanada de la aplicación del ILS de los estudiantes del presente estudio tienden al equilibrio entre los estilos activo – reflexivo y secuencial - global. Sin embargo, el estilo activo tiene una presencia considerable. Lo que significa que este grupo de estudiantes puede aprender fácilmente en ambientes de aprendizaje que favorezcan cualquiera de estos estilos, aunque es necesario que haya una presencia constante de actividades que promuevan una forma activa de procesar la información. Con relación a la categoría visual – verbal, la tendencia hacia lo visual es clara, por lo que las tareas de aprendizaje deben contemplar con mayor frecuencia el material visual. Finalmente, en la categoría sensitivo - intuitivo, se vio una mayor tendencia hacia lo sensorial. Esto implica una mayor facilidad para un aprendizaje metódico,

estructurado y concreto. Una gran parte del grupo muestra un balance en ambos estilos, lo que indica que pueden aprender fácilmente con actividades que favorezcan una u otra dimensión.

Diferencias individuales

Los factores individuales son muchos y muy variados. Cada individuo es un mundo propio configurado por la cultura, los valores, las creencias, las expectativas, las emociones, la genética y la personalidad. Por consiguiente, los factores individuales están ligados tanto al ambiente externo como a lo psicológico y afectivo. Esto lo que explica por qué algunos códigos que se contemplaron entre los factores afectivos y ambientales surjan de nuevo en dicha categoría. En la encuesta se tomó la personalidad como el eje central de esta categoría. Una de las preguntas hace alusión a elementos de la personalidad que, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, pueden influir en su desempeño en producción oral. De los 12 participantes, más de la tercera parte no respondió esta pregunta, lo que indica que no consideran que su personalidad influya en su desempeño. Los demás, mencionaron distintos factores, no sólo relativos a la personalidad, sino a la motivación, la ansiedad, el ambiente.

2.3 Factores Lingüísticos

Uno de los factores lingüísticos examinados en la encuesta fue el uso de la lengua materna en la preparación del discurso en inglés. Los estudiantes tenían que calificar su frecuencia de uso en una escala de 0 a 5. Las respuestas indican que su uso en este grupo tiene medio con un promedio de 2,6 puntos con una moda entre de 2 y 3 puntos, lo que muestra un nivel de frecuencia medio - bajo. En cuanto a los factores positivos, se mencionaron: la motivación, la facilidad y el gusto por expresarse (extroversión) y el hecho de ser emprendedor y de buscar siempre más (búsqueda de la novedad).

En cuanto a las características de la lengua materna y la lengua extranjera, las similitudes y diferencias

son factores lingüísticos que pueden influir en el desempeño de los estudiantes y en su autoconfianza. En la entrevista de grupo focal, algunos participantes pusieron en evidencia la dificultad que supone la pronunciación y entonación de la lengua inglesa, debido a que las dos lenguas tienen características muy distintas a nivel fonético. Estas diferencias afectan tanto la producción oral, como la comprensión auditiva. Otros factores mencionados durante la entrevista fueron los acentos regionales, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera. Estas dificultades se pueden explicar también desde las constricciones madurativas del estudiante adulto, que suelen afectar con mayor frecuencia el aspecto fonético. Lo anterior puede explicarse en buena parte por qué este grupo de estudiantes señaló la habilidad de comprensión auditiva como la de mayor dificultad. El componente fonético de las dos lenguas no se consideró un aspecto con un impacto tan fuerte en el desarrollo de su habilidad de producción oral, como el de otros tipos de factores (emocionales, contextuales). Sin embargo, según se describió en la entrevista, cuando los estudiantes se han visto enfrentados a situaciones en las que deben interactuar con hablantes nativos de la lengua extranjera, las diferencias fonéticas han sido cruciales para lograr el mutuo entendimiento. En estos casos, el uso de estrategias sociales y de compensación ha sido importante para superar las dificultades.

De las respuestas anteriores se puede inferir que los factores lingüísticos tienen una influencia moderada en este grupo de estudiantes. El uso de la lengua materna en la organización del discurso (considerado en ocasiones positivo y en ocasiones negativo) se mantiene en una frecuencia media - baja. Por su parte, las diferencias a nivel fonético entre las dos lenguas generan dificultades en los contextos de uso real de la lengua, aunque no son una limitante tan fuerte dentro del contexto de aprendizaje.

2.4 Factores Contextuales

Una pregunta de la encuesta, pidió a los estudiantes que calificaran la influencia de un

grupo de factores en una escala de 0 a 5, siendo 5 la mayor influencia. Los factores ambientales se dividieron en dos grupos: factores del entorno físico y académico y factores del entorno social. Entre los factores del entorno físico y académico se encontraban: la iluminación, el aseo, la distribución de las sillas, el ruido y el tiempo de preparación. Entre los factores del entorno social se encontraban: la relación con el/ los interlocutores, el nivel de inglés del o de los interlocutores, el apoyo de los compañeros y la actitud del docente.

Se evidenció que los factores del entorno físico y académico tienen menos influencia que los factores del entorno social. El tiempo de preparación y revisión del tema fue el ambiente del entorno físico y académico considerado más influyente en el desempeño. El ruido obtuvo el segundo lugar. Los demás factores del entorno físico y académico obtuvieron un promedio de puntaje por debajo de los 3 puntos, lo que indica que su influencia no es tan sustancial. En contraste, todos los factores del ambiente social tuvieron un promedio de puntaje por encima de los 4 puntos. Los factores considerados como los más influyentes fueron: el nivel de inglés de los interlocutores y la actitud del docente, con un promedio de 4,6 puntos y una moda de 5 puntos.

Con base en estos resultados se puede decir que la actitud del docente y la competencia comunicativa de los interlocutores juegan un papel crucial en el desempeño en producción oral de los estudiantes. El primer factor está directamente relacionado con el componente emocional, que como se vio anteriormente tiene un gran impacto en el desempeño de los estudiantes. El segundo factor se relaciona más con la auto-percepción de los estudiantes, ya que el hecho de hablar con una persona con una mayor o menor competencia comunicativa puede influir en su auto-estima y autoconfianza. Finalmente, el factor ruido debe tenerse en cuenta en la generación de un ambiente de clase que promueva la interacción a nivel oral y la escucha mutua.

Además de los factores señalados en esta pregunta, los estudiantes tenían la opción de indicar otros que consideraran como influyentes en su desempeño a nivel oral. Entre los factores presentados por los estudiantes se encuentran: el tamaño del grupo, la actitud personal, el conocimiento de vocabulario, la edad y la posibilidad de equivocarse con libertad. De los anteriores, sólo el primero y el último constituyen factores externos.

Aún quedan pendientes de análisis y estudio algunos otros factores que inciden significativamente en el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Sin embargo, para el objetivo del presente artículo se describieron los que se consideró de mayor impacto.

3. Conclusiones

A partir de la investigación efectuada en el presente trabajo, se concluye que los resultados acerca de los factores de aprendizaje con mayor impacto en la producción oral en los participantes de este estudio señalaron la existencia de fallas a nivel metodológico en los cursos de la Escuela de Idiomas, tanto en la implementación de la producción oral en el aula, como en las evaluaciones orales. Además, el importante rol que se desempeñan los factores afectivos en el desarrollo de la producción oral que deriva en la competencia comunicativa oral. Lo anterior implica la necesidad de revisar las prácticas de promoción de la interacción en inglés en el aula y el diseño de evaluaciones orales. Se evidenció la importancia de conocer las percepciones de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje. Esto, a nivel pedagógico, implica un cambio de visión: pasar del punto de vista del docente, que ve el desempeño del estudiante desde afuera, a conocer el punto de vista del estudiante acerca de implica aprender, practicar y ser evaluado en su competencia comunicativa oral.

Bibliografía

Arias, F. (2006). *Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.

Badilla Chavarría, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 41-51. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411/402>

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. New York: Cambridge University Press.

Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education – Longman.

Cárdenas, M. L. (2001). Responding to children's learning styles. *HOW Journal*, 8(1), 17-26. Recuperado de <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/213>

Chamot, A. (2004). Issues in Learning Strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26. Recuperado de <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v1n12004/chamot.pdf>

Felder, R., & Silverman L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education Journal*, 78(7), 674-681. Recuperado de <https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1QP6kBI1iQmpQbTXL-08HS10PwJ5BYnZW/1988-LS-plus-note.pdf>

Graddol, D. (2006). *English Next*. United Kingdom: English Company Ltd

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Ediciones Fundación Sypal

Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de <https://books.google.com.bo/>

books?id=wLYTbuCsR7wC&printsec
=frontcover&hl=es&redir_esc=y#v=onepa%20ge&q=&f=false

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*.
New York: Newbury House Publishers

Richards, J. C., y Rodgers T. S. (2001).
*Approaches and methods in language
teaching*. Cambridge: Cambridge
University Press.

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *Módulo 2: La
investigación*. Bogotá: ICFES.

Turula, A. (2002). Language Anxiety & Classroom
Dynamics: A study of adult learners. *U.S.
Department of State English Teaching
Forum*, 40(2). Recuperado de [http://
exchanges.state.gov/englishteaching/
forum/archives/docs/02-40-2-g.pdf](http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/02-40-2-g.pdf)

FORMACIÓN POSTGRADUADA POR COMPETENCIAS EN GESTIÓN CULTURAL

Postgraduate training by competences in cultural management

Olivarez Rodríguez, Fátima

fatimaolivarez@yahoo.es

La Paz, Bolivia

Resumen

Este artículo se constituye en una aproximación conceptual y metodológica de un proceso investigativo destinado a la formación por competencias de agentes culturales en postgrado, dado que en Bolivia no existen procesos formativos permanentes en beneficio de la especialización y validación de trayectorias y aportes culturales de agentes culturales de la ciudad de La Paz, que permita generar procesos de enseñanza – aprendizaje en base a la propuesta de un diseño curricular para el ámbito cultural. Presenta como resultado contenidos conceptuales destinados al planteamiento del origen de la Gestión Cultural y su desarrollo, una síntesis de la situación de la formación académica en este ámbito; además de esbozos fundamentales de un diseño curricular por competencias para un programa de formación en espacios académicos a nivel de postgrado, en base a la identificación de categorías culturales que hacen a la vocación cultural de la ciudad de La Paz.

Palabras Clave: Gestión Cultural, Formación Postgraduada, Diseño Curricular por Competencias

Abstract

This article constitutes a conceptual and methodological approach to a research process aimed at the training by competencies of cultural agents in postgraduate studies, since there are no permanent training processes in Bolivia for the benefit of the specialization and validation of trajectories and cultural contributions of cultural agents of La Paz city. They may allow generating teaching-learning processes based on the proposal of a curricular design for the cultural field. As a result, it presents conceptual contents aimed at the approach to the origin of Cultural Management and its development, a synthesis of the situation of academic training in this field. In addition it presents basic outlines of a curricular design by competences for a training program in academic areas at the postgraduate level based on the identification of cultural categories from the cultural vocation of La Paz city.

Keywords: Cultural Management, Postgraduate Training, Curriculum Design by Competences

1. Introducción

Es de imperiosa necesidad la realización de estudios vinculantes a la Gestión Cultural

en Bolivia, como aporte conceptual, teórico, metodológico, hacia la generación de procesos de aprendizaje y formación especializada, como aporte a la construcción transdisciplinar

del conocimiento, desde diferentes expresiones culturales para nuestro territorio.

En este pleno siglo XXI el sector cultural ha generado importantes procesos de desarrollo, fruto de la valoración de las culturas existentes en nuestro territorio boliviano, la conservación y preservación del Patrimonio Cultural –tanto material como inmaterial–, la diversificación de las expresiones culturales, y más aún la permanente gestión de esta riqueza cultural.

La importancia y protagonismo de nuestras culturas y el desarrollo cultural –tanto local, regional, nacional e internacional–; demanda su gestión organizada para la generación de programas, proyectos y actividades culturales. Por tanto, la Gestión Cultural se constituye en una disciplina fundamental para la administración de las culturas y gestión de bienes, servicios y productos del desarrollo cultural, en respuesta a las necesidades y expectativas de un mundo moderno y globalizado, que exige un desarrollo humano con mejoras en la calidad de vida de las personas y las sociedades.

En evidencia quedan pendientes muchos retos fundamentales en este campo de la Gestión Cultural: mayores presupuestos, mejor infraestructura cultural, políticas y reglamentaciones para los diferentes sectores culturales, permanente promoción cultural, formación de nuevos recursos humanos, validación y profesionalización de agentes culturales, y otras necesidades fundamentales para su continuo desarrollo tanto en nuestro país, como en el departamento de La Paz.

Son los agentes culturales que enfrentan los nuevos roles que demandan las culturas y la Gestión Cultural, por ello su formación académica

se constituye en una prioridad. De la misma manera, la formación de nuevo capital humano en este ámbito es una urgencia imperante, dada la diversificación y continuo desarrollado del hacer y quehacer cultural en nuestro país.

Lamentablemente no existe una relación equilibrada entre el conocimiento empírico y la formación académica de los agentes culturales en Bolivia, y con mayor énfasis en la ciudad de La Paz. Hay una escasez de personal formado académicamente en Gestión Cultural, lo que genera brechas complejas entre la necesidad de profesionales expertos para puestos de trabajo específicos que hacen a la gestión de las culturas y el desarrollo cultural, y su contratación con respaldo y titulación, sin desmerecer por supuesto su experiencia práctica en su aporte cultural.

El Dr. Alfons Martinell (1999), coordinador de la Red IBERFORMAT de Centros de Unidades y Formación en Gestión Cultural en Iberoamérica¹, decía: “paradójicamente el sector cultural, que es muy intensivo en personalidad y muy supeditado al efecto humano se caracteriza por una falta de atención a los recursos personales, tanto su perspectiva capacitadora y profesionalizadora (...)” (p. 3).

La formación en Gestión Cultural, reiteramos, es un tema pendiente todavía en Iberoamérica. Si bien existe alguna carrera de pregrado en este ámbito –como el caso de México, Argentina o Uruguay–, existen países cuya formación se basa en experiencias cortas de capacitación, seminarios, encuentros y algún programa de postgrado, que no siempre es permanente.

Para el caso boliviano, la formación y profesionalización ha quedado reducida a realización de congresos, seminarios, encuentros

1 Red de centros, unidades y formadores en Gestión Cultural para Iberoamérica, incluyendo instituciones de Educación Superior y centros de formación no reglada, especializados en el ámbito cultural. Fue una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Fundación INTERARTS, con el objetivo de contribuir en procesos de formación cultural en beneficio del desarrollo cultural de los países miembros, y la formación de sus agentes culturales.

temáticos temporales, o postgrados cuyos planes de estudio no satisfacen las necesidades de gestores culturales con competencias pertinentes para nuestra realidad cultural local.

2. Métodos y Materiales

El proceso investigativo se basó en el método cualitativo, a través del análisis de contenido tanto de la información histórica, teórica y conceptual relevada, lo que nos ha permitido una construcción inicial base del corpus teórico, basado principalmente en aportes dedicados al estudio de la Gestión Cultural en Iberoamérica, que devela planteamientos teóricos clave y clasificaciones de aplicación. Se ha realizado también una búsqueda y revisión minuciosa de publicaciones de instituciones culturales en Bolivia.

