

Universidad Mayor de San Simón  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigaciones "Juan Araos Uzqueda"

# Subversiones

REVISTA DE INVESTIGACIÓN

Jimmy Delgado Villca  
Geovana Luizaga Calderon  
Juan Carlos Rojas Calizaya  
Jorge Antonio Mayorga Lazcano  
Nivia Evelin Suarez Vega  
Sandra Verónica Carretero Valdez  
Daniel Alberto Bravo Torres  
Camila Alejandra Rojas Aquino  
Jhamel Fernanda Del Carpio Lázaro  
Cristofer Ramiro Ortiz Flores  
Tsubasa Méndez Mosqueira

## Coordinadores:

Jorge Antonio Mayorga Lazcano  
Evangelio Muñoz Cardozo  
Año 8, N° 10  
Diciembre - 2024

Universidad Mayor de San Simón  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda”

# **Subversiones**

## **Revista de Investigación**

### **N° 10**

Jimmy Delgado Villca  
Geovana Luizaga Calderon  
Juan Carlos Rojas Calizaya  
Jorge Antonio Mayorga Lazcano  
Nivia Evelin Suarez Vega  
Sandra Verónica Carretero Valdez  
Daniel Alberto Bravo Torres  
Camila Alejandra Rojas Aquino  
Jhamel Fernanda Del Carpio Lázaro  
Cristofer Ramiro Ortiz Flores  
Tsubasa Méndez Mosqueira

#### **Coordinadores:**

Jorge Antonio Mayorga Lazcano  
Evangelio Muñoz Cardozo

# **Subversiones, Revista de Investigación**

## **Año 8, N° 10, 2024**

© Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

© Editorial Humanidades

Plaza Sucre Campus Central

Teléfono: 4543013

Correo electrónico: iihce@hum.umss.edu.bo

**Decano:** J. Gunnar Zapata Zurita

**Directora Académica:** Paola T. Valdez Rojas

**Director del Instituto de Investigaciones:** Evangelio Muñoz Cardozo

**Decano:** Greby Rioja Montaña (2021 -2024)

**Directora académica:** Jimena Salinas Valdivieso (2021 -2024)

### **Coordinadores:**

Jorge Antonio Mayorga Lazcano

Evangelio Muñoz Cardozo

### **Comité revisor:**

Daniel Guzman, Pilar Gamboa, Lourdes Saavedra, Mauricio Sánchez, Jheyson Aguilar, Grover Requena, Jhonny Ledezma, Vicente Limachi, Marcelo Arancibia, Rodrigo Rodríguez, Rina López, Fernando Galindo, Thamer Prieto, Adalino Delgado, Ivonne Nogales, Mónica Flores, Claudia Arce, Sonia Castro, Laura Trujillo, Ruth Quintanilla, Alex Cuiza, Victor Hugo Mamani y Tania Rodríguez

**Primera edición, 2024**

**Depósito Legal:** 2-3—104-09P.0

**ISSN:** 2307-0374

**Diseño de la portada:** Jose Aguilar Aranibar

Se autoriza la reproducción parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, siempre que se cite rigurosamente la fuente y sea sin fines de lucro. Las opiniones y posturas en esta publicación son de absoluta responsabilidad de los autores y no necesariamente representa la postura de la Revista Subversiones.

# Contenido

Presentación .....	5
<b>PRIMERA SECCIÓN</b> <b>ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN</b> <b>COCHABAMBA</b>	
Estudio comparativo sobre la formación en investigación en la ESFM UA Sacaba y la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS <i>Jimmy Delgado Villca y Geovana Luizaga Calderon.....</i>	<i>11</i>
Tras las pistas de la evaluación del desempeño docente en la Universidad Mayor de San Simón <i>Juan Carlos Rojas Calizaya.....</i>	<i>36</i>
Desigualdades educativas en el acceso a una universidad pública boliviana <i>Jorge Antonio Mayorga Lazcano.....</i>	<i>83</i>
Luchando por un futuro: el desafío invisible de estudiar y trabajar para los estudiantes universitarios <i>Nivia Evelin Suarez Vega.....</i>	<i>107</i>
Interpretación del Sentido de Comunidad desde las experiencias vivenciales de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón – Cochabamba – 2024 <i>Sandra Verónica Carretero Valdez.....</i>	<i>128</i>
Características y expectativas de los postulantes a la carrera de música de la UMSS: un análisis de la diversidad <i>Daniel Alberto Bravo Torres y Nivia Evelin Suarez Vega.....</i>	<i>158</i>

SEGUNDA SECCIÓN

**VIOLENCIAS ENCUBIERTAS Y RESILIENCIA**

Los discursos femeninos que acompañan al ser mujer:  
maternidad y no maternidad

*Camila Alejandra Rojas Aquino* .....181

Micromachismos en la cotidianidad: dinámicas invisibles de  
poder en las relaciones sociales

*Jhamel Fernanda Del Carpio Lázaro* .....211

La influencia del maltrato infantil en la función ejecutiva de  
inhibición y en el rendimiento académico

*Cristofer Ramiro Ortiz Flores*.....230

Procesos resilientes y estrategias de afrontamiento en los  
pacientes con diagnóstico de Covid-19

*Tsubasa Méndez Mosqueira* .....250

## Presentación

La Revista “Subversiones” del Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) es una publicación académica dedicada a la promoción y difusión de la producción de conocimiento desarrollado por la comunidad académica interna y externa a la universidad a través de la elaboración de artículos científicos y académicos que aborden temas relevantes y actuales en el campo de las ciencias sociales y humanas. “Subversiones” asume para la evaluación de los artículos, la modalidad de revisión arbitrada por pares académicos expertos, quienes realizaron la tarea de revisión y aprobación de los trabajos escritos, teniendo en cuenta las normas de publicación, generalmente aceptadas en el ámbito académico, los criterios éticos y la pluralidad de posiciones con la finalidad de garantizar la difusión de los trabajos.

En cada número, “*Subversiones*” se compromete con la reflexión crítica, el análisis profundo y la presentación de perspectivas diversas sobre fenómenos sociales, culturales, educativos y psicológicos que afectan a la sociedad contemporánea. A través de sus artículos, busca visibilizar los procesos de transformación social, educativa y cultural que ocurren en el contexto local, regional y nacional. La revista se destaca por fomentar la participación de estudiantes, investigadores y académicos en la creación y difusión de conocimiento que pueda incidir de manera positiva en el desarrollo de la sociedad.

En este número, la revista presenta una serie de trabajos de investigación que cubren un amplio espectro de temas, proporcionando valiosos aportes a la discusión académica y social. Una primera sección está conformada por artículos que giran en torno a estudios sobre la educación superior en Cochabamba. Jimmy Delgado y Geovana Luizaga desarrollan un estudio comparativo que analiza la formación en investigación en la Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM) en Sacaba, y la carrera de Ciencias de la

Educación de la UMSS. Por su parte, Juan Carlos Rojas se adentra en el análisis de la evaluación del desempeño docente en la UMSS, explorando los criterios, métodos y efectos de los procesos evaluativos en el ámbito académico. Jorge Antonio Mayorga aborda una de las principales problemáticas en el sistema educativo superior boliviano: las desigualdades en el acceso a la universidad pública. El estudio explora los factores socioeconómicos que influyen en el desempeño académico de los postulantes a la FHCE, destacando las barreras sociales y económicas que afectan las oportunidades de acceso en la educación superior. En el siguiente artículo, Nivia Suarez aborda una de las realidades más comunes entre los estudiantes universitarios: la necesidad de trabajar mientras estudia. A través de un análisis de las experiencias de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Actividad Física y Deporte que deben compaginar sus estudios con actividades laborales, el artículo muestra cómo este desafío invisible afecta su bienestar emocional, su rendimiento académico y sus perspectivas a futuro. Sandra Verónica Carretero se enfoca en la interpretación del sentido de comunidad desde las experiencias vivenciales de los estudiantes de Trabajo Social de la UMSS. Finalmente, Daniel Alberto Bravo explora las características y expectativas de los postulantes a la carrera de Música de la UMSS, con un enfoque en la diversidad de los estudiantes que acceden a esta disciplina artística.

Una segunda sección contiene artículos sobre violencias encubiertas y resiliencia. Camila Alejandra Rojas analiza los discursos femeninos sobre la maternidad y la no maternidad, explora la perspectiva individual de universitarias que comparten sus pensamientos, sentimiento y reflexiones sobre estos fenómenos, que están interconectados e influyeron en su crianza, desarrollo y vida en general. Por su parte, Jhamel Fernanda Del Carpio explora la prevalencia de percepciones y prácticas de micromachismo en las relaciones cotidianas y su impacto en la construcción de desigualdades de género. Cristófer Ramiro Ortiz se centra en los efectos del maltrato infantil en las funciones ejecutivas de inhibición y su relación con el rendimiento académico. Por último, Tsubasa Méndez explica los procesos resilientes y las estrategias de afrontamiento adoptadas por los pacientes con diagnóstico de COVID-19, los resultados muestran que los factores de protección que más potenciaron el desarrollo de la resiliencia en los pacientes fueron el establecimiento de vínculos con su entorno social más cercano.

En resumen, “*Subversiones*” es una revista que se presenta como un espacio académico plural y crítico, que invita a la reflexión y al debate sobre los temas más urgentes de la sociedad contemporánea. A través de

sus artículos, la revista contribuye al enriquecimiento del conocimiento y al impulso de una visión más inclusiva y equitativa de la educación, la cultura y la sociedad. Cada edición refleja el compromiso de la FHCE y la UMSS con el desarrollo intelectual y social de Bolivia y el mundo.

Jorge Antonio Mayorga Lazcano

Evangelio Muñoz

**COORDINADORES**





PRIMERA SECCIÓN  
**ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR EN COCHABAMBA**





# **Estudio comparativo sobre la formación en investigación en la ESFM UA Sacaba y la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS**

Comparative study on research training at the ESFM UA Sacaba and the UMSS Education Sciences program

Jimmy Delgado Villca<sup>1</sup>

Geovana Luizaga Calderon<sup>2</sup>

*Recibido: 19 de julio del 2024. Aprobado: 13 de diciembre del 2024.*

## **Resumen**

El presente artículo tiene como objetivo “describir y comparar la formación en investigación educativa tanto en la ESFM UA Sacaba como en la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS”. Esto permitirá establecer aspectos similares y diferentes entre ambos procesos formativos, también la generación de conocimiento, socialización y difusión de los resultados de estas investigaciones.

En las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM), la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos Práctica Educativa Comunitaria (IEPEC – PEC), busca realizar una investigación educativa para la producción de conocimientos, de forma integral y holística en busca de la transformación de la realidad educativa, de acuerdo al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Este proceso investigativo requiere que el equipo de investigación debe estar en contacto con la comunidad y el contexto educativo. Así también, la investigación educativa y la producción de conocimientos deben responder a demandas, necesidades, potencialidades y problemas, no solo del ámbito pedagógico sino del entorno social y comunitario. En consecuencia, se busca transformar la realidad educativa y social del contexto en el que se

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación, especialista en Estadística Educativa, Investigación Científica y Diseño Curricular, actualmente se desempeña como docente titular en la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

<sup>2</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialidad en Formación Continua y Comunitaria, Educación Popular y Educación Regular.

desarrolla la investigación, mediante la metodología de la Investigación Acción y la investigación cualitativa.

Por su lado, en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, la formación en investigación se realiza desde los primeros semestres, y busca desarrollar competencias en la metodología cuantitativa y cualitativa de investigación en los estudiantes, y en base a las estrategias de investigación desarrolladas en cada asignatura o laboratorio, los resultados de las investigaciones son descriptivas, explicativas o propositivas. La formación en investigación en esta carrera es área de formación muy importante donde los estudiantes desarrollan estos procesos en diferentes contextos tanto educativos y sociales.

El abordaje metodológico de este documento se basa en el enfoque mixto, mediante el empleo de procesos de investigación cuantitativo y cualitativo, mediante los tipos de investigación descriptivo y etnográfico, así como la aplicación de técnicas como el cuestionario y entrevista.

**Palabras Clave:** Enfoques de investigación, formación en investigación, metodologías de investigación, difusión de la investigación

### **Abstract**

The objective of this article is to “describe and compare the training in educational research both in the ESFM UA Sacaba and in the Education Sciences degree of the UMSS”. This will allow establishing similar and different aspects between both training processes, as well as the generation of knowledge, socialization and dissemination of the results of this research.

In the Teacher Training Colleges (ESFMs), the Educational Research and Knowledge Production Community Educational Practice (IEPEC - PEC), seeks to conduct educational research for the production of knowledge, in an integral and holistic way in search of the transformation of the educational reality, according to the Productive Sociocommunity Educational Model. This research process requires that the research team must be in contact with the community and the educational context. Also, educational research and the production of knowledge must respond to demands, needs, potentials and problems, not only in the pedagogical field but also in the social and community environment. Consequently, it seeks to transform the educational and social reality of the context in which the research is developed, through the methodology of Action Research and qualitative research.

On the other hand, in the Education Sciences program at the Universidad Mayor de San Simón, research training is carried out from the first semesters, and seeks to develop competencies in quantitative and qualitative research methodology in students, and based on the research strategies developed in each subject or laboratory, the results of the research are descriptive, explanatory or propositional. Research training in this career is a very important training area where students develop these processes in different educational and social contexts.

The methodological approach of this paper is based on the mixed approach, using quantitative and qualitative research processes, through descriptive and ethnographic types of research, as well as the application of techniques such as questionnaires and interviews.

**Keywords:** research approaches, research training, research methodologies, research dissemination

## **Introducción**

La investigación es parte importante en la formación profesional de las carreras en educación superior. En este sentido, el artículo tiene por objetivo “comparar la formación en investigación educativa tanto en la ESFM UA Sacaba<sup>3</sup> como en la carrera de Ciencias de la Educación<sup>4</sup> de la UMSS”. Para ello, en una primera etapa se describen los procesos de formación en investigación en ambas instituciones; y, posteriormente, se analiza la realización de trabajos de investigación en ambas instituciones, estableciendo comparaciones; se finaliza el análisis describiendo los procesos de difusión, socialización y generación de conocimiento en ambas instituciones educativas.

En el caso de las ESFMs la formación investigativa se denomina Investigación Educativa y Producción de Conocimientos Práctica Educativa Comunitaria

---

<sup>3</sup> La Unidad Académica “Sacaba” dependiente administrativamente de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Rodríguez”. Fue creada por resolución Ministerial N° 146/07 de fecha 8 de marzo de 2007. Está ubicada en la zona de Villa Obrajes en la localidad de Sacaba y actualmente cuenta con 125 estudiantes que cursan la especialidad de Física y Química en los 5 años de formación.

<sup>4</sup> La carrera de Ciencias de la educación fue creada el 11 de diciembre de 1976 junto con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. En la presente gestión cuenta con 1267 estudiantes que cursan los diferentes semestres de primero a noveno.

(IEPEC – PEC), que se constituye en un área de formación, se desarrolla bajo el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y curricularmente es parte integral de los 5 años de formación. En el caso de la carrera de Ciencias de la Educación, su programa formativo cuenta con varios ejes formativos y uno de ellos es la Investigación Educativa con varias materias desde primer semestre hasta el último semestre, donde se forma a los estudiantes en áreas de investigación cuantitativa y cualitativa.

La producción de conocimiento es un componente que también se busca analizar en este trabajo, si bien los trabajos de investigación se desarrollan en todos los periodos formativos de cada carrera, es importante analizar cómo se socializan estos resultados y también como se difunden tanto a la comunidad académica de cada institución como a la sociedad en general.

Con este trabajo se pretende aportar a la comprensión y reflexión de estos procesos formativos en investigación en ambas instituciones, y así contribuir a la mejora cualitativa de estos procesos formativos en educación, así como los procesos de investigación académica y difusión de conocimiento.

## **1. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica**

### **1.1. Metodología**

Para la realización del presente trabajo se desarrolló una metodología en base al enfoque mixto; es decir, se aplicó técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, ya sea en la recolección de datos como en su posterior análisis. En la parte cuantitativa se aplicó un cuestionario en línea a 144 estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación (de una población total de 1205) y 76 estudiantes de la ESFEM Sacaba (de un total de 191), este instrumento contenía 18 preguntas referidas a los procesos formativos en investigación en cada institución y la difusión del conocimiento. En la parte cualitativa se diseñó y aplicó entrevistas a 5 docentes de materias de investigación.

Para el análisis de datos, los resultados del cuestionario se presentaron en gráficos porcentuales, destacando o describiendo los valores más importantes, contrastando estos con los resultados de las entrevistas. De esta forma se procedió en análisis agrupados en cuatro categorías importantes: Formación en investigación, metodologías, acompañamiento a los trabajos y difusión o socialización de resultados de investigación.

## **1.2. La investigación como pilar en la formación en la carrera de Ciencias de la Educación y la formación de maestros en las ESFM**

La formación en investigación en las instituciones de educación superior es muy importante, en palabras de Guerra (2017, p. 7), “la investigación constituye una misión de la Universidad y un deber ser de ésta dentro del proceso formativo profesional, no solo por el hecho de fomentar un aprendizaje constante y ser generadora de nuevo conocimiento sino por constituir un puente y un elemento de interconexión entre la academia y la sociedad”.

En el caso de la Universidad Mayor de San Simón, esta cuenta con una Dirección de Investigación cuya misión es: “la DICyT es la dirección universitaria que planifica, organiza, fomenta y gestiona las actividades del Sistema de Investigación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad Mayor de San Simón, para contribuir al avance general del conocimiento y a los procesos de desarrollo del Departamento de Cochabamba y del país, con conocimiento útil y transferible” (UMSS, 2024). Además, cada facultad cuenta con un Instituto de Investigaciones que desarrolla proyectos de investigación en las áreas o líneas de investigación de cada facultad.

En este ámbito, la carrera de Ciencias de la Educación, curricularmente cuenta con un área de formación en Investigación Social y Educativa, con 9 unidades de formación o asignaturas desde primer a noveno semestre<sup>5</sup>. La metodología de formación se basa en el modelo por competencias, que según Bustamante (2012 citado en Cejas et.al., 2019, p. 4), la formación por competencias “implica aquel proceso que identifica el desempeño idóneo de una persona en su actividad laboral, logrando así el desarrollo de las destrezas, habilidades y conocimientos que deben estar articulados con el aprendizaje desde la escuela y la demostración de los mismos en el puesto de trabajo”. Este modelo busca desarrollar competencias de desempeño laboral a partir de prácticas pre-profesionales en los últimos años de formación universitaria.

En el caso de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros tienen como misión “formar nuevos profesionales con alto nivel de preparación, calificación y competencia profesional en investigación...” (Aruquipa, 2022, p. 77). En el caso

---

<sup>5</sup> Las asignaturas son: Fundamentos de Investigación Educativa, Estadística Educativa, Laboratorio de Métodos y técnicas de Investigación, Investigación Etnográfica, TICs e Investigación Social Educativa, Investigación Acción, Taller de Modalidades de Grado, Trabajo de Grado I y II.

específico de la ESFM-unidad académica Sacaba, la formación en investigación es un eje importante de formación, que inicia desde el primer año con la asignatura de Investigación Educativa y Producción de Conocimientos y concluye en quinto año con la materia de Taller IV de Producción de Conocimientos e Investigación Educativa.

En cuanto a la metodología que se desarrolla en la formación de maestros, este se basa en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, este modelo históricamente se basa en la educación trabajo de la escuela Ayllu de Warisata<sup>6</sup>. Según Hastie este modelo educativo “se basa en la filosofía el “Vivir Bien”, en la armonía con la madre tierra, en la revalorización de los saberes ancestrales y en el pluralismo epistemológico” (2014, p. 130). También, plantea una formación descolonizadora, integral y holística, comunitaria y productiva.

### ***1.3. Importancia de la formación en investigación en la educación superior***

De acuerdo a Guerrero “la formación para la investigación se entiende como el conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo (2007, citado por Guerra, 2017, p. 7).

En los currículos formativos de todas las carreras universitarias se desarrollan asignaturas o unidades de formación en el área de investigación, y dependiendo del área de formación de estas carreras, tienen un énfasis metodológico, ya sea cuantitativo (como las carreras de tecnología, medicina y economía), o cualitativo (en las carreras del área social y humana). En el caso de la UMSS Esta formación viene apoyada por los Centros de Investigación o Institutos de Investigaciones en cada facultad; además, de las Sociedades Científicas de Estudiantes<sup>7</sup>, que, en coordinación con los institutos de investigación de

---

<sup>6</sup> La escuela de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931 estaba a cargo del maestro Elizardo Pérez y el apoyo del amauta Avellino Siñani. Planteaba un modelo basado en la idea de la necesidad de una transformación social, la escuela trabajo y educación productiva.

<sup>7</sup> En la mayor parte de las carreras de la UMSS los estudiantes se organizan en Sociedades Científicas de Estudiantes. Actualmente organizadas en una Asociación de Sociedades Científicas a nivel de toda la universidad.

cada facultad, desarrollan trabajos de investigación académica orientada para estudiantes de cada carrera.

En las escuelas de formación para maestras y maestros en Bolivia, en el área de Investigación Educativa y Producción de Conocimiento en la Práctica Educativa (IEPC-PEC), este ha sido y sigue siendo un importante pilar en la formación de maestros, ya que en ese espacio formativo los estudiantes desarrollan competencias, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes, como nuevos profesionales en educación.

En el caso de las ESFMs en el departamento de Cochabamba; estas, a diferencia de las universidades públicas, no cuentan con centros o institutos de investigación que impulsen procesos de investigación científica, esta situación limita la producción y generación de conocimientos en estas instituciones educativas de formación de maestros. Pero, como se mencionó anteriormente, cuentan con un fuerte componente formativo en investigación, desde el primer año hasta el quinto.

Para Aruquipa (2002, pág. 81):

[E]n las actuales instituciones de formación docente y profesionalización, los docentes y estudiantes aún ostentan limitaciones para organizar un trabajo de investigación, y afrontan problemas en las actividades de provisión de datos, sistematización o la construcción de una referencia teórica porque la práctica del positivismo es incesante y forma parte de toda una tradición que compone teorías o ideologías que concretan las prácticas cotidianas. Esta forma de concebir el mundo y la realidad integran todo un paradigma, que caracteriza a la ontología de la sociedad occidental.

Esto se realiza a partir de la planificación, organización y desarrollo de la IEPC-PEC que constituye la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos, que en teoría posibilita “asumir una actitud crítica y reflexiva que permita generar aportes importantes y significativos para fortalecer las capacidades investigativas de las y los futuros maestros, docentes guía, docentes acompañantes y otros actores educativos (Ministerio de Educación, 2022, citado en *Ibid.*, pág. 81).

Por ende, los procesos formativos en las ESFMs, incluido el área de investigación, se basan en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

del Sistema Educativo Plurinacional, que, como se mencionó anteriormente, se sustenta en el enfoque del “Vivir bien” que plantea una pedagogía descolonizadora, sociocrítica, emancipadora y productiva. En suma, “tomar en cuenta la ciencia, los conocimientos, la tecnología, la cultura, la pedagogía ecológica, para la construcción de nuevos conocimientos” (Ibid., p. 82).

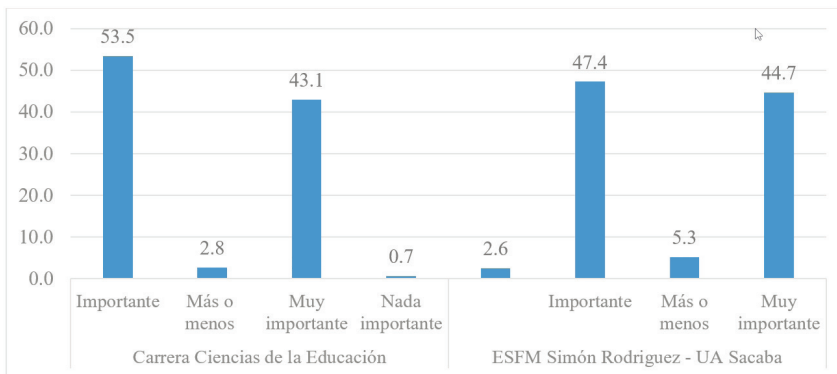
## 2. Resultados

Los siguientes resultados son organizados en cuatro categorías, que son formación en investigación, metodologías de investigación, acompañamiento y difusión. En cada resultado se realiza una comparación entre la carrera de Ciencias de la Educación y la ESFM UA Sacaba. Se toman en cuenta tanto los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes de ambas unidades y entrevistas realizadas a docentes y algunos estudiantes.

### 2.1. Formación en investigación

**Figura 1**

*Importancia del área de investigación dentro su proceso formativo, en porcentajes*



**Nota:** Elaboración propia.

Los estudiantes de ambas unidades, en su mayoría, afirman que la formación en investigación es importante para su formación académica, aunque, como se mencionó anteriormente, la carrera de Ciencias de la Educación, cuenta con varias asignaturas y docentes en esta área de

formación, apoyados por el trabajo de centros de investigación. En cambio, en las ESFM un docente cubre la formación en investigación en los diferentes niveles y especialidades y no cuentan con centros de investigación.

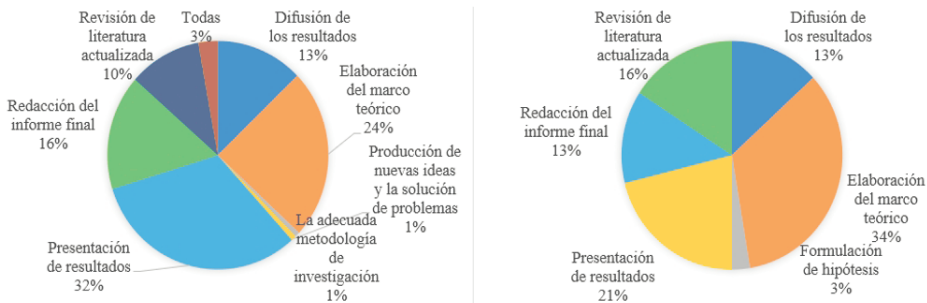
En la entrevista realizada a la docente de investigación de la ESFM UA Sacaba, menciona que:

[L]a formación en investigación desarrolla habilidades fundamentales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de trabajar de manera autónoma y colaborativa. Estas competencias son altamente valoradas en cualquier campo profesional. Además, la experiencia en investigación fomenta una actitud inquisitiva y una mentalidad proactiva que son esenciales para el aprendizaje continuo y la adaptación a los cambios en el entorno laboral (Entrevista docente ESMF, junio de 2024).

Según la entrevista aplicada a un docente de investigación de la carrera de Ciencias de la Educación, la formación en investigación es estructural y aporta en gran medida en la formación profesional de estudiantes tanto a nivel metodológico como en el análisis crítico de las realidades educativas estudiadas. Por su lado, de acuerdo a entrevista realizada a estudiantes, uno de ellos menciona que “el área de investigación es fundamental en la carrera Ciencias de la Educación por esa razón se enfatiza mucho el tema de la investigación y en cada semestre, en diferentes materias los estudiantes desarrollamos investigaciones de diferentes tipos” (Entrevista a estudiantes, junio de 2024).

**Figura 2**

*Comparación actividades fundamentales en el proceso de investigación, carrera Ciencias de la Educación y ESFM UA Sacaba*



**Nota:** Elaboración propia.

Para los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, la actividad prioritaria en el desarrollo de investigación es la presentación de resultados, en segundo lugar, está la elaboración del marco teórico y en tercer lugar está la redacción del informe final y difusión de resultados. En cambio, para los estudiantes de la ESFM la elaboración del marco teórico es prioritario, seguido de la presentación de resultados y la revisión de literatura actualizada.

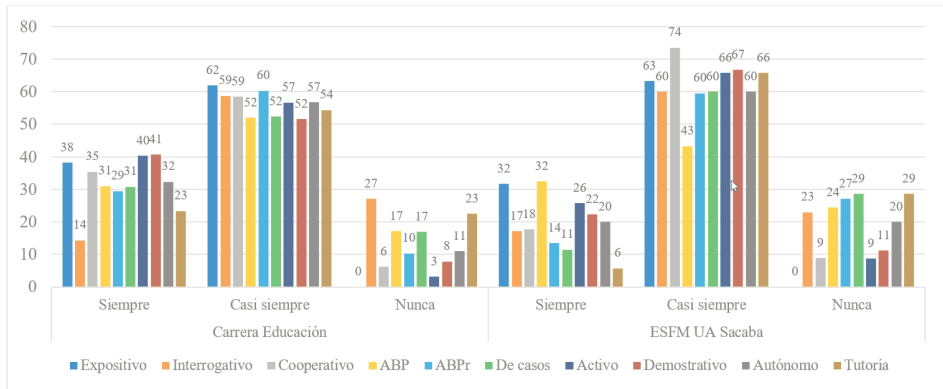
Como puede evidenciarse, existen varias coincidencias entre las respuestas de los estudiantes de ambas instituciones, aunque difieren en la parte porcentual en el componente principal que se debe desarrollar en una investigación, que para los de la carrera Ciencias de la Educación es la presentación de resultados (32%), pero para los estudiantes de la ESFM es la elaboración del marco teórico (34%), pero también es importante la presentación de resultados (21%).

Para la docente del Laboratorio de Investigación Acción de la carrera de Ciencias de la Educación, las actividades fundamentales son, por un lado, la definición del abordaje metodológico a realizar en la investigación y, por otro lado, la recolección de datos y su posterior análisis. Por su parte la docente de la ESFM indica que la planificación de los trabajos de investigación aplicada se realiza en varias fases; primero, se define el problema o pregunta

de investigación. Luego, los estudiantes desarrollan un plan de trabajo detallado que incluye la revisión de literatura, la formulación de hipótesis, el diseño del experimento, y la recolección y análisis de datos. Cada fase del proyecto es supervisada y se establecen fechas de entrega para asegurar un progreso constante y ordenado.

**Figura 3**

*Método de enseñanza utilizados por los docentes de las áreas de investigación*



**Nota:** Elaboración propia.

Para los estudiantes de la carrera Ciencias de la Educación, los métodos de enseñanza más utilizados son el expositivo (38%), activo (40%) y demostrativo (41%). En cambio, para los estudiantes de la ESFM los métodos utilizados con mayor frecuencia son el expositivo (32%), aprendizaje basado en problemas (32%), cooperativo (26%) y demostrativo (22%). En contraste, los métodos menos aplicados en ambas instituciones son el interrogativo, análisis de casos, aprendizaje basado en proyectos y la tutoría.

En referencia a la entrevista realizada la docente de Investigación Acción de la carrera de Ciencias de la Educación, el método de enseñanza es vivencial y participativo, donde los estudiantes deben conocer y familiarizarse con los contextos de estudio, para así identificar problemáticas junto con la población de estudio y plantear posibles soluciones. Además, que se busca también vincular la formación con las otras materias del nivel y también de

forma vertical con las otras materias de investigación de los otros semestres, que coincide con el método activo y participativo dado como respuesta por los estudiantes.

Por su lado, en la ESFM UA Sacaba la formación en investigación:

[S]e vincula estrechamente con otras asignaturas al promover un enfoque interdisciplinario. Por ejemplo, los proyectos de investigación pueden integrar conocimientos de matemáticas para el análisis estadístico, de biología para estudios de ciencias naturales, y de tecnología para el desarrollo de herramientas de medición. Esta integración enriquece el aprendizaje y demuestra a los estudiantes cómo los diferentes campos del conocimiento están interconectados (Entrevista docente ESMF, junio de 2024).

Por su lado el docente del Laboratorio de Investigación Etnográfica de la carrera de Ciencias de la educación, menciona que “la metodología que desarrollamos es con un diálogo de saberes, donde explicamos la parte de la consistencia de la investigación etnográfica y luego los estudiantes van poniendo en la práctica, ellos buscan un lugar, digamos, en nuestro contexto, más que todo un lugar que tiene que ver mucho con la cultura, para describir su cultura de un grupo” (Entrevista docente Etnografía, junio de 2024). Esto se vincula con el método vivencial planteado por el otro docente y la opinión de los estudiantes que plantean el método interrogativo, activo y tutoría.