De la misma manera se ha realizado revisiones de modelos curriculares, para luego hacer un estudio detallado de la bibliografía dedicada a Diseños Curriculares por Competencias con aplicación en la Gestión Cultural para Latinoamérica, válidos para el contexto boliviano. Estos procesos han permitido la categorización de actividades y acontecimientos culturales de la ciudad de La Paz, que permitió la identificación de ámbitos de conocimiento contextualizados y pertinentes, para el diseño curricular.

3. Resultados y Discusión

3.1 Antecedentes conceptuales en torno a la Gestión Cultural

El concepto de Gestión Cultural, se convirtió en un nominativo que se hizo común a partir de la segunda mitad de la década de los años 80, después de haberse utilizado comúnmente los términos de *animación cultural* o *administración cultural* en Iberoamérica, tanto en el sector público como privado. En el caso de los técnicos o profesionales dedicados a la Gestión Cultural, se los ha nominado inicialmente animadores o promotores culturales, términos que tienen

origen en España. Para Adolfo Colombres (2009) al promotor cultural le toca actuar tomando en cuenta las “necesidades espirituales o simbólicas del hombre. Tales necesidades pueden satisfacerse de modo directo con lo que llamamos cultura espiritual, inmaterial o intangible, o bien impulsar la fabricación de objetos materiales que habrán de satisfacerlas (cultura material)” (pp. 13–14).

Por esta direccionalidad, esta conceptualización se relaciona directamente con la promoción cultural, que se inscribía en el ámbito de la *cultura popular*, por tanto, la persona dedicada a este sector se constituye en un agente “interno”, perteneciente a una comunidad, grupo social, que conoce el contexto y características de lo cultural, por tanto, el promotor cultural “no debe actuar solo” (Colombres, 2009, p. 16).

A diferencia de la *promoción*, la *animación cultural* según la UNESCO, es el “conjunto de prácticas sociales que tiene como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en la que están integradas” (Colombres, 2009, p. 18).

Para Ezequiel Ander – Egg (2005) la *animación cultural* puede ser una ciencia “porque no tenía una teoría propia (...) ni tampoco una modalidad específica de conocimiento de la vida social y cultural sería tan sólo una tecnología social” (p. 20).

En Estados Unidos y algunos países de Europa, se acuñó más bien el nombre de *administración cultural*, en directa relación del concepto de desarrollo y la estructuración administrativa de las organizaciones culturales.

Para el ámbito cultural la gestión permite proyectar objetivos culturales, diseñar proyectos en diferentes ámbitos, y plantear programas creativos, emergentes e innovadores, que promueven la producción, promoción, comunicación, mediación y otras acciones de

productos y servicios culturales. En este mismo sentido para Martinell (1999), la Gestión Cultural “no construye un campo disciplinario propio, aunque le falta y ha de conseguir una mayor reflexión específica, sino que se articula o nutre de las aportaciones de otras disciplinas” (p. 13).

3.1.1 Definiciones de Gestión Cultural en el contexto boliviano

Existen escasos aportes conceptuales con respecto a qué es la Gestión Cultural, desde los principales gestores de nuestro país, que a través de su experiencia logrando aportes significativos. Pablo Groux, que fue Ministro de Culturas, nos plantea que la Gestión Cultural:

(...) es un oficio en el que hay varias epistemologías que coinciden. Es un oficio que va a permitir, entre otras cosas, fomentar aspectos específicos como la conservación, la destrucción, la promoción, la innovación, la formación de la conciencia, la comercialización, o la difusión del patrimonio cultural y natural (Campos, 2014, p. 7).

Para Groux, la proyección de la Gestión Cultural puede darse en dos caminos esenciales: en el fortalecimiento de las condiciones materiales y en las condiciones subjetivas del desarrollo humano. Claro que, enfatiza que todavía queda pendiente legislación cultural específica, y otros componentes, pese a la riqueza cultural existente en nuestro país.

Por su parte el ex-presidente de Bolivia, Carlos D. Mesa Gisbert, hace planteamientos interesantes desde su propia experiencia, manifestando que la Gestión Cultural es una inversión a largo plazo, que es y será sostenible en la medida del planteamiento de estrategias y la habilitación de presupuesto suficiente, para la administración del patrimonio, bienes y servicios culturales (Campos, 2014). Añade Mesa, que es de carácter sistemático, científico y profesional, y que tenemos que “romper barreras de calificación y

valoración” cuando nos referimos a la Gestión Cultural (Campos, 2014, p. 18).

Desde una mirada de carácter municipal el ex-Oficial Mayor de Culturas, Wálter Gómez, nos señala que:

La gestión municipal asume la necesidad de promover y viabilizar a través de distintos servicios las distintas expresiones de la colectividad. Por tanto, se prioriza la atención a las demandas de los actores y gestores culturales y esa es la función central de la Oficialía Mayor de Culturas como gestora de la participación ciudadana, promoviendo y estimulando la oferta y la demanda cultural (Campos, 2014, p. 21).

En esta intención de conceptualización, Gómez identifica claramente la importancia de las expresiones culturales, además de la importancia de la atención a demandas de la sociedad en torno al quehacer cultural en el municipio de La Paz.

Finalmente, para el ex-Secretario Municipal de Culturas, Andrés Zaratti, la Gestión Cultural es la generación de puentes para considerar y constituir a la cultura y las culturas como el cuarto eje de desarrollo y como derechos culturales.

3.2 Agentes de la Gestión Cultural

En evidencia desde fines de los años 70 e inicios de los años 80, se ha instituido la Gestión Cultural, resultado de su evolución en España y Francia, además de su influencia para algunos países de Latinoamérica, con mayor énfasis.

Ezequiel Ander – Egg (2005), uno de los más importantes teóricos y animadores culturales, que ha tenido Latinoamérica, nos plantea que existen tres tipos de agentes culturales:

- a) Los animadores
- b) Los administradores
- c) Los investigadores.

En el caso de los *animadores*, es un nominativo que ha generado el título de *gestor cultural*, por su definición en los inicios de la Gestión Cultural, como ámbito del conocimiento independiente a otras ciencias. Su labor es polifacética, múltiple e inclusive pluridimensional, por la variedad de tareas que asume: mediador, gestor, técnico cultural y otros roles, también vinculados al desarrollo de actividades culturales.

Los *administradores culturales* en cambio, se encargan de las tareas administrativas que permite la realización de planes, proyectos o actividades culturales. Normalmente los administradores están vinculados a casas de cultura, bibliotecas, museos y conservadores que trabajan en relación con patrimonio, programas culturales u otras tareas inherentes al cargo, logrando diseños e implementaciones de políticas culturales, procesos administrativos vinculantes a los bienes culturales y los servicios culturales, supervisores de planes, programas y proyectos culturales, administradores y/o gestores financieros; ser promotores culturales y promotores educativos. Mientras que, para este autor, los investigadores culturales son los que identifican datos, sistematizan información estadística cultural, elaboran planes de investigación en ámbitos concretos y permiten el desarrollo de competencias vinculadas al relevamiento de procesos, acontecimientos y aportes culturales.

La experta argentina Elena Moreira (2003), desde su propia mirada propone tipologías de gestores culturales en base a los ámbitos de desarrollo laboral. Ella nos plantea la siguiente clasificación:

- a) Administración pública: Estado, regiones, municipios.
- b) Instituciones sin fines de lucro: fundaciones, asociaciones, ONG, organizaciones comunitarias, organizaciones temáticas, y otras agrupaciones.
- c) Instituciones privadas: empresas, asociaciones privadas, industrias cultura-

les, centros culturales, galerías de arte y otros (p. 35)

3.3 Formación en Gestión Cultural

La formación académica universitaria, se constituye el paso fundamental para lograr la especialización, actualización de conocimientos y la capacitación técnica, para los agentes culturales. Los principales antecedentes y temas clave identificados, que nos acercan a la formación en Gestión Cultural, son los siguientes:

3.3.1 Antecedentes Iberoamericanos

En Iberoamérica existen antecedentes fundamentales en cuanto a la formación en Gestión Cultural, comprendiendo además que Europa y Norte América generaron muchos emprendimientos en beneficio de las capacitaciones. Probablemente España haya sido uno de los países en habla hispana que ha generado un desarrollo significativo tanto en la formación, así como en las especificidades formativas como es el caso de la gestión del patrimonio cultural, la promoción cultural en artes escénicas, industrias culturales y todos los ámbitos que hacen a un todo complejo cultural.

Los referentes más próximos los tenemos de todas las experiencias y proyectos de formación de la UNESCO desde mediados de los años 70, favoreciendo a la satisfacción de necesidades y expectativas en el ámbito. Desde la segunda mitad de los años 80—a partir de los cambios y desarrollos económicos, tecnológicos y culturales—, surgen nuevas demandas y exigencias de parte de los profesionales y técnicos culturales en términos de formación. Solo a modo de ejemplo, en las conclusiones de la Conferencia Internacional en Políticas Culturales para el Desarrollo (Estocolmo, 1998) se demanda urgentemente la formación de los agentes culturales de toda Iberoamérica —en sus diferentes modalidades—, para mejora de los servicios culturales y la eficiencia de la administración de la cultura. De la misma manera la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en coordinación de

otras instituciones de formación internacionales, logró varias experiencias académicas de gran satisfacción, así como universidades en algunos países como España, México o Colombia.

Se gestaron también redes de gestión y formación internacional como la *Red de Gestión Cultural Pública*, gestada en Argentina; la Red Latinoamericana de Gestión Cultural (2021) que desde el ámbito de la formación tiene la misión de “estimular la profesionalización de la labor de los gestores culturales favoreciendo el desarrollo de instancias de formación que contribuyan al fortalecimiento del quehacer cultural y sus actores” (párr. 5).

Las principales redes vinculadas a la Gestión Cultural identificadas, son las siguientes:

- Red de Promotores Culturales en América Latina y el Caribe.
- Red del Instituto Latinoamericano de Museos.
- Red Interlocal.
- Red Iberoamericana del Patrimonio Cultural.
- Red de Centros Culturales de Europa y América Latina.
- Red Internacional de Políticas Culturales.
- Red para la Diversidad Cultural.
- Red de Cátedras UNESCO sobre Gestión Cultural y la administración de las industrias culturales.
- Red de ciudades creativas.
- Otras.

Estas redes de instituciones y gestores culturales, permiten la circulación del conocimiento, la promoción de programas de formación, la motivación para la implementación de políticas, programas y estrategias culturales de Gestión Cultural a nivel internacional, para Latinoamérica.

Evidentemente hoy en día existe una expansión de las ofertas formativas en Gestión Cultural en Latinoamérica, pero al mismo tiempo se

incrementan las necesidades de formación reglada y autoformación de agentes culturales, que permita –principalmente en lo micro social y regional–, el impulso permanente de iniciativas culturales.

Existe la contradicción en algunos países que mientras las ofertas de formación son incipientes y reducidas, el trabajo desarrollado por los agentes culturales permite el desarrollo de productos y servicios culturales. La falta de políticas culturales también es un factor que incide en la dispersión de la importancia de la formación en Gestión Cultural, y la capacitación actualizada de los agentes culturales que de forma permanente contribuyen desde sus ejercicios profesionales y técnicos en la promoción y desarrollo cultural de sus comunidades. En sí la formación de Gestión Cultural se ha dado desde la propia acción cultural de los protagonistas y hacedores de la cultura, es decir desde la práctica empírica más que desde oportunidades académicas.

En Bolivia, a pesar de la existencia de un programa de postgrado en Gestión Cultural implementado por la Universidad Andina Simón Bolívar, se constituye en un tema pendiente, pues el nivel académico exigido más los costos, impide de alguna manera que sea una oferta académica accesible para todos los agentes culturales.

3.3.2 Propósito principal de la Gestión Cultural

Para delimitar el principal propósito de la Gestión Cultural acudimos al documento titulado *Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales*, fruto de un proceso de investigación realizado por expertos en el tema a nivel iberoamericano de la Red IBERFORMAT (2004), que manifiesta lo siguiente:

(...) la finalidad de la gestión cultural está centrada en promover todo tipo de prácticas culturales de la vida cotidiana de una sociedad que lleven a la concertación, al reconocimiento de la diferencia a la invención y recreación permanente de

las identidades y al descubrimiento de razones para la convivencia social (p. 33).

Es decir que la finalidad de la Gestión Cultural reconoce de forma plena el trabajo desarrollado por cada uno de los agentes culturales en beneficio del progreso no solamente cultural, sino también productivo, económico y ante todo desarrollo integral.

Esta finalidad también nos permite un reconocimiento por la Gestión Cultural en sí misma, ya que permite:

(...) el fomento y reconocimiento de las prácticas culturales, la creación artística, la generación de nuevos productos, la divulgación con la promoción de los significados y valores de las expresiones culturales y la preservación de la memoria colectiva y la conservación de los bienes culturales (IBERFORMAT, 2004, p. 33).

3.3.3 Estructuras institucionales en la formación en Gestión Cultural

Siendo la Gestión Cultural transdisciplinar y en niveles diferenciados, con el transcurso del tiempo se han dado formas de institucionalidad variadas en términos de formación. Tenemos como ejemplo el caso boliviano, cuya capacitación en Gestión Cultural generalmente estaba en manos de la instancia pública encargada del ámbito cultural –como el ex-Ministerio de Culturas y Turismo–, que ha logrado experiencias de formación breves a través de talleres o cursos con temas específicos, fruto de oportunidades concretas para la organización y realización con algún organismo internacional o representación diplomática.

En otros casos han sido organizaciones no gubernamentales como la Fundación Visión Cultural –con oficina de representación en la ciudad de La Paz–, que desarrolló más de un curso de formación en Gestión Cultural con el apoyo del Gobierno Municipal de La Paz o la Universidad Nuestra Señora de La Paz, y apoyo financiero de empresas privadas.

En términos de programas de Educación Superior se evidencia que en algunos países – como México– son las universidades públicas como privadas las que tienen ofertas académicas interesantes con programas consolidados a través de la realización de diferentes niveles de formación.

En este sentido la propia “formalización de la formación en gestión cultural ha llevado, poco a poco, a la normalización de ciertos contenidos, tiempo de duración, perfiles de egreso y metodologías de trabajo” (IBERFORMAT, 2004, p. 39).

Desde otras estructuras han sido organizaciones culturales, asociaciones profesionales y/o grupos de gestores culturales que han tomado las iniciativas de formación, muchas veces favoreciendo a comunidades rurales, a proyectos específicos de formación, o sencillamente respondiendo necesidades de capacitación en base a solicitudes concretas de agentes culturales.

Se deduce, como consecuencia, que existe una gran variabilidad institucional en la formación en Gestión Cultural, que no siempre ha permitido y permite contar con propuestas de formación adaptadas a las realidades locales cambiantes que vivimos el día de hoy, asegurar la participación de docentes expertos en Gestión Cultural o contar con una matriculación considerable, sin embargo, fueron y son alternativas que permiten procesos de actualización en el tema.

3.3.4 La Gestión Cultural como profesión

Para dar respuesta a esta pregunta nos referimos a las posturas planteadas por Arturo Navarro Ceardi (2015) en su artículo publicado en el *Portal Iberoamericano de Gestión Cultural*, para explicar de forma sintética si la Gestión Cultural es una profesión, o va más allá de ese significado. Para Navarro (2015) la gestión cultural “es un trabajo, en vías de ser una profesión”, entendiendo –desde las reflexiones con Cristián Antoine– que profesión es:

La actividad o trabajo aprendido, mediante el cual el individuo trata de solucionar sus necesidades materiales y las de las personas a su cargo, servir a la sociedad y perfeccionarse como ser moral. La profesión es el fruto de la más genuina expresión humana: 'la vocación' (p. 2).

También la Gestión Cultural, tal como señala Navarro, es un ejercicio de la libertad y la diversidad. En la medida en que exista una variabilidad de propuestas creativas, tendremos una oferta de productos y servicios culturales, con el aporte técnico y profesional de agentes culturales.

A la pregunta ¿es una profesión? Rescatamos el quehacer cultural desde el cotidiano de hombres y mujeres que son también gestores culturales y no necesariamente con formación profesional. Claro que, con el desarrollo cultural existente, el crecimiento de las industrias culturales y la diversidad de funciones que puede cumplir un gestor cultural, se hace cada vez más necesaria la formación y capacitación en Gestión Cultural tanto en el ámbito educativo formal como en el educativo informal.

3.3.5 La Gestión Cultural como profesión

Elena Moreira (2003) propone las siguientes características de un gestor cultural:

- El gestor cultural no puede llegar a imponer un saber, sino seleccionar y reconstruir su propio saber en función de los resultados obtenidos en su estudio del contexto social del lugar donde se encuentra.
- La labor del gestor es bien diferente de la de un administrador o un gerente. En efecto: el administrador de una empresa o institución cultural es, en términos generales, una persona que se encuentra al servicio de una organización, la cual sabe claramente lo que tiene y lo que quiere (...) El gerente por su parte, busca a partir de lo que se tiene, lograr un mayor crecimiento de la

organización. El gestor cultural engloba al administrador y al gerente, pero además tiene otras tareas, como por ejemplo la de gestar proyectos y llevarlos con éxito en su desarrollo.

- De acuerdo con lo anterior, el trabajo del gestor cultural requiere de una formación conceptual sólida y, al mismo tiempo, de una formación conceptual sólida y, al mismo tiempo, de una formación en gestión y ejecución de proyectos (...) (p. 33).

Por último, Moreira plantea características de la calidad personal del gestor cultural, de cuya propuesta logramos la siguiente sistematización:

- Reconocer sus limitaciones personales y profesionales.
- Generar una comunicación clara, para generar compromisos personales e institucionales.
- Saber escuchar.
- Conocer capacidades y destrezas de las personas.
- Formular proyectos culturales creativos y sostenibles.
- Ser gestor de procesos de excelencia y calidad.
- Promover trabajo horizontal.
- Aplicar marcos normativos.

Notamos después de estos planteamientos que el perfil del gestor cultural supone una riqueza de valores, actitudes, habilidades, y competencias que debe poner en práctica de forma permanente, siendo su vínculo con el medio social y cultural permanente en beneficio no solamente del desarrollo cultural, sino del desarrollo humano y social de toda comunidad habitante de un territorio geográfico.

3.4 La Formación por Competencias

Sergio Tobón experto colombiano en la formación en competencias, hace un análisis significativo de los aportes de este paradigma educativo en

beneficio del ser humano y toda comunidad, desde una mirada actual y transdisciplinar.

sociales, económicos, comunitarios y/o científicos con base en la creatividad” (pp. 94 – 95)

Tobón (2014) nos plantea lo siguiente:

(...) la finalidad de formar las competencias en las personas desde la formación humana integral es hacer realidad la autorrealización personal desde el proyecto ético de vida; contribuir al equilibrio ambiental; desempeñar alguna ocupación con pertinencia, idoneidad y ética; trabajar en el tejido social buscando el desarrollo socioeconómico; y emprender proyectos

Para sistematizar sus indagaciones investigativas, Tobón logró un diseño concreto de la contribución de las *competencias*.

El siguiente esquema de comprensión, identifica la categorización de las competencias, estableciendo su importancia como aporte en beneficio de la formación de todo ser humano y las sociedades en general –independientemente su naturaleza–, como presentamos a continuación:

Cuadro N° 1. Contribuciones de las competencias a la persona y/o la sociedad

Contribuciones de las competencias	Proyecto ético de vida	<ul style="list-style-type: none"> ● Visión personal ● Vivir acorde con los valores esenciales ● Autorrealización personal ● Vivir la vida con sentido ● Compromiso ético en las diferentes situaciones de vida
	Equilibrio sociológico	<ul style="list-style-type: none"> ● Sustentabilidad ambiental ● Control de contaminación ● Resolver problemas ambientales. ● Uso racional de los recursos naturales.
	Idoneidad ocupacional	<ul style="list-style-type: none"> ● Actuación pertinente en el contexto laboral. ● Eficiencia, eficacia, efectividad. ● Responsabilidad con las actividades que se deben hacer. ● Contribución a las metas establecidas. ● Autorrealización en una ocupación.
	Tejido social	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar en equipo ● Cooperación y solidaridad ● Resolución de problemas sociales. ● Creación de redes sociales de apoyo.
	Emprendimiento	<ul style="list-style-type: none"> ● Proyectos sociales ● Proyectos económicos ● Proyectos recreativos ● Proyectos científicos ● Creación de organizaciones sociales y empresariales.

Fuente: Elaboración propia en base a Tobón (2010).

3.4.1 Principios de la formación por competencias

Los procesos de formación por competencias, desde la propuesta de Rodríguez, Serreri y Del Cimmuto (2010), requiere ciertos principios que pueden ser aplicados desde un enfoque psicológico y didáctico a la vez, generando de esta manera aprendizajes graduales, por ciclos y ante todo con calidad.

Tal como señalan estos autores “La didáctica de las competencias sigue la mayoría de los principios, que además de discurrir de una manera sistemática, están fuertemente entrelazados entre sí. De hecho, una misma actividad de aprendizaje puede activar un principio, pero también varios principios simultáneamente” (Rodríguez et al., 2010, p. 41).

En este sentido presentamos los principios clave, de forma sistematizada, tal como sigue:

Cuadro N° 2. Principios en la formación por competencias

Principio	Característica
Globalidad	Analiza los elementos componentes de un proceso o momento educativo desde la totalidad, tanto desde el que enseña como el que aprende. Toda solución global integra los elementos constitutivos de una competencia y plantea una respuesta integral como solución.
Construcción	Permite la activación de conocimientos previos y generar conexiones con nuevos aprendizajes, a partir de las enseñanzas del docente, para que el estudiante diferencie, organice, categorice y cohesioné todos los elementos desde una comprensión global y permanente construcción.
Alternancia	Genera alternancias en los procesos de aprendizaje – enseñanza, combinando la globalidad y especificidad del conocimiento, y de los diferentes elementos presentados en la formación por competencias.
Aplicación	Habilita al docente a ser un mediador entre la teoría y la práctica, para que el aprendizaje sea un medio de permanente acción, y las habilidades sean un resultado del saber hacer.
Distinción	Activa competencias en base a contenidos disciplinares. Permite diferenciar contenidos concretos de una unidad de aprendizaje, en base a procesos de aprendizaje, que deben ser progresivos y graduados.
Significado	Genera procesos de enseñanza – aprendizajes motivadores, porque permite la anticipación del estudiante a situaciones laborales, en aplicación a su formación por competencias con el propósito de que el aprendizaje sea altamente significativo.
Coherencia	Relaciona de forma armonizada la enseñanza con el aprendizaje, en todos sus procesos hasta la evaluación final, generando equilibrio entre la formación y la aplicación de competencias en los estudiantes.
Integración	La puesta en práctica de las competencias planteadas en los procesos de enseñanza – aprendizaje, deberá tener un propósito de integración, para evitar desconexiones en el proceso de formación.

Interacción	Plantea que los estudiantes, en los procesos de enseñanza – aprendizaje, tengan la capacidad de integrar sus aprendizajes de diferentes momentos. Se constituye en una tarea compleja, pero permite el enriquecimiento del saber hacer del estudiante, ya sea de forma individual o en equipo.
Transferencia	Reta a desplazar todo el conocimiento adquirido hacia una tarea, práctica o experiencia externa concreta, de manera que la aplicación permita la demostración de la solidez de la formación por competencias. Es conducir el conocimiento de parte de los docentes, a una actividad pertinente a su ejercicio laboral/profesional en proyección.

Fuente: Elaboración propia en base a Rodríguez et al. (2010).

3.4.2 Apuntes de las bases teóricas de la operacionalización de las competencias

Para lograr un proceso de formación y profesionalización no solamente es necesario la definición de los perfiles profesionales, sino al mismo tiempo un planteamiento de la operacionalización del procesos de enseñanza – aprendizaje, establecida generalmente en *Unidades de Competencia*, caracterizada por un conjunto de actividades profesionales con alto significado y proyección, en base a conocimientos, y su integración por *Elementos de competencia* (saber, saber hacer, saber ser y saber vivir en comunidad).

La definición de Unidades de Competencias y Elementos de competencia, permitirá “un proceso sistemático donde quede configurado y esbozado cómo movilizar y poner en acción una competencia” (Hernández et. al., 2005, p. 64).

En evidencia se dan muchas metodologías de aplicación como DACUM (Developing a Currículo), AMOD (Metodología Centrada en el

Aprendizaje), SCID (Desarrollo Sistemático de un Currículo Instruccional), y otras manejadas a nivel internacional. Hernández y sus colegas plantean que todos estos modelos coinciden en una ruta común que consiste en:

- a) La formación se dirige al desarrollo y evaluación de la competencia.
- b) Se pone énfasis en el logro de resultados.
- c) La enseñanza se basa en el aprender haciendo y en el aprender a aprender.
- d) La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia (2005, p. 65).

3.4.3 Ventajas de la formación por competencias

En el *Informe Tuning Educational Structures in Europe* elaborado el año 2003, plantea un sentido de valoración a los procesos de formación por competencias, en base a las siguientes ventajas:

Cuadro N° 3. Ventajas de la formación por competencias

Ventajas de la formación por competencias
<p>a) Fomenta transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados.</p> <p>b) Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.</p> <p>c) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.</p> <p>d) Se tiene en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía.</p> <p>e) Un impulso a la dimensión europea de la educación superior.</p> <p>f) El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados.</p>

Fuente: (González y Wagenaar, 2003).

3.4.4 Gestión Sistémica de la formación por competencias

Desde las primeras propuestas de Modelos de Diseño Curricular por Competencias se han planteado una serie de metodologías adaptadas a las realidades y contextos educativos nacionales de cada país, así como a las necesidades de su gestión educativa. En la misma evolución de los paradigmas educativos, se han dado modelos de diseño curricular de carácter funcionalista, conductual, constructivista, etc.

Para Sergio Tobón (2014) el diseño curricular por competencias:

(...) debía asumir nuevos retos (...) de manera formal. Estos retos son: (1) articular el diseño curricular desde una perspectiva más global como lo es la gestión del currículum; (2) integrar el diseño curricular como parte de la gestión de la calidad académica; (3) relacionar el proceso de diseño curricular con otros procesos de las instituciones

educativas como la gestión de recursos, el establecimiento de alianzas, la gestión del talento humano y la medición de resultados; y (4) plantear el diseño curricular de forma más sencilla a cómo tradicionalmente se viene haciendo en las competencias con el fin de facilitar que los docentes se impliquen de mejor manera y puedan contribuir más fácilmente al proceso (p. 151).

Con estos retos planteados, Tobón (2014) propuso el modelo de *Gestión Sistémica de la Formación de Competencias* (GesFOC), que tiene como instrumentos clave el Diseño Curricular por Competencias, un modelo de gestión de la calidad, procesos de acreditación, procesos de certificación de acreditación (normas ISO), y lograr la gestión de la calidad (Deming).

En esta estructuración Tobón, nos hace una explicación descriptiva del modelo, que quedaría sistematizada en el siguiente recuadro:

Cuadro N° 4. Síntesis del Modelo GesFOC

No.	Proceso	Descripción sistematizada
1	Liderazgo y trabajo en equipo	Necesario para generar un proceso de gestión integral, con calidad educativa en todos los niveles.
2	Modelo educativo	El modelo GesFOC se constituye en una alternativa, para su aplicación de todos los niveles.
3	Estructura curricular	El Diseño Curricular permite la obtención de la malla curricular, instrumento base de toda la estructura.
4	Políticas de gestión Académica	Se deben plantear políticas de formación, investigación, extensión universitaria, bienestar social, internacionalización y otros ámbitos necesarios, sobre todo en la Educación Superior.
5	Espacios formativos: módulos	Son las asignaturas, talleres de formación, módulos para postgrado, unidades de competencia, o proyectos educativos.
6	Gestión talento humano	Proceso aplicable para el nivel directivo, el nivel administrativo y también para el cuerpo docente.
7	Gestión de recursos	Son recursos económicos, técnicos, educativos y tecnológicos en la actualidad.
8	Mediación de la formación humana integral	Es el relacionamiento permanente educativo, en procesos de enseñanza – aprendizaje entre docentes y estudiantes.
9	Proceso de ingreso, evaluación de entrada y refuerzo de competencias	Es la mediación hacia la formación integral por competencias, valorando saberes y competencias previas.
10	Proceso de salida, evaluación de competencias y seguimiento de egresados	Busca que el resultado de los procesos de enseñanza – aprendizaje, sean integrales para que los estudiantes puedan lograr competencias que les permita afrontar retos del mercado laboral.

Fuente: Elaboración propia en base a Tobón (2014).

Con la indagación teórica lograda en base a los pilares clave de este proceso investigativo, se concluye que la Gestión Cultural y el Diseño Curricular por Competencias son ámbitos del conocimiento de gran amplitud y diversidad, que

las teorías, modelos y metodologías planteados a lo largo de su evolución y desarrollo, han permitido un avance y desarrollo significativo de su desarrollo.

3.5 Estructuración Curricular por Competencias sistematizada, para la formación de agentes culturales de la ciudad de La Paz, según la vocación cultural

la realidad local cultural existente, en el periodo histórico 2008 – 2018.

3.5.1 Identificación de áreas, acciones y competencias

La propuesta tiene su base fundamental en la *vocación cultural de la ciudad de La Paz*, resultado del proceso investigación desarrollado, dando lugar a un plan de estudios pertinente a

Fruto de la identificación y categorización de actividades culturales desarrolladas en el periodo histórico delimitado, ha sido posible identificar las siguientes áreas, acciones y competencias:

Cuadro N° 5. Identificación acciones y competencias del gestor cultural

N°	Áreas Generales	Acciones		Competencias
1	Cultura, teoría y desarrollo	Analizar Comunicar Enseñar Formar	Generar Informar Investigar Relacionar	Analiza teorías y todo conocimiento de la realidad cultural local. Investiga sobre el desarrollo cultural actual. Reconoce y valora antecedentes, existencia y desarrollo del patrimonio cultural. Identifica la identidad cultural local, regional y/o nacional.
2	Políticas culturales	Analizar Asesorar Cambiar Comunicar Diseñar	Evaluar Implantar Investigar Normar Proponer	Analiza la legislación cultural nacional y municipal Diseña políticas culturales. Propone normas y reglamentos para diferentes sectores culturales. Asesora en el diseño de políticas. Evalúa la legislación cultural vigente y su aplicación.
3	Economía cultural	Administrar Analizar Asesorar Beneficiar Cambiar Desarrollar Ejecutar Elaborar Evaluar	Generar Gestionar Implantar Mejorar Obtener Organizar Planificar Producir Supervisar	Administra recursos económicos destinados al sector cultural. Analiza la situación económica actual del sector cultural. Desarrolla estrategias económicas para el sector cultural. Invierte recursos económicos en los diferentes sectores. Realiza evaluaciones económicas del sector. Genera fuentes de ingresos por la ejecución de diferentes proyectos culturales. Contribuye a la mejora de la calidad de vida a través de planes, programas y proyectos culturales. Organiza proyectos culturales en beneficio del desarrollo económico y cultural de una región. Procura fondos y patrocinio cultural. Define indicadores culturales. Propone modelos económicos para aplicación en el ámbito cultural.