## ***2.2. Temáticas y metodologías de investigación***

A continuación, se presentarán resultados sobre los temas de investigación, enfoques, tipos y técnicas de investigación que se enseñan y aplican en ambas instituciones.

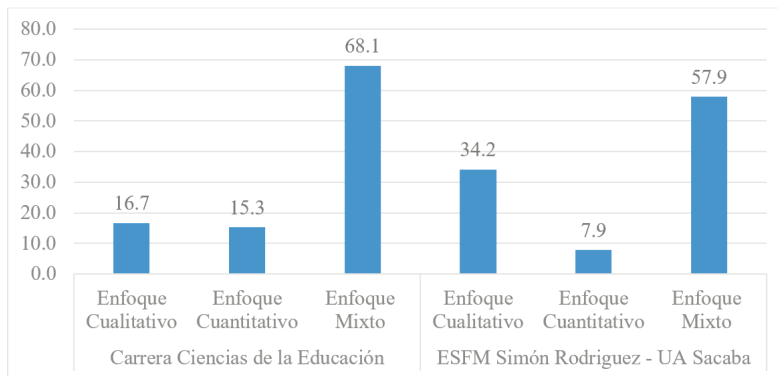
En relación a las temáticas de investigación, sobresalen los procesos de enseñanza y aprendizaje (75,3%), los temas de problemas de aprendizaje (50,5%), educación medioambiental (46,2%), educación intercultural-bilingüe (29,7%) y saberes populares-locales (29.7%)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Como aclaración sobre el total de porcentajes, esta pregunta era de selección de varias alternativas, es por ello que resultado de porcentaje expresa su relación con respecto al 100% para cada respuesta.

Por otro lado, en relación a los contextos o lugares donde se realizan los trabajos de investigación, sobresalen las instituciones de educación formal (71,8%), zonas de las ciudades o municipios (58,6%), y comunidades rurales (54,7%).

**Figura 4**  
*Enfoque de investigación que se prioriza*

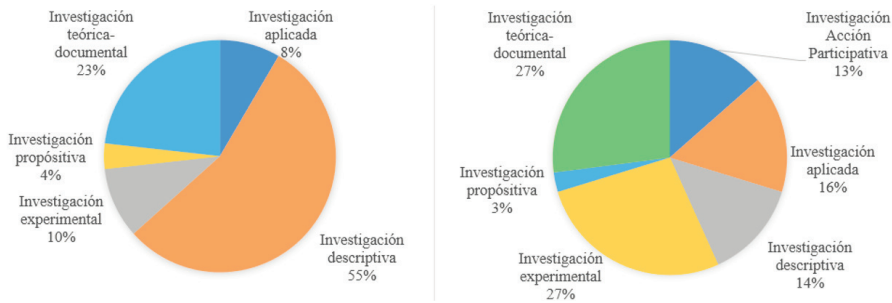


**Nota:** Elaboración propia.

En cuanto a los enfoques de investigación, los estudiantes de Ciencias de la Educación mencionan que el enfoque mixto es el que más aplican, ya que este considera a la investigación cuantitativa y cualitativa en su desarrollo. Por su lado, para los estudiantes de la ESFM el enfoque mixto también es el que más aplican en sus trabajos de investigación. Tomando en cuenta las características de los temas, poblaciones y contextos donde realizan sus investigaciones (realidad sociocultural y rural), aparentemente esta metodología es la más pertinente a estos contextos. En ambas instituciones se aplican metodologías mixtas y que su consideración depende de las características del tema de investigación, la población de estudio y contextos analizados.

**Figura 5**

*Tipos de investigación que se aplican en los trabajos de campo*



**Nota:** Elaboración propia.

Para los estudiantes de Ciencias de la Educación los tipos de investigación que más aplican son la descriptiva (55%), teórica documental (23%) y experimental (10%); Por su lado, para los estudiantes de la ESFM la investigación teórica documental (27%), experimental (27%) y aplicada (16%). Entre ambas instituciones coinciden en la investigación documental, pero difieren (aunque estas diferencias no son tan marcadas), en la investigación descriptiva, aplicada y experimental.

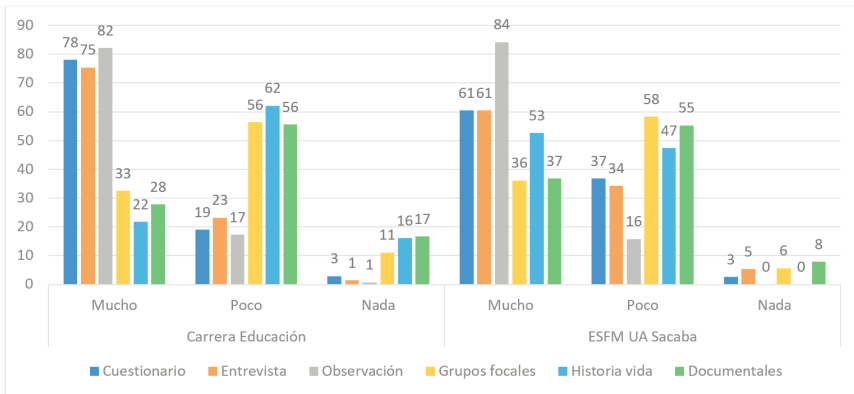
Según el testimonio de la docente de la ESFM “aplicamos metodologías cuantitativas y cualitativas dependiendo del tipo de estudio. Los enfoques más comunes son el experimental y el correlacional. En cuanto a paradigmas, adoptamos tanto el positivista para estudios cuantitativos como el interpretativo para estudios cualitativos” (Entrevista docente ESMF, junio de 2024). Esta respuesta coincide con los estudiantes pero que no guarda relación directa con la Investigación Acción.

Por las características del modelo formativo en la ESFM, en esta institución se busca implementar la Investigación Acción o denominada IA, como base fundamental de los trabajos de investigación, que es acompañada por otros tipos de investigación como la descriptiva y experimental. En cambio, en la carrera de Ciencia de la Educación, los tipos de investigación aplicados, están en relación a la asignatura de investigación impartida en cada semestre; por ejemplo, en las materias de Investigación Acción e Investigación

Etnográfica, estas aplicaran este tipo de metodologías acompañado de otras de índole cualitativo; en cambio, materias como Estadística Educativa o TICs e Investigación Social, las metodologías son cuantitativas.

**Figura 6**

*Técnicas de recolección de datos se habitualmente utilizan en las investigaciones*



**Nota:** Elaboración propia.

En cuanto a las técnicas de investigación, los estudiantes de Ciencias de la Educación responden que el cuestionario, entrevista y observación son las técnicas que más aplican en el desarrollo de sus trabajos de investigación. Por su lado, las técnicas de observación, entrevista, cuestionario y grupos focales son las más aplicadas por los estudiantes de la ESFM. Esto indica que en la formación en investigación en ambas instituciones se realiza de forma similar en cuanto al abordaje de los enfoques y técnicas de investigación, ya que las respuestas están relacionadas con el enfoque mixto que destaco en las respuestas de la figura 4.

Según la docente de investigación de la ESFM, se utilizan diversas técnicas como encuestas, entrevistas, observación directa y análisis de contenido, además de herramientas tecnológicas para la recolección y análisis de datos. Por su lado, los docentes de investigación de la carrera de Ciencias de la Educación hacen mención a técnicas cualitativas como observación participante, entrevistas grupales, grupos focales, historias de vidas, entrevistas en profundidad; algo

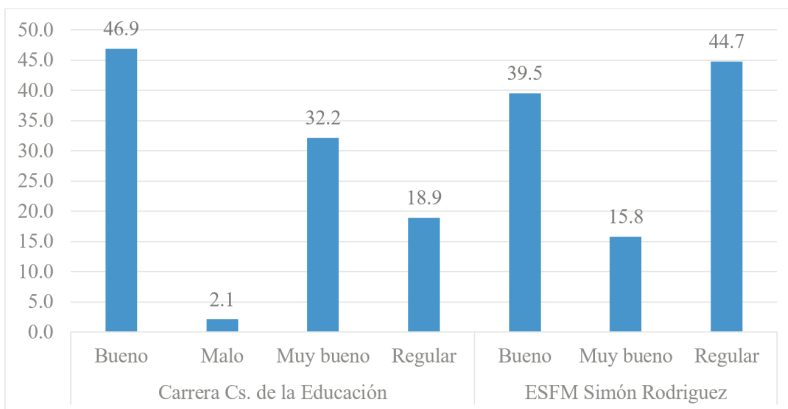
que también resaltan son las relaciones personales y el don de gentes para acceder a las poblaciones de estudio. Estas respuestas guardan relación con las técnicas cualitativas destacadas por los estudiantes de ambas instituciones.

### 2.3. Acompañamiento e impacto

En este apartado se presentarán resultados sobre los procesos de acompañamiento y seguimiento que realizan los docentes a los trabajos de investigación, así como también el impacto a nivel institucional y en la sociedad de las investigaciones realizadas en ambas instituciones.

**Figura 7**

*Acompañamiento de los docentes en los procesos de investigación*



**Nota:** Elaboración propia.

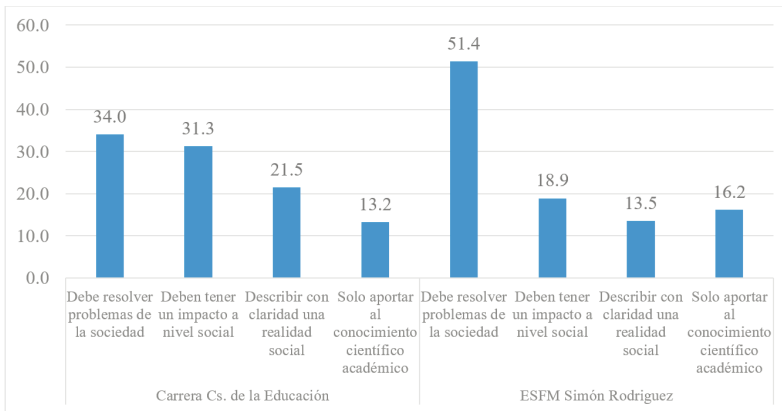
El acompañamiento por parte de los docentes en los procesos de investigación es bueno según la respuesta de una mayoría de los estudiantes de Ciencias de la Educación; contrariamente para una mayoría de los estudiantes de la ESFM este acompañamiento es regular. Al respecto, cabe aclarar que las asignaturas del área de formación de investigación de la carrera Ciencias de la Educación tiene un docente a cargo, en cambio, en la ESFM solo un docente se encarga de la formación en investigación para cada curso (desde primero a quinto año), esto dificulta realizar un adecuado seguimiento a los trabajos de todos los cursos.

En cuanto a las entrevistas, en la ESFM, “el acompañamiento a los estudiantes se realiza mediante tutorías individuales y grupales. Los docentes proporcionamos retroalimentación constante y orientamos a los estudiantes en cada etapa del proyecto. Además, organizamos sesiones de revisión por pares donde los estudiantes pueden recibir comentarios de sus compañeros. Este enfoque colaborativo ayuda a mejorar la calidad de las investigaciones y fomenta un ambiente de apoyo mutuo” (Entrevista docente ESMF, junio de 2024). Esta respuesta contradice a lo que en realidad puede cubrir la docente, ya que con tantos cursos y trabajos a revisar en cada uno es difícil que logre trabajar adecuadamente con todos; en ese sentido se debe plantear la posibilidad de más ítems de docentes de investigación.

En cambio, para la docente de Investigación Acción de la carrera de Ciencias de la Educación el acompañamiento es sistemático a los equipos de trabajo mediante entrevistas periódicas y visita a los contextos de estudio, pero en el caso de la materia de Etnografía el acompañamiento se realiza en la elaboración del perfil de investigación y su planificación, pero no se realiza el acompañamiento en el trabajo de campo, por diferentes situaciones como lejanía de las poblaciones de estudio, ya que se realizan en contextos rurales inclusive en otros departamentos.

**Figura 8**

*Impacto de las investigaciones que realizan en su unidad académica*



**Nota:** Elaboración propia.

En cuanto al impacto que deben tener las investigaciones realizadas en cada institución formativa, para los estudiantes de Ciencias de la Educación el impacto debe ser a nivel de la solución de problemas de la sociedad (34%), en primer lugar; en segundo lugar, el impacto debe ser social (31%) y en tercer lugar está la descripción clara y pertinente de aquella realidad estudiada (22%). Para los estudiantes de la ESFM también es importante la solución de problemas a nivel social y su impacto (54%), así como aportar al conocimiento científico. Como puede notarse, existe una diferencia marcada en el principal impacto que deben tener las investigaciones, según la opinión de los estudiantes de ambas unidades.

## ***2.4. Difusión de resultados de investigaciones***

En la ESFM UA Sacaba “los resultados de las investigaciones se presentan en ferias científicas, seminarios escolares y publicaciones en boletines internos de la institución. También organizamos eventos especiales donde los estudiantes pueden presentar sus proyectos a la comunidad educativa, incluyendo padres, otros estudiantes y profesores” (Entrevista docente ESMF, junio de 2024). En este sentido, este proceso de socialización de los resultados de investigación permite a los estudiantes compartir los hallazgos, así también los motiva a seguir adelante al recibir reconocimiento institucional por el trabajo que realizaron.

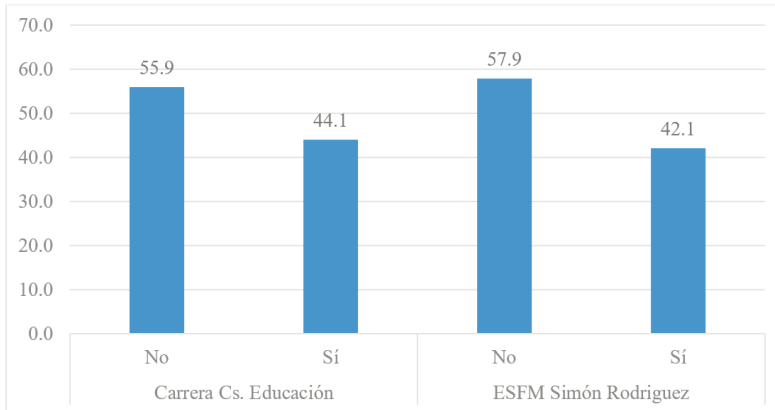
Porsu parte, los trabajos de investigación desarrollados en las asignaturas de esta área en la carrera de Ciencias de la Educación, la socialización se realiza mediante exposiciones en el aula (materia de Etnografía de cuarto semestre), en ferias educativas<sup>9</sup> en el caso de la materia de Fundamentos de Investigación Educativa (primer semestre), y material audiovisual en el caso de la asignatura de Investigación Acción (sexto semestre), que se constituye como memoria de la investigación, donde los estudiantes aparte de presentar los resultados de investigación, exponen sus vivencias y testimonios de la experiencia investigativa.

---

<sup>9</sup> Denominado Feria de Buenas Prácticas, que se realiza al final de cada semestre en conjunto con otras materias de la carrera y que se realiza hace 16 años. En esta actividad los estudiantes exponen los mejores productos de cada materia y lo comparten con la comunidad académica de la universidad y sociedad.

**Figura 9**

*Publicación de resultados de las investigaciones en una revista científica institucional*



**Nota:** Elaboración propia.

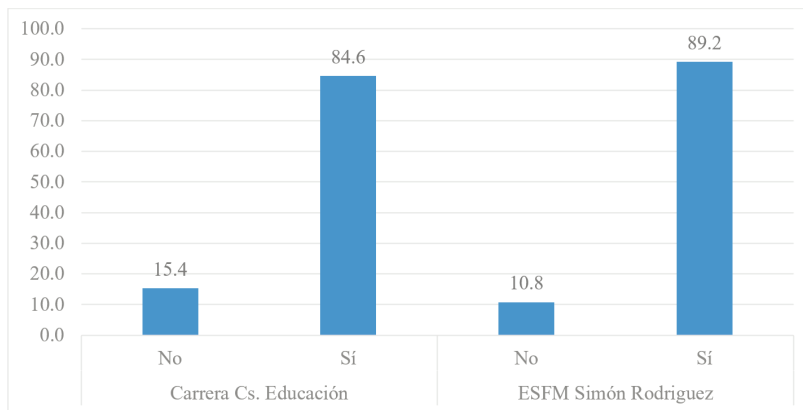
Para una mayor parte de los estudiantes de ambas instituciones, los resultados de las investigaciones no se publican en revistas científicas. Lo cual es una limitante para los procesos de divulgación y difusión de los resultados de estas investigaciones.

Comparando ambas instituciones, la ESFM UA Sacaba no cuenta con una revista científica de carácter institucional, donde, tanto docentes como estudiantes puedan publicar resultados de sus investigaciones; solo cuentan con un boletín informativo. En cambio, la carrera de Ciencias de la Educación dispone de una revista académica denominada IDENTIDADES (que actualmente tienen tres números), donde mayormente escriben y publican docentes de la carrera y en algún caso con la participación de estudiantes. Actualmente esta carrera busca impulsar la escritura de artículos y ensayos académicos en estudiantes, esto mediante la implementación de la revista "CHASKI PEDAGÓGICO" que es impulsada por su Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa. A nivel facultativo también está la revista estudiantil "KIPUS CIENTÍFICUS" que depende del Instituto de Investigación y destinada a la publicación de artículos y ensayos de estudiantes de las

Sociedades Científicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

**Figura 10**

*Consideración de las poblaciones de estudio en la socialización de resultados*



**Nota:** Elaboración propia.

Para los estudiantes de ambas instituciones, las poblaciones que son objeto de estudio para sus trabajos de campo, al concluir con estos trabajos son tomadas en cuenta para la socialización y divulgación de los resultados de las investigaciones. Estas respuestas no guardan relación directa con lo que en realidad se hace, ya que la socialización se realiza en ferias educativas y boletines informativos institucionales. Es decir que, esta divulgación es de índole académico (en las propias instalaciones de cada institución) y no se realiza en los mismos contextos y poblaciones donde se realizaron estas investigaciones. Es importante promover estos procesos de socialización en las propias poblaciones estudiadas, ya que esto se constituye en un componente importante de la formación en investigación y de la ética del investigador.

### **3. Discusión**

Realizando un análisis comparativo sobre la formación en investigación en ambas instituciones educativas. De acuerdo a este análisis, la formación en ambas instituciones se basa en métodos de enseñanza expositivos, activos, prácticos, participativos, demostrativos y el aprendizaje basado en problemas. La planificación de los procesos investigativos se realiza en el aula conformando equipos de trabajo, siendo el producto de esta primera fase el perfil de investigación y el diseño de los instrumentos de recolección de datos, esta planificación se desarrolla y ejecuta en diferentes escenarios y contextos definidos por los docentes, donde resaltan instituciones educativas y contextos sociales del área urbana y rural.

En la ESFM UA Sacaba la metodología de investigación se basa en la Investigación Acción, denominada “Investigación Educativa y Producción de Conocimientos Práctica Educativa Comunitaria (IEPEC - PEC)” que se desarrolla desde el primer año hasta el quinto año de formación; cabe recalcar que solo una docente se encarga de la formación en investigación para todos los cursos y especialidades de formación. Se aplican métodos teóricos y prácticos, así como técnicas cualitativas como las entrevistas, observación y diario de campo; en poca medida se aplican técnicas cuantitativas como el cuestionario. Por su lado, en la carrera de Ciencias de la Educación las asignaturas del área de formación en Investigación Social y Educativa se desarrollan desde primer semestre hasta el noveno semestre bajo el modelo formativo por competencias; la mayoría de las asignaturas tienen un fuerte componente metodológico cualitativo, como ser en Investigación Acción e Investigación Etnográfica, solo en la materia de Estadística Educativa se enfatiza la metodología cuantitativa de investigación. Rescatando el testimonio de una docente de investigación, el método de enseñanza es de tipo vivencial, donde los estudiantes deben interactuar con las personas y los contextos de estudio, para así identificar problemáticas o temáticas de estudio desde las necesidades de cada población.

En cuanto al seguimiento o acompañamiento de los trabajos de investigación o de campo, siendo que estos se realizan sobre diversos temas como procesos de enseñanza y aprendizaje, problemas de aprendizaje, educación ambiental y educación intercultural-bilingüe y en diversos contextos tanto rurales como ciudadanos, los docentes procuran asistir a los grupos de trabajo en sesiones de entrevistas para verificar los avances del

trabajo y visitas a los lugares de estudio, que en el caso de las materias de la carrera de Ciencias de la Educación esto es apoyado por auxiliares de docencia.

Por otro lado, respecto a la socialización y difusión de los resultados en ambas instituciones, esto se realiza mediante exposiciones de aula, ferias educativas, elaboración de material de difusión como afiches, papelógrafos o material audiovisual (videos educativos); esta socialización se limitan al ámbito académico y que tienen poco impacto a nivel de la sociedad, si bien se difunden mediante fotografías, capsulas de video o reportajes alojados en las páginas web o redes sociales institucionales, su impacto y trascendencia es limitado a nivel de la sociedad. Hace falta la publicación de estos resultados en revistas científicas (que en cierto modo se impulsa en la carrera de Ciencias de la Educación, a partir de sus revistas académicas), y también es importante dar a conocer estos resultados las poblaciones y municipios donde se realizaron estos trabajos.

Añadiendo algunos elementos a este análisis, y rescatando el testimonio de docentes y estudiantes entrevistados, las mayores dificultades que se presentan en los procesos formativos son la falta de recursos materiales y tecnológicos, el tiempo limitado para realizar investigaciones en profundidad, y en las habilidades limitadas de los estudiantes (docente ESFM). Para el caso de la carrera de Ciencias de la Educación, el acceso limitado a fuentes de información especializadas, el tiempo limitado para llevar a cabo las investigaciones ya que deben cumplir tareas de otras asignaturas, dificultades en el acompañamiento o tutorías, la inasistencia de los estudiantes, la falta de coordinación y trabajo en equipo.

Finalmente, sobre las recomendaciones para mejorar los procesos de formación en investigación en cada institución, la docente de la ESFM menciona que es esencial incrementar la disponibilidad de recursos, tanto materiales como tecnológicos; también es importante capacitar continuamente a los docentes en nuevas metodologías y herramientas de investigación, y también sería de mucha ayuda establecer acuerdos de cooperación con universidades y centros de investigación para ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje más avanzadas y experiencias de investigación auténticas. Por su lado, de acuerdo a testimonio de docentes y estudiantes, se puede mejorar la formación en investigación mediante el apoyo complementario de cursos y talleres específicos sobre métodos

de investigación dirigido a estudiantes, también se puede promover la participación en proyectos de investigación y crear espacios de debate que faciliten el acceso a fuentes de información entre docentes, investigadores y estudiantes. Así también, propiciar reuniones de trabajo entre los docentes del área de investigación para la revisión y coordinación de contenidos y metodologías de investigación, de tal forma que se utilice una misma nomenclatura y estructura de investigación, para un mejor desarrollo de las investigaciones tanto de campo (en las asignaturas), como los trabajos de grado en las diferentes modalidades de titulación.

## **Conclusiones**

La formación en investigación educativa, tanto en la ESFM UA Sacaba como en la carrera de Ciencias de la Educación, es esencial y fundamental en la formación de los futuros profesionales de ambas instituciones. Esta formación permite el desarrollo de habilidades fundamentales en el campo de la metodología de investigación (que se integra con las otras áreas de formación de forma transversal), el pensamiento crítico y la capacidad de trabajar de manera autónoma y colaborativa en los equipos de trabajo. Además, fomenta una actitud creativa, reflexiva y propositiva, y una mentalidad proactiva que son esenciales para el aprendizaje continuo que les posibilitará una mejor formación profesional y que también lo podrán en práctica en su futuro desempeño laboral. La formación en investigación se basa en un modelo por competencias (en el caso de la carrera de Ciencias de la Educación) y el Modelo Socio Comunitario y Productivo en el caso de la ESFM, que plantea el Vivir Bien, la educación descolonizadora, el pluralismo epistemológico y la educación productiva.

La metodología de investigación aplicada en ambas instituciones se caracteriza por la aplicación del enfoque mixto en los procesos de investigación, con un fuerte componente basado en el enfoque cualitativo de tipo IA en el caso de la ESFM UA Sacaba. Para el caso de la carrera de Ciencias de la Educación, el enfoque de investigación depende la naturaleza de la unidad pedagogía de formación (asignatura), donde la mayor parte de las asignaturas tiene un fuerte componente cualitativo, donde se aplican métodos vivenciales (denominación realizada por la docente de la materia de Investigación Acción), descriptivos, etnográficos y de Investigación Acción, pero también se desarrollan otras asignaturas con un componente metodológico cuantitativo-estadístico.

Tomando en cuenta las características formativas de investigación en cada institución, el propósito de los resultados de estas investigaciones es la solución de problemas sociales o por lo menos describir estas realidades desde el imaginario o representación de cada población. El acompañamiento por parte de los docentes es diferenciado en cada institución y depende de la disponibilidad de cada docente y el acceso o distancia de cada contexto donde se realiza cada trabajo, que sobre todo es en regiones citadinas y rurales comunitarias.

Finalmente, se destaca la importancia de la difusión de resultados como parte integral del proceso de investigación, que no solo se limite al ámbito académico, con exposiciones, ferias educativas o materiales diversos de difusión (impresos, digitales y multimedia), sino que trascienda a nivel de la sociedad y los mejores trabajos se puedan publicar en revistas científicas institucionales o también repositorios científicos a nivel regional e inclusive nacional.

## Referencias bibliográficas

- Aruquipa Chávez, E. A. (2022). *Competencias investigativas en la formación de maestros en Bolivia*. Revista Ciencia, Tecnología e Innovación. Volumen 20, Número 25 75 – 97. <http://www.scielo.org/bo/pdf/rcti/v20n25/a05.pdf>
- Barros-Bastidas, C., & Turpo, O. (2020). *La formación en investigación y su incidencia en la producción científica del profesorado de educación de una universidad pública de Ecuador*. Publicaciones, 50(2), 167–185. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/62161/13952-41757-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cejas Martínez, M.F; Rueda Manzano, M.J.; Cayo Lema, L.E.; Villa Andrade, L.C. (2019). *Formación por competencias: Reto de la educación superior*. Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXV, núm. 1. Universidad del Zulia, Venezuela. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009>
- Guerra Molina, R.A. (2017). *¿Formación para la investigación o investigación formativa? la investigación y la formación como pilar común de desarrollo*. Revista REDIPE. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180/177>

- Hastie Falkine, N.J. (2014). *El modelo educativo socio-comunitario productivo, ¿será la educación por la que luchamos? Temas Sociales*, no.35. La Paz, Bolivia. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n35/n35\\_a05.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n35/n35_a05.pdf)
- Ministerio de Educación (2023). *Lineamientos curriculares para la formación de maestras y maestros*. Planes y Programas de Formación General y de Especialidades de Educación Inicial en Familia Comunitaria y Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Bolivia. <https://red.minedu.gob.bo/repositorio/fuente/4976.pdf>
- Perines, H.A. (2020). *La formación en investigación educativa de los futuros profesores*. La Serena, Chile. Instituto de Investigación Multidisciplinario de Ciencia y Tecnología. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062020000400139&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062020000400139&script=sci_arttext)
- Rojas, M & Méndez, R. (2017). *Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? Sophia* 13 (2): 53-69. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322017000200053&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322017000200053&script=sci_arttext)

# Tras las pistas de la evaluación del desempeño docente en la Universidad Mayor de San Simón

On the trail of the teaching performance evaluation at the Universidad Mayor de San Simón

Juan Carlos Rojas Calizaya<sup>1</sup>

*Recibido: 19 de julio del 2024. Aprobado: 23 de enero del 2025*

## Resumen

La reflexión académica en el contexto internacional, presenta notables avances acerca de la utilidad de la evaluación del desempeño docente como instrumento de mejora del propio docente reflejada en el aprendizaje de los estudiantes traducido en sus competencias para enfrentarse a situaciones de la realidad, como evidencia de calidad educativa en una institución pertinente. Dichas reflexiones también explican la naturaleza multidimensional del docente que se manifiesta en la práctica, pero que no es tomada en cuenta por la universidad, y exponen lo que debe ser un sistema de evaluación de su desempeño para valorar esa multidimensionalidad con sus componentes, así como experiencias exitosas para la cualificación de algunos elementos del sistema. En ese contexto, el objetivo del artículo es examinar la problemática de la evaluación del desempeño docente en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) que describa la situación de la evaluación del desempeño docente y contribuya a la identificación de nudos problemáticos que justifiquen investigaciones posteriores de mayor alcance y profundidad. Para lograr este propósito se desarrolló una investigación exploratoria de base documental. Con la exploración documental realizada se han identificado algunos elementos y acciones para la evaluación docente en la UMSS, que no logran concatenarse en un sistema de evaluación del desempeño docente. El Reglamento General de la Docencia (1990) define lo que es un docente, las funciones que cumple y los procedimientos para la evaluación docente

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación, docente de las carreras de Ciencias de la Educación y de Sociología, docente investigador del IIFHCE en la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, correo electrónico: [juan.rojas@umss.edu](mailto:juan.rojas@umss.edu)

desde una preocupación esencialmente administrativa; el Modelo Educativo (2014) define políticas para la transformación de la UMSS, entre ellas la resignificación del rol docente y la evaluación docente como instrumento de mejora de la calidad educativa, todo para responder a los desafíos de la sociedad actual y el Estado Plurinacional; y los cuestionarios de evaluación docente aplicados por diez unidades académicas solo recogen percepciones de estudiantes que concentran sus preguntas en el rol de enseñanza y las acciones de evaluación de aprendizajes de los estudiantes. En consecuencia, la UMSS no cuenta con un sistema de evaluación del desempeño docente, se han encontrado partículas de cinco de siete componentes del sistema que no se articulan entre sí, coexisten diferentes perspectivas teóricas y no recupera los avances recientes en el tema. Así, queda en evidencia la necesidad de la construcción de un sistema de evaluación del desempeño docente.

Palabras clave: educación, evaluación, docente, universidad, Bolivia

## **Abstract**

Academic reflection in the international context presents notable advances on the usefulness of teacher performance evaluation as an instrument for the improvement of teachers themselves, reflected in the learning of students translated into their competencies to face real-life situations, as evidence of educational quality in a pertinent institution. These reflections also explain the multidimensional nature of the teacher that is manifested in practice, but is not taken into account by the university, and expose what should be a performance evaluation system to assess this multidimensionality with its components, as well as successful experiences for the qualification of some elements of the system. In this context, the objective of the article is to examine the problems of teacher performance evaluation at the Universidad Mayor de San Simón (UMSS) to describe the situation of teacher performance evaluation and contribute to the identification of problematic knots that justify further research of greater scope and depth. In order to achieve this purpose, an exploratory documentary-based research was developed. With the documentary exploration carried out, some elements and actions for teacher evaluation at UMSS have been identified, which do not manage to be linked in a teacher performance evaluation system. The General Teaching Regulations (1990) define what a teacher is, the functions he/she performs and the procedures for teacher evaluation from an essentially administrative concern; the

Educational Model (2014) defines policies for the transformation of the UMSS, among them the resignification of the teaching role and teacher evaluation as an instrument to improve educational quality, all to respond to the challenges of today's society and the Plurinational State; and the teacher evaluation questionnaires applied by ten academic units only collect student perceptions that concentrate their questions on the teaching role and the actions of evaluation of student learning. Consequently, the UMSS does not have a teacher performance evaluation system, particles of five of seven components of the system have been found that are not articulated among themselves, different theoretical perspectives coexist and it does not recover the recent advances in the subject. Thus, the need for the construction of a teacher performance evaluation system is evident.

**Keywords:** education, evaluation, teacher, university, Bolivia

## **Introducción**

El presente texto es resultado de una investigación exploratoria de base documental que tiene el propósito de examinar la problemática de la evaluación del desempeño docente en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) que describa la situación de la evaluación del desempeño docente y contribuya a la identificación de nudos problemáticos que justifiquen investigaciones posteriores de mayor alcance y profundidad. Las fuentes bibliográficas revisadas fueron aquellas disponibles, tanto en la UMSS como en internet. En la UMSS se pudo acceder a documentos vigentes que se aplican en la vida institucional (Reglamento General de la Docencia, Modelo Educativo e Instrumentos de evaluación docente de 10 unidades académicas) y en internet se realizaron búsquedas en Google Académico y Research Rabbit, ambos repositorios de publicaciones indexadas (libros, artículos y conferencias) con información de base empírica y reflexión académica.

La información acopiada se analizó con el programa Atlas.ti mediante el proceso de codificación de categorías emergentes en torno a las categorías centrales (docente y evaluación del desempeño docente) y se comparó la situación encontrada sobre la evaluación del desempeño docente en la UMSS con los referentes conceptuales recolectados en los repositorios de publicaciones académicas indexadas. El resultado de este ejercicio permite establecer que en San Simón no existe un sistema de evaluación docente

propriadamente dicho, lo que existen son algunos componentes, pero que están poco conectados y en algunos casos son contradictorios; por otro lado, las evaluaciones que se hacen se refieren a una sola dimensión de lo que es un docente, en base a la percepción de un solo actor (estudiante) y sin participación del evaluado (docente). También, se pudo establecer que los instrumentos aplicados para las evaluaciones que se hacen son diversos y dispersos en su contenido, así como la ausencia de criterios de valoración para la emisión de juicios de valor y la toma de decisiones para la mejora del desempeño docente y la calidad educativa.

El objeto de interés del artículo es la evaluación del desempeño docente en la UMSS, cuya importancia es indudable. Es impensable que una institución de educación superior carezca de un sistema de evaluación del desempeño docente porque es uno de sus principales protagonistas institucionales y responsable de la misión social de la formación profesional de los jóvenes, evaluación que contemple la multidimensionalidad de su rol, mediante procesos que contribuyan a la mejora de su desempeño. Dicho sistema contribuirá a la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje, a hacer más pertinente la formación de los futuros profesionales y a encarar los desafíos actuales que tiene la universidad tanto en el contexto de una sociedad globalizada en un Estado Plurinacional, así como los desafíos institucionales referidos a la titularización de su plantel docente como condición para su transformación.

En una primera parte del artículo se despliega el procedimiento metodológico utilizado, en las siguientes dos partes se desarrollaron una revisión de literatura y se exponen algunas consideraciones conceptuales para el análisis de la información. A continuación, se muestran los resultados del análisis de los documentos institucionales e instrumentos de evaluación docente aplicados en la UMSS. En una sexta parte, se despliega la discusión en torno a tres asuntos: la docencia, la evaluación docente y el sistema de evaluación del desempeño docente, a partir de la información de la UMSS y el aparato conceptual desarrollado.

## **1. Procedimiento metodológico**

La investigación que sustenta este artículo tiene las siguientes características: es documental por las fuentes de datos consultadas, tiene enfoque cualitativo porque busca explicar el objeto mediante interpretaciones

de las opiniones y conceptos recolectados y tiene alcance exploratorio porque la evaluación del desempeño docente es un tema poco estudiado en la UMSS ya que no se encontraron documentos o publicaciones al respecto. De este modo, se pretende explorar, al interior de la universidad, las pistas existentes sobre la evaluación del desempeño docente y en el universo académico los referentes conceptuales que permitan explicar dicha problemática; con esa indagación exploratoria se tendrá un acercamiento a la situación del objeto estudiado e hipótesis para futuras investigaciones.

Procedimentalmente se realizó la búsqueda de libros, documentos institucionales y artículos científicos mediante los buscadores Google académico y Research Rabbit, y se acudió a los archivos de la Dirección de Planificación Académica para obtener informes de evaluación docente de las unidades académicas de la UMSS. La documentación recopilada fue revisada y cotejada en función de los conceptos de evaluación docente y evaluación del desempeño docente, así como categorías conceptuales emergentes de la lectura mediante el programa informático Atlas.ti; con base en las citas textuales se procedió a la interpretación que derivó en un conjunto de conclusiones (pistas, preguntas, hipótesis) que configuran el objeto de estudio.

La revisión de las fuentes bibliográficas seleccionadas se realizó con base en los siguientes criterios de inclusión: para los documentos institucionales, que estén en vigencia y que se refieran al objeto de investigación; para los artículos científicos, que sean indexados, de acceso abierto, de cualquier país de habla hispana, de los últimos cinco años y que se refieran al objeto; y para otra bibliografía, que sea de autores reconocidos y que contengan aportes conceptuales para explicar el objeto de estudio. Se seleccionaron tres documentos institucionales, seis artículos científicos y cinco documentos con aportes conceptuales; el detalle de los mismos es el que sigue:

**Tabla 1**  
*Documentos revisados y analizados*

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/año/país</b>	<b>Contenido de interés</b>
1	Reglamento General de la Docencia	UMSS, Honorable Consejo Universitario, 1990, Bolivia	Establece las normas y procedimientos para la categorización, jerarquía, funciones, derechos, deberes, admisión, permanencia y retiro de los docentes en la UMSS.
2	Competencias docentes	Miguel Ángel Zabalza, 2005, España	Desarrolla las características y desafíos de las competencias docentes en el contexto contemporáneo, y analiza dos dimensiones que caracterizan al ser y hacer del docente.
3	Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario	Susana Francis Salazar, 2006, Costa Rica	Presenta una síntesis de aportes de diversos autores para construir el perfil de un docente ideal en el contexto actual y analiza tres dimensiones que caracterizan al ser y hacer del docente.

4	Modelo educativo	Universidad Mayor de San Simón, 2014, Bolivia	Es la política institucional asumida como instrumento de transformación para responder a los desafíos del s. XXI en el contexto de la globalización, la crisis epistemológica y el Estado Plurinacional mediante un conjunto de principios, procedimientos y medidas orientadas a la mejora integral de la universidad al servicio de la sociedad.
5	Evaluación educativa	José Francisco Lukas Mujica y Karlos Santiago Etxeberría, 2014, España	Contiene información de la evolución histórica de la evaluación educativa y, en base a distintas fuentes, presenta un sistema de evaluación educativa con sus componentes y desarrolla los contenidos de cada componente.
6	La carpeta docente. Instrumento para la evaluación de la calidad docente	Anabel Galán-Mañas, 2019, España	Presenta información y análisis acerca de la utilidad y validez de carpeta docente como instrumento adecuado para la evaluación del desempeño docente, desde el propio evaluado y desde la institución.
7	La evaluación del desempeño docente en la educación superior	Luis F. Gómez y María G. Valdés, 2019, México	A partir de la revisión de las formas en que se evalúa el desempeño docente universitario, identifica los modelos de evaluación y sus desfases con su aplicación en relación al objetivo, los instrumentos y el evaluador. Postulan que el modelo constructivista es adecuado para la mejora de la práctica docente.

8	Evaluación del desempeño como factor estratégico para rendimiento académico del docente universitario	Luis Alberto Ortiz López, 2020, Venezuela	Presenta información y reflexiona acerca de la importancia de la evaluación del desempeño docente como herramienta estratégica para la gerencia institucional, en relación a los logros alcanzados y para la mejora del desempeño docente.
9	Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación	Jenny Liliana Rodríguez Siu, Raúl Eduardo Rodríguez Salazar y Leonardo Fuerte Montaña, 2021, Perú	Analiza la importancia de la presencia de las habilidades socioemocionales en el desempeño del docente, como un factor decisivo para estudiantes capaces de enfrentarse a los retos de la sociedad actual.
10	Validación de un cuestionario de evaluación de la ética profesional docente universitaria	Alma Torquemada Gonzáles y Javier Loredo Enríquez, 2021, México	Presenta los resultados de un proceso de construcción y validación de un cuestionario de opinión docente de las características que definen la actuación ética del docente, con el propósito de incorporar esta dimensión en la evaluación del desempeño docente.
11	Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – Ministerio de Educación, 2021, Chile	Documento que operativiza la política educativa del Estado chileno para la evaluación docente en todo su sistema educativo, mediante procedimientos y criterios de evaluación contruidos de manera participativa con los docentes y que evalúa cuatro dimensiones del desempeño docente.

12	Validez del contenido y constructo de rúbrica para evaluación del desempeño docente universitario en educación	Lidia Vargas Pancorbo, Elías Melendrez Velasco, Nieves Arias Muñoz y Walter Edgar Gómez Gonzáles, 2022, Perú	Presenta los resultados de un estudio cuantitativo no experimental para determinar la validez y confiabilidad de la rúbrica de observación de aula para la evaluación del desempeño docente mediante evidencia científica.
13	Desempeño docente y calidad educativa universitaria: Revisión sistemática	Ledis Ruiz Chota y Juan José Danielli, 2024, Perú	Presenta los resultados de la revisión que identifica las competencias del desempeño docente que tienen mayor incidencia en la calidad educativa que permiten visibilizar el rol fundamental del docente calificado en el actual contexto.
14	Cuestionarios de evaluación docente	Diez unidades académicas*, 2024, Bolivia	Los cuestionarios aplicados por las diferentes unidades académicas, reflejan cómo entienden la evaluación del desempeño docente a partir de la organización de las preguntas en dimensiones y su valoración según el tipo y escala de respuestas.

**Nota:** Elaboración propia en base a la documentación revisada

\* *Facultades de Agronomía, de Ciencias Económicas, de Ciencias Jurídicas y Políticas, de Ciencias y Tecnología, de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Medicina, Carreras de Ciencias de la Educación, de Fisioterapia, de Ingeniería Financiera y Unidad Desconcentrada de Enfermería.*

El listado se ordenó en base al año de publicación de los documentos, de ese modo los documentos institucionales están numerados con 1, 4 y 14; los artículos científicos revisados están ubicados en los números 6, 8, 9, 11, 12 y 13; y los documentos con aportes conceptuales están numerados con 2, 3, 5, 6 y 11.

## **2. Revisión de literatura**

El ensayo académico de Luis Alberto Ortiz López (2020) titulado “Evaluación del desempeño docente como factor estratégico para rendimiento académico del docente universitario” reflexiona acerca de los beneficios emergentes de la evaluación del desempeño docente, tanto para el docente como para la institución. Considera que el docente es “el principal instrumento para alcanzar los objetivos planteados” (p. 339) de manera que es crucial el despliegue de procesos de evaluación de su desempeño mediante técnicas innovadoras y el compromiso del evaluador y el evaluado. Asume que la evaluación del desempeño docente es una herramienta esencial para la gerencia institucional utilizada para “estimar y juzgar el valor, la excelencia, las aptitudes y cualidades del docente universitario con respecto a sus funciones a nivel académico” (pp. 339-340) lo que permite -a la institución- verificar si cumple con las actividades y objetivos académicos previstos, y -al docente- reconocer sus necesidades y expectativas personales y su rendimiento en su tarea de enseñanza, así como recibir incentivos. Pero, para llegar a ese punto es necesario que la universidad capacite a los docentes acerca de los nuevos desafíos que enfrenta la universidad en el contexto de la sociedad globalizada y la importancia de la evaluación del desempeño docente. La finalidad, expresada reiteradamente por el autor, es medir el cumplimiento de sus funciones para determinar su grado de competencia, el cumplimiento de su responsabilidad y su contribución a la universidad que puede traducirse en ascenso laboral para el evaluado; el éxito o fracaso del proceso depende de la cuidadosa elaboración de los instrumentos, la planificación apropiada y la razonada definición de los criterios de calificación. Para dicho cometido, acude a la herramienta de la gerencia estratégica denominada “factor estratégico” que sirve para la identificación de las ventajas competitivas de la institución que le permitan preservar o ampliar dichas ventajas; para este caso los factores estratégicos se constituyen en los indicadores de la evaluación: capacidad, conocimiento, puntualidad, creatividad y cooperación. Finalmente, sin mucho desarrollo, el autor propone que el rendimiento académico es “una punta de lanza que puede ser cristalizada [...]” mediante la evaluación del desempeño docente, cuando los estudiantes hayan incorporado a sus conocimientos “su manera de sentir, de resolver los problemas y hacer o utilizar cosas aprendidas” (p. 346).

Los académicos peruanos Rodríguez Siu, Rodríguez Salazar y Fuerte Montaña publicaron el artículo de revisión “Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación” el año 2021. Los autores parten de la premisa de que en la actual sociedad globalizada la educación superior es uno de los pilares para transformar la realidad en función del bien común mediante la formación de seres con capacidades intelectuales, morales y éticas, para lo cual los docentes -como agentes de enseñanza- deben estar capacitados técnica y emocionalmente, lo que implica el desarrollo de competencias socioemocionales o habilidades blandas fundamentadas en las teorías de Goleman (1998) y Mayer y Salovey (1997) que postulan una educación integradora que articula lo intelectual con lo emocional para el desarrollo de los estudiantes. El concepto de habilidades blandas o soft skills emerge en la década de los 90, Goleman (1998) la denomina inteligencia emocional como la capacidad de adaptabilidad frente a situaciones nuevas en los distintos contextos de la vida, o como el “grupo de destrezas adquiridas por la persona [...] que facilitan la optimización de su propio desempeño, tanto en el ámbito académico-profesional, laboral, emocional, psicológico, como en el ámbito personal” (Duckworth y Yeager, 2015 y Siqueira, 2017; citados por Rodríguez Siu et al, p. 3); aplicadas a la educación superior permiten diseñar y aplicar métodos orientados al aprendizaje autónomo, capacidad de solucionar problemas, pensamiento crítico y desarrollar su capacidad de resiliencia de manera que puedan enfrentarse a las exigencias del mundo laboral. Los autores analizan las habilidades blandas que se relacionan directamente con el “éxito de la labor del docente universitario: adaptabilidad, responsabilidad, comunicación, desarrollo de los demás, y acceso y gestión eficaz de la información” (Rodríguez Siu et al, p. 4), las dos primeras, competencias personales y las tres últimas, competencias sociales, según la clasificación de Goleman. De ellas, la adaptabilidad le permite al docente adaptar sus emociones a los cambios, la responsabilidad le sirve para cumplir sus responsabilidades con disciplina, ética y honradez, la comunicación le sirve para la escucha activa y la solución de situaciones complejas, la habilidad para el desarrollo de los demás le ayuda a identificar las necesidades, fortalezas y logros para potenciar el desarrollo de los intereses y talentos de sus estudiantes, y el acceso y gestión eficaz de la información es la capacidad para identificar contenidos útiles y confiables para ser utilizados, lo que implica el manejo de TIC. Por otro lado, acuden al concepto de desempeño docente para analizar en qué dominios se manifiesta, asumen que desempeño docente es el proceso de activación

de sus habilidades y recursos, intelectuales y profesionales, y de sus convicciones sociales para el desarrollo de aprendizajes y competencias en los estudiantes y su participación en la gestión educativa; dicho desempeño se clasifica en 4 dimensiones, según Darlig-Hammond: a) disciplinar que supone el dominio conceptual de la materia, b) didáctico que supone calidad en el saber enseñar, c) gestión de la clase que implica el manejo de estrategias y actividades para provocar el aprendizaje y la planificación del tiempo, y d) motivación, autoeficacia y responsabilidad que implica comportamientos positivos para el desarrollo de actividades, disposición para trabajar con estudiantes que requieren mayor apoyo y el cumplimiento de compromisos con disciplina, ética y honradez.

En consecuencia, la evaluación del desempeño docente es una estrategia fundamental para mejorar la calidad educativa; los autores la definen como “emitir un juicio de valor respecto del cumplimiento de las responsabilidades en el proceso enseñanza aprendizaje, a fin de obtener información válida, objetiva y fiable, y [...] determinar los logros alcanzados por los estudiantes, así como el desarrollo de las áreas de trabajo” (p. 6), concepto que se aplica para valorar las competencias de los docentes en las cuatro dimensiones señaladas. Recuperan cuatro modelos de evaluación docente más usados, como recursos para optimizar la calidad educativa en tanto permiten formular planes de mejora a partir de la identificación de logros y falencias de los docentes; dichos modelos son: a) centrado en el perfil del docente que evalúa en función de un perfil predefinido orientado a un docente ideal, b) centrado en los resultados basado en los logros de los estudiantes como resultado de la enseñanza, c) centrado en el comportamiento del docente en el aula que focaliza el despliegue de actividades del docente para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y d) de la práctica reflexiva que se relaciona con la enseñanza orientada a la resolución de problemas. Por lo explicado, los resultados de la evaluación del desempeño docente -además de lo señalado- son útiles para que la institución defina alguna promoción, algún reconocimiento, para determinar su permanencia; lo cual requiere de procesos eficientes con evaluadores expertos que observen el desempeño en clase para verificar contenidos, momentos y situación didáctica. En definitiva, las habilidades blandas son determinantes para el desarrollo académico y profesional en este siglo XXI, en base a las cuales pueden formar a los estudiantes para la vida.

Tres artículos presentan información y análisis acerca de la utilidad y validez de instrumentos para la evaluación del desempeño docente en tres realidades y momentos diferentes. Anabel Galán-Mañas publicó el artículo “La carpeta docente. Instrumento para la evaluación de la calidad docente” (2019) que, a partir de la experiencia europea, presenta su contenido y uso para la evaluación de la competencia docente, la caracteriza como “un instrumento en el que describe y documenta el contenido y la eficacia de la propia docencia durante un periodo determinado” (p. 4) que debe presentar sus competencias y méritos, y las competencias logradas por los estudiantes como resultado de la acción docente; consisten en un documento personal breve y sintético (12 a 20 páginas) que describa las acciones desarrolladas, los resultados (positivos y negativos) logrados y un plan para mejorar los resultados y su desempeño, acompañado de evidencias que respalden la calidad de su desempeño. Se trata de un instrumento de autoreflexión sobre la acción formativa, pero requiere de capacitación y asesoramiento para su diseño y elaboración.

El 2021 se publicó el artículo “Validación de un cuestionario de evaluación de la ética profesional docente universitaria” de los académicos mexicanos Alma Torquemada Gonzáles y Javier Loredó Enríquez que presentan los resultados de un proceso de construcción y validación de un cuestionario de opinión docente, orientado a la identificación de las características que definen la ética profesional del docente para la evaluación del desempeño docente. Parten de la premisa de que el verdadero sentido de la evaluación docente como mecanismo de mejora de la práctica requiere incorporar la dimensión ética del acto de educar; la creciente violencia de género en la sociedad mexicana ha llevado a la generación de protocolos para combatir la desigualdad y exclusión de género como parte de la agenda educativa 2030 de la UNESCO, se busca que la universidad oriente sus acciones para empoderar la igualdad de género, el respeto a la diversidad sociocultural como parte de la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria que se traduzca en el aula donde el docente juega un rol determinante porque se convierte en el referente a seguir para sus estudiantes, por lo que es importante que sea consciente de ese rol; es cuando la dimensión ética de la acción del docente emerge como determinante para la formación de ciudadanos más justos y comprometidos con su sociedad. A pesar de que los problemas éticos están presentes en todo ámbito laboral, la ética profesional ha sido poco considerada en las políticas de calidad académica,

en la comprensión del actuar cotidiano y en la evaluación del desempeño docente, a pesar de que en su actuación cotidiana el docente aplica principios éticos implícitos en la interacción con sus estudiantes (diálogo, empatía, escucha activa, respeto, trato digno, entre otros), por lo que una evaluación formativa desde la perspectiva humanista permite la mejora del docente y la calidad educativa. El cuestionario para la evaluación de la dimensión ética del desempeño docente fue construido en base a referentes conceptuales teóricos y a investigaciones sobre las competencias o rasgos que caracterizan la ética profesional docente, la construcción conceptual se tradujo en 4 dimensiones y 6 ejes analíticos, y la caracterización de la ética docente concretó las dimensiones y ejes en 49 ítems con escala de Likert para captar las reacciones del encuestado; la validación se hizo mediante una entrevista cognitiva a 6 académicos de distintas universidades mexicanas para valorar la comprensión de las preguntas. Los autores concluyen que la validación del instrumento mediante entrevistas a expertos permitió visibilizar rasgos, actitudes, prácticas y situaciones que implican la ética profesional, que esta es un eje sustancial del desempeño de calidad, que reflejan compromiso con la docencia y la formación integral de los estudiantes, que facilita procesos de autoevaluación y mejoramiento del docente. En suma, evaluar el desempeño ético del docente universitario se convierte en una oportunidad para posicionar la docencia como profesión humana, cuya misión es facilitar el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, el artículo “Validez del contenido y constructo de rúbrica para evaluación del desempeño docente universitario en educación” presenta los resultados de una investigación realizada en la Facultad de Educación de la UNSAAC-Perú, cuyo objetivo fue determinar la validez y confiabilidad de la rúbrica de observación de aula para la evaluación del desempeño docente mediante la generación de evidencia científica; estudio publicado en 2022 por Lidia Vargas, Elías Melendrez, Nieves Arias y Walter Gómez. El enfoque fue cuantitativo para un diseño no experimental-transversal, aplicado a una población y muestra de 12 docentes expertos de universidades de Cusco, Lima y México; la técnica para determinar la validez de la rúbrica de observación de aula fue el juicio de expertos y para calcular la confiabilidad se aplicó la rúbrica a 5 docentes de la Facultad de Educación cuyos datos fueron sometidos a fórmulas estadísticas (índice de validez factorial y coeficiente alfa de Cronbach) que permitieron hallar la validez de contenido y de constructo de la rúbrica. Los resultados arrojaron valores

altos en dos visitas, lo que permitió concluir -a los autores- que la rúbrica de observación de aula es válida y confiable para la evaluación del desempeño docente en la educación superior, en los siguientes desempeños: involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, promueve el pensamiento reflexivo para la evaluación del desempeño docente, promueve el pensamiento creativo para la evaluación del desempeño docente y promueve el pensamiento crítico para la evaluación del desempeño docente.

Recientemente (2024), los académicos peruanos Ledis Ruiz Chota y Juan José Danielli publicaron el artículo “Desempeño docente y calidad educativa universitaria: Revisión sistemática”, con el objetivo de identificar las competencias del desempeño docente que tienen mayor incidencia en la calidad educativa a nivel universitario, de manera que se visibilice el rol fundamental de los docentes calificados para el proceso educativo en el actual contexto. Los autores revisaron sistemáticamente artículos del periodo 2019-2023 encontrados en índices de publicaciones científicas (Scienca, Direct, Pro Quest y Scopus) y los seleccionaron en base a criterios de inclusión: artículos indexados, de acceso abierto, de cualquier país, metodología y cantidad de muestra, y los criterios de exclusión: no abordan la incidencia de las competencias en el desempeño docente en la calidad educativa; con el método PRISMA-P, de 83 artículos aptos para la lectura completa se seleccionaron 15 para el análisis detallado. Desarrollan el concepto de desempeño docente como referente para el análisis de los artículos, parten de la idea Ngo (2021) que considera como “la cualidad del profesional de realizar su trabajo de forma efectiva” (citado por Ruiz y Danielli, p. 349) cuyas funciones desarrolladas en un determinado contexto de aprendizaje determinan su desempeño, la articulación entre competencias profesionales y la actuación en el aula deben generar aprendizajes de alta calidad en los estudiantes de manera que solo se puede asumir que un docente es altamente competente cuando se traduce en los aprendizajes logrados (Hidalgo, 2020, citado por Ruiz y Danielli, p. 349). El desempeño docente se traduce en su capacidad de diseñar espacios de aprendizaje para el desarrollo de los contenidos previstos en el currículo y que preparen a los estudiantes para enfrentar los problemas del mundo actual.

### **3. Consideraciones teóricas**

En este acápite se presentan aquellas categorías conceptuales que se con-

sideran útiles para el análisis de la situación encontrada en la UMSS.

### **3.1. Evaluación docente**

El término evaluación es polisémico en su origen y su significado, según la revisión de Lukas y Santiago (2004). Del latín *valere* que significa atribuir cierto valor a algo, en castellano ha evolucionado al uso técnico de los términos evaluación y valoración como sinónimos cuyo origen es anglosajón (p. 90); este universo polisémico también caracteriza al concepto de evaluación educativa que cobija también al de evaluación docente.

La evaluación educativa se define y se hace de diversas formas, en lo esencial implica medición de logros mediante pruebas estandarizadas, construcción de instrumentos de recojo de información y criterios de valoración de los resultados de la información colectada, y actividades como clasificar, calificar, medir y examinar entre otras; pero se trataría de actividades de carácter funcional e instrumental de las cuales “no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa” (Álvarez Méndez, 2001, citado por Lukas y Santiago, 2004, p. 91).

El aspecto complementario, aunque “no pertenece formalmente a la propia evaluación” (Pérez Juste, 1995a, citado por ídem), es la toma de decisiones aceptada como necesaria por todos los autores cuya función es la mejora del objeto evaluado, se trata de la función pedagógica de la evaluación. De este modo, la evaluación asegura su validez y credibilidad, se constituye en un proceso que asigna valoraciones del objeto evaluado (validez) y debe derivar en acciones destinadas a mejorar ese objeto evaluado (credibilidad); así adquiere sustantividad y legitimidad (Matero, 2000a, citado por ídem). En definitiva, los autores Lukas y Santiago, muestran los cambios en la conceptualización del concepto de evaluación educativa que modifican sus distintos componentes y proponen una definición propia:

La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante -que podría ser cuantitativa o cualitativa-, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidas para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto (2004, p. 92).

Definición que se adopta como válida para el presente estudio para el análisis y explicación de la situación encontrada en la UMSS.

### **3.2. Evaluación del desempeño docente**

En el marco de la evaluación docente, de manera más específica se entiende que la evaluación del desempeño de los docentes en una institución educativa tiene el propósito de ayudar a los docentes a mejorar su labor de enseñanza que se traduce en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, por lo cual se conoce como evaluación formativa. Al respecto, “[...]se sabe que la evaluación del desempeño docente ha de tener como objetivo retroalimentar al profesor con la finalidad de incidir en la mejora de la calidad y, a la vez, fungir como un mecanismo de rendición de cuentas [...]” (Gómez y Valdés, 2019, p. 487).

Sin embargo, es muy común que este mecanismo estuvo “[...]asociado con el control y con formas de compensación salarial en detrimento del mejoramiento del desempeño docente, a pesar de que la docencia representa la función sustantiva más importante que desarrolla la Universidad” (Rueda, García y Loredó, 2010, citados por Gómez y Valdés, 2019, p. 487). Razón por la cual, conviene diferenciar la evaluación del desempeño docente de aquella que se aplica para el ingreso de un docente a la institución y de aquella que se aplica para la titularización en una determinada asignatura; ambas se aplican o se han aplicado en la UMSS.

Apostar a la mejora continua de la educación requiere de nuevas formas de pensar y hacer la evaluación del desempeño docente. Gómez y Valdés recogen propuestas de varios autores para pensar un distinto sistema de evaluación: contar con una definición consensuada del concepto de calidad educativa; construir un marco teórico que sustente el sistema, explicita su finalidad y las consecuencias; que contribuya a que los docentes identifiquen sus debilidades y fortalezas; que cuenten con opiniones o juicios diferentes a los suyos; que considere distintas fuentes de datos, instrumentos y evaluadores; que considere múltiples variables relacionadas con su práctica; que incorpore la autoevaluación y que responda a la problemática del contexto donde se desempeña; entre otros (2019, pp. 487-489).

### **3.3. Multidimensionalidad de la identidad docente**

Un primer aspecto a tomar en cuenta es la doble identidad de quien ejerce la labor docente, que resulta del acoplamiento de dos dimensiones distintas: la de profesional en una disciplina científica y la de docente en alguna asignatura de formación universitaria; cuestión que no es de preocupación en la universidad. Miguel Ángel Zabalza en su conferencia sobre las competencias docentes explica esta situación con un ejemplo:

[...]yo me puedo sentir químico o especialista en química o me puedo sentir profesor de química y a veces la identidad que construyo como químico no tiene mucho que ver con la que construyo como profesor de química, diríamos que yo tengo mi identidad y un trabajo; mi identidad es el ser químico y mi trabajo es ser profesor de química, lo cual hago cuando enseño la materia, pero el resto del tiempo yo me construyo personalmente y mi identidad está organizada en torno a mi corpus científico [...] (Zabalza, 2005, p. 99)

Para pensar en la evaluación del desempeño del docente universitario se requiere comprender la naturaleza de la praxis compleja de su quehacer, de la multidimensionalidad de su acción donde confluyen y se concatenan tres dimensiones “lo personal, lo disciplinar y lo pedagógico y, por tanto, la necesaria atención que debe prestarse a sus interrelaciones” (Francis, 2006, p. 44) que se dan en un contexto universitario específico.

Es impensable concebir la acción docente desde una sola de esas dimensiones, puesto que “lo pedagógico no existe si no es al interior de una disciplina y lo pedagógico propone formas de interacción personal” (Ídem); de manera que al análisis por separado de las dimensiones sirve para una comprensión sistemática de la acción docente, y “poder así proponer bases para apoyar su desarrollo académico” (Ídem). La conclusión de esta autora es que, en cualquier proyecto de formación académica del docente, se deben tomar en cuenta la distinción e interrelaciones de las tres dimensiones, lo que puede hacerse precisando las características de los componentes de la evaluación.

### **3.4. Sistema de evaluación del desempeño docente**

Lukas y Santiago (2014), en su libro “Evaluación educativa”, sintetizan una serie de componentes, dimensiones o aspectos que se deben considerar al momento de encarar procesos de evaluación en instituciones educativas. Dicha síntesis recoge experiencias y criterios de distintos contextos y autores, como aspectos que hacen posible la valoración integral o particular de hechos educativos; y, como tales, aplicables también a la evaluación del desempeño docente. La siguiente tabla resume los componentes y sus características.

**Tabla 2**

*Componentes para la evaluación educativa y sus características*

<b>Componente</b>	<b>Características</b>
<b>Finalidad</b>	Es la función que se asigna a la evaluación. Se identifican dos finalidades importantes:  -Formativa, utilización como medio para mejorar el objeto evaluado; debe realizarse paralelamente a la actividad que se evalúa, para optimizar de manera inmediata.  -Sumativa, certificación sobre los resultados o productos obtenidos, dejando la mejora para lo posterior, sirve para tomar medidas administrativas.
<b>Objeto</b>	Pueden ser: docentes, estudiantes, diseños curriculares, programas, centros y sistemas.
<b>Información</b>	Es la base de la evaluación. Su recolección debe ser técnicamente diseñada y sistemáticamente levantada. Incluye fuentes, instrumentalización y tratamiento de la información.
<b>Agente</b>	Persona o personas a cargo de la evaluación. Según el agente, puede ser hetero, auto o coevaluación.

<b>Momento</b>	Periodo o periodos en que se llevará a cabo, depende del propósito; puede ser inicial, procesual o final. Procesual es la valoración continua mientras se desarrolla el proceso evaluado, los datos que se recogen sirven para tomar decisiones sobre la marcha. Permite detectar en qué medida se cumplen los componentes de la propuesta inicial, identificando puntos débiles y fuertes para reforzar, reorientar, corregir o subsanar.
<b>Valoración</b>	<p>Implica la emisión de un juicio de valor que requiere algún referente para comparar. Contar con datos no es suficiente para evaluar, se requieren criterios o estándares como indicadores de éxito, implica un conjunto de criterios de evaluación.</p> <p>-Criterio de evaluación: Expresión de algún atributo que debe tener el objeto de análisis para ser considerado de calidad. Aspecto o dimensión de la calidad a evaluar, que es ponderada con un estándar predefinido o nivel de calidad, como una base para evaluar.</p> <p>-Selección de criterios: Elección de dimensiones, atributos o aspectos a evaluar.</p> <p>-Desarrollo de indicadores: Realizaciones observables de los criterios, aspectos específicos de la realidad que sirven para recoger información.</p> <p>-Establecimiento de estándares: Definición de atributos o aspectos que servirán como términos de comparación para determinar el éxito.</p> <p>-Estándar: Sirve de patrón, modelo o punto de referencia para medir o valorar cosas de la misma especie.</p>
<b>Informe</b>	Instrumento que cierra el proceso, su propósito es comunicar los hallazgos (resultados favorables y desfavorables) y las conclusiones sobre el objeto evaluado a fin de que pueda ser mejorado. Debe entregarse en el tiempo acordado y para cada una de las audiencias implicadas.