4	Administración cultural	<p>Administrar Analizar Asesorar Beneficiar Cambiar Coadyuvar Conservar Comunicar Construir Coordinar Cooperar Crear Desarrollar Diagnosticar Diseñar Ejecutar Elaborar Equipar Estudiar</p>	<p>Evaluar Formar Fortalecer Generar Identificar Investigar Liderar Mejorar Obtener Ofertar Organizar Participar Planificar Preservar Producir Programar Promocionar Proyectar Supervisar</p>	<p>Administra proyectos a nivel municipal y/o regional.</p> <p>Diagnóstica la situación del ámbito cultural, para la puesta en marcha de proyectos culturales.</p> <p>Diseña proyectos en beneficio de la conservación y preservación del patrimonio tangible.</p> <p>Conserva el patrimonio cultural intangible.</p> <p>Identifica indicadores culturales para la puesta en marcha de proyectos.</p> <p>Investiga culturalmente, en diferentes ámbitos de acción.</p> <p>Diseña, elabora y ejecuta proyectos culturales.</p> <p>Evalúa proyectos culturales.</p> <p>Fortalece, promociona y difunde el patrimonio tangible e intangible.</p> <p>Supervisa la preservación del patrimonio.</p>
5	Gestión de eventos culturales	<p>Administrar Coadyuvar Comunicar Convencer Coordinar Cooperar Crear Difundir Ejecutar Equipar</p>	<p>Gestionar Liderar Mejorar Ofertar Organizar Planificar Producir Programar Promocionar Supervisar</p>	<p>Gestiona la puesta en marcha de eventos culturales.</p> <p>Administra recursos para la realización de eventos.</p> <p>Elabora planes estratégicos de marketing y comunicación de eventos culturales.</p> <p>Obtiene cooperaciones y financiamiento para la realización de eventos.</p> <p>Lidera la realización de eventos culturales.</p> <p>Evalúa los impactos por la realización de eventos culturales.</p>
6	Marketing cultural	<p>Analizar Asesorar Cambiar Comunicar Diagnosticar Diseñar Elaborar Estudiar Evaluar Generar</p>	<p>Identificar Investigar Mejorar Ofertar Organizar Planificar Producir Promocionar Proponer Supervisar</p>	<p>Analiza, diagnóstica y evalúa la situación actual del mercado cultural local.</p> <p>Estudia la oferta y demanda cultural.</p> <p>Estudia los públicos en el sector cultural.</p> <p>Identifica la infraestructura cultural.</p> <p>Contribuye a la mejora de la oferta cultural a través de proyectos.</p> <p>Investiga sobre industrias culturales.</p> <p>Supervisa los estudios de mercado.</p>

Fuente: Elaboración propia

Para la propuesta se toma en cuenta que toda formación en Gestión Cultural es transdisciplinaria, de modo que los procesos de enseñanza – aprendizaje deben buscar el desarrollo de capacidades, habilidades y

destrezas de los agentes culturales para su ejercicio profesional en Gestión Cultural.

Es importante el sujeto que aprende, que en este caso es un agente social y cultural, que

promueve, coadyuva y contribuye el desarrollo social y cultural de todo ser humano y toda comunidad, a través de prácticas culturales de forma permanente.

El sujeto que enseña se constituye en un facilitador del proceso de enseñanza – aprendizaje, logrando integrar los conocimientos previos del agente cultural, su experiencia en el ámbito cultural y/o nuevas teorías, tendencias, metodologías, instrumentos y modelos para una adecuada gestión cultural.

3.5.2 Descripción sistematizada de la Propuesta Curricular

Consideramos como esenciales los siguientes aspectos:

a) Datos generales

Título otorgado: Magíster Scientiarum en Gestión Cultural.

Dirigido a: Agentes culturales de la ciudad de La Paz

Unidad enseñanza: Indistinta (puede ser en el sistema público o privado).

b) Modalidad de enseñanza

Se propone lograr el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de postgrado en la modalidad presencial, semipresencial o virtual, incluyendo horas académicas destinadas a procesos investigativos. El uso de nuevas tecnologías para el desarrollo de tele conferencias con expertos internacionales, y procesos de enseñanza y aprendizaje continuos.

c) Estructura temporal de la propuesta

Se propone la realización de un curso a nivel de Maestría, programado dentro del sistema semestral –con la diversificación de contenidos– en el período de dos (2) años. El plan de estudios se sustentará a partir de las áreas temáticas identificadas, que permitirán abordar

problemáticas centrales y necesidades específicas de la Gestión Cultural en La Paz.

d) Plantel docente con expertos en Gestión Cultural

Se considera y sugiere la participación de expertos internacionales de España, México, Colombia y Argentina, además de gestores culturales bolivianos que aporten académicamente desde su experiencia profesional y laboral.

e) Régimen académico

Para la obtención del grado de Magíster Scientiarum el postulante deberá cursar 2.400 horas académicas (680 en aula y 1.720 de investigación fuera del aula), equivalentes a 60 créditos, distribuidos en 11 para la tesis y 49 para las actividades de formación en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

El programa contemplará cuatro semestres, de los cuales los tres primeros serán teóricos – prácticos, y el último semestre incluirá el Taller de Tesis destinado a la elaboración del trabajo de grado final

En cada uno de las asignaturas se exige un mínimo del 80% del porcentaje de asistencia total. La nota mínima para aprobar cualquier actividad curricular es de 70 puntos.

f) Condiciones de admisión, permanencia y promoción

Para ingresar al Curso de Maestría en Gestión Cultural es necesario presentar los siguientes requisitos:

- Carta de solicitud de admisión.
- Currículum Vitae.
- Fotocopia legalizada título académico y en Provisión Nacional.

Para la permanencia del alumno en el Programa de Maestría no deberá reprobado más de una materia en cualquiera de los semestres. Si tiene una reprobación el alumno tendrá derecho a una prueba recuperatoria por una única vez.

Para optar el grado de Maestría en Gestión Cultural, identificado como *Magister Scientiarum*, el estudiante deberá aprobar el total de 60 créditos y la defensa correspondiente de tesis.

La presentación y sustentación de tesis de grado deberá llevarse en un plazo no mayor a dos años después de la conclusión de las materias curriculares. En caso contrario el estudiante

estará en la obligación de cursar la materia de Seminario de Tesis nuevamente para habilitarse.

g) Plan Curricular

Resultado de todo el proceso investigativo e interpretación de la realidad y desarrollo de la gestión y vocación cultural de la ciudad de La Paz, se presenta el siguiente plan curricular:

Cuadro N° 6. Propuesta de plan curricular para primer semestre

Módulos	Carga horaria presencial	Carga horaria investigación	Horas académicas	Créditos
Primer semestre: básico				
Teorías de cultura y gestión cultural	20	60	80	02
Gestión del patrimonio cultural.	40	90	130	03
Identidad cultural, interculturalidad y multiculturalidad.	40	90	130	03
Legislación cultural	40	90	130	03
Diseño de políticas culturales	40	90	130	03
Subtotal	180	420	600	14

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N° 7. Propuesta de plan curricular para segundo semestre

Módulos	Carga horaria presencial	Carga horaria investigación	Horas académicas	Créditos
Segundo Semestre: Gestión de proyectos				
Gestión cultural para el desarrollo integral.	20	60	80	02
Formulación, ejecución y evaluación de programas y/o proyectos culturales (regionales, municipales).	40	90	130	03
Gestión del patrimonio tangible e inmaterial.	40	90	130	03
Gestión de organizaciones culturales públicas y privadas.	40	90	130	03
Investigación e indicadores culturales.	40	90	130	03
Subtotal	180	420	600	14

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N° 8. Propuesta de plan curricular para tercer semestre

Módulos	Carga horaria presencial	Carga horaria investigación	Horas académicas	Créditos
Tercer Semestre: Producción y realización de eventos culturales				
Escenarios y públicos de arte y cultura.	20	60	80	03
Producción y administración de eventos y espectáculos culturales.	30	80	110	03
Promoción y difusión de eventos y festivales.	30	80	110	03
Evaluación del impacto de eventos culturales.	30	80	110	03
Seminario de investigación.	30	110	140	04
Subtotal	140	410	550	16

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro N° 9. Propuesta de plan curricular para cuarto semestre

Módulos	Carga horaria presencial	Carga horaria investigación	Horas académicas	Créditos
Cuarto Semestre: Economía y estudio de mercados				
Economía de la cultura.	40	90	130	03
Gestión de financiamiento cultural y cooperación cultural.	30	90	120	03
Industrias culturales.	40	90	130	03
Estudio de públicos y marketing cultural	40	90	130	03
Taller de tesis	30	110	140	04
Subtotal	180	470	650	16
Totales	680	1.720	2.400	60

Fuente: Elaboración propia.

h) Sistema de evaluación

El rendimiento académico del estudiante y vencimiento de actividades académicas para su promoción será evaluado periódicamente, considerando el aprovechamiento alcanzado en todas las actividades previstas en el plan de estudios.

El grado de aprovechamiento del estudiante será medido adoptando la siguiente escala de valores:

a) Excelente	100 a 90
b) Sobresaliente	89 a 77
c) Bueno	76 a 65
d) Insuficiente	64 - 0

4. Conclusiones

Ante la complejidad de la Gestión Cultural a nivel mundial e internacional, se están dando procesos de profesionalización en estructuras tanto educativas como culturales, en beneficio no solamente de los procesos culturales de los países, sino en beneficio integral de los procesos económicos sociales y políticos que el desarrollo cultural implica.

Es muy importante el fortalecimiento de las capacidades, habilidades y destrezas de agentes culturales de la ciudad de La Paz, implicados en los procesos de gestión y producción cultural, a partir de un proceso de formación que permite su profesionalización y/o actualización de su ejercicio profesional.

Sin duda la Gestión Cultural es una fuerza dinámica, que favorece la integración, diálogo e intercambio de valores culturales, permitiendo el desarrollo de nuestras sociedades.

Propuestas de formación en Gestión Cultural –como el presente caso– permiten una contribución evidente en el ejercicio del desarrollo cultural tanto de nuestro país como de la ciudad de La Paz, porque la escasez de ofertas

académicas, hace que no existan programas de formación pertinentes.

La propuesta plantea una metodología concreta para la identificación de la vocación cultural, permitiendo un plan de estudios pertinente y adecuado a la realidad cultural existente.

Se hacen necesarios más estudios e investigaciones en cuanto a la Gestión Cultural tanto en Bolivia, como a nivel internacional, pues es muy importante la construcción de referencias históricas, cuerpos teóricos, procesos de desarrollo, cambios y transformaciones a lo largo de los años.

Bibliografía

- Ander - Egg, E. (2005). *Perfil del animador socio-cultural*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Distribuidora Lumen S.R.L.
- Campos, N. (2014). *Encuentro de gestores culturales*. Cochabamba: Fundación Visión.
- Colombres, A. (2009). *Nuevo Manual del Promotor Cultural II*. México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- González, J., y Wagenaar, R. (Ed.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- IBERFORMAT. (2004). *Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales*. Recuperado de https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/training%20in%20cultural%20management_es.pdf
- Martinell, A. (1999). *Los agentes culturales ante los nuevos retos de la gestión cultural*. México: Organización de Estados Iberoamericanos.

- Moreira, E. (2003). *Gestión Cultural. Herramientas para la democratización de los consumos naturales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Longseller.
- Navarro, A. (2015). ¿Es la gestión cultural una profesión? Recuperado de <https://www.infoartes.pe/es-la-gestion-cultural-una-profesion/>
- Red Latinoamericana de Gestión Cultural. (2021). *Nosotros*. Recuperado de <https://redlgc.org/nosotros/>
- Rodríguez, M. L., Serreri, P., y Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias: teoría y práctica*. España: Publidisa.
- Tobón, S. (2010). *Formación Integral y competencias*. Colombia: Ecoe Ediciones Ltda.
- Tobón, S. (2014). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.

INCIDENCIA DE LA DISFUNCIÓN FAMILIAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MAESTRANTES DEL CEPIES

Incidence of family dysfunction on academic performance in CEPIES postgraduate students

Paucara Mamani, María Luisa
estrella01marilu05@gmail.com
La Paz, Bolivia

Resumen

El propósito de la investigación sobre la incidencia de la disfunción familiar, en el rendimiento académico es dar a conocer a la sociedad que los problemas familiares en el hogar afectan el aprendizaje de los hijos, no solo en el Sistema de Educación Regular sino también en Educación Superior. La familia favorece en el aprendizaje cuando el entorno es un ambiente agradable y desfavorece cuando no lo es, como sistema social estimula y promueve el estado de salud y bienestar de los miembros que hacen parte de ella. Estudios revela que las familias disfuncionales no tienen límite social, ni financiero, ni intelectual. En ese entendido la importancia de la investigación presente radica en tratar la disfunción familiar y su impacto en el rendimiento académico de los maestrantes. De no ser estudiada se puede concluir que los mismos tengan baja calificación, reprobación, abandono, repercutiendo en su superación profesional. Sabiendo que vivimos en un mundo globalizado competitivo, con una sociedad dinámica frente a los cambios constantes, exige mayor preparación de los profesionales, iniciada en el área profesional y aún más en la docencia. En el caso particular del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior (CEPIES), donde se realizó la investigación, los resultados obtenidos, como aporte, evidencian que los maestrantes conviven en familias disfuncionales lo que incide en su rendimiento académico significativamente, dato que puede ayudar a los docentes a mejorar su práctica docente.

Palabras Clave: Disfunción familiar, Académico, Maestrante.

Abstract

The purpose of the research on the Incidence of Family Dysfunction on academic performance is to make society aware that family problems at home affect children's learning not only in the Regular Education System, but also in Higher Education. Families help learning when the environment is pleasant and it is always very difficult when it is not. As a social system, it stimulates and promotes the state of health and well-being of its members. Napier, J. (1990) reveals that dysfunctional families have no social, financial, or intellectual limits. Therefore, the research importance is in the family dysfunction that has an impact on the academic performance of the postgraduate students. They may have low marks or failing scores, they may be a dropout, and it affects his professional improvement. Living in a competitive globalized world with a dynamic society facing constant changes requires

greater preparation of professionals in teaching. In the particular case of the Higher Education Research and Psychopedagogical Center (CEPIES), where this research was carried out, the outcomes show that postgraduate students live in a dysfunctional family that significantly affects their academic performance, it may help professors to take into account the learning process of postgraduate students.

Keywords: Family dysfunction, Academic, Postgraduate student.