---

**Nota:** Elaboración propia en base a Lukas y Santiago, pp. 93-104

### **3.5. Finalidad de la evaluación**

La evaluación formativa es entendida como evaluación educativa por excelencia por Lukas y Santiago ya que se constituye en el “medio para mejorar el objeto evaluado” en tanto se realiza “de manera paralela a la actividad que se está evaluando” (2004, p. 93); y como se evalúa durante el proceso, la evaluación se incorpora como un elemento del proceso, cuya información permite tomar medidas correctivas dentro el propio proceso (Casanova, 1995<sup>a</sup>, citado por Lukas y Santiago, 2004, p. 94). Sin embargo, dichos autores recogen ideas sintetizadas por Mateo (2000<sup>a</sup>) en el sentido de que la evaluación “es una acción única que dependiendo del momento o la necesidad puede tener distintas funciones” (p. 94), en el fondo la evaluación formativa y la sumativa serían dos caras de la misma moneda porque resulta difícil encontrar evaluaciones solo formativas o únicamente sumativas (Ídem).

Por su parte, el sistema educativo chileno de evaluación de la profesión docente asigna la función formativa a los estándares de la evaluación “en el sentido de que busca ser un referente que sirva para potenciar y orientar la mejora de la práctica docente” (CPEIP, 2021, p. 10), y por la cantidad de información que se recoge, ofrece, un panorama amplio para que las autoridades y las instituciones de formación docente, incorporen sus recomendaciones en los programas de formación continua (Ídem); la particularidad de este modelo es su preocupación por el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes que aportan a una educación de calidad.

### **3.6. Objeto de evaluación**

En el marco general de la evaluación educativa, el objeto de la evaluación puede ser “cualquier componente del sistema educativo [...] susceptible de ser evaluado” (Lukas y Santiago, 2004, p. 95), por lo que podrían ser los estudiantes, los docentes, los programas, los modelos, el centro educativo, el sistema y otros. En este caso, el objeto de evaluación es el docente universitario cuya conceptualización está en el punto 3.3.3.

### 3.7. Información a recolectar para la evaluación

El Marco para la Buena Enseñanza de Chile que sirve para la recolección y la valoración de la información tiene bastante desarrollado este componente, está organizado por niveles, desde lo más general hasta lo más específico de la siguiente manera:

**Tabla 3**  
*Marco para la Buena Enseñanza en Chile*

<b>Dominios</b>	<b>Estándares</b>
DA: Preparación del proceso enseñanza aprendizaje	E1: Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes E2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar E3: Planificación de la enseñanza E4: Planificación de la evaluación
DB: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	E5: Ambiente respetuoso y organizado E6: Desarrollo personal y social
DC: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	E7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos E8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento E9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje
DD: Responsabilidades profesionales	E10: Ética profesional E11: Aprendizaje profesional continuo E12: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar

**Fuente:** Elaboración propia en base a MBE 2021, p. 15

Se trata de un esquema complejo cuyo foco son los 12 estándares de desempeño que dan cuerpo a los 4 dominios; el énfasis está en el desempeño del docente que se detalla en varios descriptores para cada estándar; son estas actuaciones que se toman en cuenta al momento de recoger

la información. Los estándares del desempeño profesional docente son descripciones específicas de lo que se espera que sepan los docentes para conseguir que sus estudiantes logren aprendizajes de calidad en el marco de su ley educativa.

Cabe aclarar que las dimensiones y estándares cuentan con descripciones que explican lo que debe entenderse en cada caso, mientras que los descriptores para cada estándar contienen definiciones muy precisas de los aspectos concretos que hacen a cada uno de ellos. Este marco, para el recojo de información recurre a un espectro de instrumentos que van desde el portafolio que contiene recursos producidos y aplicados por los docentes hasta entrevistas personales, pasando por cuestionarios y observaciones de clase.

### ***3.8. Valoración del desempeño docente***

Este componente que se ocupa de la emisión de juicios de valor acerca del desempeño docente en base a la información y evidencias recolectadas y se constituye en el sustento para las decisiones. Para Lukas y Santiago, la valoración es un componente que requiere cuidado y atención porque se traduce en la emisión de un juicio de valor acerca de la información recogida, pero se basa en una condición: requiere de un referente para comparar la información, ese referente se conoce como criterio de evaluación (2004, p. 99); sin estos criterios, no puede hacerse evaluación, la información recolectada no sirve de mucho. Un criterio de evaluación se entiende como “la expresión de un atributo que debe tener el objeto de análisis para ser considerado de calidad” (Carrión Carranza, 2001, citado por Lukas y Santiago, p. 99), dicho atributo debe ser ponderado o comparado con un estándar arbitrario que indica el nivel de esa calidad, para lo cual se requiere contar con: a) selección de criterios en función de los objetivos de la evaluación; b) desarrollo de indicadores, como descripciones de las realizaciones observables de los criterios sobre las que se recoge la información; y c) definición de estándares, como descripciones del desempeño esperado que sirven de término de comparación con las actuaciones, para determinar el éxito o consecución de lo esperado (Ídem, p. 99).

Por su parte, el sistema de evaluación docente chileno ha logrado aplicar en gran medida las definiciones conceptuales sobre este componente, ya que los estándares del desempeño profesional docente son descripciones

específicas de lo que se espera que sepan los docentes para conseguir que sus estudiantes logren aprendizajes de calidad en el marco de su ley educativa. Esa estructura se constituye en el marco de referencia para la valoración del desempeño identificado en la práctica, ofrece los criterios para la emisión de juicios de valor ya que las dimensiones y estándares cuentan con descripciones que explican lo que debe entenderse en cada caso, mientras que los descriptores para cada estándar contienen definiciones muy precisas de los aspectos concretos que hacen a cada uno de ellos.

### ***3.9. Informe de la evaluación***

Para reflejar el peso e importancia del informe en un proceso de evaluación, Lukas y Santiago recogen una conclusión de Santos Guerra (1990, p. 137) en el sentido de que “un mal informe invalida un buen proceso de evaluación” (2004, p. 104), lo que indica que se debe prestar el máximo cuidado. El informe tiene el propósito de presentar los hallazgos, los resultados favorables y desfavorables acerca del objeto evaluado para perfilar la mejora de su desempeño; y para que cumpla su propósito, los autores recolectaron un conjunto de recomendaciones para su redacción y presentación.

## **4. Resultados**

A continuación, se detallan los hallazgos de la revisión sistemática de los documentos institucionales y pruebas de evaluación aplicados en la UMSS. La información del espacio institucional proviene de dos ámbitos: el normativo y el operativo. El marco normativo está contenido en el Reglamento General de la Docencia (RGD) y en el Modelo Educativo (ME), ambos en vigencia. Mientras que para el ámbito operativo se ha accedido a los instrumentos de evaluación del desempeño docente que aplican -o lo han hecho algún momento- diez unidades académicas (facultad, carrera o programa).

### ***4.1. Reglamento General de la Docencia***

El Reglamento General de la Docencia fue aprobado el 8 de octubre de 1990 por el H. Consejo Universitario, mediante RCU N° 40/90 con 14 títulos y 151 artículos. Contiene “disposiciones generales que regulan la actividad docente en la UMSS” (Art. 3) como conjunto de preceptos que dictan cómo deben ser las actividades de los docentes y “tiene por objeto normar la

categorización, jerarquía, funciones, derechos, deberes, relaciones, admisión, permanencia y retiro de la docencia” (Art. 1). Desde el inicio define la condición básica o ineludible para ser docente en San Simón, establece sus labores y su vinculación con la institución; define que docente “es aquel profesional con grado académico de licenciado o mayor o técnico superior [...] con título profesional en provisión nacional” (Art. 4)<sup>2</sup>, es decir, solo una persona que demuestre acreditación de su formación y capacidades, en un determinado campo disciplinar, puede ser considerado como docente. Luego define las labores o funciones a las que podrá dedicar su tiempo, se trata de “las tareas de enseñanza universitaria, investigación, producción y administración académica” (Ídem). Y, para cerrar esta parte inicial, define que los docentes, por razones de administración, “dependen de una Facultad o Escuela, pudiendo real

izar sus actividades en el área de su especialidad en las diferentes unidades académicas” (Art. 5).

En este Reglamento, la principal preocupación -detrás de la evaluación docente- es administrativa, se propone “Efectuar evaluaciones anuales para establecer la escala de categorías de los docentes universitarios” (Art. 19, inc. e), es decir, actualizar “el registro sistemático, periódico y centralizado en la formación personal y profesional que facilite la mejor utilización de los recursos humanos y la objetiva categorización del docente universitario” (Art. 18). Dicho de otro modo, el registro en el escalafón docente permite una mejor administración del personal docente “Para fines salariales el puntaje de categoría es equivalente a un Bono de Categoría [...]” (Art. 33), en base a cuya información se elabora el presupuesto anual universitario. Con esta formulación conclusiva: “para este fin la evaluación docente deberá llevarse a cabo anualmente antes de la aprobación del nuevo presupuesto” (Art. 34).

---

<sup>2</sup> Esta definición está en consonancia con el artículo 97 del Estatuto Orgánico: “El personal docente de la Universidad está constituido por profesionales con Título Académico Universitario y en Provisión Nacional, por lo menos a nivel de Licenciatura, que está dedicado a las tareas de enseñanza, investigación, interacción social y administración académica, orientando estas actividades a la formación integral de los estudiantes, con el objetivo de lograr la liberación nacional, mediante la contribución a un soberano y armónico desarrollo Regional y Nacional”. El siguiente artículo (98) indica que el Reglamento General de la Docencia normará dichas tareas.

Entendiendo que la labor es el conjunto organizado de trabajos o acciones realizadas para lograr un fin determinado por una persona, el RGD establece 6 tipos de labores consideradas como deberes, lo que supone su obligatorio cumplimiento y, en esa condición, son los aspectos que se toman en cuenta para la evaluación anual; dichas labores son:

- **Labor docente:** Relacionada al proceso enseñanza aprendizaje, implica tareas de planificación del proceso, actualización de contenidos, preparación de exámenes y evaluación de aprendizajes, transcripción y publicación de notas, y elaboración de guías y materiales didácticos (Art. 15).

- **Labor de investigación:** Se considera la participación en proyectos de investigación en centros universitarios, en otros proyectos y su rol como tutor o asesor de tesis de grado (Art. 100, inc. I).

- Labor de interacción social y de servicio a la comunidad: Se toma en cuenta su participación directa en cursos o servicios a la comunidad de mediana y corta duración, y otros cursos puntuales de servicio a la comunidad (Art. 100, inc. II).

- **Producción intelectual:** Reflejada en libros publicados, trabajos originales publicados en revistas nacionales o extranjeras, y artículos publicados, todos relacionados a la cátedra. Además, otros trabajos (Art. 100, inc. III).

- **Participación en la vida universitaria:** Se considera su participación en órganos de gobierno universitario, de facultad y de carrera; participación en congresos y comisiones, y participación en tribunales de procesos disciplinarios o comisiones evaluadoras para la admisión de docentes (Art. 100, inc. IV).

- **Cursos de perfeccionamiento profesional pedagógico:** Se toma en cuenta su asistencia a cursos de distinto tiempo de duración (Art. 100, inc. V).

Entre los artículos del RGD se han identificado algunos referidos a la información que se recoge para la evaluación de desempeño docente y otros referidos a instrumentos que se utilizan para tal efecto. Respecto de los instrumentos, el artículo 91 establece que “se utilizarán cuestionarios y tablas de méritos, elaborados por la Dirección de Planificación Académica (DPA) y

aprobadas por el Comité Académico del Honorable Consejo Universitario”; además toma la previsión de que “toda adaptación de estos instrumentos a las características de las facultades y carreras deberá ser reconocida por la DPA, previa aprobación del respectivo Consejo de Facultad” (Ídem).

En relación a la información que se recolecta, los artículos identificados que definen los criterios que aplican para su recolección se muestran en el siguiente cuadro:

**Tabla 4**

*Criterios para la recolección de información de las labores docentes*

Labores	Ítems
Labor docente (Art. 99)	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Objetivos (relación con la realidad, formulación)</li><li>b) Metodología (técnicas y recursos)</li><li>c) Evaluación (justicia, retroalimentación, fiabilidad)</li><li>d) Relaciones humanas (con autoridades, colegas, personal de apoyo, alumnos)</li><li>e) Cumplimiento y responsabilidad (clases, tareas encomendadas, trabajo en comisiones)</li></ul>
Labor de investigación (Art. 100, inc. I)	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Participación de más de 3 meses en proyectos aprobados por la DICyT, según avance del trabajo programado</li><li>b) Participación de más de 1 mes en proyectos aprobados por la DICyT, según avance del trabajo programado</li><li>c) Participación en otros proyectos con autorización de organismos universitarios, según el avance del trabajo programado</li></ul>

Labor de interacción social y servicio a la comunidad (Art. 100, inc. II)	a) Cursos o servicios a la comunidad de más de 3 meses, según la intensidad de su realización b) Cursos o servicios a la comunidad de más de 1 mes, según la intensidad de su realización c) Otros cursos, conferencias o servicios a la comunidad de 1 semana, 3 días o 1 día de duración
Producción intelectual (Art. 100, inc. III)	a) Libros publicados relacionados con la cátedra, estimados según jerarquía b) Trabajos originales relacionados con la cátedra, publicados como informes o en revistas nacionales e internacionales, estimados según jerarquía c) Artículos relacionados con la cátedra, publicados en revistas o diarios nacionales, según jerarquía d) Otros trabajos como bibliografías, texto guía, traducciones, según jerarquía
Cursos de perfeccionamiento profesional pedagógico (Art. 100, inc. V)	a) Cursos de más de 3 meses de duración b) Cursos de más de 1 mes de duración c) Cursos de más de 1 semana de duración d) Cursos de más de 3 días de duración
Participación en vida universitaria (Art. 100, inc. IV)	a) Participación de más de 6 meses en el consejo universitario, facultativo o directivo, de carrera, académico b) Participación en congresos y comisiones universitarias o facultativas, trabajo concluido satisfactoriamente c) Participación en tribunales de grado o tesis, comisiones evaluadoras para la admisión docente, tribunales de procesos

---

**Nota:** Elaboración propia en base a RGD 1990

Se entiende que, de los seis tipos de labores que cumple un docente en la UMSS, solo dos se relacionan con la calidad de su desempeño y los otros cuatro consideran su participación en alguna labor y la duración de la misma. Por otra parte, se señala explícitamente al cuestionario como instrumento

para la recolección de información, pero también se menciona al informe del director de carrera y los documentos (certificados, títulos, publicaciones, etc.) que deben presentar los docentes como evidencias para someterse a la evaluación.

El RGD define que la evaluación “estará a cargo de los respectivos Consejos de Carrera y en las facultades con una sola carrera, a cargo de los Consejos de Facultad o Directivos (sic) de la Escuela, en coordinación con la Dirección de Planificación Académica [...]” (Art. 21); bajo ese mandato, dichos órganos de gobierno designan equipos operativos para la ejecución de la evaluación en los siguientes términos: “Estas comisiones evaluadoras presididas por el Director de la Carrera y supervisada por el Decano, tendrán a su cargo la evaluación de los docentes ordinarios de la Carrera [...]” (Art. 89). En otro artículo, identifica a los actores que proporcionan o que son las fuentes de la información, cuando dice que la evaluación anual se realizará “a partir del informe del Jefe de Departamento o de Carrera y de los resultados de las encuestas científicamente aplicadas a través de formularios elaborados por la DPA, a los estudiantes de las asignaturas dictadas por los profesores” (Art. 99). Se trata de tres actores: la autoridad inmediata superior (carrera o departamento) que proporciona información de su desempeño en las labores asignadas, los estudiantes que expresan su percepción del desempeño en el proceso enseñanza aprendizaje y los técnicos de la DPA que elaboran los cuestionarios para los estudiantes. Son las tareas operativas del proceso.

#### **4.2. Modelo educativo**

El Modelo Educativo (ME), puesto en vigencia el 2014, es el eje fundamental del Plan de Acción 2013-2017 de la UMSS para su transformación institucional en pos de responder a los desafíos del siglo XXI en el contexto de la globalización, la crisis epistemológica y el Estado Plurinacional. Contiene un conjunto de principios, procedimientos y medidas que orientan el actuar de los miembros de la universidad en los distintos ámbitos del quehacer institucional, en esa condición se constituye “en una oportunidad para el cambio y la mejora tanto de sus procesos de formación, investigación e interacción como para el fortalecimiento de su identidad como universidad pública, al servicio de la sociedad” (p. 7); se trata de una política institucional, que señala el deber ser de la UMSS.

El ME perfila las características que la UMSS espera del docente universitario, como uno de los principales actores de la transformación universitaria cuando afirma (punto 3.6.1) que la concreción del Modelo “sólo será posible en la medida en que los docentes se identifiquen, apropien y comprometan con los cambios y mejoras que éste propone” (p. 95), para lo cual afirma que el docente debe cumplir trece cualidades o características que le permitan adecuarse a contextos complejos, al diálogo epistemológico e intercientífico, aperturarse a innovación, que asuma la formación permanente y otras competencias para un desempeño contextualizado y holístico; antes que centrarse solo en el proceso enseñanza aprendizaje (Ídem). Y cuando define los lineamientos de la enseñanza propia de este Modelo, caracteriza el rol del docente como “facilitador del proceso formativo de los educandos” (p. 51) que se traduce en dos estrategias a aplicar: en el cuerpo de contenidos debe integrar los conocimientos científicos con los saberes locales-ancestrales y desplegar estrategias de aprendizajes significativos; con el aporte de esas dos vertientes se espera “que cada aprendizaje suponga un cambio en ellos y en su manera de comprender, interpretar y actuar en el mundo” (Ídem).

A partir de dicha caracterización prevé que el docente debe prepararse de manera permanente y comprometida para asumir tareas de: planificación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje y su articulación con la investigación e interacción social; diseño de entornos, experiencias y actividades de aprendizaje significativo, que integren las TICs, con el estudiante como protagonista; diseñar y aplicar procesos y estrategias metacognitivas; reflexionar sobre su práctica y asumir su actualización permanente; trabajar de manera colaborativa con sus colegas y “constituirse en referencia de actuación ética y profesional, de manera que los estudiantes tengan modelos de actuación, más allá de la teoría” (pp. 51-53), entre las más importantes.

Uno de los ejes del ME es la integración de las tres funciones de la universidad (docencia, investigación e interacción social) para proyectar la formación hacia la gestión del conocimiento, vinculando la práctica profesional a problemas, necesidades y demandas concretas de la realidad (p. 60); integración que se concretiza en el aula mediante metodologías activas que facilitan el abordaje inter y transdisciplinar de los problemas y necesidades. Esta definición requiere renovación curricular e innovación didáctica que, en conjunto, demanda del docente “una actitud de apertura y

la puesta en práctica de sus habilidades para trabajar en equipo, junto a otros docentes, en la planificación de las actividades, su ejecución y evaluación” (Ídem). Otro de los ejes es la interculturalidad en el currículo, que busca aplicar este principio a las relaciones humanas en el aula, donde el rol del docente se considera fundamental, cuya ubicación estratégica le permite: generar un clima de respeto, confianza y aceptación; valorar la identidad sociocultural de los estudiantes; fomentar los valores interculturales; mediante la diversificación de contenidos y actividades de aprendizaje (p. 81)

En consecuencia, propone una línea diferente para la evaluación del desempeño docente, la concibe como un proceso dinámico, sistemático y continuo de recolección de información, reflexión y autorreflexión acerca de las prácticas docentes y sus resultados, “que permite identificar las fortalezas y los aspectos que necesitan potenciarse para ofrecer un mejor servicio educativo [...] que permite mejorar a nivel personal, profesional y colectivo” (p. 55). En esa condición la hace parte de la cultura de la evaluación institucional que debe ser asumida “con naturalidad y compromiso” (p. 55) porque contribuye a “la emisión de juicios de valor sobre las condiciones de funcionamiento de una unidad académica, que da cuenta de la calidad y pertinencia de la misma y conduce a la toma de decisiones” (p. 28). En síntesis, el Modelo Educativo pone el énfasis en la mejora del desempeño docente que -a su vez- contribuye a la mejora de la calidad de la formación profesional, como una de las funciones principales de la universidad.

Respecto de la forma de valoración del desempeño docente, en el ME, se pueden identificar algunos criterios a tomar en cuenta, aunque se trata de lineamientos para la evaluación educativa en general, son aplicables al objeto de estudio. Respecto de su utilidad, explica que los procesos de evaluación con metodologías de reflexión crítica y colectiva, determinan el cumplimiento de los objetivos y los resultados de las funciones y los servicios educativos, en procura de establecer el impacto social; posibilitando la emisión de juicios de valor sobre sus condiciones de funcionamiento. Y respecto de los aspectos a evaluar, indica que en esos espacios y momentos colectivos se debe construir, reconstruir, pero sobre todo transformar las categorías de análisis: conocimientos, saberes, aptitudes, actitudes, valores, normas, reglamentos, y los procesos de innovación, en las áreas o dimensiones a evaluar (p. 93).

### **4.3. Cuestionarios de evaluación docente**

Los cuestionarios de evaluación del desempeño docente aplicados en diez unidades académicas, son instrumentos elaborados por las oficinas educativas o personas asignadas con dicha responsabilidad en las unidades académicas y que entregaron a la DPA como informe en la gestión 2024. En la mayor parte de los casos son adaptaciones a la realidad académica de cada unidad, a partir de un modelo proporcionado por la Dirección de Planificación Académica.

A continuación, se presenta la sistematización de los cuestionarios de evaluación docente que aplicaron diez unidades académicas en la UMSS, cuyas preguntas fueron agrupadas por similitud del aspecto evaluado, de ahí que se consigna la cantidad de preguntas según cada aspecto (ítem) evaluado. Los ítems evaluados fueron:

- Proceso enseñanza aprendizaje tiene que ver con aspectos metodológicos y didácticos, que se traducen en cómo se hacen las clases.
- Evaluación de aprendizajes incluye las actividades (planificación, publicación de notas y otras) y lo relacionado a los instrumentos aplicados (diseño, contenido, tipo de prueba).
- Planificación del aprendizaje tiene que ver con la articulación del plan de la asignatura con la carrera, planificación y cumplimiento de actividades.
- Relaciones docente-estudiantes incluye las actitudes del docente hacia los estudiantes y el ambiente creado en el aula.
- Cumplimiento de responsabilidades evalúa la actitud del docente para cumplir horarios, compromisos asumidos y la planificación.
- La opinión sobre los evaluados recoge información de las percepciones estudiantiles respecto del docente.
- Opiniones acerca de las actitudes del docente que reflejen valores y principios.

Los cuestionarios de evaluación deberían operativizar las definiciones normativas del RGD y el ME, sin embargo, como puede verse en el cuadro siguiente, existe alta dispersión de los aspectos evaluados y en la cantidad de preguntas por cada cuestionario.

**Tabla 5**

*Aspectos evaluados mediante los cuestionarios en 10 unidades académicas*

Ítems	UA1	UA2	UA3	UA4	UA5	UA6	UA7	UA8	UA9	UA10
Proceso enseñanza aprendizaje	9	7	2	5	11	21	9	16	15	5
Evaluación de aprendizajes	4	4	9	4	4	7		6	7	5
Planificación del aprendizaje	1	11		5		4		2	3	6
Relaciones docente estudiantes	5				2	7			5	7
Cumplimiento de responsabilidades	3	4			3					
Opinión sobre el evaluado		1	9							
Valores y principios del docente			2							
Cantidad de preguntas	22	27	22	14	20	39	9	24	30	23

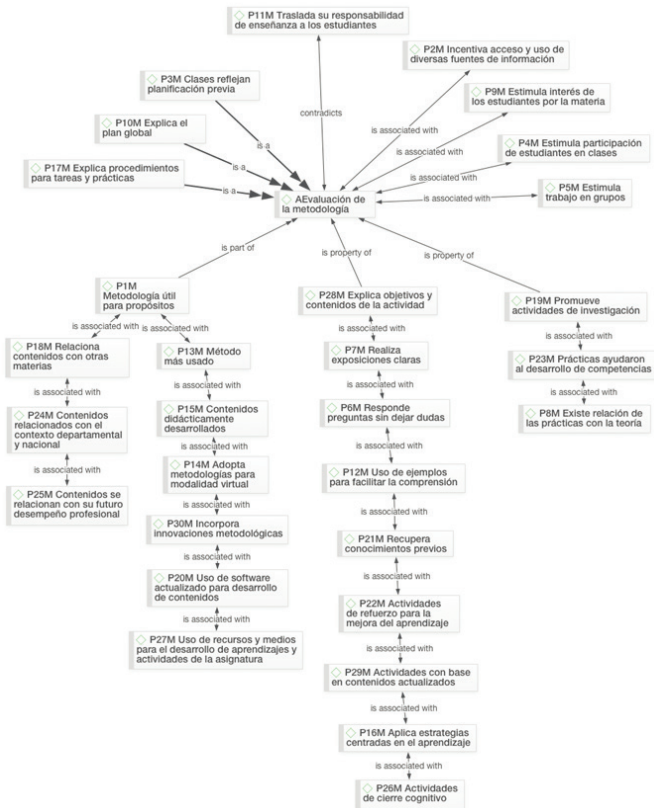
**Nota:** Elaboración propia en base a cuestionarios 2024

Lo primero que resalta es la diferencia significativa en la cantidad de preguntas entre los cuestionarios, desde 9 el más corto hasta 39 el más extenso; solo la mitad de los cuestionarios presentan menor diferencia ya que el rango de preguntas está entre 20 y 24. Sin embargo, hay que prestar atención a la cantidad de preguntas por cuestionario en relación a los ítems identificados, 6 cuestionarios concentran todas sus preguntas hasta el tercer y cuarto ítem y 4 cuestionarios tienen la mitad o más de sus preguntas hasta el cuarto ítem. Llama la atención que el cuestionario más corto concentra todas sus preguntas (9) para evaluar solo el proceso enseñanza aprendizaje, mientras que el más extenso (39 preguntas) concentra sus preguntas en 4 ítems, agrupando el 54% de ellas para evaluar el proceso enseñanza aprendizaje.

Desde la perspectiva de las dimensiones o ámbitos (ítems) de la evaluación del desempeño docente, se puede percibir la orientación o preocupación de las unidades académicas. Todas las unidades académicas evalúan la metodología que aplica el docente en el proceso enseñanza aprendizaje (primera fila) aunque con diferencias, una UA concentra todas sus preguntas en este ítem y 4 concentran más del 50% de las preguntas. La siguiente figura muestra la amplia y compleja constelación de preocupaciones de las unidades académicas para conocer cómo sucede el proceso enseñanza aprendizaje, que recogen las percepciones de los estudiantes mediante las preguntas de los cuestionarios.

Figura 1

Aspectos para evaluar el proceso enseñanza aprendizaje



Nota: Elaboración propia en base a cuestionarios de 10 UAs, 2024.

Pueden verse que las preocupaciones abarcan distintos ámbitos de cómo sucede, cómo se desarrolla el proceso formativo en el aula. En el ámbito metodológico se indaga sobre los métodos usados, las estrategias y actividades de aprendizaje desarrolladas, las innovaciones incorporadas, el impulso a la participación individual y grupal en las actividades. Respecto de la planificación se consulta acerca de su existencia, de los contenidos y su articulación con otros planes internos y externos, de su articulación con la investigación e interacción social. Esas y otras preocupaciones que se ven en la figura reflejan la importancia de la evaluación del desempeño docente.

Nueve cuestionarios tienen preguntas acerca de cómo hace la evaluación de aprendizajes de los estudiantes y destinan alrededor de la cuarta parte de sus preguntas. En el otro extremo, llama la atención que dos cuestionarios consulten la opinión de los estudiantes acerca del docente evaluado y que una sola UA incluye preguntas para evaluar los valores y principios que demuestra el docente durante su desempeño, con 2 de 22 preguntas.

También existe dispersión en los criterios para que los estudiantes califiquen el desempeño docente, unos cuestionarios usan una sola escala de Likert para todas las preguntas y otros usan una gama de criterios que van desde escala binaria de opuestos hasta listado de opción múltiple, pasando por varios tipos de escalas de Likert. Existen varios otros aspectos más que diferencian a los cuestionarios entre sí, pero que no son objeto de este estudio.

En síntesis, en medio de la diversidad y dispersión de cuestionarios que se aplican para la evaluación del desempeño docente, las unidades académicas concentran su interés en cómo sucede el proceso de formación de los estudiantes (proceso enseñanza aprendizaje, planificación y evaluación del aprendizaje) y las actitudes del docente durante ese proceso (relaciones docente-estudiantes y cumplimiento de responsabilidades).

## **5. Discusión**

Para encausar el razonamiento de este acápite se considera necesario contextualizar las características de los dos principales documentos institucionales revisados de la Universidad Mayor de San Simón, debido a que ambos expresan las concepciones acerca de qué es y qué se espera del docente en el cumplimiento de sus roles. El RGD corresponde a un momento histórico pasado y un Estado que ya no existe, cuando la UMSS

definía su política educativa como “nacional, científica, democrática, popular y antiimperialista, en proceso dialéctico de vinculación y mutua influencia entre la universidad y la sociedad” (UMSS, 1990, Art. 13, p. 2) y se ponía al servicio del pueblo boliviano para la transformación de las estructuras económicas y sociales.

Mientras que el ME corresponde al siglo actual y el Estado Plurinacional, en un planeta en situación de crisis ambiental resultado del modelo de desarrollo antropocéntrico, una sociedad globalizada con valores cuestionados por la emergencia de las TICs y la inteligencia artificial; el Modelo asume el proceso de reconfiguración estatal y adopta el pluralismo epistemológico como principio para cualificar sus principales funciones. Dicho ME se adopta como instrumento de mejora e innovación de sus funciones en base a los siguientes principios y valores: autonomía universitaria, co-gobierno paritario docente estudiantil, fuero universitario y libertad de cátedra, compromiso social, excelencia académica con pertinencia social, respeto por la vida y por las diferencias, igualdad de oportunidades, interculturalidad, responsabilidad intelectual, educación integral y educación liberadora (UMSS, 2014, pp. 33-38).

Además de las diferencias señaladas, está el carácter de ambos documentos. El RGD es de carácter normativo, contiene las reglas aprobadas por el gobierno universitario para el funcionamiento de la institución; mientras que el ME contiene un conjunto de orientaciones para la mejora de las funciones esenciales de la universidad, se acerca a lo que es una política institucional como el deber ser. Ambos están en vigencia y son de cumplimiento obligatorio por la comunidad universitaria, aunque se aplica más el primero que el segundo.

### ***5.1. Ser docente en la UMSS***

La UMSS, mediante el Reglamento General de la Docencia, entiende que el docente es un actor constitutivo de la institución, sustento de los principios de la universidad (cogobierno y autonomía) y responsable de las tres funciones esenciales o pilares institucionales: docencia, investigación e interacción. La condición básica para que sea incorporado a la institución como docente es que presente título en provisión nacional y diploma académico, es decir, que sea profesional acreditado. En esa condición, su principal labor o responsabilidad es la enseñanza, aunque puede/debe cumplir otras 5 labores

(investigación, interacción social, producción intelectual, participación en la vida institucional y cursos de perfeccionamiento) en paralelo a la docencia; son las labores que se evalúan para su categorización en el escalafón docente.

La concepción del Modelo Educativo sobre el rol docente es más abarcativa y compleja a partir de un conjunto de fundamentos psicológicos y educativos. De manera general adopta el enfoque por competencias, con el aporte de varias corrientes pedagógicas centradas en el aprendizaje. En el fundamento de enseñanza se encuentran las concepciones que se adoptan acerca de la función principal del docente como: “[...]el diseño de situaciones de aprendizaje y desarrollo de actividades cognitivas, afectivas, comunicacionales, sociales y de valores para la vida” (Universidad Mayor de San Simón, 2014, p. 51). Pero, especifica más ese rol mediante un adjetivo, lo denomina docente-facilitador que resignifica el rol y lugar del docente en el proceso educativo, mediante un conjunto de tareas que abarcan la enseñanza aprendizaje, integración de la investigación e interacción social, el pluralismo epistemológico, integración de las TICs, retroalimentación y metacognición con los estudiantes, y varias referidas al aprendizaje significativo, entre otras. Este giro requiere que el docente se convierta en “aprendiz permanente” mediante la práctica de la reflexión, individual y grupal, sobre su práctica y su compromiso para su actualización, innovación y generación de conocimientos a partir de su propia práctica; así como constituirse en “referencia de actuación ética y profesional” en la vida cotidiana, como referente para los estudiantes (pp. 51-53).

A partir de su incorporación, los roles o funciones asignadas a los docentes por los dos instrumentos mencionados, se aplican a todos los docentes, más allá de su tipo (honorífico, titular, extraordinario interino y extraordinario invitado) y del tiempo (a dedicación exclusiva o a dedicación parcial). Hasta aquí se puede observar que, si bien se contempla aspectos de las 3 dimensiones (disciplinar, pedagógica y personal) que hacen a un docente, mencionadas por Francis y Zabalza, la UMSS todavía mantiene una suerte de macrocefalia pedagógica en su concepción porque existe supremacía de sus tareas de enseñante. Asimismo, si bien se pueden encontrar algunas preguntas en los cuestionarios y varios postulados del ME respecto de las habilidades socioemocionales y el cotidiano accionar ético del docente, desde los aportes más recientes de Rodríguez Siu et al respecto de las habilidades blandas y que requiere un docente en el contexto actual, ni la importancia de la ética para el desempeño docente de calidad formulado

por Torquemada y Loredó; ambos aportes contribuyen a complementar, hacer más precisa la comprensión de las dimensiones pedagógica y personal y su evaluación. Si bien el ME resignifica el rol docente como acompañante o mediador que abarca el ámbito de las habilidades blandas y la dimensión ética junto con otros rasgos propios de un docente para los desafíos del mundo actual, existen pocas referencias sobre las dimensiones profesional y personal en los procesos de evaluación; en cambio, en el RGD no se pueden identificar postulados o medidas sobre las dimensiones emergentes en esta nueva época, lo que da cuenta de su desfase histórico.

En síntesis, se puede decir que la UMSS contrata a un docente como profesional en la disciplina para la que se ha formado, lo considera como actor constitutivo para el cumplimiento de sus fines y principios, le asigna la enseñanza como principal actividad para la que no se ha formado<sup>3</sup> y se lo trata como fuerza de trabajo; cierra este círculo el hecho de que se lo evalúa, principalmente, en su labor de enseñanza, precisamente aquella para la que no se ha formado. Desde la perspectiva de Francis y Zabalza, en San Simón se entiende y trata al docente como un ser unidimensional, la dimensión pedagógica como docente, como responsable de la labor de enseñanza y en tal condición forma parte de la comunidad universitaria, y desde la perspectiva de Rodríguez Siu et al y Torquemada y Loredó no se toman en cuenta habilidades y actitudes necesarias para el desempeño de calidad del docente en este siglo XXI. La dimensión disciplinar está reducida como condición habilitante para acceder a la docencia y para labores de investigación y producción intelectual; pero, de la dimensión personal no se han encontrado indicios, excepto 2 preguntas en el cuestionario de una unidad académica.

## ***5.2. La evaluación docente en la UMSS***

Como se ha explicado, en el Reglamento General de la Docencia, la principal preocupación -detrás de la evaluación docente- es administrativa, que coincide con el carácter y características de la evaluación sumativa. Esta tiene carácter de control que se aplica a procesos concluidos o productos terminados, al final de un proceso, para determinar si se lograron los

---

<sup>3</sup> Si bien, desde hace más de 10 años se pide como requisito para el ejercicio de la docencia una certificación de, por lo menos, un Diplomado de Educación Superior por Competencias, el diseño del curso y su corta duración no permiten desarrollar competencias docentes suficientes.

objetivos, valorar positiva o negativamente el objeto evaluado y ofrece información para tomar medidas a mediano y largo plazo (Casanova, 1995<sup>a</sup>, citado por Lukas y Santiago, 2004, p. 94). La finalidad administrativa que adopta la UMSS para la evaluación anual del desempeño docente, es la actualización de la categorización de los docentes que, según los resultados positivos o negativos, se traduce en modificación del nivel salarial y, en general, para la elaboración del presupuesto universitario; todo eso, según el RGD, ya que en la práctica la evaluación que se realiza no se traduce en la actualización categorial, ni en nivelación salarial, ni en la elaboración del presupuesto universitario.

Por su parte, el Modelo Educativo propone una línea diferente para la evaluación del desempeño docente, la concibe como un proceso dinámico, sistemático y continuo de recolección de información, reflexión y autoreflexión acerca de las prácticas docentes y sus resultados, que permite identificar fortalezas y debilidades para mejorar a nivel personal, profesional y colectivo. La hace parte de la cultura de la evaluación institucional porque contribuye a la emisión de juicios que se traducen en decisiones sobre el funcionamiento de una unidad académica, sobre la calidad y pertinencia de la misma. En síntesis, el ME pone énfasis en la mejora del desempeño docente que -a su vez- contribuye a la mejora de la calidad de la formación profesional, como una de las funciones principales de la universidad. Esta perspectiva coincide con la evaluación formativa, entendida como evaluación educativa por excelencia por Lukas y Santiago porque se constituye en el instrumento para mejorar el objeto evaluado y se realiza en el transcurso de la actividad que se está evaluando como un elemento del proceso, cuya información permite tomar medidas correctivas dentro el propio proceso. También existe coincidencia con el sistema educativo chileno de evaluación de la profesión docente que asigna la función formativa a los estándares de la evaluación que busca ser un referente que sirva para potenciar y orientar la mejora de la práctica docente. Desde una mirada más reciente, los postulados mencionados del ME coinciden con los aportes de Rodríguez Siu et al (2021) y Ruiz y Danielli (2024) cuyos hallazgos y reflexiones indican que el buen desempeño docente se debe reflejar principalmente en los logros de aprendizaje de sus estudiantes que pueden enfrentarse con éxito a los problemas y desafíos de la sociedad actual, más que en la sola actuación del evaluado, cuyos resultados llevan a la toma decisiones para la mejora de la calidad educativa.

Si bien se pueden identificar coincidencias entre los postulados institucionales de San Simón con las dos funciones distintas y hasta antagónicas de la evaluación (sumativa y formativa), supone la coexistencia de dos perspectivas contradictorias para un mismo objeto de evaluación, situación inaudita para una institución, en los hechos se pueden identificar algunas preguntas de los cuestionarios que operativicen o verifiquen la aplicación de los postulados del ME coincidente con el modelo formativo de evaluación. Se han encontrado más coincidencias con el modelo sumativo en los postulados del RGD y las dimensiones de mayor preocupación para las unidades académicas que se reflejan en las dimensiones y preguntas de los cuestionarios.

### **5.3. Sistema de evaluación del desempeño docente**

Los académicos Lukas y Santiago (2014) han esquematizado un sistema de evaluación educativa que sintetiza resultados de experiencias y reflexiones teóricas sobre el tema, presentan los elementos o componentes de dicho sistema con su respectiva caracterización; que, para efectos del presente estudio, se aplica a la evaluación del desempeño docente. Con base en este esquema se puede identificar las características de la evaluación del desempeño docente que existe en una institución como la UMSS. Lo importante es tomar en cuenta que un sistema se trata del conjunto ordenado de reglas, principios, procedimientos y estructuras que regulan el funcionamiento -en este caso- del proceso de evaluación de la función docente. Funciona como sistema en tanto cada uno de sus componentes cumple con su función específica. Los autores mencionados identificaron 7 elementos que hacen al sistema: finalidad, objeto, agente, momento, valoración e informe. A continuación, se realizará el análisis acerca de la existencia y características de un sistema de evaluación del desempeño docente en la UMSS, con base en la información revisada.

#### **5.3.1 Finalidad**

Como se explicó, el RGD tiene orientación sumativa por su preocupación y destino administrativo, mientras que el ME asume la perspectiva formativa orientada a la mejora del proceso formativo a partir de la identificación de fortalezas y debilidades del desempeño docente, con la participación del evaluado y apuesta a la resignificación de su rol. De todos los autores revisados, el académico venezolano Ortiz López (2020) se acerca al modelo

sumativo porque considera que la evaluación del desempeño docente es un factor estratégico para la gerencia institucional en tanto permite verificar y juzgar el cumplimiento de las actividades y el logro de los objetivos, como señales de la calidad de su competencia, de cuyos resultados se derivan incentivos económicos o ascensos laborales del evaluado; sin embargo, cabe destacar un aspecto que lo acerca al modelo formativo cuando la competencia docente de calidad se reconoce cuando los estudiantes sean capaces de resolver problemas de la realidad con los conocimientos adquiridos.

En cambio, el resto de los autores revisados asumen el modelo formativo para sus propuestas de evaluación del desempeño docente, desde distintas perspectivas y experiencias, donde se encuentran coincidencias con el Modelo Educativo de la UMSS. Los autores peruanos Rodríguez Siu et al (2021) al explicar la importancia de las habilidades blandas para el desempeño docente consideran la importancia estratégica de la evaluación del desempeño para mejorar la calidad educativa mediante el mejoramiento de su desempeño, también puede traducirse en incentivos económicos. Torquemada y Loredo (2021) identificaron, en el proceso de construcción y validación de un cuestionario de evaluación de la dimensión ética de la labor docente, que más allá de visibilizar los rasgos de la actuación ética, es un eje del desempeño de calidad, refleja su compromiso con la docencia y la formación integral de los estudiantes, facilita el mejoramiento docente y es una oportunidad para dignificar la misión social de la docencia. Por su parte, Ruiz y Danielli (2024) en su revisión sobre el desempeño docente y la calidad educativa, constataron que la reflexión del mundo académico considera que un docente es altamente competente cuando logra los aprendizajes esperados en sus estudiantes y la finalidad de la evaluación de su desempeño es elevar su nivel profesional y la mejora del proceso enseñanza aprendizaje. Zabalza (2005), al cuestionar a las universidades que no toman en cuenta la multidimensionalidad del docente universitario, considera que cualquier resignificación de su desempeño no puede obviar esa realidad.

Queda claro el alineamiento del RGD con la finalidad sumativa de la evaluación del desempeño docente, así como el alineamiento del ME con la finalidad formativa, por lo menos a nivel declarativo. Sin embargo, solo 2 de 10 cuestionarios de evaluación docente aplicados por las UAs incluyen información acerca de su finalidad, uno de ellos dice que la información recolectada “servirá para retroalimentar la práctica docente y diseñar acciones de mejoramiento académico, al interior de nuestra Facultad”, y la

otra unidad informa que la evaluación docente es parte de la autoevaluación como requisito para la acreditación; además, no se ha podido encontrar información acerca de si se informa de la finalidad de la evaluación, a docentes y estudiantes.

Por otra parte, es importante destacar una coincidencia entre los autores que se alinean con la finalidad de ambos modelos (sumativo y formativo). La preocupación final es el aprendizaje de los estudiantes como resultados del desempeño del docente, antes que el desempeño docente en sí mismo; de ahí que se entiende que un docente competente, que tiene desempeño de calidad es aquel que logra que sus estudiantes sean capaces de enfrentarse a la compleja realidad actual; para lo cual debe desarrollar todas sus dimensiones y fortalecer múltiples capacidades de manera permanente, lo que le permitiría acceder a retribuciones y mejoras. Esta perspectiva puede encontrarse en algunos postulados del ME, pero está ausente del RGD y de las prácticas institucionales.

### **5.3.2 Información: instrumentos de recolección y criterios de valoración**

Este componente se refiere al conjunto de datos que sirven como insumo básico para la evaluación del desempeño docente, además de los procedimientos e instrumentos para su recolección y procesamiento; es componente clave porque es la base de la evaluación de manera que la recolección de información “deberá ser técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada” (Lukas y Santiago, 2004, p. 95). Para este efecto se debe distinguir tres elementos: fuentes de información, instrumentalización y tratamiento de la información. Las fuentes pueden ser personas, documentos o entidades que proporcionan la información; la instrumentalización incluye estrategias, técnicas e instrumentos para recoger la información; y el tratamiento considera a los procedimientos para analizar la información (Ídem, p. 96).

Galán-Mañas (2019), desde la experiencia europea, sintetiza la potencialidad de la carpeta docente como instrumento de autorreflexión acerca de sus competencias y eficacia de su desempeño en un tiempo determinado, pero requiere de capacitación y acompañamiento. Torquemada y Loredo (2021) desarrollaron un proceso de construcción y validación de un cuestionario para la valoración de la ética profesional del docente como

parte de la evaluación de su desempeño, cuyo resultado es un instrumento de cuatro dimensiones, seis ejes analíticos y 49 preguntas con escala de Likert que permite visibilizar esta dimensión como parte sustancial del desempeño y reposicionar la docencia. Los peruanos Vargas et al (2022) realizaron una investigación para determinar la validez y confiabilidad de la rúbrica de observación de aula para la evaluación del desempeño docente, confirmando su alta validez y confiabilidad para la evaluación de los siguientes desempeños: involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, promueve el pensamiento reflexivo para la evaluación del desempeño docente, promueve el pensamiento creativo para la evaluación del desempeño docente y promueve el pensamiento crítico para la evaluación del desempeño docente.

En la revisión de los documentos institucionales se han identificado algunos referidos a la información que se recoge para la evaluación de desempeño docente y otros referidos a instrumentos que se utilizan para tal efecto. Entre los artículos del RGD no se ha encontrado información sobre este componente en el Modelo Educativo. Respecto de los instrumentos, el artículo 91 del RGD establece que “se utilizarán cuestionarios y tablas de méritos, elaborados por la DPA y aprobadas por el Comité Académico del Honorable Consejo Universitario”; además que toma la previsión de que “toda adaptación de estos instrumentos a las características de las facultades y carreras deberá ser reconocida por la DPA, previa aprobación del respectivo Consejo de Facultad” (Ídem). De las seis labores identificadas, dos se relacionan con la calidad de su desempeño (labor docente y cursos de perfeccionamiento profesional y pedagógico) y los cuatro restantes se relacionan con las otras labores o funciones que cumplen en la institución (investigación, interacción social, producción intelectual y participación en la vida universitaria). Sin embargo, se ha identificado que los cuestionarios aplicados por diez UAs son los únicos instrumentos efectivamente aplicados, mismos que recogen información principalmente acerca de cómo se planifica y desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje y cómo se evalúan esos aprendizajes.

La valoración es el componente que se aplica con base en la información recolectada. Para Lukas y Santiago, la valoración supone cuidado y atención porque se traduce en la emisión de un juicio de valor acerca de la información recogida, pero se basa en una condición: requiere de un referente para comparar la información, ese referente se conoce como criterio de evaluación

(2004, p. 99); sin éstos criterios, no puede hacerse evaluación, la información recolectada no sirve de mucho. Un criterio de evaluación se entiende como “la expresión de un atributo que debe tener el objeto de análisis para ser considerado de calidad” (Carrión Carranza, 2001, citado por Lukas y Santiago, p. 99), dicho atributo debe ser ponderado o comparado con un estándar arbitrario que indica el nivel de esa calidad, para lo cual se requiere contar con: a) selección de criterios en función de los objetivos de la evaluación; b) desarrollo de indicadores, como descripciones de las realizaciones observables de los criterios sobre las que se recoge la información; y c) definición de estándares, como descripciones del desempeño esperado que sirven de término de comparación con las actuaciones, para determinar el éxito o consecución de lo esperado (Ídem, p. 99).

El sistema de evaluación docente chileno denominado “Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza” (2021) ha logrado aplicar en gran medida las definiciones conceptuales sobre este componente, ya que los estándares del desempeño profesional docente son descripciones específicas de lo que se espera que sepan los docentes para conseguir que sus estudiantes logren aprendizajes de calidad en el marco de su ley educativa. Son 12 estándares de desempeño agrupados en 4 dominios y descriptores que explican cada enunciado. Dicha estructura se constituye en el marco de referencia para la valoración del desempeño identificado en la práctica, ofrece los criterios para la emisión de juicios de valor ya que las dimensiones y estándares cuentan con descripciones que explican lo que debe entenderse en cada caso, mientras que los descriptores para cada estándar contienen definiciones muy precisas de los aspectos concretos que hacen a cada uno de ellos. Este marco, para el recojo de información recurre a un espectro de instrumentos que van desde el portafolio, que contiene recursos producidos y aplicados por los docentes, hasta entrevistas personales, pasando por cuestionarios y observaciones de clase.

Las formulaciones identificadas sobre este componente en los documentos institucionales, son insuficientes (RGD) y discursivas (ME) para que faciliten la emisión de juicios de valor sobre el desempeño docente. Solo se cuenta con el puntaje máximo que se asigna a cada una de las 5 labores, pero no con qué comparar, en cuyo caso solamente “podemos conocer, describir o indagar una situación, pero no evaluarla” (Lukas y Santiago, 2004, p. 100). Es decir, los documentos institucionales y los cuestionarios aplicados no precisan la información a recoger ni contienen los criterios para

el tratamiento o la valoración de dicha información que sustente la emisión de juicios de valor acerca del desempeño evaluado ni la toma de decisiones para su posterior mejora o, incluso, para medidas administrativas.

Finalmente, no se abunda en los otros componentes (agente, momento e informe) porque se han encontrado pocos indicadores. Los estudiantes constituyen el único agente de la evaluación al momento de responder los cuestionarios, el momento es definido por cada unidad académica y no se ha encontrado información acerca de cómo y cuándo se entrega el informe de su desempeño a los evaluados.

## **Conclusiones**

Con base en lo descrito y analizado se puede establecer que la UMSS no cuenta con un sistema de evaluación del desempeño docente que corresponde a una institución de educación superior; lo que existe son algunos componentes o partes de esos componentes. Además, coexisten diferentes perspectivas en la concepción de esos componentes que se traducen en la aplicación de los cuestionarios, aquí resaltan las diferencias conceptuales marcadas entre el RGD y el ME, y entre estos dos y los cuestionarios que aplican las 10 unidades académicas, en este caso.

Por otra parte, aunque el ME tiene el propósito de transformar a la UMSS para que responda a los retos de la sociedad actual e incluye postulados acerca de la resignificación del rol docente y la evaluación de su desempeño, el RGD y los cuestionarios de evaluación que se aplican no se articulan con dichos postulados. Considerando los avances y nuevas tendencias para la evaluación del desempeño docente que existen y se aplican en varias universidades latinoamericanas y europeas, la UMSS parece haberse detenido en el tiempo respecto de las concepciones (RGD) y prácticas (cuestionarios) que se aplican en la realidad cotidiana.

Lo anterior lleva a la necesidad de profundizar el análisis con datos de base empírica de cómo sucede la evaluación del desempeño docente en las unidades académicas para completar la situación. Sin lugar a dudas, existe la necesidad de construir un sistema de evaluación del desempeño docente como parte de las necesarias transformaciones institucionales que requiere la UMSS para hacerse más pertinente a los desafíos de la sociedad actual y el Estado Plurinacional, en cuyo marco debe resignificarse la labor docente.

## Referencias bibliográficas

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: CPEIP – Ministerio de Educación
- Francis Salazar, S. (2006). *Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario*, en *Revista Educación*, vol. 30, N° 1, págs. 31-49. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103>
- Galán-Mañas, A. (2019). *La carpeta docente. Instrumento para la evaluación de la calidad docente*, en *EccoS Revista Científica*, N° 51, octubre – diciembre, págs. 1 – 14. Brasilia: Universidade Nove de Julho
- Gómez, L. F. y Valdés, M. G. (2019). *La evaluación del desempeño docente en la educación superior*. Guadalajara: Revista Propósitos y Representaciones, vol 7, N° 2
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa, edición electrónica (2014)*. Madrid: Alianza editorial
- Ortíz López, L.A. (2020). *Evaluación del desempeño como factor estratégico para rendimiento académico del docente universitario*, en *Revista Scientific*, 5(15), febrero – abril, págs. 336-349. Recuperado de: <https://doi.org/10-29394/Scientifica.issn.2542-2987.2020.5.15.17.336-349>
- Rodríguez Siu, J.L.; Rodríguez Salazar, R.E y Fuerte Montaña, L. (2021). *Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación*, en *Revista Propósitos y Representaciones*, v. 9, N° 1, enero – abril. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola
- Ruiz Chota, L.M. y Danielli Rocca, J.J. (2024). *Desempeño docente y calidad educativa universitaria: Revisión sistemática*, en *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, v. 8, N° 32, enero – marzo, págs. 348 – 364. Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i3232.778>

- Torquemada González, A.D. y Loredo Enriquez, J. (2021). *Validación de un cuestionario de evaluación de la ética profesional docente universitaria, en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 14(1), págs. 101-114.* México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.006>
- Universidad Mayor de San Simón (1990). *Reglamento General de la Docencia.* Cochabamba: Honorable Consejo Universitario
- Universidad Mayor de San Simón (2014). *Modelo Educativo.* Cochabamba: Honorable Consejo Universitario
- Vargas Pancorbo, L.; Melendrez Velasco, E., Arias Muñoz, N. y Gómez Gonzales, W.E. (2022). *Validez de contenido y construcción de rúbrica para evaluación del desempeño docente universitario en educación, en Revista Científica, v. 7, Nº 25, agosto – octubre, págs. 82-101.* Recuperado de: <https://doi.org/10.29392/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.25.4.82-101>
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes, Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali el 9 de febrero.* Cali

# Desigualdades educativas en el acceso a una universidad pública boliviana

Educational inequalities in access to a Bolivian public university

Jorge Antonio Mayorga Lazcano<sup>1</sup>

*Recibido: 19 de julio del 2024. Aprobado: 22 de enero del 2025.*

## Resumen

Las desigualdades educativas en la educación universitaria se manifiestan en diversos aspectos y ámbitos como ser el acceso, la permanencia, el egreso y la calidad, en ello influyen factores como los niveles de ingreso, los estudios de los progenitores, la ubicación geográfica, el colegio de egreso, entre otros. La desigualdad educativa suele ser el reflejo de la falta de equidad económica y social. En ese marco, se planteó explicar cómo las condiciones socioeconómicas de los/as postulantes a una universidad pública boliviana influencia en su desempeño académico. Para este fin, se obtuvo una base de datos de los/as postulantes con información relativa a su aprobación o no del examen de ingreso, carrera, lugar de nacimiento, condición laboral, año de egreso, área de la unidad educativa (rural o urbano), dependencia de la unidad educativa (fiscal, privada, convenio), entre otros. Los resultados muestran que, en términos absolutos, la mayoría de los admitidos provienen de colegios fiscales y/o de convenio, pero, en términos relativos, los postulantes egresados de colegios privados son más exitosos que los de colegios fiscales. Asimismo, los/as admitidos/as, en términos absolutos y relativos, proceden más de colegios urbanos que de rurales. Lo que muestra otra dimensión de la desigualdad educativa entre áreas urbana y rural. Esta información sugiere que los postulantes que provienen de estratos más acomodados son los que tienen un mejor desempeño académico en sus pruebas de ingreso, es decir,

---

<sup>1</sup> Sociólogo, investigador en el Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, correo electrónico: mayorgantonio@gmail.com

se evidencia que en la universidad las desigualdades educativas tienen su origen en las desigualdades sociales.

**Palabras clave:** Desigualdades, educación, universidad, Bolivia

### **Abstract**

Educational inequalities in university education are manifested in various aspects and areas such as access, permanence, graduation and quality, influenced by factors such as income levels, parents' education, geographic location, graduation school, among others. Educational inequality is often a reflection of economic and social inequity. In this context, the aim was to explain how the socioeconomic conditions of applicants to a Bolivian public university influence their academic performance. To this end, a database of applicants was obtained with information on whether or not they passed the entrance exam, career, place of birth, employment status, year of graduation, area of the educational unit (rural or urban), dependence of the educational unit (public, private, agreement), among others. The results show that, in absolute terms, the majority of those admitted come from public and/or charter schools, but, in relative terms, applicants from private schools are more successful than those from public schools. Likewise, those admitted, in absolute and relative terms, come more from urban than from rural schools. This shows another dimension of educational inequality between urban and rural areas. This information suggests that applicants who come from more affluent strata are those who have a better academic performance in their entrance exams, i.e., it is evident that educational inequalities in the university have their origin in social inequalities.

**Keywords:** inequalities, education, university, Bolivia

### **Introducción**

El campo de estudio de las desigualdades en la educación y en específico en la educación superior universitaria sigue vigente pues la desigualdad educativa sigue siendo un problema persistente. Si bien se puede señalar que el acceso a la educación primaria y secundaria tiene una vasta cobertura, no ocurre lo mismo con en la educación universitaria a la cual el acceso es más restringido. Para el caso de Bolivia, la tasa de asistencia escolar<sup>2</sup> primaria

---

<sup>2</sup> La tasa de asistencia por edad escolar es el cociente entre la población en edad escolar que asiste al sistema educativo formal, independientemente del nivel de enseñanza que cursan, de cada

para el año 2021 para niños fue de 92,4% y para niñas 95,2%; por su parte, la tasa de asistencia escolar secundaria fue de 77,7% para hombres y 80,6% para mujeres (UNESCO-IIEP, 2022). En cambio, para la educación superior no todos/as los/as jóvenes tienen las mismas opciones para acceder a una enseñanza superior, en ello influyen factores como los niveles de ingreso, la etnia, el género, los estudios de los progenitores, la ubicación geográfica, el colegio de egreso, entre otros. La desigualdad educativa suele ser el reflejo de la falta de equidad económica y social. Para el caso boliviano, la tasa de asistencia a la educación superior para el año 2021 es de 41,5%, sin embargo, existen algunas diferencias según sexo pues la tasa de asistencia de las mujeres es de 44,6% y de los hombres 38,3%. Así también hay diferencia entre las tasas de asistencia urbana y rural, 48,2% y 18%, respectivamente, mostrando la mayor presencia de gente urbana en el ámbito de la educación superior. Finalmente, las tasas de asistencia según nivel de ingresos muestran diferencias entre la población con ingresos inferiores cuya tasa es de 41,8% y la población con ingresos superiores cuya tasa es de 54,4% (UNESCO-IIEP, 2022), lo que demuestra que las personas con mejores condiciones económicas acceden más a la educación superior.

En ese marco, este artículo se orienta a indagar en las desigualdades educativas y sociales al interior de una universidad pública boliviana, a partir de un estudio sobre el desempeño académico de los postulantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en la gestión 1/2024.

En general, se cree que el desempeño académico proviene solamente de la capacidad intrínseca de cada alumno/a, pero desde una perspectiva sociológica, la educación a parte de tener unas dimensiones pedagógica y psicológica, también tiene una variable social que puede explicar los desempeños escolares. La presente investigación tiene como punto de partida esta perspectiva, que intenta explicar los desiguales desempeños académicos de los/as postulantes desde sus condicionamientos económicos y sociales. En ese marco, es que el presente artículo en una primera sección aborda el enfoque teórico sobre las desigualdades educativas en la educación superior, que permita entender y comprender desde la perspectiva señalada, el desempeño de los/as postulantes a la universidad. En una siguiente sección se detallan algunas consideraciones metodológicas

---

grupo de edad y el total de población de ese grupo de edad, por cien.

para el acercamiento al objeto de investigación. En una tercera sección, se despliegan los resultados, es decir, la información obtenida sobre los procesos de ingreso a la universidad, en la cual destacamos dos aspectos, por una parte, la descripción de la prueba de admisión, y por otra, información sobre las características socioeconómicas de los/as postulantes a la FHCE y su relación con su desempeño académico. En la sección dedicada a la discusión se intenta interpretar esos datos a la luz de estudios similares y bibliografía al respecto.

### **1. Revisión de literatura y consideraciones teóricas**

El presente artículo se enmarca en los estudios sobre desigualdades educativas en la educación superior. En ese contexto, existe una literatura sobre el mismo en el ámbito latinoamericano, en la cual es posible identificar algunos ejes temáticos en torno a los cuales se nuclean los trabajos. Un primer eje, en el cual la desigualdad en la educación superior es tratada de una manera general. Es el caso de Salata que aborda la situación de la educación superior en Brasil durante las últimas décadas indagando en la reducción de las desigualdades de acceso (Salata, 2019). Así también, Garmendia, Cozzi y Senge (2010) destacan la desigualdad persistente en las universidades públicas y el rol de la motivación en estudiantes de modalidad a distancia.

Un segundo eje, en el cual se destaca las desigualdades educativas a partir de aspectos como el género y las brechas digitales. García Guevara (2021) articula la desigualdad de género en el marco de las relaciones que tiene con la educación superior y con los procesos de inclusión y las implicaciones en el orden tradicional de las carreras “genéricas” en el contexto mexicano. Latorre Villacís (2023) muestra para el caso ecuatoriano cómo la pandemia del COVID-19 ha visibilizado la desigualdad en la educación superior en cuanto a la brecha digital en sus dimensiones de acceso y uso de tecnología. Este caso particular, es una muestra de lo que paso en varios de los países latinoamericanos.

La reproducción de las desigualdades en la educación superior es un tercer eje alrededor del cual se desarrollaron un par de investigaciones. Ezcurra (2022) aborda la masificación de la matrícula en la educación superior y la reproducción de las desigualdades, caracterizándolo como un proceso paradójico entre democratización del acceso y profundización de brechas sociales. Por su parte, Mato (2021) indica que las instituciones de

educación superior en América Latina han contribuido a la reproducción y naturalización del racismo y que aún lo siguen haciendo, aunque no de manera consciente. Es necesario reformar las leyes de educación superior y elaborar protocolos institucionales que prevengan todas las modalidades de racismo en los sistemas de educación superior. “No basta con evitar prácticas discriminatorias hacia personas, también es necesario acabar con la exclusión que en los sistemas e instituciones de educación superior afecta a sus visiones de mundo, historias, lenguas, sistemas de conocimiento y modalidades de aprendizaje” (Mato, 2021, p. 43).

Finalmente, un cuarto eje temático es el que tiene que ver con la explicación que señala que las desigualdades educativas en la educación superior se originan en factores externos al sistema educativo, en particular, ese origen se lo sitúa en las condiciones socioeconómicas. Álvarez Rivadulla y Corredor (2022) destacan las desigualdades económicas que hacen que no todos los estudiantes que ingresan a la universidad tengan la misma probabilidad de egresar ni de expresar las dificultades que enfrentan tanto en términos académicos como de adaptación social, a partir de experiencias de estudiantes becados de alto rendimiento de bajos recursos en instituciones de educación superior privadas de élite en Colombia. Por su parte, García Fanelli y Adrogué (2021) analizan indicadores de equidad en la educación superior en tres países de Sudamérica (Argentina, Chile y Uruguay) en torno a acceso, permanencia y graduación en la educación superior. Los hallazgos revelan que el nivel socioeconómico es una variable que explica brechas de acceso, abandono y baja graduación. En ese sentido, Muñoz Izquierdo y Ulloa (1992) consideran que las desigualdades educativas son originadas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos, dichas desigualdades se derivan de las ya existentes entre los distintos grupos de la sociedad en la que los sistemas educativos están inmersos (p. 13).

Si bien las desigualdades en la educación superior abordan diferentes dimensiones de la misma como ser el acceso, el género, la brecha digital, la masificación, la reproducción de las desigualdades y los factores externos que explican las mismas, entre otros, el argumento de este artículo se enmarca en los últimos dos temas, es decir, en la relación estrecha entre la reproducción y los elementos externos (condiciones socioeconómicas) que la explican. En este contexto, a continuación, desplegamos algunas teorías de la reproducción sobre la educación que ayudaran a entender y explicar las desigualdades en la universidad pública boliviana.