1. Introducción

La disfunción familiar disminuye la calidad de la vida del núcleo familiar, altera los roles, los modos de vida de expresión afectiva y las normas de comportamiento de sus miembros, afectando en el plano educativo. De acuerdo a los datos investigados en otros países la disfunción familiar afecta a toda persona sin importar el nivel social e intelectual en el que se encuentra. El concepto de una familia disfuncional no fue tomado en serio por los profesionales (terapeutas, trabajadores sociales, maestros, concejeros, clérigos, etc.), por que históricamente se esperaba que los hijos obedecieran a los padres e hicieran frente a los problemas.

Los antecedentes investigativos demuestran que los estudiantes abandonan la escuela, dedicándose al alcoholismo y formación de pandillas a raíz de los problemas familiares. Es así que en este estudio investigativo se analizó a la familia como un factor que incide de manera significativa en el rendimiento académico, específicamente en Educación Superior.

En Bolivia, no existe políticas de protección a la familia, sólo existen normas que protegen los derechos del niño, niña, adolescente y la mujer, y no así la protección del núcleo familiar y su fragmentación de sus miembros en sus diferentes formas. Actualmente se ven hogares disfuncionales como si fuera algo común, reflejándose esta problemática en el rendimiento académico, en este caso en los maestrantes que son parte de Educación Superior, futuros docentes que pueden incidir en sus estudiantes. La educación del individuo es un factor fundamental para su desenvolvimiento dentro de la sociedad, no es solamente responsabilidad de

las instituciones educativas, sino que gran parte de las enseñanzas de la vida de una persona son adquiridas en el hogar. El apoyo incondicional, el amor, el apoyo y calidez de la familia son importantes en la vida de cada ser humano, aunque algunos lo nieguen, porque es lo que va a determinar la personalidad del individuo y el desenvolvimiento del mismo.

El estudio realizado da un aporte fundamental al mostrar que la función biológica y económica influye al maestrante en su rendimiento académico, pues el sistema educativo boliviano en general y el sistema universitario pueden incluir la orientación vocacional y familiar de los estudiantes, con lo que se incrementa las posibilidades de un alto rendimiento académico a pesar de un nivel socioeconómico adverso.

El CEPIES, otorga una educación de calidad, y con el aporte de la investigación dada, es necesario tomar en cuenta los factores familiares que inciden en el rendimiento académico de los maestrantes y de acuerdo al estudio realizado, se evidenció, que el nivel de aprovechamiento en el aprendizaje de algunos maestrantes es bajo.

Desarrollada la correlación de las variables con el programa estadístico no paramétrica de Spearman, los resultados obtenidos en la investigación, en Educación Superior, permitieron observar que una mayoría de los maestrantes viven en un hogar disfuncional moderado, misma fue correlacionando con el rendimiento académico.

2. Materiales y Métodos

Considerando las características de la presente investigación, el enfoque es cuantitativo y de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista

(2014) implica “usar la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4). Es así que en el presente estudio se recolectó datos numéricos mediante el instrumento “Apgar Familiar”, para probar la hipótesis y medir los hechos de la incidencia de la “Disfunción Familiar” en el “Rendimiento Académico”. Demostrando de esta manera la relación de causalidad entre las variables, confirmándose la hipótesis y la generalización de resultados. Así mismo ayudó a medir, mediante procedimientos estadísticos la magnitud que tiene la incidencia de la “Disfunción Familiar” en el “Rendimiento Académico” en los maestrantes.

El tipo de investigación se enmarca sobre un estudio de tipo correlacional que según Hernández et al. (2014) “se trata de asociar variables mediante un patrón predecible para un grupo de población” (p. 93), es decir, facilitó a determinar la relación o grado de incidencia de la “Disfunción Familiar” en el “Rendimiento Académico” de los maestrantes. En este caso se establece la correlación entre las variables: Independiente y Dependiente. El estudio de investigación es de carácter no experimental que para Hernández, Fernández y Baptista (2010), refiere a “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p. 149), posesionándose en una investigación transeccional que para el mismo autor corresponde a la compilación de datos de un momento único del tiempo. En este caso el propósito fue describir la correlación de las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Las variables no sufren ningún tipo de cambio ni manipulación, los datos recabados de la investigación sobre la incidencia de la “Disfunción Familiar” en el “Rendimiento Académico” de los maestrantes, no sufrió modificación alguna y se los observó en su estado natural.

Por otra parte, tiene también una característica de tipo descriptivo porque a través de ella

se procedió a recabar datos y analizar las características más generales como sexo, edad, profesión, estado civil, para identificar el grado de “Disfunción Familiar” según el instrumento “Apgar Familiar” y el “Rendimiento Académico”. También se caracteriza por ser correlacional, porque nos permite identificar si existe relación en cierta medida o grado entre la “Disfunción Familiar” y en el “Rendimiento Académico” de los maestrantes del Programa de Evaluación de Proyectos Educativos versión XXV del CEPIES, en un momento determinado observando sus causas y efectos de forma significativa mediante la prueba estadística no paramétrica de Spearman.

Se utilizó métodos empíricos, teóricos entre otros, los cuales permitieron recolectar e interpretar los resultados de la investigación. Método de la observación, favoreció en la obtención de datos del trabajo de campo a través de técnicas e instrumentos como son la encuesta y el análisis de registro de notas y el método teórico, permitió transformar e interpretar los datos obtenidos del trabajo de campo en resultados a través de técnicas como el análisis – síntesis. El método hipotético deductivo, a partir de la observación del fenómeno de estudio comprueba la hipótesis de forma significativa sobre la incidencia de la “Disfunción Familiar” en el “Rendimiento Académico”, misma que ayudó a deducir que los problemas familiares pueden afectar en el rendimiento académico de los maestrantes. El método hipotético se concreta en tres fases o momentos: primero se realiza una observación empírica en estudiantes del Sistema de Educación Regular, donde se ve que provienen de familias disfuncionales. A partir de ello se realiza un estudio investigativo en Educación Superior con maestrantes del CEPIES, planteándose una hipótesis, que finalmente se verifica a partir del análisis de los datos recogidos a través, de la aplicación del instrumento “Apgar familiar” misma que fue, sometida a prueba estadística no paramétrica de Spearman que determinó la magnitud y dirección de la correlación entre la “Disfunción Familiar” y el “Rendimiento Académico”.

Las técnicas utilizadas fueron de acopio de información, donde se aplicó como instrumento la encuesta Apgar Familiar, herramienta para detectar “Disfunción Familiar”. Suarez y Alcalá (2014) señalan que este instrumento fue diseñado en 1978 por el doctor Gabriel Smilkstein (Universidad de Washington), quien basándose en su experiencia como médico de familia propuso la aplicación de este test y el registro de notas de los participantes.

La población comprende al conjunto de maestrantes inscritos en el Programa de Evaluación de Proyectos Educativos versión XXIV, conformada por mujeres y varones que están en un promedio de edad de 26 años para adelante. El tipo de muestra es de características no probabilística o dirigida, subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación (Hernández et al., 2014). La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador. Así, la muestra está integrada por sujetos que voluntariamente accedieron a participar (Tintaya, 2014).

Es así que se elige esta población considerando que los mismos participaron voluntariamente en el estudio investigativo, maestrantes del Programa de Evaluación de Proyectos Educativos versión XXIV del CEPIES. Para la misma se toma en cuenta a 20 maestrantes entre varones y mujeres que tienen diferentes profesiones a nivel licenciatura, que realizan su maestría.

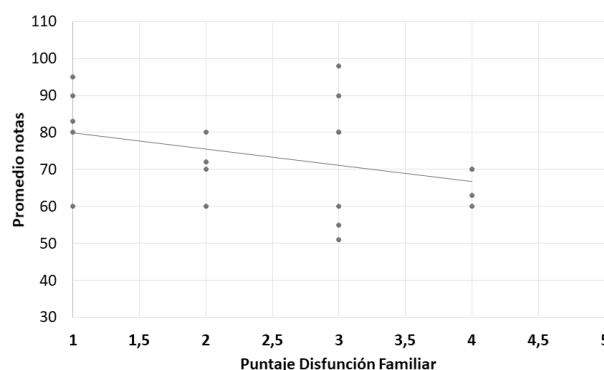
Características de la muestra. El procedimiento se realiza con una visita a las aulas del CEPIES donde se presenta los objetivos de la investigación. Sin embargo, se aplicó la prueba piloto de 5 minutos para su posterior análisis e investigación, instrumento referido a la Disfunción Familiar. Para mayor objetividad en la investigación se elige una población de estudio que da mayor información en relación a su asistencia en los diferentes módulos del Programa de Evaluación de Proyectos Educativos versión XXV y las características que presentan.

3. Análisis de resultados

Los resultados fueron expuestos en principio en forma descriptiva para conocer las características más generales para identificar el grado de disfunción familiar según el instrumento “Apgar Familiar” y el rendimiento académico, aplicando la prueba estadística no paramétrica de Spearman que determina la magnitud y dirección de la correlación entre las variables. La razón fundamental para utilizar este estadístico es porque que los puntajes obtenidos en el cuestionario de disfunción familiar están expresadas en valores de escala ordinales, también la muestra es reducida (20 participantes), lo cual fundamenta la utilización de estadística no paramétrica.

Análisis Correlacional entre Disfunción Familiar y el Rendimiento Académico, la correlación hallada es significativa ($r = - 0.22$; $p < 0.05$), lo cual evidencia una correlación inversa pequeña entre estas dos entre estas variables.

Rendimiento Académico	Disfunción familiar
Coefficiente de correlación	-0,222
Sig. (Bilateral)	0,024
N	20



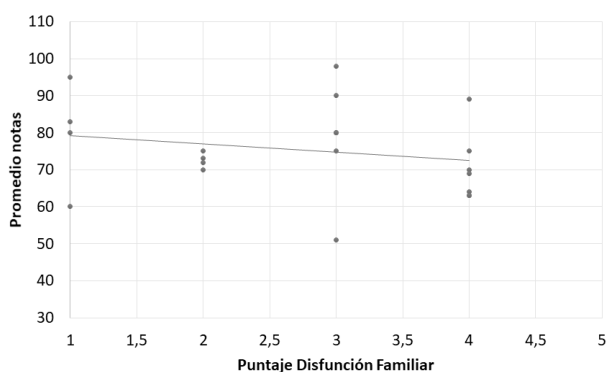
Puntos de dispersión entre el puntaje promedio obtenido en los distintos módulos y los valores de disfunción familiar en maestrantes del CEPIES gestión 2017.

Análisis correlacional entre disfunción familiar y rendimiento académico. Se analiza la correlación del grado de disfunción familiar del cuestionario de Apgar Familiar con el promedio de todas las notas obtenidas en los distintos módulos que reflejan el rendimiento académico de los estudiantes masculinos participantes de la presente investigación.

Correlación de Spearman entre disfunción familiar y rendimiento académico de los módulos cursados por los estudiantes masculinos maestrantes del CEPIES gestión 2017

Rendimiento Académico	Disfunción familiar
Coefficiente de correlación	-0,21
Sig. (Bilateral)	0,029
N	20

Las correlaciones encontradas entre disfunción familiar con las notas promedio de los seis módulos obtenidos por los maestrantes del CEPIES gestión 2017, las cuales son la base para evaluar su rendimiento académico. La correlación hallada es significativa ($r=-0.21$; $p<0.05$), lo cual evidencia una correlación inversa pequeña entre estas dos variables como puede ser observado.



Los puntos de dispersión entre el puntaje promedio obtenido en los distintos módulos y

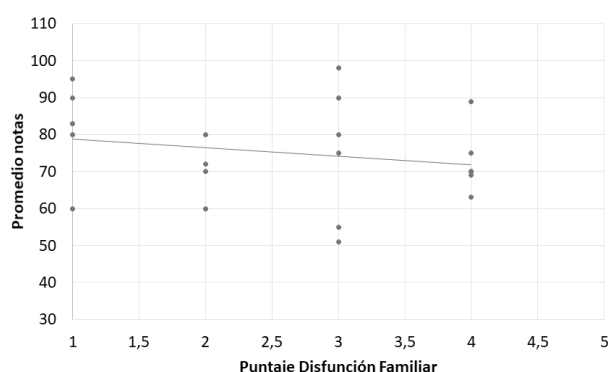
los valores de disfunción familiar en maestrantes masculinos del CEPIES gestión 2017.

Finalmente se analiza la correlación del grado de disfunción familiar del cuestionario de Apgar Familiar con el promedio de todas las notas obtenidas en los distintos módulos que reflejan el rendimiento académico de los estudiantes femeninos participantes de la presente investigación.

Correlación de Spearman entre disfunción familiar y rendimiento académico de los módulos cursados por los estudiantes femeninos maestrantes del CEPIES gestión 2017

Rendimiento Académico	Disfunción familiar
Coefficiente de correlación	-0,198
Sig. (Bilateral)	0,035
N	20

Las correlaciones encontradas entre disfunción familiar con las notas promedio de los seis módulos obtenidos por los maestrantes del CEPIES gestión 2017 con las cuales son la base para evaluar su rendimiento académico. La correlación hallada es significativa ($r=-0.198$; $p<0.05$), lo cual evidencia una correlación inversa pequeña entre estas dos variables como puede ser observado.



Los puntos de dispersión entre el puntaje promedio obtenido en los distintos módulos y los

valores de disfunción familiar en maestrantes del CEPIES gestión 2017.

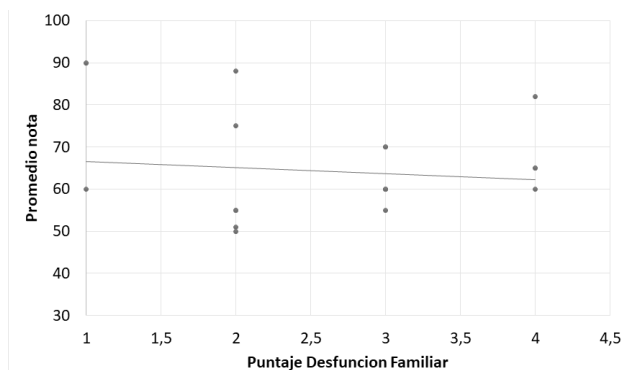
Análisis correccional entre las cuatro dimensiones de disfunción familiar y el rendimiento académico, en esta sección se analiza las correlaciones de las cuatro funciones (biológica, educativa, económica y sociabilizadora) de disfunción familiar del cuestionario de Apgar Familiar con el promedio

de todas las notas obtenidas en los distintos módulos que reflejan el rendimiento académico de los estudiantes participantes de la presente investigación.

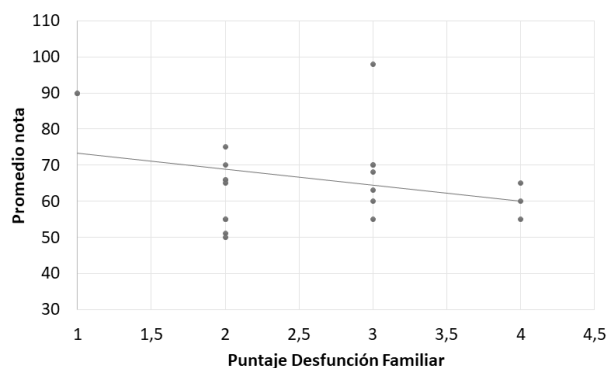
Correlación de Sperman entre las dimensiones de disfunción familiar y rendimiento académico de los módulos cursados por los estudiantes maestrantes del CEPIES gestión 2017

		Disfunción familiar Biológica	Educativa	Económica	Socializadora
Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	-0,21	-0,12	-0,30	0,11
	Sig. (bilateral)	0,03	0,53	0,01	0,56
	N	30	30	30	30

Las correlaciones halladas más significativas son solo con la función biológica ($r = -0.21$; $p < 0.05$), lo cual evidencia una correlación inversa pequeña entre esta dimensión y el rendimiento académico como puede ser observado en la figura; y función económica ($r = -0.30$; $p < 0.05$), lo cual evidencia también una correlación inversa pequeña entre esta dimensión y el rendimiento académico como puede ser observado.