El denominador común de estas teorías es “interpretar la educación como una institución fundamental en las sociedades avanzadas para explicar la reproducción de las posiciones sociales” (Bonal, 1998, p. 113). Unas enfatizan en lo cultura y otras en lo económico. La reproducción cultural está representada fundamentalmente por la obra de Bourdieu y Passeron, así Bonal señala que estos autores:

entienden que el funcionamiento del propio sistema educativo, y más en concreto, la forma en que se ejerce la transmisión cultural explica que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza. (...) En el caso de Bourdieu y Passeron, la influencia funcionalista se aprecia en el mecanicismo perfecto del principio de reproducción. (...) el sistema de relaciones educativas garantiza la imposición y reproducción de una cultura dominante como única cultura legítima, y hace posible la existencia de una selección en base a la proximidad o alejamiento de los individuos de la cultura dominante. (1998, pp. 76-77)

La escuela valora un tipo de actitudes y aptitudes que corresponden a la clase alta, de esta manera los estudiantes de esta clase se desenvuelven con mayor seguridad en la institución escolar en comparación a los estudiantes provenientes de clases populares que deben esforzarse para alcanzar el saber escolar, entonces, la cultura escolar “no es neutra, aunque se presente como tal, y la ‘distancia’ de los individuos respecto a la misma, determinada por su origen social, es la base de la función de selección y diferenciación social que realiza la escuela” (Bonal, 1998, p. 81).

Por su parte, las teorías de la reproducción económica muestran la relación entre educación y desigualdad económica. A partir del marxismo estructuralista se plantea:

la explicación, fundamentalmente teórica, de las probabilidades de acceso a la educación de los diferentes grupos sociales, pero con el objetivo de mostrar cómo la escuela contribuye no a la movilidad social, sino al mantenimiento y reproducción de las posiciones sociales y de las relaciones de poder entre clases. (...) Lo que se tratará de explicar teórica y empíricamente es que el origen de clase determina

tanto el acceso como el progreso en el interior del sistema educativo. (Bonal, 1998, p. 96)

Esta última idea es fundamental para explicar los datos de los/as postulantes con los cuales se trabajó, pues se intenta sugerir que las condiciones socioeconómicas a partir del tipo de colegio de egreso determinan el acceso a la Facultad.

En el marco de estas corrientes que explican la escuela como reproductora de desigualdades económicas, se puede señalar tres explicaciones. Una primera explicación es la teoría de las redes escolares desarrollada por Baudelot y Establet que señala que el sistema educativo conduce hacia dos tipos de redes escolares diferentes y cerradas: la red primaria profesional y la red secundaria superior. La primera da acceso tempranamente al mercado de trabajo con menor prestigio y remuneración y la segunda permite el acceso a la cultura y al prestigio de las mejores profesiones. “Cada red, finalmente, es engrosada fundamentalmente por distintas clases sociales, produciéndose de este modo el proceso de reproducción social a través de la escuela.” (Bonal, 1998, p. 102). Teoría que se concentra su explicación en el sistema escolar por lo cual no ayuda a entender la reproducción en instituciones de educación superior.

Una segunda explicación es la teoría de la correspondencia planteada por Bowles y Gintis que, en el marco de una sociedad capitalista, señalan que las relaciones sociales en la escuela se corresponden con las relaciones sociales de producción.

Tanto la escuela como el mundo del trabajo se estructuran del mismo modo, esto es, a partir de un sistema jerárquico de autoridad, disciplinado, que separa al individuo del control sobre lo que produce o sobre lo que debe aprender. (...) Asimismo, a través de la inculcación ideológica, el sistema educativo desarrolla en los individuos un sentido de identidad de clase y unas formas de comportamiento que se adecúan a los diferentes perfiles laborales. De este modo, los individuos de las clases más desfavorecidas aprenden a obedecer y a actuar según las normas, mientras que las clases privilegiadas, al alcanzar niveles educativos superiores, adquieren un sentido de autonomía indispensable para el desempeño de tareas de dirección y control. (Bonal, 1998, p. 107)

Esta teoría igual que la anterior no permite explicar de manera adecuada el sistema educativo de educación superior, por lo cual no será utilizado en nuestra explicación.

Finalmente, una tercera desarrollada por Althusser que plantea que la escuela es un aparato ideológico del Estado, es decir, una institución orientada a construir distintos tipos de conciencia que se ajusten a las relaciones de producción dominante, que ejerce su dominación por medio de la ideología, entendida como falsa conciencia (Bonafant, 1998, p. 97).

La principal función de la escuela, por lo tanto, como aparato ideológico del Estado, es contribuir a garantizar las condiciones de producción, mediante la producción de las posiciones ideológicas de los individuos. Pero, además, contribuye a la reproducción de las fuerzas productivas mediante la transmisión de las habilidades y saberes que reproducen la división social del trabajo. El sistema educativo, en consecuencia, tiene una función dual: producir posiciones laborales (mediante la instrucción técnica) y producir la interiorización de las relaciones de producción (mediante la inculcación de la subordinación y de las reglas de comportamiento). En el capitalismo contemporáneo la escuela pasa a ser la institución fundamental para asegurar la reproducción de las relaciones de producción, ejerciendo el papel que en otros momentos históricos han realizado otras instituciones (como la Iglesia en la Edad Media), y para proporcionar las destrezas necesarias a la fuerza de trabajo. (Bonafant, 1998, pp. 99-100)

Entonces, las instituciones educativas, incluidas las universidades, no son instituciones neutras, sino que son mecanismos reproductores de las desigualdades socioeconómicas. En ese sentido, este marco teórico se aleja de los argumentos sobre las instituciones educativas como mecanismos de progreso tecno-económico y de movilidad e igualdad social. Más bien intenta explicar a estas instituciones como instrumentos de dominación al servicio de los intereses de los grupos dominantes.

## **2. Consideraciones metodológicas**

El acercamiento al objeto de investigación fue desde un enfoque mixto. Pese a las diferencias entre investigaciones cuantitativas y cualitativas, hoy la mayoría de las investigaciones en la práctica contienen elementos

cuantitativos y cualitativos y que son complementarios (Barragan, 2007, p. 9). Por su parte, Salman señala que la dicotomía entre lo cuantitativo y cualitativo no es tal a la hora de emprender una investigación social que en general tiene características multidimensional y aboga por la complementariedad entre estos dos tipos de investigación (Salman, 2007, pp. 102-105). Esta investigación es exploratoria pues es un primer acercamiento a las desigualdades educativas en la educación superior en Bolivia para posteriormente realizar una investigación más detallada.

En ese marco, se realizó una recopilación de documentación de los exámenes de admisión aplicados a los postulantes a la Facultad para la gestión 1/2024, para conocer las características de la prueba de ingreso a la cual se enfrentaron los postulantes. Por otra parte, se trabajó con información cuantitativa proveniente de la Unidad de Tecnologías de Información (UTI) de la Facultad de Humanidades sobre los/as postulantes al primer semestre en la gestión I/2024, lo cual permitió contar con una base de datos en la cual se destaca información sobre ingreso o no a la facultad, carrera, nacionalidad, fecha de nacimiento, lugar de nacimiento, sexo, estado civil, domicilio, condición laboral, año de egreso, unidad educativa de egreso, área de la unidad educativa (rural o urbano), dependencia de la unidad educativa (fiscal, privada, convenio). Con esta base de datos, conformada por 1657 casos, se realizaron fundamentalmente descripciones de frecuencias relativas de las variables señaladas más arriba, asimismo, se realizó descripciones de frecuencias relativas de los/as postulantes admitidos según dependencia y área de su unidad educativa de egreso. Estos últimos datos referidos a las características del colegio de egreso nos permiten aproximarnos a la condición socioeconómica de los/as postulantes. Lo cual permitió realizar análisis e interpretaciones sobre la relación entre condición socioeconómica y diferentes variables como sexo, carrera a la que postula, ingreso o no a la facultad, entre otros.

### **3. Resultados**

Esta sección está dividida en dos partes: en la primera, se describe la prueba de suficiencia académica o examen de ingreso al cual se enfrentaron los/as postulantes y una segunda, en la cual se muestran las características generales de los postulantes y se vincula información de su rendimiento académico con su procedencia socioeconómica.

### **3.1. Razonamiento lógico y verbal: la prueba de admisión**

En este acápite realizaremos una descripción de la prueba de suficiencia académica para la admisión de postulantes a la gestión I/2024 a la FHCE, con el objetivo de mostrar las características generales de la prueba y conocer el grado de dificultad de la misma.

Esta prueba está dividida en: i) razonamiento lógico y ii) razonamiento verbal. Cada una de ellas con 25 preguntas. Cada pregunta tiene hasta cinco opciones de las cuales solamente una es la correcta.

La primera parte contiene preguntas relativas a: i) secuencias lógicas, ii) silogismos, iii) analogías verbales y iv) resolución de problemas. La segunda parte contiene preguntas relativas a: i) lectura de comprensión, ii) léxico contextual, iii) cohesión, iv) plan de redacción, v) expresión correcta de la oración y vi) mejora de la expresión y estructura del párrafo. Cada una de estas subpartes está precedida de una breve explicación y de un ejemplo de pregunta resuelta.

Las preguntas de la sección secuencias lógicas se refieren a un conjunto de letras y/o números que ordenados de una forma específica, ya sea ascendente o descendente, muestran una sucesión siguiendo algún patrón. Para responder a estas preguntas los/as postulantes debían analizar la secuencia entre los primeros números o letras de la serie y elegir la opción que mejor la complete.

Las cuestiones de la sección silogismos muestran razonamientos formados por dos premisas y una conclusión que es el resultado lógico que se deduce de ellas. El postulante debe elegir entre las opciones la conclusión más lógica que se deduce de las premisas planteadas.

Las preguntas de la sección analogías verbales comprenden aquellas en las cuales los postulantes deben identificar una relación de semejanza que conecta dos pares de conceptos, estas semejanzas pueden ser de agrupación, de asociación, de contraste, socioculturales, entre otros.

Se finaliza la primera parte de razonamiento lógico, con la sección resolución de problemas en la cual se plantean un conjunto de problemas a los cuales el/la postulante debía responder para cada uno escogiendo una opción. Para responder, es necesario que el postulante utilice diversas

estrategias (diagramas, gráficos, símbolos, dibujos, etc.) para identificar la mejor alternativa de solución.

La segunda parte de razonamiento verbal, inicia con la sección lectura de comprensión que busca comprobar el nivel de comprensión de un texto. Se proporciona un texto para que los postulantes lo lean minuciosamente para identificar el tema, subtemas e ideas principales.

La sección de léxico contextual tiene como fin evaluar dos aspectos: el léxico internalizado y la capacidad para interpretar las diversas acepciones de las palabras que son determinadas por el contexto en el que se encuentran. Se plantean un par de párrafos en los cuales hay varias palabras subrayadas y se solicita leer cada fragmento de texto y luego elegir la opción que sea la acepción más cercana al significado de las palabras subrayadas.

La sección cohesión indaga en esta propiedad de los textos que permite establecer enlaces entre las ideas utilizando principalmente los conectores. Para esta sección, el postulante debe elegir los conectores adecuados para los espacios en blanco que aparecen en los párrafos planteados.

La sección relativa al plan de redacción tiene el objetivo de evaluar las competencias relacionadas a la producción de textos escritos coherentes, para tal fin se plantean un conjunto de oraciones que el postulante debe ordenar según una secuencia lógica y deductiva, de lo general a lo particular.

Las preguntas sobre expresión correcta de la oración buscan evaluar el conocimiento gramatical. El postulante deberá fijarse en la estructura de las oraciones, en si cuenta con sujeto, verbo y complemento; en las relaciones sintácticas de concordancia; en la forma y escritura de las palabras, y el uso de signos de puntuación.

La última sección de la segunda parte de razonamiento verbal, llamada “mejora de la expresión y estructura del párrafo” evalúa competencias textuales necesarias en la producción de textos escritos coherentes, adecuadamente cohesionados, que además utilicen la variante estándar del castellano. El postulante debe seleccionar, a partir de la lectura de un par de textos, las opciones que describan la estructura, que mejoren o corrijan la coherencia, cohesión o corrección gramatical de los textos (dos párrafos).

### **3.2. Los/as postulantes a la Facultad**

Un primer acercamiento a las características generales de los postulantes a la FHCE de la gestión 1/2024 muestra que las/os bachilleres que optan por las carreras de esta facultad son principalmente mujeres (72%) y un 99% de los mismos/os son solteras/os.

Con respecto a su situación laboral, aproximadamente nueve de cada diez postulantes no trabajan y un 39% de los mismos tiene entre 17-19 años y un 59% tienen entre 20-35 años, es decir, un 98% de los postulantes son menores de 35 años. Entonces, se está ante una población joven y dependiente económicamente.

Del total de postulantes, casi la totalidad son originarios de Bolivia, apenas un 2% son extranjeros o bolivianos nacidos en el extranjero. Lo cual muestra que la universidad pública boliviana es una institución que oferta educación superior fundamentalmente a la población nacional<sup>3</sup>, particularmente, la proveniente de la región de Cochabamba, pues un 81% de los postulantes son de este departamento. Un 12% de los postulantes provienen de los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí; un 3% de Santa Cruz, Beni y Pando; y un 1% de Chuquisaca y Tarija.

Analizando en mayor profundidad los datos, se puede clasificar el origen de los postulantes nacionales de una manera más detallada a partir del municipio de nacimiento. Un 9% de los postulantes proceden de áreas urbanas de otros departamentos y un 8% proceden de áreas rurales de otros departamentos. Para el caso del departamento de Cochabamba, retomamos la regionalización elaborada por la gobernación que agrupa a todos los municipios del departamento en cinco regiones.

---

<sup>3</sup> Alguien podría objetar que en otras facultades hay una mayor presencia de estudiantes extranjeros en la UMSS, sin embargo, según el Portal estadístico San Simón (UMSS STAT) la población estudiantil extranjera de la UMSS, para la gestión 2022, representa el 0,9% del total. <https://umssstat.umss.edu.bo/site/pobgestprocedencia?idTablaDet=18&idDato=153>

**Tabla 1**

*Porcentaje postulantes FHCE 1/2024 según región y municipio de nacimiento del departamento de Cochabamba*

Región	Municipios	Porcentaje postulantes
Metropolitana	Cochabamba, Quillacollo, Sacaba, Vinto, Tiquipaya, Sipe Sipe, Colcapirhua	73%
Cono sur	Aiquile, Alalay, Arani, Mizque, Omereque, Pasorapa, Pocona, Pojo, Tiraque, Totorá, Vacas, Vila Vila	3%
Valles	Anzaldo, Arbieta, Capinota, Cliza, Gualberto Villarroel, Punata, Sacabamba, San Benito, Santivañez, Tacachi, Tarata, Toco, Tolata, Villa Rivero	4%
Andina	Arque, Bolívar, Cocapata, Independencia, Morochata, Sicaya, Tacopaya, Tapacarí	1%
Trópico	Chimoré, Colomi, Entre Ríos, Puerto Villarroel, Shinahota, Villa Tunari	2%

**Nota:** Elaboración propia con base en Manzano, 2015

Esta clasificación permite señalar que aproximadamente tres cuartas de los postulantes provienen de la región metropolitana de Cochabamba, es decir, que son del área urbana. Una décima parte de los postulantes proceden de las otras cuatro regiones del departamento, es decir, que son del área rural. Es decir, ocho de cada diez postulantes vienen de áreas urbanas, lo cual muestra que la universidad es todavía una institución que responde y

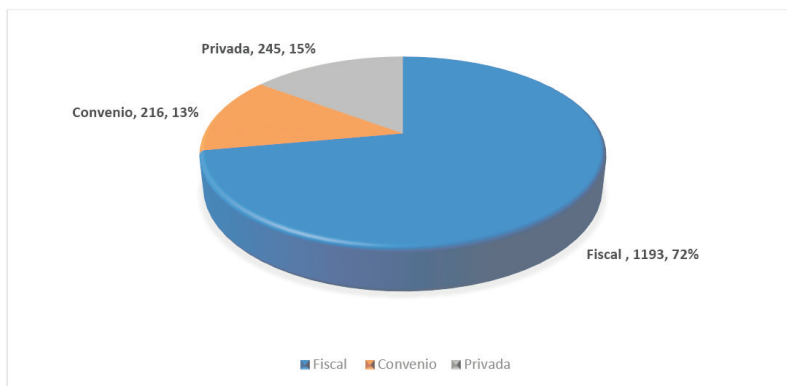
sirve a las aspiraciones de la juventud urbana, periurbana o que migraron del campo a las ciudades.

Por otra parte, un 35% de los postulantes egresaron del colegio el año pasado (2023), lo cual nos muestra la transición inmediata del colegio a la universidad. Asimismo, destacar que un 81% de los postulantes egreso del colegio en los últimos cinco años.

Un dato importante para aproximarnos a la condición socioeconómica de los postulantes es el área en que se encuentra la unidad educativa de egreso de los postulantes, es decir, si es urbano o rural. La información disponible muestra que los colegios están mayoritariamente en el ámbito urbano (83%). Un dato complementario al anterior y que podría dar una mejor aproximación a la condición socioeconómica de los postulantes es la dependencia de la unidad educativa, la cual es mayoritariamente fiscal (72%) y de convenio (13%), solamente provienen de colegios privados un 15% de los postulantes.

**Figura 1**

Postulantes FHCE 1/2024. Dependencia unidad educativa de egreso



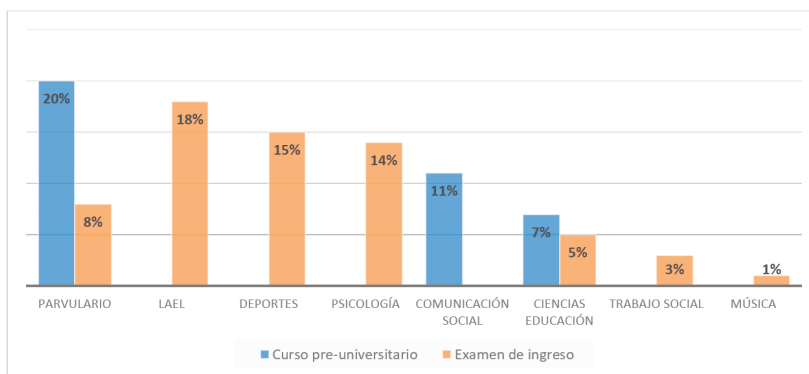
**Nota:** Elaboración propia

En lo que respecta a la elección de carrera, un poco más del 60% postuló a tres carreras: Parvulario, Lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL) y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Un 37% postuló a

las carreras de Psicología, Ciencias de la Educación y Comunicación Social y apenas un 4% a las carreras de Trabajo Social y Música. Asimismo, un 64% realizó el examen de ingreso y un 36% pasó el curso preuniversitario. Los datos muestran que en Parvulario y Ciencias de la Educación se ofrecieron dos modalidades de ingreso: el preuniversitario y el examen, siendo el primero al cual optaron más los postulantes, por ejemplo, en Parvulario un 20% pasó el preuniversitario, en cambio, solamente un 8% aplicaron al examen de ingreso. Asimismo, Comunicación Social solamente ofertó la modalidad de preuniversitario. Es posible sugerir que la modalidad de preuniversitario ofrecida en ciertas carreras es preferida por los postulantes como una opción más segura para ingresar a la universidad.

**Figura 2**

Porcentaje de postulantes según carrera y modalidad de ingreso



**Nota:** Elaboración propia

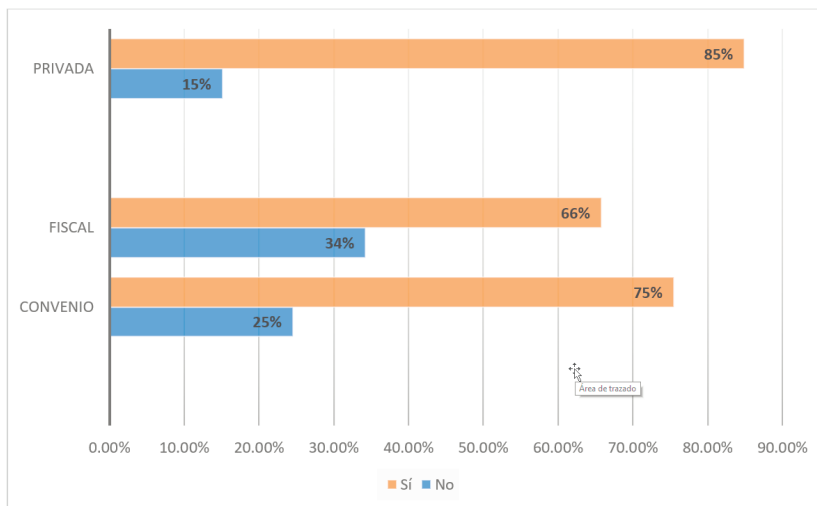
De los postulantes, un 88% realizó un solo intento para ingresar tanto en la modalidad de examen de ingreso como en el curso preuniversitario. Un 12% intentó dos veces en la modalidad de examen de ingreso, pues no se tuvo un segundo preuniversitario. De los 1657 postulantes fueron admitidos 1157 y 500 no ingresaron, 70% y 30%, respectivamente.

La mayoría de los postulantes admitidos proceden de unidades educativas fiscales y de convenio. Los postulantes admitidos provenientes de unidades educativas privadas son la minoría. Si se realiza un análisis de la información a partir del porcentaje de los postulantes según admitidos o no

y dependencia de la unidad educativa, se puede evidenciar que un porcentaje mayor de postulantes de colegios privados lograron aprobar ingresar a la facultad en relación a los provenientes de colegios fiscales y de convenio.

**Figura 3**

*Porcentaje de postulantes FHCE 1/2024 según admitidos y dependencia de unidad educativa*

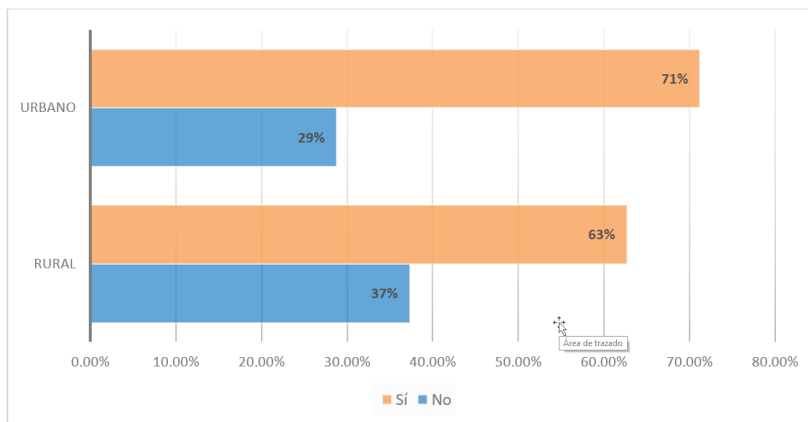


**Nota:** Elaboración propia

Por otra parte, al cruzar la cantidad de postulantes según admitidos o no y área de la unidad educativa, en términos absolutos, las personas que egresaron de una unidad educativa urbana son las que mayoritariamente fueron admitidos en la facultad. En términos relativos, un mayor porcentaje de los postulantes urbanos lograron ingresar a la universidad en comparación con los postulantes del sector rural.

**Figura 4**

*Porcentaje de postulantes FHCE 1/2024 según admitidos y área de unidad educativa*



**Nota:** Elaboración propia

Como se pudo evidenciar, la información relativa al desempeño en la prueba de ingreso de los postulantes sugiere que las desigualdades educativas en el ámbito de la educación superior tienen su origen en las desigualdades sociales.

#### **4. Discusión**

Con respecto a la prueba de admisión se puede indicar que las características de esta revelan la casi nula importancia de las matemáticas y de las ciencias duras en las habilidades que busca para sus estudiantes la Facultad de Humanidades. Más bien un elemento importante para desarrollarse de manera adecuada en esta facultad parece ser las habilidades de lectura de comprensión y correcta redacción. En ese sentido, se diferencia de otros procesos de admisión con otras facultades en las cuales se hace énfasis en otros aspectos. Por ejemplo: en la facultad de ciencias y tecnología donde el énfasis está en las ciencias duras (matemáticas, física, química); en la facultad de economía donde las materias a ser examinadas son matemáticas, lenguaje y ciencias sociales (historia); en la facultad de ciencias sociales donde se examina sobre lenguaje, historia de Bolivia,

sociología y antropología; en la facultad de arquitectura donde el foco de atención es matemáticas-física, lenguaje, historia general y de Bolivia y diseño y dibujo; en la facultad ciencias jurídicas y políticas se examina sobre historia universal y de Bolivia, educación cívica, lenguaje y redacción y geografía universal y nacional; entre otras. Comparando se puede señalar que una de las áreas comunes con otras facultades es el área de lenguaje, sin embargo, llama la atención que no forme parte de la prueba de ingreso a la facultad de humanidades el área de historia de Bolivia siendo que, en otras facultades cercanas como ciencias jurídicas, sociales y economía es un área de conocimiento que es examinada. Habrá que preguntarse por qué la ausencia de dicha materia en la examinación que se realiza a los postulantes de la facultad de humanidades.

A partir de nuestro marco teórico en torno a la educación como un mecanismo de reproducción se puede sugerir que el examen de ingreso a la Facultad de Humanidades es un instrumento de reproducción de las desigualdades pues valora y sanciona al razonamiento lógico y verbal como la habilidad y el conocimiento socialmente aceptados en la universidad; razonamiento que está enmarcado en una raíz monocultural castellana que es la cultura dominante en la sociedad boliviana.

Se debería pensar en la elaboración de una prueba de admisión, dividida en dos partes, una parte que sea común para todos los postulantes a las diferentes carreras, y otra parte, que sea diferenciada de acuerdo a las características y competencias que exige cada carrera.

Paz Soldán, Rocha, Gonzáles y Alvéstegui señalan que:

Si consideramos que el buen manejo del lenguaje –el dominio de la lectura y la escritura- coadyuva, posibilita y potencia una aprehensión sólida de los conocimientos, una consecuencia necesaria sería aceptar que los logros y los alcances de un proceso educativo serán más eficientes siempre que la comprensión, interpretación y expresión de los conceptos se optimice ... El lenguaje está en la base del proceso educativo tal y como hoy lo ejercemos, pues constituye el medio de transmisión y elaboración de conocimientos. (2011, p. 41)

Esta afirmación puede respaldar la presencia e importancia del área de lenguaje en las pruebas de admisión en diferentes facultades. Sin embargo,

la aprobación de la misma no asegura un manejo experto de esta materia, porque puede ocurrir que “los estudiantes ingresan a la universidad con una capacidad básica de lectura suficiente, que puede reproducir información, pero no les alcanza para realizar operaciones más complejas tales como la inferencia o el aprovechamiento de esa información en su escritura” (Paz Soldán, Rocha, Gonzáles y Alvéstegui, 2011, p. 42). Asimismo, la alfabetización académica (Carlino, 2005) de estos estudiantes todavía es un proceso a desarrollar en su estadía en la universidad.

En lo que respecta a escritura, en el diagnóstico realizado a bachilleres ingresantes a la Universidad Católica Boliviana en La Paz, Paz Soldán, Rocha, Gonzáles y Alvéstegui señalan que la situación es peor con respecto a la lectura:

Los datos parecen evidenciar que están mejor preparados para la lectura de textos simples y cortos que para la escritura de los mismos. Probablemente ello se deba a que los alumnos tienen una relación más cercana y cotidiana con la lectura (por lo menos han estado obligados a leer los libros de texto del colegio, ven el periódico y leen información en el internet o en el facebook); sin embargo, su relación con la escritura es más lejana y solamente se produce cuando dan exámenes o en la informalidad del chat y/o de los mensajes por celular. (2011, p. 45)

Es muy posible que la situación de los postulantes a la UMSS y en particular a la Facultad de Humanidades estén en la misma situación.

Por otra parte, la información sobre los postulantes a la universidad señala que hay más mujeres postulantes que hombres, esta situación es muy posible que pueda estar relacionada con la construcción social de las profesiones, en la cual a las profesiones humanísticas como en el caso de LAEL, Ciencias de la Educación, Trabajo Social se le asigne un rol cercano a la docencia y al cuidado y, por tanto, más cercano a roles femeninos.

La universidad pública es un espacio predominantemente de población joven, sin obligaciones pues no trabaja, seguramente viven aún con sus padres y que realizaron la transición casi inmediata de la educación secundaria a la educación universitaria.

Por el lugar de nacimiento de la mayoría de los postulantes, se puede señalar que la universidad pública de Cochabamba acoge y brinda un servicio

fundamentalmente a la población local y regional, lo cual se expresa en el rol fundamental que tiene esta institución pública en la región. Asimismo, atiende a un público mayoritariamente urbano y del eje metropolitano confirmando su carácter de institución que responde a las demandas educativas de la población urbana o periurbana.

La mayoría de los/as postulantes egresaron de colegios urbanos y un 85% egresaron de colegios fiscales o de convenio. Esta información permite señalar que provienen de colegios fiscales y/o de convenio urbanos, es decir, su origen socioeconómico es de extracción popular.

En lo que respecta a la elección de carreras, los/as postulantes tienen una marcada predilección por tres carreras de la Facultad de Humanidades que son Parvulario, LAEL y Ciencias de la actividad física y del deporte, aproximadamente un 60% se presentaron para ingresar a estas tres carreras. Es posible que esta mayor demanda por estas carreras sea porque son carreras nuevas y que el aprendizaje de los idiomas se ha convertido en una habilidad en un mundo globalizado. Solamente un 35% eligió postularse a las carreras de Psicología, Ciencias de la Educación y Comunicación Social, carreras antiguas que van perdiendo demanda.

En el caso de Ciencias de la Educación se ve afectada por la normativa nacional que restringe el ingreso de estos profesionales al escalafón docente. Al respecto la Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (2010) señala que:

Las y los profesionales en Ciencias de la Educación y Pedagogía apoyan y fortalecen al Sistema Educativo Plurinacional, cuyas funciones son desarrollar metodologías y técnicas de orientación educativa, psicopedagogía, educación a distancia, formación pedagógica, investigación, diseño curricular, evaluación de proyecto y procesos educativos, planificación y gestión educativa, sin incorporarse al escalafón docente. (Art. 67)

Asimismo, Machaca (2019) confirmando esta situación señala que:

A manera de síntesis, dos son los factores que, en gran medida, están influyendo para la disminución significativa de la matrícula en la Carrera de Ciencias de la Educación. Evidentemente, en una primera instancia es

la legislación educativa vigente que restringe el acceso de los científicos de la educación, así como profesionales de otras carreras universitarias, a los espacios laborales de la educación regular; en una segunda instancia, como señalan los estudiantes en los testimonios precedentes, es inevitablemente la implementación de la nueva malla curricular que, entre otros aspectos, recargó el semestre con ocho materias y politizó la designación de docentes con experiencia y formación especializada insuficientes. (2019, p. 26)

Entonces, la situación de poca afluencia de postulantes para Ciencias de la Educación está relacionada con factores externos e internos a la universidad.

Las carreras de Trabajo Social y Música tuvieron poca demanda de alumnos/as. En el caso de la primera posiblemente debido a una baja demanda laboral y en el caso de Música por los requisitos “técnicos” que deben cumplir las personas que quieren ingresar, es decir, deben tener conocimientos previos de música.

Un 30% de los postulantes no lograron ingresar a la Facultad, o reprobaron el examen de ingreso o no aprobaron el curso preuniversitario. En términos absolutos, la mayoría de los admitidos provienen de unidades educativas fiscales y de convenio, pero también la mayoría de los no admitidos provienen de ese tipo de unidades educativas. Si se miran los datos en términos relativos los postulantes egresados de colegios privados son más exitosos que los egresados de colegios fiscales y estos son menos exitosos que los egresados de colegios de convenio. Esta información sugiere que las desigualdades sociales y educativas están presentes en la educación superior, pues son los/as postulantes que provienen de unidades educativas privadas, es decir, que provienen de estratos más acomodados los que tienen un mejor desempeño académico en sus pruebas de ingreso.

Por otra parte, los/as postulantes que proceden de unidades educativas urbanas ingresan más a la Facultad de Humanidades que los que son originarios rurales. En porcentaje los/as postulantes urbanos son más exitosos que los rurales. Estos datos pueden estar sugiriendo la reproducción de las desigualdades sociales campo – ciudad en el ámbito educativo y estar en correspondencia con las teorías de la reproducción en la educación.

## Conclusiones

Este trabajo se orientó a indagar en las desigualdades educativas y sociales en la universidad pública boliviana teniendo como referente empírico las características de los/as postulantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS y su desempeño en la prueba de admisión en la gestión 1/2024. En ese marco, la información mostrada sugiere que la condición socioeconómica a partir de los datos de los colegios de egreso de los postulantes es un factor que influye en la aprobación de la prueba de admisión o del preuniversitario en la Facultad de Humanidades. Entonces se puede insinuar que, en el nivel terciario del sistema educativo, en la universidad, las desigualdades educativas muestran la reproducción de las desigualdades sociales, ya sea a partir del carácter monocultural de la prueba de admisión, así como del desempeño en dicha prueba de los/as postulantes según su condición socioeconómica.

Ante esta situación cabe preguntarse cómo mejorar esta situación de desigualdad en la universidad. Para eso debemos considerar algunos elementos como políticas educativas inclusivas para promover igualdad de oportunidades para los estudiantes, acceso a recursos, igualdad de género, entre otros. Estas políticas deben garantizar que todos los estudiantes puedan participar y lograr sus objetivos, independientemente de su origen social.

Para establecer este tipo de políticas es necesario establecer un estado de situación sobre este tema en la universidad, por lo cual se sugiere un estudio más amplio a futuro en las diferentes facultades de la UMSS, es decir, para poder afirmar categóricamente la relación entre condiciones socioeconómicas y desempeño académico, es necesario contar con una información más amplia sobre los postulantes a la universidad.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Rivadulla, M. J., y Corredor, J. (2022). *El elefante en el cuarto: Desigualdades de clase en la educación superior en Colombia*. *Revista de Educación Superior en América Latina*(11), 41-45.
- Barragan, R. (. (2007). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. Fundación PIEB.

- Bolivia. (2010). *Ley N° 070 de Reforma Educativa "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"*. La Paz, Bolivia.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurra, A. M. (2022). *Inclusión y desigualdades en alza. Algunos impactos del COVID-19*. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 224-257. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.617>
- García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2021). *Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores*. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 85-114. <https://doi.org/10.54674/ess.v33il.339>
- García Guevara, P. A. (2021). *De la desigualdad a la inclusión universitaria: La agencia de género*. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 1-24. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1887>
- Garmendia, E., Cozzi, P., y Senge, M. (2010). *Desigualdad persistente, un reto para la universidad pública: el papel de la motivación en las trayectorias formativas de los estudiantes de modalidad a distancia*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5141822>
- Latorre Villacís, V. M. (2023). *Impacto del COVID-19 y desigualdad socioeconómica en la educación superior en Ecuador*. *Revista de Educación Superior del Sur Global*(15). <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/185>
- Machaca, G. (2019). *Situación y perspectivas de la Carrera de Ciencias de la Educación*. Análisis desde la eficiencia educativa interna. En R. Pérez, y G. Machaca, *Formación y ejercicio profesional del licenciado en Ciencias de la Educación* (pp. 19-36). Humanidades UMSS.
- Manzano, N. (2015). *El complejo territorial de la Región Metropolitana de Cochabamba*. IESE-UMSS.

- Mato, D. (2021). *Racismo y educación superior en América Latina*. *Revista de Educación Superior en América Latina*(9), 40-43.
- Muñoz Izquierdo, C., y Ulloa, M. (1992). *Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas*. Una reflexión apoyada en el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII(2), 11-58.
- Paz Soldan, A., Rocha, O., Gonzáles, G., y Alvéstegui, M. E. (2011). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad*. La Paz: Universidad Católica Boliviana; Fundación PIEB.
- Salata, A. (2019). *Educación superior en el Brasil de las últimas décadas: ¿Reducción en las desigualdades de acceso?* En M. Domínguez, T. Fernández, y I. Tuñón, *Nuevos y viejos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica* (pp. 89-126). CLACSO.
- Salman, T. (2007). *La complementariedad entre estudios cuantitativos y cualitativos*. En R. (. Barragan, *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación* (pp. 102-105). Fundación PIEB.
- UNESCO-IIEP. (2022). *SITEAL*. Retrieved 9 de Agosto de 2024, from SITEAL: <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/bolivia#Efectividad>

# Luchando por un futuro: el desafío invisible de estudiar y trabajar para los estudiantes universitarios

Fighting for a future: the invisible challenge of studying and working for university students

Nivia Evelin Suarez Vega<sup>1</sup>

*Recibido: 19 de julio del 2024. Aprobado: 11 de diciembre del 2024.*

## Resumen

En los últimos años, se ha observado una creciente participación de universitarios en actividades laborales mientras cursan sus estudios. Esta situación ha suscitado un interés significativo en la comunidad académica. Por un lado, siendo que algunas personas no cuentan con la suficiente cantidad de recursos para cubrir sus estudios, por lo tanto, ven como una opción realizar una actividad cumpliendo también el rol de trabajador. Por otro lado, según estudios<sup>2</sup> esta ocupación laboral genera la reducción del tiempo disponible para las actividades académicas y personales y les afecta negativamente en el rendimiento académico. Bajo este entendido, se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye la combinación de estudios universitarios y trabajo remunerado en los estudiantes del programa de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Mayor de San Simón, considerando su condición laboral, los lugares donde trabajan, la situación económica familiar, sus experiencias emocionales y las estrategias que emplean para gestionar ambas actividades?

---

<sup>1</sup> Docente investigadora del Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, correo electrónico: [nivia.suarez1981@gmail.com](mailto:nivia.suarez1981@gmail.com)

<sup>2</sup> Carrillo & Rios, 2013

Como diseño metodológico el presente estudio tiene un alcance descriptivo, bajo un tipo de investigación no experimental. El tipo de enfoque utilizado es cuantitativo. La población sujeta de estudio abarca exclusivamente a las y los estudiantes de los 9 semestres del programa de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por las características de la población, ésta es considerada finita, para esta investigación se obtiene datos de un tamaño de muestra de 233 estudiantes cuya población abarca 1010 estudiantes para la gestión II-2023<sup>3</sup>. Se utilizó la encuesta, autoadministrada mediante Google Formularios y el procesamiento de la información fue realizada a través de los programas estadísticos Microsoft Excel y el SPSS.

Con respecto a los resultados la investigación se vio que la distribución de empleo entre estudiantes es alta desde los primeros semestres, y muchos trabajan en áreas relacionadas con su carrera, como educación y deporte. Económicamente, una gran proporción se considera estable, pero tanto los estables como los que enfrentan dificultades muestran altas tasas de empleo y se evidenció que esta situación causa estrés, preocupación y agotamiento físico, afectando la vida social por las exigencias de tiempo.

**Palabras clave:** actividad laboral, estrés y agotamiento, actividad económica, estudiantes universitarios, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

### **Abstract**

In recent years, there has been an increasing participation of university students in work activities during their studies. This situation has aroused significant interest in the academic community. On the one hand, since some people do not have sufficient resources to cover their studies, therefore, they see it as an option to carry out an activity while also fulfilling the role of worker. On the other hand, according to studies, this work occupation generates a reduction in the time available for academic and personal activities and negatively affects their academic performance. Under this understanding, we seek to answer the following research question: How does the combination of university studies and paid work influence the students of the Physical Activity and Sports Sciences program of the Universidad

---

<sup>3</sup> Información obtenida de coordinación del programa CAFyD

Mayor de San Simón, considering their work status, the places where they work, the family economic situation, their emotional experiences and the strategies they use to manage both activities?

The methodological design of this study is descriptive in scope, under a non-experimental type of research. The type of approach used is quantitative. The subject population of the study covers exclusively the students of the 9 semesters of the Physical Activity and Sport Sciences program due to the characteristics of the population, it is considered finite, for this research data is obtained from a sample size of 233 students whose population covers 1010 students for the management II-2023. The survey was used, self-administered through Google Forms and the processing of the information was carried out through the statistical programs Microsoft Excel and SPSS.

Regarding the results of the research, it was seen that the distribution of employment among students is high from the first semesters, and many work in areas related to their career, such as education and sports. Economically, a large proportion is considered stable, but both those who are stable and those who face difficulties show high rates of employment and it was evidenced that this situation causes stress, worry and physical exhaustion, affecting social life due to time demands.

Keywords: work activity, stress and exhaustion, economic activity, university students, Physical Activity and Sport Sciences.

## **Introducción**

El rendimiento académico de los estudiantes ha sido objeto de atención y estudio en el ámbito educativo durante décadas. Sin embargo, en los últimos años, se ha observado un aumento en el número de estudiantes que, además de sus responsabilidades académicas, se ven involucrados en actividades laborales. Esta tendencia plantea interrogantes sobre cómo el compromiso del trabajo influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo que, el equilibrio entre el trabajo y los estudios puede generar tensiones y desafíos que merecen ser investigados con mayor profundidad.

En este marco es relevante indicar que, en los últimos años, la creciente participación de estudiantes en actividades laborales mientras cursa sus estudios ha suscitado un interés significativo en la comunidad académica. Siendo que algunas personas no cuentan con la suficiente cantidad de recursos para cubrir sus estudios, por lo tanto, los estudiantes ven como

una opción realizar una actividad bajo un rol como trabajador. Sin embargo, las razones por las cuales existen estudiantes que alternan sus actividades académicas con las laborales varían, pueden observarse situaciones de independencia familiar, conformación de su familia propia, oportunidad laboral adecuada, prácticas laborales de estudio, entre otros, sin embargo, sea cual sea la razón, estas otras actividades extracurriculares podrían repercutir en el rendimiento académico. Es en este sentido que según Santos (2004 citado por Guevara, 2022), las razones que motivan al estudiante a asumir un rol como empleado, pueden estar relacionados con la necesidad de obtener ingresos que no puede ser postergada durante el periodo de estudios y que por el contrario les permite dar continuidad a los mismos, o bien aquellos estudiantes que deben colaborar con la manutención de sus familiares, junto con algunos que lo relacionan con la fuente de obtención de experiencia y relación con el ámbito laboral. Por lo tanto, los estudiantes que realizan una actividad laboral simultánea a su ejercicio académico son personas que deben responder a dos roles ocupacionales de forma paralela enfrentándose al reto de cumplir satisfactoriamente las demandas de estas dos funciones, además de las exigencias propias de su vida social y personal (Guevara, 2022).

En este sentido, el rol simultáneo de un estudiante trabajador representa una situación normal dentro la sociedad, dado que es una persona que requiere contar con una preparación profesional y a la vez generar recursos para sus necesidades (familiares y/o personales). Sin embargo, esta decisión lleva al estudiante trabajador a tener que ajustarse a su ritmo y a sus horarios. Por lo que muchos estudiantes no llegan a estar plenamente incorporados al trabajo y a sus estudios académicos. Y por otro lado tal como lo indica Guevara (2022) varias instituciones educativas de grado universitarios no suelen tomar en cuenta a los empleados que estudian, lo que les genera una notable desventaja con respecto a educandos que cuentan con su tiempo completo día a día para dedicarse totalmente a sus labores. Bajo este entendido, se busca responder a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo influye la combinación de estudios universitarios y trabajo remunerado en los estudiantes del programa de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Mayor de San Simón, considerando su condición laboral, los lugares donde trabajan, la situación económica familiar, sus experiencias emocionales y las estrategias que emplean para gestionar ambas actividades?

## **1. Sustento teórico**

Estudios relacionados a este artículo muestran como la ocupación laboral les reduce el tiempo disponible para las actividades académicas y personales afectándoles negativamente. En el caso de la investigación realizada por la Universidad de Guadalajara (Carrillo & Ríos 2012) encontró que los estudiantes con jornadas más largas de las 30 horas semanales redujeron el rendimiento académico. Además, el 24.2% de los estudiantes informaron que el trabajo les restaba tiempo para sus estudios, y el 14.8% mencionó que afectaba su tiempo personal. De manera similar, Fernández y González (2015) realizaron un estudio en España en el que los estudiantes con empleo dedicaban menos tiempo al estudio y enfrentaban más estrés, lo cual influía negativamente en su rendimiento académico, aunque algunos destacaron haber mejorado sus habilidades organizativas.

Por lo tanto, en muchos contextos educativos, los estudiantes universitarios enfrentan la necesidad de equilibrar sus estudios con un empleo remunerado. Este fenómeno es especialmente común cuando los costos de la vida, incluyendo gastos personales y familiares, exigen que los estudiantes trabajen para poder cubrirlos. Sin embargo, se han encontrado varios estudios en los cuales la combinación de estas responsabilidades puede afectar negativamente su rendimiento académico. Según Carrillo y Ríos (2013), esta carga adicional se asocia de manera negativa con los resultados académicos de los estudiantes

Con respecto a este ámbito existen ciertas teorías las cuales brindan un sustento que explican la influencia en el rendimiento académico, las cuales se presentan a continuación:

*La teoría de la autoeficacia*, propuesta por Bandura (1997), destaca la importancia de la creencia de los estudiantes en su capacidad para tener éxito en tareas académicas. Si los estudiantes se perciben a sí mismos como capaces, es más probable que se involucren activamente en su aprendizaje y logren mejores resultados.

*La teoría del aprendizaje significativo* de Ausubel (1963) enfatiza que los nuevos conocimientos se asimilan mejor cuando se relacionan con el conocimiento previo del estudiante. Esta conexión entre lo nuevo y lo conocido facilita la comprensión y retención de la información.

*La teoría de la autodeterminación* de Deci y Ryan (1985) subraya que la motivación intrínseca, que surge de intereses personales y satisfacción interna, está relacionada con un mejor rendimiento académico. La motivación extrínseca, basada en recompensas externas, puede no ser tan efectiva en promover el aprendizaje sostenible. *Estilos de Aprendizaje*: propone que los estudiantes tienen preferencias distintas en cómo abordan el aprendizaje. Algunos prefieren experiencias concretas, mientras que otros aprenden mejor a través de la reflexión, la conceptualización o la experimentación activa. Adaptar la enseñanza a estos estilos puede potenciar el rendimiento.

*La teoría del apoyo social* de Cohen y Wills (1985) destaca que el apoyo emocional y académico proveniente de profesores, compañeros y familia influye en el rendimiento académico. Un entorno de apoyo puede aumentar la autoestima y la confianza en las habilidades académicas.

*La teoría del procesamiento de la información* de Gagne (1985) sugiere que las estrategias de estudio efectivas, como la organización de la información y la autoevaluación, mejoran la adquisición de conocimientos. Estas estrategias ayudan a los estudiantes a procesar y retener la información de manera más eficiente.

En este entendido, las teorías presentadas ofrecen diferentes perspectivas sobre los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Desde la importancia de la autoeficacia y la motivación intrínseca, hasta la relevancia del apoyo social y las estrategias de procesamiento de la información, cada teoría resalta un aspecto clave del proceso de aprendizaje. Estas teorías proporcionan un marco valioso para comprender cómo los estudiantes pueden optimizar su rendimiento académico al involucrarse de manera activa y adaptativa en su entorno educativo.

## **2. Factores que influyen en la actividad laboral de estudiantes universitarios**

A continuación, se presentan ciertos factores que influyen en la actividad laboral de estudiantes.

### *- Carga de Trabajo Laboral*

La cantidad de horas dedicadas al trabajo puede influir en el desempeño académico de los estudiantes. Investigaciones sugieren que una alta carga de

trabajo laboral puede estar relacionada con un menor tiempo disponible para el estudio y la participación en actividades académicas (García & Guzmán, 2012). Este fenómeno es especialmente notable en aquellos estudiantes que trabajan varias horas a la semana, ya que el tiempo que requieren para estudiar y realizar tareas se ve comprimido. Además, la falta de tiempo puede llevar a una disminución en la participación en actividades extracurriculares que contribuyen al desarrollo integral del estudiante, como investigaciones, proyectos grupales y prácticas.

Este desafío no solo afecta la disponibilidad de tiempo, sino que también puede incidir en la energía física y mental del estudiante. El agotamiento derivado de la doble carga laboral y académica puede repercutir negativamente en la concentración y la capacidad de retención, esenciales para el aprendizaje efectivo.

#### *- Flexibilidad Laboral*

La flexibilidad en los horarios laborales es un factor clave para los estudiantes que trabajan. La posibilidad de adaptar los horarios laborales a las demandas académicas puede facilitar la gestión de ambos roles (Suárez et al., 2019). La posibilidad de ajustar los horarios laborales a las exigencias del calendario académico permite a los estudiantes optimizar su tiempo y reducir el estrés asociado con la sobrecarga de tareas. Esta flexibilidad puede incluir ajustes en los turnos de trabajo, la posibilidad de realizar tareas desde casa o la opción de tomar días libres durante períodos de exámenes.

Cuando los estudiantes tienen control sobre sus horarios laborales, pueden planificar con mayor eficiencia sus actividades académicas, asegurando que se dediquen a estudiar en los momentos más productivos. Además, esta flexibilidad fomenta un sentido de autonomía y responsabilidad, habilidades que son valiosas tanto en el ámbito académico como en el profesional. Sin embargo, no todas las ocupaciones ofrecen esta flexibilidad, lo que genera un desequilibrio para aquellos que deben trabajar en horarios fijos o en turnos que coinciden con las horas de clase, lo que incrementa las dificultades para cumplir con sus responsabilidades académicas.

#### *- Apoyo Social*

El apoyo de los compañeros de trabajo, supervisores y profesores es crucial para los estudiantes que desempeñan roles duales. La Teoría del Apoyo Social (Cohen & Wills, 1985) señala que contar con un sistema de

apoyo puede reducir el estrés y favorecer un mejor equilibrio entre el trabajo y los estudios. Este apoyo no solo contribuye a la reducción del estrés, sino que también puede ser una fuente de motivación adicional. Los compañeros de trabajo que comprenden las responsabilidades académicas del estudiante y los supervisores que brindan flexibilidad en los plazos laborales pueden aliviar una gran carga de estrés, permitiendo que los estudiantes gestionen mejor sus compromisos. A nivel académico, los profesores que ofrecen una comprensión flexible en cuanto a entregas de trabajos o exámenes contribuyen al bienestar general de los estudiantes que enfrentan la presión de cumplir con sus tareas laborales. Además, un entorno laboral que apoya el desarrollo académico de los empleados estudiantes puede aumentar la satisfacción laboral, mejorando el desempeño tanto en el trabajo como en los estudios.

Sin embargo, la relación entre la actividad laboral y el rendimiento académico puede variar. Mientras que algunos estudiantes logran desarrollar habilidades de organización y responsabilidad, otros pueden experimentar dificultades para mantener un rendimiento académico óptimo debido a la carga adicional de trabajo (Reyes & Zúñiga, 2017). Por otro lado, la interacción entre el trabajo y los estudios puede impactar el bienestar psicológico de los estudiantes. La teoría del estrés y la Coping (Lazarus & Folkman, 1984) sugiere que aquellos que enfrentan altos niveles de estrés por el balance de roles pueden experimentar emociones negativas y desafíos emocionales.

### **3. Métodos y materiales**

En cuanto al diseño metodológico, se consideró como alcance descriptivo, bajo un tipo de investigación no experimental. El tipo de enfoque utilizado fue cuantitativo de alcance descriptivo.

La población sujeta de estudio abarca a las y los estudiantes de los 9 semestres del Programa de Licenciatura de la Actividad Física y el Deporte de la Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación. Por las características de la población, esta es considerado finita, debido a que se conoce el tamaño exacto de la población que según registros en sistema el programa cuenta con 1010 estudiantes en la gestión 2/2023

El tamaño de la muestra fue construido considerando un nivel de confianza del 95% al que corresponde un coeficiente de confianza  $Z=1,96$ . Por otro lado, la Varianza de la población caracterizada por las letras p y q en

la fórmula, se consideró el 50 % para la variabilidad negativa y 50 % para la variabilidad positiva. Finalmente, en cuanto al error muestral representado en la fórmula por la letra  $e$  es de 5,63%. Por lo tanto, bajo estos parámetros establecidos se obtuvo el correspondiente tamaño de muestra de 233 estudiantes.

Para la recolección de datos se empleó la encuesta, utilizando un cuestionario implementado a través de Google Formularios para recopilar la información de los estudiantes. En cuanto al procesamiento de los datos, se utilizaron dos programas estadísticos: Microsoft Excel para la organización, tabulación y depuración de los datos, y SPSS para obtener las frecuencias absolutas y porcentuales

#### **4. Resultados**

En este segmento se aborda el efecto de la condición laboral de estudiantes universitarios, explorando cómo esta se distribuye según el sexo y el semestre académico. Además, se examina detalladamente el ámbito específico en el que los estudiantes realizan sus actividades laborales, proporcionando un análisis contextualizado de sus experiencias. Se incorpora también un análisis cruzado entre la situación económica de los estudiantes y sus compromisos laborales, destacando las complejidades que enfrentan al intentar equilibrar estas responsabilidades con sus estudios académicos. Asimismo, se profundiza en los efectos adversos percibidos o experimentados por los estudiantes al intentar integrar sus actividades laborales con sus obligaciones académicas, subrayando los desafíos significativos que este equilibrio implica en su desarrollo educativo y profesional. Y finalmente se describen las estrategias que utilizan los estudiantes en el intento de cumplir con ambas responsabilidades.

**Tabla 1****Condición laboral de los estudiantes según sexo y semestre cursado.  
Gestión II- 2023**

Sexo	Condición laboral	Semestre cursado por los estudiantes								TOTAL
		Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	Noveno semestre	
Femenino	No trabaja y nunca trabajó	2	0	0	1	1	2	0	0	6
	Trabaja actualmente	5	1	1	12	10	6	2	1	38
	Trabajaba, pero actualmente no	8	0	0	11	4	2	1	1	27
	<b>Total femenino</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>71</b>
Masculino	No trabaja y nunca trabajó	3	0	0	5	5	0	0	1	14
	Trabaja actualmente	15	7	4	34	18	9	2	1	90
	Trabajaba, pero actualmente no	16	7	1	17	10	6	0	1	58
	<b>Total masculino</b>	<b>34</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>56</b>	<b>33</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>162</b>
<b>TOTAL</b>		<b>49</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>80</b>	<b>48</b>	<b>25</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>233</b>

**Nota.** Datos presentados en número de personas

Antes de presentar el análisis de la triangulación de datos entre el sexo, el semestre y la condición económica de los estudiantes, es relevante mencionar que, del total de 233 estudiantes encuestados, el 31% son mujeres y el 69% son hombres. Además, el 67% de los estudiantes tienen entre 20 y 25 años de edad, aunque se identificaron 8 estudiantes con edades entre 36 y 40 años. En este contexto, se observa en la tabla 1 que más de la mitad de las estudiantes mujeres (54%) están actualmente trabajando, mientras que el 38% trabajó recientemente, y que por diferentes razones no está con actividad laboral en la actualidad. Por otro lado, solo el 8% de las mujeres nunca ha trabajado.

Análisis similar se observa en el caso de los varones, donde el 56% está actualmente empleado y el 36% dejó de trabajar por razones diversas. Este primer análisis muestra que más del 90% de los estudiantes encuestados tienen experiencia laboral.

Con respecto al análisis por semestres, la mayor proporción de respuestas provino de estudiantes de los semestres cuarto, primero, quinto y séptimo. Es importante destacar que el propósito de este análisis no consiste en realizar una comparación entre semestres, sino en tomar en conjunto las 233 respuestas obtenidas para conocer la situación general de los estudiantes. Sin embargo, se considera relevante que todos los semestres,

es decir, los nueve semestres del programa, estén representados en este estudio, ya que una participación más amplia y diversa enriquecería los resultados y proporcionaría una visión más completa.

**Tabla 2**

*Ámbitos laborales de los estudiantes del programa CAFyD. Gestión II-2023*

Ámbito de trabajo	Nº de estudiantes	Porcentaje
Educación y entrenamiento deportivo	59	25%
Ventas y atención al cliente	32	14%
Alimentación y restaurantes	29	12%
Construcción y mantenimiento	14	6%
Seguridad	12	5%
Salud y bienestar	10	4%
Arte y entretenimiento	8	3%
Transporte	5	2%
Otras Categorías	31	13%
Sin respuesta	13	6%
No trabajan y nunca trabajaron	20	9%
<b>Total</b>	<b>233</b>	

**Nota.** Datos presentados en número de personas y proporciones

En la Tabla 2 se muestra claramente los diversos ámbitos laborales en los cuales se desempeñan los estudiantes encuestados. Es notable que el 25% de la población estudiada trabaja en el campo de la educación y entrenamiento deportivo, lo que refleja una proporción significativa de estudiantes empleados en su área de estudio. Entre los lugares de trabajo

se encuentran<sup>4</sup> escuelas de fútbol infantil y juvenil, escuelas de natación, entrenamiento personalizado en baloncesto, taekwondo, keumgang, así como en entrenamiento físico y acuafitness, entre otros.

En segundo lugar, se observa que otro 14% de los estudiantes trabaja en ventas y atención al cliente, desempeñándose en ventas de ropa, servicio al cliente en empresas e instituciones, venta de herramientas y productos personales, entre otros tipos de empleo. Asimismo, un 12% de los estudiantes trabaja en el sector de alimentación y restaurantes, involucrándose en la venta de comida rápida, atención y servicio en restaurantes y pizzerías, entre otros roles.

Además, un 6% de los estudiantes se encuentra empleado en la construcción y mantenimiento, con ocupaciones que incluyen albañilería, instalación de vidrios y marcos, cerrajería, carpintería, servicios de limpieza y estructuras metálicas. También se observa una proporción significativa (13%) de estudiantes que realizan otras actividades, como trabajo en bienes raíces, servicios de gomería y empleos en supermercados, entre otros.

Por lo tanto, se puede apreciar que los estudiantes tienen una diversidad considerable en sus lugares de trabajo, destacando la notable proporción que trabaja dentro del ámbito de su carrera, específicamente en actividades físicas y deportivas.

---

<sup>4</sup> Consulta realizada través de una pregunta abierta a los estudiantes sobre los lugares donde se encuentran trabajando.

**Tabla 3**

**Situación económica de los estudiantes del programa CAFyD con relación a la condición laboral. Gestión II- 2023**

Situación económica	Condición Laboral			Total
	No trabaja y nunca trabajó	Trabaja actualmente	Trabajaba, pero actualmente no	
<i>Estable:</i> Tenemos lo que necesitamos y un poco más para estar sin	14	68	47	129
<i>Precaria:</i> A menudo enfrentamos dificultades financieras	1	62	16	79
<i>Mala:</i> En este momento, la condición económica de mi familia es bastante	0	10	2	12
<i>Muy Buena:</i> Nos sentimos seguros y cómodos financieramente.	5	4	1	10
<i>Normal,</i> Dios siempre nos bendice a pesar del vivir del día a día		2		2
Tenemos solo lo necesario, vivimos con lo justo		1		1
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>147</b>	<b>66</b>	<b>233</b>

**Nota.** Datos presentados en número de personas

Uno de los aspectos relevantes de análisis en el presente artículo es la situación económica de los estudiantes. Se intentó identificar cuál era la situación económica de sus hogares, distinguiendo entre una situación económica estable, en la que se tiene lo necesario y quizás un poco más para vivir sin preocupaciones, a una situación económica precaria, en la que frecuentemente se enfrentan dificultades financieras o inseguridad económica.

En este contexto, al observar la tabla 3, se puede apreciar que 129 estudiantes (56%) indicaron que su situación económica es estable, es decir, tienen lo necesario para vivir y un poco más. Por otro lado, 79 estudiantes (33%) señalaron que su situación económica es precaria, y el 5% indicó que su situación es mala.

Al cruzar estos datos con la condición laboral, se observa que, de los estudiantes en una situación económica estable, 147 están actualmente empleados y 66 trabajaron hasta hace poco tiempo. Esto equivale a que, pese a sentirse en una situación económica estable, el 89% de estos estudiantes trabaja. Por otro lado, al analizar la situación laboral de los estudiantes con

una condición económica precaria o mala, se observa que casi el 100 % de ellos trabajaron y/o actualmente trabajan

Este análisis pone de manifiesto que la mayoría de los estudiantes, independientemente de su situación económica, están involucrados en actividades laborales. Para aquellos en situación estable, trabajar parece ser un factor que contribuye a su estabilidad económica. En cambio, para los que se encuentran en situaciones precarias o malas, el trabajo puede ser una necesidad de sobrevivencia para cubrir sus necesidades básicas y reducir la inseguridad financiera.

**Tabla 4**

*Intensidad de experiencias emocionales y físicas en estudiantes por responsabilidades laborales y académicas.*

Intensidad de la experiencia	Siento estrés intentando cumplir ambas responsabilidades	Siento preocupación por intentar cumplir con ambas responsabilidades	Tengo agotamiento físico por cumplir con ambas responsabilidades	Me cuesta socializar con amigos/as por falta de tiempo
Sí, todo el tiempo	↑ 78	↑ 79	↑ 72	↑ 55
Sí, ocasionalmente	↑ 110	↑ 117	↑ 125	↑ 111
No sufro de esas emociones/sensaciones	25	17	16	47
No trabajaron	20	20	20	20
<b>Total</b>	<b>233</b>	<b>233</b>	<b>233</b>	<b>233</b>

**Nota.** Datos presentados en número de personas

Finalmente, se presenta una relación de la intensidad de ciertas experiencias que los estudiantes experimentaron al cumplir con sus responsabilidades tanto laborales como académicas. En este sentido, según la Tabla 4, se puede apreciar que el estrés es uno de los sentimientos más comunes: 78 estudiantes (34%) experimentan estrés constantemente y el 47% lo experimenta ocasionalmente, lo que suma un 81% de estudiantes que experimentan niveles de estrés al intentar cumplir con ambas responsabilidades.

Asimismo, los estudiantes también reportaron preocupación haciendo referencia al término de ansiedad al intentar cumplir con ambas actividades.

Un total de 79 estudiantes indicaron sentir preocupación en todo momento y 117 ocasionalmente, lo que lleva a un 84% de estudiantes que se sienten preocupados al tener que cumplir tanto con el trabajo como con la universidad.

El agotamiento físico es otra experiencia común entre los estudiantes. El 85% de ellos indicaron sentir agotamiento físico constantemente u ocasionalmente.

Finalmente, los estudiantes experimentaron dificultades para socializar con amigos debido a la falta de tiempo. El 23% de los estudiantes reportaron sentir esta dificultad constantemente y el 48% ocasionalmente.

Por lo tanto, la situación económica y las responsabilidades laborales de los estudiantes tienen un impacto significativo en su bienestar emocional y físico. Los altos niveles de estrés, ansiedad, preocupación y agotamiento físico experimentados por la mayoría de los estudiantes resaltan la dificultad de equilibrar las exigencias laborales y académicas. Estos hallazgos subrayan la necesidad de una mayor comprensión y apoyo por parte de las instituciones educativas y los empleadores para ayudar a los estudiantes a gestionar estas cargas de manera más efectiva.

#### ***4.1. Estrategias de conciliación entre el estudio y el trabajo***

En este complejo panorama de la relación trabajo - estudio, a muchos estudiantes no les queda más opción de enfrentarse al desafío de conciliar sus compromisos académicos con sus responsabilidades laborales. Es fundamental entender cómo estos jóvenes gestionan estas demandas para mantener un rendimiento académico óptimo mientras cumplen con sus obligaciones laborales. A continuación, se presentarán cinco tipos de estrategias comúnmente empleadas por los estudiantes para lograr este equilibrio, destacando la creatividad y la adaptabilidad necesarias para navegar con éxito en ambos ámbitos de sus vidas.

La principal estrategia identificada fue la *Planificación de horarios*, en el que el 37% de los estudiantes lleva a cabo una planificación específica de sus horarios que integra tanto sus compromisos laborales como sus estudios. Este dato refleja un comportamiento positivo entre los estudiantes que enfrentan la doble responsabilidad de trabajo y estudios. La capacidad de planificar horarios específicos sugiere un alto nivel de autoorganización

y una conciencia clara de las demandas de tiempo requeridas por ambas actividades. Además, indica una disposición hacia la autogestión y la adaptabilidad para optimizar el rendimiento tanto en el ámbito laboral como académico.