Los puntos de dispersión entre el puntaje promedio obtenido en los distintos módulos y los valores de disfunción familiar en la función biológica en maestrantes del CEPIES gestión 2017.



Los puntos de dispersión entre el puntaje promedio obtenido en los distintos módulos y los valores de disfunción familiar en función económica en maestrantes del CEPIES gestión 2017.

En síntesis, los resultados obtenidos indican que en el general los maestrantes del CEPIES gestión 2017, evidencian un grado de disfunción familiar moderado, sobre todo entre los participantes masculinos.

El presente estudio encontró un grado de correlación moderado e inverso entre disfunción familiar y rendimiento académico, lo cual confirma la hipótesis de investigación propuesta,

es decir que hay un efecto asociativo, que incide entre mayor sea el rendimiento académico (mejor puntuación en el promedio de nota final), menor será la disfunción familiar encontrada en los participantes.

Con mayor exactitud solo las dimensiones de disfunción familiar económica y disfunción familiar biológica, se correlaciona moderadamente y levemente, respectivamente, con rendimiento académico.

En cambio, no se halló evidencia estadística que las dimensiones de disfunción educativa y socializadora estén relacionadas con el rendimiento académico.

4. Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación, con un análisis descriptivo, correlacional, refleja que un mayor porcentaje de maestrantes se hallan en un hogar de “Disfunción Familiar Moderada”.

En educación regular, existe un porcentaje de estuantes que provienen de familias disfuncionales. Sin embargo, podemos constatar a partir de este estudio que la disfunción familiar es un fenómeno que afecta a estudiantes de Educación Superior. La disfunción familiar disminuye la calidad de vida, los roles, modos de vida, la expresión afectiva y las normas de comportamiento, afectando el aprendizaje de los estudiantes, y a toda persona sin importar el nivel académico e intelectual en el que se encuentre.

Una familia es funcional cuando en el hogar se alcanza los objetivos familiares y las funciones básicas se cumplen plenamente, con la finalidad de generar nuevos individuos en la sociedad, en una homeostasis sin tensión, mediante una comunicación apropiada y basada en el respeto de las relaciones intrafamiliares.

Hay un buen rendimiento académico cuando existe motivación al desarrollo de la inteligencia y sus aptitudes, buenos hábitos y estrategias

de aprendizaje. Sin embargo, la disfunción familiar genera falta de interés y preocupación por la educación, las constantes discusiones, peleas entre los miembros del hogar, falta de disciplina, motivación y tiempo, la frustración de los padres por problemas de su infancia, problemas económicos en la familia son factores que generan bajo rendimiento.

La disfunción en el mundo, de acuerdo a Trends Child (2013), nos señala, en el Mapa Mundial de Familia, que los niños que no viven con alguno de sus padres, frecuentemente exhiben los peores resultados educativos: tienen una desventaja en cuanto a las matrículas escolares y el rendimiento académico. La OMS (Organización Mundial de Salud), precisa que “la familia es la unidad básica de la organización social y también la más accesible para efectuar intervenciones preventivas y terapéuticas” (como se citó en Zuazo y Norka, 2013, p.16).

El Banco Interamericano de Desarrollo (2016), señala que la familia en América Latina y el Caribe es completamente diferente de lo que era hace 20 años. Es menos común que los adultos mayores vivan con la familia extendida y más común que vivan solos o con su conyugue.

De acuerdo con Espinoza (2015) enseñar a estudiar y hacer que las criaturas y jóvenes tengan curiosidad intelectual y una instrucción o unos conocimientos, no para saberlo todo como una enciclopedia, sino para adquirir una cultura propia de la persona que piensa, reflexiona asimila y se prepara para la vida. Los problemas familiares afectan al alumno y su aprendizaje, la estructura familiar afecta a todos los niveles de la educación, desde el preescolar hasta el universitario.

En Bolivia, La Paz, los factores que tienen mayor incidencia en la disfunción familiar es la falta de empleo en el varón, así por generar mayor ingreso económico en el hogar ha contribuido que la mujer salga a trabajar para mejorar los ingresos de la familia. En lo afectivo, la falta de amor entre la

pareja o cualquiera de sus integrantes, los vicios y la desviación de costumbres, los integrantes de la familia de alguna forma han obligado a buscar la forma de satisfacerse, tomando así una posición individualista y por ende deteriorando los lazos afectivos y físicos que les une. Los problemas económicos generan violencia en el seno del hogar, no llevar al hogar los medios económicos necesarios para el sostén de la familia.

La estructura familiar es un problema social que afecta a la educación, en todos los niveles, desde el preescolar hasta el universitario. Y se puede ver la existencia del abandono escolar y bajo rendimiento (Choquetijlla, 2011). La mayoría de los casos presentados en el Albergue temporal Casa Vida, en la ciudad de La Paz, se debe a la disfuncionalidad familiar, en este último tiempo se está generando un espacio de mucha libertad a los hijos, la pérdida de muchos valores morales, al igual que fallas en el rol de los padres.

La importancia de realizar una investigación sobre la disfuncionalidad familiar en Educación Superior, se da porque la función del enseñar es de alto nivel. Es necesario tomar conciencia sobre la misión que cumple dentro de la sociedad aquel profesional que accede a Educación Superior, toda institución tiene metas, para lograr que sus metas sean alcanzadas, deben utilizar indicadores que les permitan conocer en qué grado está alcanzando dichas metas, para tomar medidas adecuadas y mejorar si es necesario, el proceso de formación integral de los futuros profesionales.

5. Conclusiones

La investigación sobre la incidencia de la disfunción familiar en el rendimiento académico, se realizó de forma procedimental y sistemática llegando a las conclusiones según los objetivos planteados. Para ver el nivel de disfunción familiar se aplicó el programa estadístico no paramétrica de Spearman, detectando un nivel de disfunción moderado.

El cuestionario Apgar familiar, facilitó a recolectar la obtención de resultados. Dando a conocer que los maestrantes manifiestan un nivel de disfunción familiar significativa en la función biológica y económica.

En síntesis, los resultados obtenidos indican que en forma general los maestrantes, evidencian un grado de disfunción familiar moderado.

La correlación hallada es significativa, misma que confirma la hipótesis de investigación. Los resultados que arrojaron, evidencian significativamente el logro de los objetivos planteados.

El estudio realizado es un aporte importante a la investigación científica, al demostrar la incidencia de la disfunción familiar en el rendimiento académico.

Una buena relación con la familia facilita un buen rendimiento académico, la familia y la institución académica son contextos importantes para el desarrollo humano.

Elaborar un conjunto de actividades para intervenir la disfunción familiar en los maestrantes del CEPIES y así trabajar la disfunción familiar en educación superior porque incide en el rendimiento académico de los maestrantes.

Fomentar espacios de socialización y bienestar con actividades donde se pueda implementar las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2003) para un óptimo rendimiento académico de los maestrantes.

Bibliografía

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2016). *Realidades y perspectivas*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2016/10/27/mamas_papas/1477559693_883867.html
- Choquetijlla, D. (2011, 6 de junio). Disfuncionalidad familiar afecta seriamente seguridad del hogar.

- La Patria*. Recuperado de <http://lapatriaenlinea.com/?nota=71099>
- Espinoza, Y. (2015). *Estudio sobre la disfuncionalidad familiar y su incidencia en el aprendizaje de los niños y niñas de primero y segundo año de educación primaria de la escuela Sagrado Corazón de Jesús de Tulcan* (proyecto de titulación). Facultad de Ciencias Administrativas de Tulcan, Ecuador.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencia Múltiples la Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Suarez, M., y Alcalá, M. (2014). Apgar Familiar: Una herramienta para detectar disfunción familiar. *Revista Médica*, 20(1), 53–57.
- Tintaya, P. (2014). *Proyecto de Investigación*. La Paz, Bolivia: Editorial Instituto de Estudios Bolivianos.
- Trends Child. (2013). *Mapa mundial de la familia 2013: Los cambios en la familia y su impacto en el bienestar de la niñez*. Recuperado de http://www.socialtrendsinsitute.org/upload/2013_WorldFamilyMap_SocialTrendsInstitute_spanish.pdf
- Zuazo, O., y Norka, T. (2013). *Causas de la desintegración familiar y sus consecuencias en el rendimiento escolar y conducta de las alumnas de segundo año de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima de Piura* (tesis de maestría). Universidad de Piura, Piura, Perú.

Ensayos

EL MATERIALISMO HISTÓRICO PARA LA COMPRENSIÓN CIENTÍFICA DE LA FORMACIÓN SOCIAL BOLIVIANA

Historical materialism for the scientific understanding of bolivian social formation

Chamán Portugal, Alex Alberto
alexchamanp@gmail.com
La Paz, Bolivia

Resumen

A lo largo de la historia de la sociedad humana se ha planteado, reiteradamente, que el saber o conocimiento científico debería contribuir al progreso y bienestar de la sociedad humana. Ese sería el espíritu esencial de la ciencia, en forma concreta y no abstracta, empero el modo de producción imperante (capitalista) también ha logrado convertir a la ciencia y la tecnología en mercancías. Se sostiene que la lógica del capitalismo es prácticamente convertir casi todo lo existente en bien de consumo en función del lucro. La ciencia y la tecnología no se han salvado de tal situación y, hoy por hoy, se encuentran aherrojadas por el hegemónico poder económico y político, al extremo que las instrumentalizan en aras de salvaguardar sus intereses. En el siglo XX y los albores del XXI, tanto las ciencias sociales como la sociología se ven envueltas en tal situación. Por consiguiente, el materialismo histórico -que asume una concepción científica del mundo- se constituye en la genuina ciencia social para el estudio y comprensión de la compleja formación social, en particular boliviana.

Palabras Clave: Materialismo histórico, Formación social boliviana, Sociología, Clases sociales.

Abstract

Throughout the history of human society, it has been repeatedly stated that scientific knowledge should contribute to the progress and well-being of human society. That would be the essential spirit of science in a concrete way, not in an abstract one; but the prevailing (capitalist) mode of production has also turned science and technology into merchandise. We state that the logic of capitalism is to convert practically everything that exists into consumer goods based on profit. Science and technology have not been saved from such a situation and today they are shackled by the hegemonic economic and political power to the extent that they instrumentalize them in order to safeguard their interests. In the 20th century and in the early 21st both social sciences and sociology are involved in that situation. Consequently, historical materialism, which assumes a scientific conception of the world, constitutes the genuine social science for the study and understanding of the complex social formation, in Bolivian articulation.

Keywords: Historical materialism, Bolivian social formation, Sociology, Social classes.

1. Introducción

Una de las principales críticas hechas a la sociología radica en que esta, desde su fundación y posterior desarrollo, no respondió al estudio científico de la sociedad capitalista. Importantes personajes no dudaron en sostener que su acientificidad consistía en declararse como “ciencia antisocialista” y a partir de allí la pléyade de sociólogos ha seguido esa orientación. Estamos aseverando que la sociología, como cualquier otra ciencia social está íntimamente relacionada con cuestiones no solo ideológicas, sino también políticas. Esto explica porque la mayor parte de los sociólogos, en casi todas las latitudes, se han caracterizado por ser funcionales al *statu quo* con sus respectivas implicancias, es decir procedieron a legitimar las relaciones sociales de explotación y opresión. El modo de producción capitalista, enfrenta su más grande y extensa crisis, que a decir de connotados economistas y políticos se agravará en los años por venir y precarizará aún más la situación de las naciones oprimidas y masas populares, por ende, sumirá en creciente deterioro las condiciones materiales de existencia de la mayor parte de la humanidad. Ante aquello el materialismo histórico de Marx y Engels permiten, en macro, un riguroso estudio de la sociedad globalizada y, en micro, una comprensión objetiva de la compleja formación social boliviana.

2. Material y Métodos

Epistemológica y metodológicamente el materialismo histórico es la aplicación del materialismo dialectico al proceso social, y se constituye en la cuarta concepción filosófica de la historia, la de Marx, la aplicación del materialismo dialectico al campo del conocimiento de la sociedad humana, de la historia y de la política. Una teoría completa, el método por el cual podemos comprender las leyes sociales y el proceso de las sociedades humanas.

El materialismo histórico concibe que la materia es eterna, que el hombre es un ser

social, que establece relaciones al margen de su voluntad basadas en las relaciones de explotación, pues se sustentan en la propiedad privada de los medios de producción, por tanto, dichas relaciones están determinadas y regidas por esa base económica, sobre la cual se desenvuelven la política y las ideas.

La aplicación del materialismo dialectico al conocimiento de la sociedad, comprobó que el régimen económico es la base, sobre la que se alza la superestructura política y jurídica y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. Nos permite una clara comprensión de la base económica, de la superestructura, de la política y de las ideas, la comprensión de los procesos sociales y los procesos históricos como el esclavismo, la feudalidad y el capitalismo; el conocimiento de las leyes que rigen el desarrollo de los sistemas de relaciones sociales y sus raíces, en el grado de progreso de la producción material; estudia las relaciones de producción históricamente determinadas y concretas en su aparición, desarrollo y decadencia; estudia las condiciones sociales de las masas y los cambios experimentados por estas condiciones y las acciones de las masas derivadas de ellas.

Siempre siguiendo a Marx, para llevar adelante la investigación y la comprensión de los elementos que determinan los cambios en la sociedad, en la economía, la política y las ideas que actúan, aplica la contradicción, partiendo que la historia tiene sus leyes, que rigen, pero de modo más complejo que las leyes de la naturaleza, pues siempre hay un rumbo, que se desprende del eslabonamiento de los sucesos sociales, así la historia se comprende como contradicción, contradicción que se expresa en la historia como lucha de clases, en sus tres formas; la ley del salto: el cambio de la cantidad en calidad, se concreta como la conquista del poder y su defensa mediante la revolución, por medio de la guerra; la ley del progreso: la de la negación de la negación, la transformación de lo viejo por lo nuevo, se expresa en: la Dictadura del proletariado y la continuación de la revolución; ley de la contradicción: la lucha

de clases, se expresa como la restauración y la contrarrestauración en el poder de las clases en pugna antagónica, hasta que la clase nueva, revolucionaria, se consolida en el poder.

La historia, es pues un proceso político, es decir guerra por el poder. Como refería Lenin: “La política es la expresión concentrada de la economía” (Rosental e Iudin, 1980, p. 130). Así, la base económica y la política se guían por un sistema de ideas que constituyen el proceso ideológico de las sociedades. Carlos Marx, en su praxis social y política, aplicó consecuentemente la conclusión implícita en la historia del mundo entero, la doctrina de la lucha de clases, al margen de la cual es imposible conocer e interpretar la historia de las sociedades.

El materialismo histórico, estudia por completo el proceso histórico desde la comunidad primitiva y establece el rumbo de la humanidad al socialismo, hoy en día, las convulsiones dentro del proceso social e histórico a nivel mundial, plantean problemas candentes, como el hundimiento de los imperios, tomando las lecciones de la historia, de los tres sistemas sociales, Roma en el esclavismo, España en la feudalidad y EE.UU. en el capitalismo, calando a fondo el derrotero histórico de la humanidad para ver cómo se hundirá el Imperialismo.

Como se plantea en el Marxismo, el materialismo histórico, es una concepción científica, que permite manejar las leyes de la sociedad y aplicarlas a la realidad, para prevenir y ser protagonistas de la historia.

3. Resultados

La mayor parte de los sociólogos abordan importantes aspectos de la sociedad, pero suelen distanciarlos del acontecer económico, jurídico, ideológico y político, cuestión que quiebra la interrelación entre las ciencias. Sociólogos como Comte, Spencer, Durkheim, Weber, Sorokin, Parsons, Merton, etc., con sus respectivas discrepancias, caen en la aseveración

anterior. En suma, esos y otros sociólogos centran sus teorías, objetos de estudio, métodos y planteamientos en la reproducción del sistema, la justificación a sus inequidades, consiguientemente propugnan salvaguardar el sistema imperante. Una definición genérica de sociología, la podemos leer en un sinfín de folletos, manuales y libros. Por ejemplo, R. Lanz (1981), sostiene categóricamente que “la sociología es la expresión más coherente del pensamiento burgués, destinada a combatir abiertamente al socialismo y al marxismo” (p. 2). Y ¿por qué plantea aquello? Porque “la sociología se construye con un aire de neutralidad científica sobre los conflictos sociales, y de superioridad científica sobre el marxismo” (Lanz, 1981, p. 2).

En lo que concierne la concepción materialista-dialéctica de la sociedad consideramos necesario que, para llegar a la comprensión de los contenidos teóricos de las diversas especulaciones acerca del desenvolvimiento de las formaciones económico-sociales, en tanto totalidades sociales históricamente determinadas, debemos estudiarlas, analizarlas y desentrañarlas como el reflejo de un determinado modo de producción dominante, en el largo y complejo proceso del desenvolvimiento de la humanidad. Lo anterior se enmarca en la interrelación dialéctica de la sociedad con la naturaleza, es decir la primigenia y fundamental contradicción en la que se encuentran los hombres, grupos o clases sociales y de la cual a su vez se derivaba su propia subsistencia como especie, y, luego con la aparición del excedente económico que a la postre encaminará la propiedad privada con la correspondiente aparición de las desigualdades económicas y sociales, que llevarán al nacimiento de las clases sociales y la lucha de clases y el Estado como aparato de dominación. En suma, a partir de la relación entre la base material y su reflejo, expresado en las diversas formas ideológicas o de conciencia social, se pretende explicar en su totalidad el desarrollo de las sociedades.

4. Discusión

Sostenemos que en el proceso histórico del conocimiento¹, es fundamental ver su carácter de clase, en qué condiciones se generó y desarrolló las diferentes maneras en que conciben y defienden sus intereses cada una de las clases sociales y el bagaje de experiencia y saberes que responde a un determinado momento histórico y social.

Desde la aparición de las clases sociales, se han elaborado teorías acerca del proceso de las sociedades, en función de los privilegios de las clases poseedoras, predominando esta manera de concebir, como si fueran las verdades absolutas sobre el devenir histórico y social, pero a su vez las clases desposeídas han generado un pensamiento social, subordinado temporalmente e insuficiente en muchos casos, hasta que el propio desarrollo económico, en específico de las fuerzas productivas, formó las ideas que al actuar ideo-políticamente sobre la estructura económica-social las masas populares se constituían en la fuerza motriz transformadora, puesto que cambiaron en forma drástica y violenta el mundo que parecía eterno en su forma relativa y temporal, dando paso a otro tipo de formación social y así la humanidad fue progresando por saltos.

En cuanto a la concepción materialista-dialéctica de la sociedad, consideramos necesario que, para llegar a la comprensión de los contenidos teóricos de las diversas especulaciones acerca del desenvolvimiento de las formaciones económico-sociales en tanto totalidades sociales históricamente determinadas, debemos estudiarlas, analizarlas y desentrañarlas como el reflejo de un determinado modo de producción dominante, en el largo y complejo proceso de la marcha de la humanidad. Lo anterior se enmarca en la interrelación dialéctica de

la sociedad con la naturaleza, es decir la primigenia y fundamental contradicción en la que se encuentran los hombres, grupos o clases sociales y de la cual a su vez se derivaba su propia subsistencia como especie, y, luego con la aparición del excedente económico que a la postre encaminará la propiedad privada con la correspondiente aparición de las desigualdades económicas y sociales que llevarán al origen de las clases sociales y la lucha de clases y el Estado como aparato de dominación. En suma, a partir de la relación entre la base material y su reflejo, expresado en las diversas formas ideológicas, se pretende explicar en su totalidad la evolución de las sociedades.

Todos y cuantos formamos parte de un conglomerado social nos esforzamos por comprender la realidad, para aquello observamos, ejercitamos nuestro razonamiento, elaboramos juicios, adquirimos conciencia del mundo objetivo, tanto de la naturaleza como de la sociedad en la cual vivimos y desde el lugar que ocupamos en ella, y cada vez más, con el desarrollo de las fuerzas productivas y de la ciencia, nuestro conocimiento del mundo y en específico de las leyes sociales se profundiza, y van generándose las teorías sociales, hasta la cabal y científica comprensión del proceso histórico social, puesto que toda teoría corresponde a un determinado proceso social con sus respectivas implicancias.

Continuando con nuestro autor, el cambio histórico en las formas de propiedad, generaron hechos sociales y, por tanto, ideas, conocimientos y teorías que las explicasen, por ejemplo, referentes a la propiedad común sobre aspectos de la naturaleza que posteriormente cedió su lugar a la propiedad de los hombres por los hombres y esta a su vez, a la propiedad que ata al hombre a la tierra y, finalmente, una nueva fase de la propiedad consistente en la compra y venta de la fuerza de trabajo que enlaza al

1 La teoría del conocimiento marxista, a decir de Mao Tsetung en su “Cinco Tesis Filosóficas” sostiene que el saber científico es una construcción que se inicia con el conocimiento sensorial para luego elevarse al conocimiento racional o lógico y finalmente confrontarse con la práctica social (lucha por la producción, lucha de clases y experimentación científica).

hombre a la producción fabril. Cada uno de esos cambios en la propiedad generaron ciertas formas de conocimiento, por ende, las teorías y concepciones del mundo correspondientes a cada etapa histórica definida. En cuanto a la relación social ajena a la no propiedad, podríamos encontrarla en buena parte de la Comunidad Primitiva.

Sostenemos que en el proceso histórico del conocimiento es fundamental ver su carácter de clase, en qué condiciones se generaron y desarrollaron las diferentes maneras en que conciben y defienden sus intereses cada una de las clases sociales y el bagaje de experiencia y saberes que responden a un determinado momento histórico y social.

Desde la aparición de las clases sociales, se han elaborado teorías acerca del proceso de las sociedades, en función de los intereses de las clases poseedoras, predominando esta manera de concebir, como si fueran las verdades absolutas sobre el devenir histórico y social, pero a su vez las clases desposeídas han generado un pensamiento social, subordinado temporal e insuficiente mente en muchos casos, hasta que el propio desarrollo económico, en específico de las fuerzas productivas, formó las ideas que al actuar ideo-políticamente sobre la estructura económica-social, las masas populares se constituían en la fuerza motriz transformadora, puesto que cambiaron en forma drástica y violenta el mundo que parecía eterno en su forma relativa y temporal, dando paso a otro tipo de formación social y así la humanidad fue progresando por saltos. Así, el objetivo de este ensayo es presentar ese largo proceso del devenir de las ideas y teorías sociales desde siempre en pugna, unas por mantener y sostener los sistemas sociales de opresión y explotación y los otros por cambiar y reemplazar dichos sistemas.

El desarrollo histórico de la sociedad humana demuestra fehacientemente que un modo de producción jamás se extingue antes de que en sus entrañas se hayan desarrollado la totalidad de

las fuerzas productivas que a su vez conllevan nuevas relaciones de producción, superiores en todos los escenarios a las precedentes. En el curso del proceso de producción social, éstas han cambiado en cuanto a formas sociales de producción lo que ha conllevado que también sufran cambios las relaciones de producción.

Para llevar adelante la investigación y la comprensión de los elementos que determinan los cambios en la sociedad, en la economía, la política y las ideas que actúan, aplica la contradicción, partiendo que la historia tiene sus leyes, que rigen, pero de modo más complejo que las leyes de la naturaleza, pues siempre hay un rumbo, que se desprende del eslabonamiento de los sucesos sociales, así la historia se comprende como contradicción, contradicción que se expresa en la historia como lucha de clases, en sus tres formas; la ley del salto, la ley del progreso y la ley de la contradicción.

La historia, es pues un proceso político, es decir lucha por el poder, la política —a decir de Lenin— es la expresión concentrada de la economía, la base económica y la política se guían por un sistema de ideas que constituyen el proceso ideológico de las sociedades; Marx dedujo y aplicó consecuentemente la conclusión implícita en la historia del mundo entero, la doctrina de la lucha de clases, al margen de la cual es imposible entender la historia de las sociedades con sus respectivas contradicciones.

El materialismo histórico, es una concepción científica, que permite manejar las leyes de la sociedad y aplicarlas a la realidad, para prevenir y ser protagonistas de la historia. En este caso nos aproxima a una comprensión científica de la formación social boliviana, pues, como ciencia social contribuye a comprender y transformar científicamente la sociedad, implica metodológicamente la aplicación del materialismo dialéctico al proceso social, por lo que se constituye en una importante concepción filosófica de la historia, la de Marx, puesto que es la aplicación del materialismo dialéctico

al campo del conocimiento de la sociedad humana, de la historia y de la política. Gracias al análisis y síntesis, así como a lo histórico y lógico logramos aproximarnos a la teoría completa, consiguientemente, al instrumento con el cual podemos comprender “las leyes más generales del desarrollo de la sociedad humana” (Konstantinov, 1985, p. 1).

Asimismo:

El marxismo se refiere a leyes objetivas, independientes de la voluntad del hombre (...) no podemos negar que emprende su trabajo con seriedad, orden de conceptos y método propio original. Estudia causas y efectos de los hechos sociales y su trabajo resulta aún más completo que el de cualquier otra ciencia de la naturaleza (Portocarrero, 1974, p. 70).

5. Conclusiones

El materialismo histórico concibe que la materia es eterna, que el hombre es un ser social, que establece relaciones al margen de su voluntad basadas en las relaciones de explotación, pues se sustentan en la propiedad privada de los medios de producción, por tanto, dichas relaciones están determinadas y regidas por esa base económica, sobre la cual se desenvuelven la política y las ideas.

La aplicación del materialismo dialectico al conocimiento de la sociedad, comprobó que el régimen económico es la base, sobre la que se alza la superestructura política y jurídica y a la cual

corresponden determinadas formas de conciencia social. Nos permite una clara comprensión de la base económica, de la superestructura política y de las ideas, la comprensión de los procesos sociales y los procesos históricos como la comunidad primitiva, el esclavismo, la feudalidad y el capitalismo; el conocimiento de las leyes que rigen el desarrollo de los sistemas de relaciones sociales y sus raíces, en el grado de progreso de la producción material; estudia las relaciones de producción históricamente determinadas y concretas en su aparición, desarrollo y decadencia; estudia las condiciones sociales de las masas populares y los cambios experimentados por estas condiciones y las acciones de las masas derivadas de ellas.

Bibliografía

- Konstantinov, F. V. (1985). *Fundamentos de la filosofía marxista-leninista. Materialismo Histórico*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Lanz, R. (1981). *Marxismo y sociología: Para una crítica de la sociología marxista*. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Portocarrero, G. (1974). *Materialismo Histórico. Filosofía y ciencia de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Talleres Gráficos Salvatore.
- Rosental, M., y Iudin, P. (1980). *Diccionario Filosófico*. La Habana, Cuba: Ediciones Pueblos Unidos.

CONTRASTE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN BOLIVIANA Y PAÍSES LATINOAMERICANOS PIONEROS EN SU USO

Contrast of public policies in information and communication technology between bolivian education and latin american countries education wich have pionered its use

Sandoval Quispe, Eliana Concepción
eliana.c.sandoval@gmail.com
La Paz, Bolivia

Resumen

Las Tecnologías de la Información y Comunicación son una gran herramienta de transformación social, asimismo, son aquellas que han revolucionado la realidad actual, creando la era digital, la era de la información. Esto es considerado como un nuevo desafío si se busca la transformación y adaptación a esta nueva era. Esta transformación no puede excluir a la educación. En este trabajo se determinó las condiciones actuales de las políticas públicas en la educación boliviana para la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación. Adicionalmente, se realizó un contraste de las características existentes entre: las políticas públicas en educación y las Tecnologías de Información y Comunicación en Bolivia y las políticas públicas en educación y Tecnologías de Información y Comunicación en Costa Rica, Chile, Brasil, Uruguay además de países pioneros en el uso de las TICs.

Palabras Clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, Políticas públicas, Educación boliviana.

Abstract

Information and Communication Technologies are great tools of social transformation; likewise, they are the ones that have revolutionized the current reality creating the digital era, the information era. This is considered a new challenge if transformation and adaptation to this new era are being sought. This transformation cannot exclude education. In this work, the current conditions regarding the public policies in the Bolivian education to integrate the communication and information technology have been determined. In addition to that, a contrast of the existing characteristics between the public policies in education and Information and Communication Technologies in Bolivia and in Costa Rica, Chile, Brazil and Uruguay, which are pioneer countries in the use of ICT, has been made.

Keywords: Information and Communication Technologies, Public policies, Bolivian education

1. Introducción

Las políticas públicas son fundamentales para el desarrollo de la sociedad misma. De acuerdo a Graglia (2012), las políticas públicas son definidas como proyectos y actividades diseñadas y administradas por el Estado, a través de un gobierno y de una administración pública, en busca de satisfacer las necesidades de la sociedad. En otras palabras, las políticas públicas buscan el bien común y la satisfacción social. Por lo tanto, las políticas públicas son herramientas de transformación social que están al servicio de la sociedad, en consecuencia, son promotoras de desarrollo social.

Según Goodson (2003), las políticas públicas tienen 2 significaciones:

Una significación no sólo simbólica sino también práctica: simbólica en la medida en que con ellas se señalan y legitiman públicamente ciertas intenciones para la enseñanza; práctica por cuanto esas convenciones escritas son retribuidas con asignaciones financieras y de recursos y el trabajo y los beneficios escalafonarios asociados (p. 54).

En esta línea, son evidentes las posibilidades de transformación social que pueden traer las políticas públicas. Consecuentemente, están también tienen gran peso dentro de la educación, ya que mediante ellas se diseñan nuevos procesos y lógicas para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La actualidad en la que se vive es mucho más demandante, puesto que se buscan nuevas habilidades laborales, más información y conocimiento, proactividad y participación con la sociedad y el cambio positivo. Todo esto conduce a una exigencia y nuevos desafíos para el sistema educativo actual.

Uno de estos desafíos es la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en la metodología de enseñanza -

aprendizaje en la educación. De igual manera, se exige un sistema educativo dinámico que comprenda las nuevas realidades y problemas de la vida moderna que los estudiantes, nativos digitales, viven diariamente.

Consiguientemente, se precisan currículos y pedagogías innovadores que permitan a los docentes y estudiantes comprender el impacto y la importancia de las TICs. Asimismo, es imprescindible el saber utilizar las TICs y no contemplar la información como solo palabras impresas, sino también como medio digital. Es indiscutible que para convivir en la realidad actual y trabajar con éxito en esta sociedad que está avanzando a pasos agigantados en las tecnologías y, en consecuencia, en la información, los integrantes del proceso enseñanza - aprendizaje deben hacer uso de las TICs en el aula.

En concordancia con la UNESCO (2008), esto es muy ventajoso, especialmente para los estudiantes, ya que podrán mejorar su competencia en el uso de las TICs, serán analizadores y evaluadores de información; serán los que resuelvan problemas y mejoren sus habilidades en la toma de decisiones; desarrollarán su creatividad y productividad; y, finalmente, serán próximos profesionales responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

2. Análisis

Políticas Públicas en actuales en educación y Tecnologías de Información y Comunicación en Bolivia

La inclusión de políticas públicas para las TICs en los países de Latinoamérica son imperativas. Existen bastantes razones como la optimización de la educación, obteniendo productividad y una educación de calidad. En consecuencia, habrá o se podrá generar mayor valor económico y social cuyos resultados serán vistos en el desarrollo de la sociedad civil.

En vista de esta posibilidad para el desarrollo del país, es necesario romper con la brecha digital,

formular y proponer políticas públicas orientadas a la integración de las TICs.

En lo que refiere al contexto boliviano, el Plan Nacional de Desarrollo en el Estado Plurinacional de Bolivia aprobado mediante Decreto Supremo N° 29272 con referencia a la educación señala lo siguiente:

El proceso de cambio que impulsa el sector es el de transformar la concepción y operacionalización de la educación en los niveles inicial, primario, secundario, técnico y universitario, en sus modalidades formal y alternativo; de tal manera que este se articule a la nueva matriz productiva, al desarrollo socio comunitario, al proceso de acumulación y desarrollo de la ciencia y tecnología, a los procesos de construcción de la nueva estatalidad (Ministerio de Planificación del Desarrollo, 2007, p. 45).

De igual manera, el Gobierno nacional creó la Agencia Boliviana Espacial (ABE) en el 2010 para contar con un satélite propio llamado “Tupac Katari”. Este satélite boliviano logrará llegar a más rincones de Bolivia, facilitando la comunicación. Asimismo, la Agencia Boliviana Espacial realiza la formación de los recursos humanos y la aplicación de programas de comunicación satelital en educación, etc.

Adicionalmente, la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009), el Capítulo Sexto: Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales, la Sección IV: Ciencia, Tecnología e Investigación, menciona lo siguiente: “El Estado asumirá como política la implementación de estrategias para incorporar el conocimiento y la aplicación de nuevas tecnologías de información y comunicación” (art. 103, inc. II).

Por otro lado, la Empresa Nacional de Telecomunicaciones - Entel S.A. cuenta con 73 telecentros en poblaciones rurales y áreas

de interés social y pondrá en acción una red para la provisión de servicios públicos de telecomunicaciones (Ministerio de Obras Públicas, Servicios y Vivienda, 2010).

En el marco del artículo 20 de la nueva Constitución Política del Estado y la ejecución del Plan Nacional de Desarrollo (PND), se proyecta llevar internet de banda ancha a todo el territorio nacional. Mismo proyecto llamado *Acceso a Servicios de Internet de Banda Ancha en Áreas Rurales y de Interés Social* que al implementarse reducirá la brecha digital.

Igualmente, se funda el Comité Plurinacional de Tecnologías de Información y Comunicación – COPLUTIC, con la finalidad de proponer políticas y planes nacionales en pro del uso de las TICs. Entre sus principales funciones se encuentran:

- La coordinación de los proyectos y líneas de acción
- La definición de los mecanismos de acción
- El seguimiento de los resultados

En el 2011 se aprueba la nueva Ley N° 164, General de Telecomunicaciones, Tecnologías de Información y Comunicación, que señala como primacía nacional el fomento del uso de las TICs en búsqueda del Vivir Bien.

En este aspecto se debe agregar que dicha Ley contempla lo siguiente:

- Uso social de las TICs
- Despliegue de las TICs
- Uso de infraestructura
- Desarrollo de contenidos y aplicaciones
- Protección de usuarias y usuarios
- Seguridad informática y de redes
- Mecanismos de democratización para todos los sectores

En la Ley N° 164 se establece que el Estado debe promover el servicio de las TICs “en educación

como medio para la creación y difusión de los saberes de las bolivianas y los bolivianos en forma universal y equitativa” (Ley General de Telecomunicaciones, Tecnologías de Información y Comunicación, 2011, art. 72 inc. 3). Estas nuevas políticas públicas en cuanto a las TICs son efecto de la investigación y preocupación de esta inclusión tan necesaria.

Por su parte, la Ley de la Educación N° 070 “Elizardo Pérez y Avelino Siñani” (2010) señala que la educación se fundamenta en lo siguiente:

Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad (art. 3 inc. 10).

Finalmente, el Programa NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación) tiene como marco legal la Resolución Ministerial N° 114/06 de fecha 5 de abril de 2006, que establece lo siguiente:

Aprobar la Política Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la educación boliviana y disponer a través de todos los mecanismos técnicos y financieros necesarios para su comunicación a la sociedad y su implementación efectiva y eficaz en todo el territorio nacional (Ministerio de Educación y Culturas Bolivia, 2006, p. 13).

Las políticas NTIC tienen estrategias que establecen diferentes focos de acción de la política pública (Ministerio de Educación, 2005). Con ese objetivo, se consideran ineludibles las siguientes estrategias:

- Consolidar un portal educativo.

- Fortalecer e implementar los Recursos Pedagógicos.
- Desarrollar material educativo para radio y televisión.
- Fortalecer y desarrollar la página institucional del Ministerio de Educación.
- Consolidar la conectividad nacional para la educación.

En otras palabras, las NTIC son un marco de referencia para el desarrollo de pensamiento y conocimientos, la formación y la participación para un aprendizaje común (Ministerio de Educación, 2005).

Políticas Públicas en educación y Tecnologías de Información y Comunicación en Costa Rica, Chile, Brasil y Uruguay

Las políticas públicas en educación y TICs en los países de América Latina se iniciaron en la década de 1990. La formulación y aplicación de las políticas públicas están vinculadas a la política y económica (Guerra y Jordán, 2010).

Las políticas públicas en educación que integraron las TICs hicieron énfasis en tres aspectos considerables:

A. Inclusión social, para ello se creó la infraestructura adecuada para las telecomunicaciones y de esta forma se reducirá la brecha digital. En esta línea las personas podían beneficiarse del uso de las tecnologías.

B. Educación y la gestión gubernamental, en donde las TICs propician el mejoramiento de la calidad de proceso enseñanza - aprendizaje.

Al comienzo, este plan incluyó la radio y la televisión, luego las computadoras e internet y ahora los dispositivos móviles, como: celulares inteligentes, tablet, etc. (De Moura Castro, Wolff y García, 1999). Al principio todo este proyecto tuvo un carácter experimental, buscando aprovechar las TICs en la educación. Haciendo más énfasis en el uso de las computadoras en pro

de proceso enseñanza – aprendizaje. Entre los países que destacan en estos proyectos están el de Costa Rica y Chile.

Primero, Costa Rica tiene su programa llamado Programa de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo (PIE MEP-FOD) que se fundó en 1988. Este programa que fue desarrollado en Costa Rica tenía un enfoque educativo bastante moderno y contemporáneo. Utilizaba la programación en un lenguaje computacional que finalmente logró desarrollar las competencias cognitivas tanto lógicas y creativas (Redal, 2005).

Segundo, Chile ha desarrollado la “Red Enlaces” que fue creada en 1992 con el objetivo general de:

Establecer una red escolar de comunicaciones mediante computadoras entre los alumnos y los docentes de los liceos, y entre estos y el mundo exterior, guiándose por el criterio de que la sola inversión en infraestructura informática no basta por sí sola para lograr cambios significativos en la calidad de la educación (Sunkel, Trucco y Espejo, 2000, p. 29).

Es desde entonces que varias iniciativas para la integración de las TICs en la educación comenzaron a dar relevancia a este objetivo que apuntaba el proyecto.

En uno de los congresos más importantes desarrollados en América Latina en donde se abordó la educación y la integración de las TICs, llamado el CERI/ OCDE de habla hispana, se concluyó lo siguiente:

Si bien se ha avanzado en dotar de acceso a las TIC a grupos desfavorecidos, en la mayoría de los países persiste un alto grado de desigualdad en este ámbito y se corre el riesgo de que siga en aumento. Por ello, resulta urgente decir políticas más agresivas de equidad en el acceso a las TIC y en su uso efectivo, especialmente

en educación (Ministerio de Educación de Chile, 2006, pp. 166-167).

En la misma línea, se llevó a cabo el Programa Nacional de Tecnología Educativa – ProInfo en Brasil, este programa fue un ejemplo de política pública, puesto que fue un acercamiento entre las nuevas tecnologías a los estudiantes. Este proyecto no solo se quedó en el apoyo de infraestructura (equipamiento), sino también se puso en marcha la capacitación docente y se hizo un cambio en el currículo y programas de estudio.

Por último, a mediados del siglo XX comenzaron a utilizarse los dispositivos portables. Un proyecto bastante sobresaliente en uso de estos dispositivos fue desarrollado en Uruguay, donde estudiantes y docentes de todos los centros escolares cuentan con una laptop para el uso en el aula. Sin embargo, la particularidad de este proyecto es que los equipos no quedan siendo propiedad del centro educativo, sino de los participantes. Por lo que pueden usar el equipo fuera o dentro del centro educativo.

En general, en América Latina un 76% de 17 países cuentan con una administración u organismo especializado en la formulación y planeación de políticas públicas para la integración de las TICs. Asimismo, un 63% de estos países ha realizado la capacitación a los docentes. Finalmente, un 31% hace el seguimiento y control del uso de las TICs en la educación (Hinojosa y Labbé, 2011).

3. Conclusiones

De acuerdo al análisis teórico y político de diferentes aplicaciones de políticas públicas para la integración de las TICs en educación, dicha integración es necesaria e imperativa para llegar a una educación de calidad. Se ha demostrado por diferentes ejemplos en América Latina el impacto de las TICs en la educación y ésta, a la vez, en la sociedad o región en donde la política pública es aplicada.

Se puede concluir que las políticas públicas actuales en educación para la integración de las

TICs, que ha habido un reciente apoyo de las autoridades en pro de esta integración, creando instituciones y organismo que brindan el apoyo en cuanto al equipamiento solamente.

Asimismo, se ve que si existe una propuesta de integración para nuevos currículos escolares. No obstante, en este punto se hace énfasis en que no se está realizado la aplicación o ejecución de dicha política. Dejando las políticas públicas en educación en un plano existencial, pero no de ejecución.

Por otro lado, también se ve que existe mucho más apoyo en el ámbito escolar que en el universitario. Lamentablemente la educación superior no cuenta con mucho apoyo en cuanto a normativas de formulación y creación de políticas públicas que apoyen la integración de las tecnologías en la educación superior.

Además, es indudable que las TICs pueden ser una gran herramienta de transformación del aula. Esto quiere decir que diferentes habilidades pueden ser reforzadas y ventajosas para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Igualmente, no se debe olvidar que es evidente que si puede haber ciertas limitaciones en cuanto al uso de estas herramientas en el aula. Para ello, se necesita un gran apoyo y habilidad de parte de los administrativos y del plantel docente. Esto para no declinar en el uso, por lo contrario, superar las barreras existentes como la brecha digital.

Por último, en cuanto al contraste de las características existentes entre las políticas públicas en educación y TICs en Bolivia y las políticas públicas en educación y TICs en Costa Rica, Chile, Brasil y Uruguay, países pioneros en el uso de las TICs, se pudo concluir que Bolivia está un paso atrás en cuanto a la capacitación de los docentes. Si bien hubo un avance en cuanto al equipamiento de los centros educativos, aún hay falencias en relación al desempeño en la educación superior. La integración de las TICs

no solamente se rige al equipamiento, sino a la capacitación a las dos partes principales que usarán estos dispositivos: Docentes y estudiantes.

Adicionalmente, se observa un avance muy irregular en la región. Algunos de los países en comparación tienen una cobertura de las TICs en algunas partes de los centros educativos y no en todos tales como en los centros de educación superior, formación de futuros profesionales. Por el contrario, si hay otros en los que cada estudiante de los diversos grados académicos cuenta con una computadora portátil otorgada por el Estado.

En muchos países hubo un énfasis en la integración de las TICs en la educación. En consiguiente, existió la necesidad de creación de centros, instituciones y organismos especializados en la creación de recursos y obtención de financiamiento para llevar a cabo este objetivo.

Bibliografía

- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Gaceta Oficial de Bolivia*. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf
- De Moura Castro, C., Wolff, L., y García, N. (1999). *Telesecundaria de México: televisión educativa en zonas rurales*. Recuperado de http://www.iadb.org/sds/SCI/publication/publication_761_2690_s.htm.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Graglia, J. E. (2012). *En la búsqueda del bien común. Manual de políticas públicas*. Buenos Aires: ACEP/KAS.
- Guerra, M., y Jordan, V. (2010). *Políticas públicas de la Sociedad de la Información en América Latina: ¿una misma visión? Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Recuperado de

- <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3757/1/S2010178.pdf>
- Hinostroza, J. E., y Labbé, C. (2011). *Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y El Caribe*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6182/S2011014_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. (2010). *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. Recuperado de https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf
- Ley General de Telecomunicaciones, Tecnologías de Información y Comunicación. (2011). *Gaceta Oficial de Bolivia*. Recuperado de <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/view/139394>
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Las TIC y los desafíos de aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación y Culturas Bolivia. (2006). *Tecnologías de la información y comunicación para el fortalecimiento del sistema educativo y el desarrollo comunitario*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas Bolivia.
- Ministerio de Obras Públicas, Servicios y Vivienda. (2010). *Proyecto de Servicios de Acceso a Internet de Banda Ancha en Áreas Rurales y de Interés Social. Vice-ministerio de telecomunicaciones, Resumen Ejecutivo*. Recuperado de <https://www.oopp.gob.bo/programas/>
- Ministerio de Planificación del Desarrollo. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo. Lineamientos Estratégicos 2006 – 2011: Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para vivir bien*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- Redal. (2005). *Informe científico: Redes escolares de América Latina. Una investigación sobre las mejores prácticas, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID)*. Recuperado de <https://recursos.educoas.org/publicaciones/redal-redes-escolares-de-america-latina-una-investigacion-de-las-mejores-practicas>
- Sunkel, G., Trucco, D., y Espejo, A. (2000). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36739/1/S20131120_es.pdf
- UNESCO. (2008). *Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes*. Recuperado de https://www.campuseducacion.com/blog/wp-content/uploads/2017/02/Normas_UNESCO_sobre_Competiciones_en_TIC_para_Docentes.pdf