Como segunda estrategia identificada fue la *Limitación de compromisos extracurriculares*, en el que se vio según los resultados que el 27% de los estudiantes indicó limitar sus compromisos extracurriculares, como salidas a bailar, al cine o con amigos, actividades comúnmente realizadas por jóvenes de su edad. Esta decisión sugiere una priorización consciente de sus responsabilidades académicas y laborales sobre actividades recreativas y sociales. Este porcentaje revela una tendencia significativa hacia la restricción de actividades que podrían competir con el tiempo disponible para el estudio y el trabajo. Esta limitación podría reflejar una estrategia deliberada para mantener un equilibrio entre el disfrute personal y el cumplimiento de metas académicas y profesionales. Además, sugiere un nivel de disciplina y compromiso hacia el logro de objetivos a largo plazo.

La tercera estrategia identificada fue *Uso y aplicación de herramientas tecnológicas*, en el que se vio que el 15% de los encuestados indicaron utilizar herramientas tecnológicas para gestionar tareas. Este dato refleja una tendencia creciente hacia la adopción de tecnologías que facilitan la organización y productividad en diversas áreas de la vida personal y profesional. Este porcentaje sugiere que una parte significativa de la población está integrando tecnologías para mejorar la eficiencia en la gestión diaria de tareas. La adopción de herramientas tecnológicas puede estar relacionada con la búsqueda de métodos más eficaces y organizados para manejar responsabilidades y compromisos.

La cuarta estrategia identificada es la *Comunicación efectiva con sus empleadores y docentes*, en el que se vio que el 12% de los encuestados indicaron que experimentaron una comunicación efectiva tanto con su trabajo como con sus docentes. Este dato sugiere una percepción positiva en cuanto a la interacción y el entendimiento mutuo entre los estudiantes y las instituciones académicas y laborales con las que interactúan. Este porcentaje destaca la importancia de la comunicación fluida y efectiva como un factor crucial para el éxito académico y profesional de los estudiantes. La capacidad de establecer canales claros y abiertos de comunicación con los docentes puede influir significativamente en el apoyo académico recibido, así como

en la claridad de las expectativas y la retroalimentación proporcionada. De manera similar, una buena comunicación en el lugar de trabajo puede facilitar la integración laboral y el desarrollo profesional de los estudiantes.

La quinta estrategia identificada fue el *Apoyo de compañeros/amigos para presentación de actividades académicas* en el que se identificó que el 9 % de los estudiantes encuestados afirmó que recibió el apoyo de sus amigos y compañeros de clases para mantenerse al día con sus apuntes, la presentación de trabajos y otras actividades académicas importantes. Este dato resalta la importancia del soporte social entre pares dentro del entorno académico. La colaboración entre estudiantes puede fomentar la responsabilidad compartida y motivar a mantener un ritmo académico constante. La dependencia en amigos y compañeros sugiere que muchos estudiantes encuentran beneficios significativos en compartir recursos y estrategias de estudio, lo que puede mitigar el estrés y mejorar el rendimiento general.

## **5. Discusión**

Este estudio se centró en la relación entre el rendimiento académico y la participación en actividades laborales entre los estudiantes del programa de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Mayor de San Simón. Los hallazgos revelaron que una proporción significativa de estudiantes, independientemente de su situación económica, está involucrada en actividades laborales. Se observó una proporción muy elevada de los estudiantes que experimentan niveles de estrés y preocupación al intentar equilibrar sus responsabilidades académicas y laborales. Además de tener dificultades para socializar con amigos debido a la falta de tiempo.

Los resultados indican que el trabajo durante los estudios es una realidad para muchos estudiantes, motivada por diversas razones como la necesidad de ingresos, la adquisición de experiencia laboral y el apoyo familiar. Estos hallazgos coinciden con estudios previos, como los de Santos (2004) y Carrillo y Ríos (2013), que también identifican la necesidad económica como un factor principal para que los estudiantes asuman roles laborales. Sin embargo, la alta incidencia de estrés, preocupación y agotamiento físico sugiere que estos compromisos laborales pueden tener un impacto negativo en el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes. La diversidad de lugares de trabajo y roles desempeñados por los estudiantes también refleja

la amplia gama de compromisos que asumen, lo cual puede incrementar la complejidad de equilibrar ambas responsabilidades.

Las implicaciones de estos resultados son múltiples. En primer lugar, quienes están realizando actividades de enseñanza deben reconocer y apoyar a los estudiantes trabajadores, ya que su bienestar emocional y físico está en juego. La implementación de políticas que consideren horarios más flexibles, apoyo psicológico y programas de gestión del tiempo podría ser beneficiosa. Además, los empleadores podrían contribuir proporcionando condiciones laborales más comprensivas y flexibles para los estudiantes. Estas medidas no solo ayudarían a reducir los niveles de estrés y preocupación entre los estudiantes, sino que también podrían mejorar su rendimiento académico y, en última instancia, su éxito profesional.

Con base al sustento metodológico, este estudio tiene algunas limitaciones que deben considerarse. La muestra se centró en estudiantes de una carrera en particular (programa CAFyD), lo que puede limitar la generalización de los resultados. Además, el estudio se basa en encuestas autoadministradas, lo que puede introducir sesgos de respuesta. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra y utilizar métodos de recolección de datos más diversos para obtener una visión más completa. También sería útil realizar estudios longitudinales para entender mejor los efectos a largo plazo de la combinación de trabajo y estudio en el rendimiento académico y bienestar de los estudiantes, relacionándolo también con la permanencia prolongada de los estudiantes en la universidad. Por lo que futuras investigaciones podrían explorar más a fondo las estrategias que los estudiantes trabajadores utilizan para gestionar sus responsabilidades y cómo estas estrategias afectan su rendimiento académico y bienestar.

Por lo tanto, este estudio destaca la prevalencia y los desafíos del trabajo estudiantil, subrayando la necesidad de un mayor apoyo institucional y laboral. Los hallazgos reflejan la importancia de políticas y prácticas que promuevan un entorno equilibrado para los estudiantes trabajadores, permitiéndoles alcanzar su máximo potencial sin comprometer su salud y bienestar. La integración de estos apoyos podría no solo mejorar el rendimiento académico, sino también contribuir al desarrollo integral y al éxito a largo plazo de los estudiantes. Es fundamental que tanto las instituciones educativas como los empleadores reconozcan y aborden

las necesidades únicas de los estudiantes trabajadores para fomentar un entorno de aprendizaje y trabajo más inclusivo y sostenible.

## **Conclusiones**

El rendimiento académico de los estudiantes ha sido una preocupación constante en el ámbito educativo, especialmente en la última década, con un aumento significativo de estudiantes que combinan sus estudios con actividades laborales. Este fenómeno plantea importantes interrogantes sobre cómo estos compromisos adicionales influyen en su desempeño académico. Este estudio revela que una gran mayoría de los estudiantes del programa de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Mayor de San Simón trabajan mientras estudian, y que esta dualidad de roles genera tensiones considerables.

Los hallazgos muestran que gran proporción de los estudiantes cuenta con experiencia laboral y la mayor cantidad está trabajando actualmente, contrariamente a la creencia común de que los estudiantes avanzados son los más empleados. La distribución de empleo es notablemente alta en los primeros semestres de estudio, mostrando que el trabajo no está concentrado únicamente en los años finales de la carrera. Además, una proporción significativa de estudiantes trabaja dentro de su área de estudio, particularmente en campos como educación y entrenamiento deportivo. Esto sugiere una integración relevante entre sus estudios y su empleo, lo cual puede ser beneficioso para su desarrollo profesional.

En términos de situación económica, la mayoría de los estudiantes se consideran en una situación económica estable. Sin embargo, incluso entre aquellos con estabilidad financiera, una gran mayoría está empleada, destacando la importancia del trabajo para mantener esa estabilidad. Por otro lado, los estudiantes que enfrentan una situación económica precaria también muestran una alta tasa de empleo, lo cual indica que el trabajo es una necesidad para muchos para cubrir sus necesidades básicas.

En cuanto al bienestar emocional y físico, los estudiantes reportan niveles significativos de estrés, preocupación y agotamiento físico debido a las demandas combinadas de trabajo y estudios. Estos desafíos se ven exacerbados por dificultades para socializar debido a la falta de tiempo disponible.

Y, por último, basado en las estrategias identificadas entre estudiantes que equilibran trabajo y estudios universitarios, se destaca la importancia de la planificación de horarios para integrar eficientemente ambas responsabilidades, mostrando una fuerte autodisciplina y priorización. La limitación de compromisos extracurriculares refleja una decisión consciente de dedicar tiempo principalmente a responsabilidades académicas y laborales, evidenciando disciplina y compromiso. El uso de herramientas tecnológicas para gestionar tareas sugiere una búsqueda de eficiencia y organización en la vida diaria, mientras que una comunicación efectiva tanto con empleadores como con docentes facilita el éxito académico y profesional al establecer relaciones claras y abiertas. Además, el apoyo entre compañeros resalta la importancia del soporte social para mantener un ritmo constante de estudio y rendimiento académico.

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1963). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée De Brouwer.
- Carrillo, S. & Ríos, J. (2012) Trabajo y rendimiento académico de los estudiantes universitarios en México. *Revista de Educación*. Disponible: <https://www.scielo.org.mx>
- Carrillo, S. & Rios, J. (2013) Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185)
- Cohen, S., & Wills, T. (1985). *Estrés, apoyo social y la regulación del bienestar*. Editorial Médica Panamericana.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Autodeterminación y cognición social*. Investigación Contemporánea en Psicología de la Educación, Vol. 1, pp. 45-52.
- Fernández, I., & González, J. (2015). *Impacto del empleo en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*. Disponible en: [Rehttps://dialnet.unirioja.es](https://dialnet.unirioja.es)

- Gagne, R. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. Ediciones Morata.
- García, L., & Guzmán, L. (2012). *Actividad laboral y rendimiento académico de estudiantes universitarios*. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2), 9-26.
- Guevara, W. (2022). *Relación de la actividad laboral en el rendimiento académico de estudiantes de la Universidad de Pamplona*.
- Lazarus, R & Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca
- Santos, J. (2004). *Reflexiones sobre la relación educación-trabajo a partir del estudio de trayectorias laborales de alumnos de ingeniería*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Tucumán, Argentina.
- Suárez, D., Camacho, J. & Báez, A. (2019). *Actividad laboral y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *International Journal of Psychological Research*, 12(1), 31-41

# **Interpretación del Sentido de Comunidad desde las experiencias vivenciales de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón – Cochabamba – 2024**

Interpretation of the Sense of Community from the life experiences of Social Work students of the Universidad Mayor de San Simón - Cochabamba - 2024

Sandra Verónica Carretero Valdez<sup>1</sup>

*Recibido: 19 de julio del 2024. Aceptado: 13 de diciembre del 2024.*

## **Resumen**

El presente artículo describe el proceso investigativo que se desarrolló con un grupo de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Carrera de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón, durante el primer semestre de la gestión 2024. El objetivo principal fue analizar las principales formas de interpretación que los estudiantes de la asignatura de Intervención Social Comunitaria poseen frente al sentido de comunidad, a partir de sus experiencias vivenciales en comunidades del contexto de Cochabamba. Se trabajó en el marco del paradigma interpretativo, con un enfoque cuali-cuantitativo, aplicando técnicas como la observación, cuestionario, sistemas de registro de aprendizajes, Tecnologías de Información y Comunicación y otros.

Uno de los principales hallazgos fue que los estudiantes tienden a priorizar la aplicación de enfoques metodológicos antes que la comprensión profunda del sentido de comunidad. Se enfocan en el cómo intervenir más

---

<sup>1</sup> Docente de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia

que en el por qué y para qué se interviene. En consecuencia, resulta necesario un viraje en la formación que enfatice la comprensión crítica y reflexiva para una práctica realmente transformadora.

**Palabras clave:** sentido de comunidad, interpretación, acción social comunitaria, investigación vivencial-intuitiva, formación académica, trabajo social comunitario

### **Abstract**

This article describes the investigative process that was developed with a group of students from the Faculty of Humanities and Educational Sciences, Social Work Career of the Universidad Mayor de San Simón, during the first semester of the 2024 administration. The main objective was to analyze the main forms of interpretation that the students of the subject of Community Social Intervention have regarding the sense of community, based on their experiential experiences in communities in the context of Cochabamba. Work was carried out within the framework of the interpretive paradigm, with a qualitative-quantitative approach, applying techniques such as observation, questionnaire, learning recording systems, Information and Communication Technologies, and others.

One of the main findings was that students tend to prioritize the application of methodological approaches over a deep understanding of the sense of community. They focus on how to intervene rather than on why and why they intervene. Consequently, a shift in training is necessary that emphasizes critical and reflective understanding for a truly transformative practice.

**Keywords:** sense of community, interpretation, community social action, experiential-intuitive research, academic training, community social work.

## Introducción

El Trabajo Social es más conocido como una disciplina de “carácter intervencionista”, entendida esta como la acción social<sup>2</sup> en una realidad social concreta, con el propósito de modificar situaciones problemáticas y mejorar las condiciones de vida de personas, grupos o comunidades, desde una dimensión metodológica asentada en su quehacer profesional, con el fin de provocar un impacto determinado.

Sin embargo, esta concepción, al parecer un tanto mecanicista y operativa, invisibiliza la real dimensión e implicancias de este quehacer profesional, que comúnmente genera críticas de un actuar meramente impositivo, ejecutada casi mecánicamente en realidades diversas. Frente a esta situación, el proceso de diagnóstico y/o estudio social, propio de todo proceso del Trabajo Social, permite un acercamiento a la realidad, proporcionando un conocimiento del contexto donde se pretende actuar y siendo, de alguna manera, el momento donde se imbuye de información y conocimiento pertinente de esa realidad social.

En esta línea y de la manera más concreta, comprendamos que el Trabajo Social, encuentra un amplio abanico de posibilidades de acción en diferentes niveles de intervención: individualizado, grupal y/o comunitario; también conocido como: Trabajo Social de Casos (método de caso social individualizado, fines del s. XIX e inicios del s. XX), Trabajo Social de Grupos (método de grupo; década de 1920) y Trabajo Social de Comunidades (método de comunidades, años 1940 - 1950); o como se conoce también: microintervención, mesointervención, macrointervención<sup>3</sup>. Al respecto existen muchos estudios y experiencias.

---

<sup>2</sup> Montoya G. (2002) basado en los criterios que brinda Ezequiel Ander Egg, define la acción social como: Conjunto de actividades que realiza un trabajador (a) social o los mismos ciudadanos para influir sobre personas, grupos o comunidades con el fin de alcanzar determinados resultados. La acción social propia del trabajo social puede realizarse desde un ámbito micro social hasta otro macro social. (Consultado en Montoya G, Zapata. C y Cardona. B (2002) Consultado en: <https://bit.ly/4gAW7fP>)

<sup>3</sup> En Trabajo Social, varios autores hacen referencia a estas dimensiones o niveles de intervención, enfocados en diferentes aspectos del entorno social y diferentes grupos de influencia: Microintervención: Mary Richmond (1917), Virginia Satir (1964); Mesointervención: Grace Coyle (1948), William Schwartz (1961); Macrointervención: Ezequiel Ander-Egg (1980), Cristina D Robertis, entre otros.

En cada uno de estos niveles es evidente la inclinación por una práctica con énfasis en lo metodológico, hecho que realza estos procesos de acción. Por ello, los procesos formativos están centrados, en su mayoría, en el desarrollo de habilidades para una comprensión, ejercicio y práctica de los procesos metodológicos.

A este encuadre es necesario asignar especial importancia en las bases teórico-conceptuales que los estudiantes y futuros profesionales poseen al momento de ingresar a determinado espacio de acción social. De una manera más específica, nos referimos a conceptos sociales que van más allá de una mera información, sino que plantean una “interpretación, reflexión”, una forma de comprender a partir de la experiencia que la misma persona posee y el conocimiento previo sobre el hecho y de esta manera, se traduzca en algo verdaderamente relevante para quien interpreta.

De ahí es que surge la importancia de concentrarnos en el análisis de uno de los conceptos sociales más utilizados en la acción social, que va desde la formación hasta el ejercicio profesional, nos referimos al concepto de comunidad.

Desde la concepción de un Trabajo Social integral, resulta que el Trabajo Social comunitario otorga mayores posibilidades de una comprensión integradora e integral de los procesos de acción disciplinar. De ahí, la importancia de centrar la atención -en este breve estudio- sobre el sentido de comunidad a partir de las interpretaciones que se asumen desde la percepción que los estudiantes en actual formación vienen adquiriendo, desarrollando y construyendo en sus primeras experiencias de inserción e interacción con esta área.

Desde la mirada de la sociología y la psicología, pretendemos asomarnos a la comprensión que se posee sobre el sentido de comunidad en la interacción con las poblaciones con las que se vinculan las/os estudiantes. Es evidente que existe un amplio bagaje de propuestas conceptuales frente a comunidad, no obstante, más allá de las descripciones teóricas sobre la misma, nos enfocamos en la interpretación que se asigna a este concepto.

En este sentido, el estudio desarrollado centró su atención en el análisis de ***¿Cómo interpretan el sentido de comunidad los estudiantes de Trabajo Social, a partir de sus experiencias vivenciales en comunidades en el contexto de Cochabamba?*** Esto permite evidenciar la relevancia

del estudio en tanto admite la posibilidad de aportar en el análisis de la comprensión inicial que los estudiantes poseen sobre lo comunitario como base para proyectar cualquier tipo de acción social de transformación de situaciones problemáticas a partir de procesos metodológicos; más allá de concebir discursiva y teóricamente que el Trabajo Social pretende generar cambios sociales, es fundamental la importancia de posicionarse reflexiva y críticamente en una realidad social.

El objetivo del estudio es analizar las principales formas de interpretación que los estudiantes de Trabajo Social de la asignatura de Intervención Social Comunitaria poseen frente al sentido de comunidad, a partir de sus experiencias vivenciales en comunidades del contexto de Cochabamba.

Consecuentemente, el argumento central del presente estudio está referido a que los estudiantes de Trabajo Social anteponen la importancia de la aplicación de procesos metodológicos establecidos durante su acción social, con una comprensión y análisis escaso, tradicional, lineal de lo que se concibe como lo comunitario sin poseer la profundidad y reflexividad sobre el sentido de comunidad, en las comunidades donde interaccionan de manera vivencial.

## **1. Procedimiento metodológico**

Toda investigación está conformada por dos componentes: hechos concretos observables y las explicaciones, respuestas a estos problemas. Toda teoría de la investigación conlleva un componente *fáctico* y uno *abstracto*, formulación mental que explica los hechos. Resulta entonces, importante identificar esos hechos y saber agruparlos coherentemente para estudiarlos.

Se parte por asumir la teoría especial de investigación vivencial, que considera la importancia de la inmersión en los hechos, vivir, experimentar, intuir será lo que conduzca a generar conocimiento confiable. El paradigma interpretativo (cualitativo, hermenéutico) es entonces la concepción que abraza la investigación, bajo los siguientes referentes:

**Tabla 1**

*Aspectos metodológicos de la investigación desde el paradigma interpretativo*

Características	Paradigma Interpretativo	Aplicación en la Investigación
Interés	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.	Identificar las formas de interpretación que los estudiantes tienen frente al sentido de comunidad, desde su experiencia vivencial en comunidades del contexto.
Relación investigador – investigado	Sujeto a sujeto (Construcción de sentidos. Interrelación)	Relacionamiento entre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de cuarto semestre de Trabajo Social (28 estudiantes)</li> <li>• Comunidades del departamento de Cochabamba</li> <li>• Docente investigador</li> </ul>
Enfoque	Cuali-Cuantitativo	Cuali-cuantitativo
Método, Técnicas: Instrumentos y estrategias	El tratamiento de los datos es cuali-cuantitativo. Cualitativo, descriptivo. Investigador principal instrumento.	Encuesta Entrevista Diálogo Observación Registros de seguimiento Herramientas TICs
Naturaleza de la realidad	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Dinámica de las comunidades. Percepciones subjetivas y múltiples de estudiantes Contexto de formación académica

Contexto	Ambiente natural espontáneo	Contexto geográfico donde se desarrollan las comunidades de Cochabamba.
Propósitos	Limitada por el contexto y el tiempo. Hipótesis de trabajo. Inductiva.	Comprender la forma en que los estudiantes interpretan el sentido de comunidad.

**Nota:** Elaboración propia, adaptado en base a Koetting 1984, citado por Arteaga. 2011.

El procedimiento metodológico para la investigación, estuvo estructurado en tres momentos:

- *Primer momento: Orientaciones didácticas básicas para el abordaje y comprensión de “comunidad y lo comunitario”*
  - Contextualización de la investigación, a partir de un taller en aula.
  - Aclaración de conceptos básicos.
  - Motivación continua a los estudiantes.
  - Consideración de aspectos fundamentales como: bases conceptuales, proyección de realidades comunitarias donde se realizará la acción, entre otros.
- *Segundo momento: Orientaciones didácticas proyectadas a la experiencia vivencial, relacionamiento, intuición en las comunidades.*
  - *Primera fase:* Inmersión en la realidad: identificación y selección de comunidades, desde la libre elección de cada grupo de trabajo.
  - Establecer relaciones de cercanía, involucrándose y realizando la toma de contacto.
  - Generar habilidades para el relacionamiento, habilidades científicas, habilidades éticas.
  - Acciones que duraron cuatro semanas, concluyendo con un diagnóstico preliminar.

- *Segunda fase:* Potenciar el conocimiento adquirido a partir de la vivencia obtenida en el relacionamiento con la comunidad.
  - Desarrollo de procesos de planificación, ejecución, evaluación de acciones emprendidas en el área de acción.
  - Acciones durante seis semanas, hasta la despedida y cierre del área de intervención.
  - *Tercera fase:* Elaboración del informe de acción social comunitaria y la socialización
  - Capacitación para el procesamiento y organización de la información.
  - Normativas institucionales - académicas a seguir.
  - Elaboración y defensa del documento final.
  - Socialización de resultados como exigencia académica para cerrar el nivel.
- *Tercer momento: Valoración de interpretaciones de los estudiantes frente al sentido de lo comunitario desde su experiencia vivencial en las comunidades.*
    - Recopilación, procesamiento, análisis e interpretación de las experiencias e impresiones de los estudiantes.

## **2. Fundamento teórico y conceptual**

Desde los aportes clásicos de la sociología, se encuentran dos categorías para describir los tipos de cohesión social en las sociedades. Durkheim plantea, la solidaridad mecánica que se caracteriza por relaciones basadas en la similitud entre individuos, la cual predomina en sociedades tradicionales o primitivas. En ella, los miembros comparten valores, creencias y roles, lo que genera un sentido de pertenencia y homogeneidad. Por otro lado, la solidaridad orgánica, surge en sociedades modernas y complejas, en las que la división del trabajo crea un tipo de interrelación entre sus miembros. En este caso, la cohesión proviene de la necesidad mutua, donde cada persona ejerce roles especializados dentro la estructura social. Desde la interpretación de Tönnies, F, ambas categorías concebidas como *Gemeinschaft* (comunidad), y *Gesellschaft* (sociedad) respectivamente.

No obstante, estos planteamientos pueden ser interpretados a la luz de dinámicas contemporáneas. Aquella solidaridad mecánica de Durkheim, que ofrecía estabilidad a través de valores comunes, contrasta con los vínculos de una “modernidad líquida”<sup>4</sup> donde la incertidumbre y la constante redefinición de identidades caracteriza una inestabilidad permanente que dificulta la cohesión social. Al mismo tiempo la creciente individualización propia de las sociedades modernas, intensificada por las redes sociales, la tecnología, la globalización de las estructuras sociales modernas han mutado hacia formas que priorizan el consumo, la incertidumbre y la superficialidad en las relaciones humanas.

Con base en estas concepciones teóricas, el abordaje de la comunidad y todas las categorías de análisis en el contexto del estudio, adquiere ciertas connotaciones que pasamos a describir.

### ***2.1. El sentido de comunidad en Bolivia***

El concepto de lo comunitario en Bolivia está profundamente arraigado en la historia, la cultura y la cosmovisión de sus pueblos originarios. Esta noción va más allá de una simple organización social, se trata de un modo de vida que integra principios de reciprocidad, solidaridad y respeto por la naturaleza. Lógica que representa cabalmente el concepto de solidaridad mecánica de Durkheim.

Lo comunitario representa lo “común, colectivo, mutuo, compartido”, simboliza un fuerte vínculo entre la persona y el grupo al que pertenece determinando lo constitutivo de la persona y su identidad como un modo de organización social y vida. Vivir en comunidad es un hecho cultural. (Arratia, M., 2023)

La idea de comunidad en Bolivia tiene sus raíces en las sociedades precolombinas, particularmente en la civilización andina con matices particulares. Según Silvia Rivera Cusicanqui (2010) socióloga y teórica boliviana, los ayllus (comunidades tradicionales andinas) son ejemplos vivos

---

<sup>4</sup> Sociedad líquida, concepto acuñado por el sociólogo Zygmunt Bauman. Según Bauman, **el mundo actual se caracteriza por su estado fluido y volátil. Es lo que denomina sociedad líquida.** Ésta es una sociedad en la que la incertidumbre por la vertiginosa rapidez de los cambios ha debilitado los vínculos humanos. Lo que antes eran nexos potentes ahora se han convertido en lazos provisionales y frágiles. (Consultado en: <https://bit.ly/3VA0Bem>. Diciembre. 2024)

de organización comunitaria basada en la reciprocidad y la redistribución de recursos. Estos principios han perdurado a lo largo de los siglos, resistiendo incluso las imposiciones coloniales y republicanas que intentaron desmantelarlos.

Lo comunitario traspasa incluso toda interrelación social, incluye una cosmovisión con un sentido profundo de vínculo con su entorno natural. La cosmovisión andina, incluye el concepto de Pachamama (Madre Tierra) que es fundamental para entender el sentido de lo comunitario. Según varios antropólogos y analistas es indiscutible e inseparable la interacción e interdependencia que existe entre las comunidades y su entorno natural, la visión de sentido de vida, respeto, coexistencia perviven en su vinculación, la naturaleza, la tierra son concebidos como seres vivos en continua dinamicidad e interdependencia.

A pesar de sus fortalezas, las comunidades rurales bolivianas enfrentan desafíos significativos, como la presión de la modernización y la migración (movilidad humana). Sin embargo, la adaptabilidad de estas estructuras, ofrecen oportunidades para su revitalización y fortalecimiento, generando en muchos casos procesos de contacto cultural como la aculturación o transculturación.

En el contexto actual, caracterizado por la globalización y el neoliberalismo y los rápidos cambios socioeconómicos, el concepto de lo comunitario en Bolivia adquiere una relevancia renovada, multifacética, profunda y crítica. El sentido de lo comunitario, habla de una identidad cultural, de una participación colectiva, de una educación comunitaria, de una economía solidaria y de relaciones sólidas, dinámicas, pero a la vez, cambiantes.

El sentido de lo comunitario en Bolivia es una expresión profunda de la historia, lo social, lo cultural y la forma de vida de los pueblos. A través de la reciprocidad, la solidaridad y el respeto por la naturaleza, las comunidades bolivianas contienen formas de organización social y económica que tiene relevancia tanto histórica como contemporánea.

Desde una interpretación psicológica, el sentido de comunidad ha sido definido por Sarason (1974) y McMillan y Chavis (1986) como aquella sensación de formar parte de un grupo, un sentimiento compartido de que las necesidades colectivas serán atendidas bajo un compromiso cooperativo

entre todos sus integrantes. El sentido psicológico de comunidad tiene cuatro componentes:

1. *Pertenencia*. El sentido de implicación personal en la comunidad tiene atributos esenciales, tales como la pertenencia y la identificación con la comunidad o la seguridad emocional.

2. *Influencia recíproca*. Entre los miembros y la comunidad se experimentan dinámicas de intercambio recíproco de poder.

3. *Integración y realización de necesidades*. Hace referencia a la posibilidad de compartir valores y recursos, y a la satisfacción de las necesidades individuales entre los integrantes de una comunidad.

4. *Conexión emocional compartida*. Es un vínculo basado en las experiencias compartidas entre los miembros de una comunidad. Es un factor esencial en el mantenimiento de comunidades sólidas. (Dalton, Jh; Elías, M. & Wandersman, A. 2001, Consultado en: <https://www.communitypsychology.com/sentido-de-comunidad-y-participacion/> Noviembre. 2024)

Por su parte autores como David W. McMillan y David M. Chavis (1986) proponen un modelo teórico que define el "sentido de comunidad" a través de cuatro elementos: membresía, influencia, integración y satisfacción de necesidades, y conexión emocional compartida. Elementos esenciales para los estudios sobre comunidades en el campo de las Ciencias Sociales.

## ***2.2. Nuevas formas de comunidad en Bolivia***

Según proyecciones del INE registrados en su página antes del censo, para este año 2024 en Bolivia existe una población de 12.332.252 habitantes, de los cuales, la mayor concentración de población estaría ubicada en los tres departamentos del eje, el 72%; el 67.03% reside en las áreas urbanas y el 32,07% en las áreas rurales; hecho que evidencia el vaciamiento de grandes poblaciones rurales cuyo destino final constituyen las grandes urbes. Sin duda, estos referentes visibilizan transformaciones en la estructura del país, pero también influyen de sobremanera en la concepción tradicional de las comunidades.

El sentido de lo comunitario en Bolivia ha evolucionado para adaptarse a las nuevas realidades socioeconómicas y políticas del país. En este contexto, emergen nuevas formas de comunidades que reinterpretan y

revitalizan el concepto tradicional de lo comunitario. Comunidades urbanas, rurales, periurbanas, colectivos, redes comunitarias, barrios, movimientos sociales, entre otros son nuevas formas de comprender lo comunitario en nuestro entorno y el impacto que las mismas generan en el desarrollo de la estructura social.

Las comunidades periurbanas, cada vez más crecientes, conformada por colectivos considerables de migrantes de áreas rurales a las ciudades, van configurando estructuras diferentes en su convivencia y cultura en el sentido más amplio; valores, usos y costumbres son altamente influenciadas por el nuevo contexto geográfico y social en el que se desarrollan. En las áreas urbanas de Bolivia, las nuevas formas de comunidad se manifiestan en colectivos artísticos, grupos de activismo social y movimientos estudiantiles. Estos colectivos, aunque no están necesariamente vinculados a una tradición indígena directa, comparten principios fundamentales de lo comunitario, como la solidaridad, la cooperación y la acción colectiva.

Un ejemplo significativo es el colectivo Mujeres Creando, un grupo feminista que utiliza el arte y la acción directa para abordar cuestiones de género, justicia social y derechos humanos. Este colectivo ha redefinido lo comunitario al crear espacios de apoyo mutuo y empoderamiento para mujeres en las ciudades bolivianas, enfrentando problemas como la violencia de género y la discriminación.

Por su parte, la globalización y el avance tecnológico han dado lugar a la formación de comunidades virtuales. Estas nuevas formas de comunidad utilizan plataformas digitales para conectar a individuos con intereses y objetivos comunes, independientemente de su ubicación geográfica. Las redes sociales, foros en línea y plataformas de mensajería instantánea permiten la creación de redes de apoyo y colaboración que trascienden las fronteras físicas. Por ejemplo, jóvenes bolivianos han creado grupos en Facebook y WhatsApp para organizar movilizaciones, compartir información sobre derechos humanos y coordinar actividades comunitarias.

Las ecoaldeas y proyectos de sustentabilidad representan una nueva forma de comunidad que combina principios ancestrales con prácticas innovadoras de sostenibilidad. Estos proyectos buscan crear formas de vida autosuficientes y respetuosas con el medio ambiente, inspiradas en la cosmovisión andina y el respeto por la Pachamama. Un ejemplo notable es

el Proyecto de la Ecoaldea Senda Verde, que promueve la construcción de viviendas ecológicas, la agricultura orgánica y la educación ambiental.

El sentido de comunidad en Bolivia ha evolucionado para incluir una diversidad de nuevas formas de comunidad que reflejan tanto las tradiciones ancestrales como las innovaciones contemporáneas. Desde colectivos urbanos y comunidades virtuales hasta ecoaldeas y cooperativas, estas nuevas formas de comunidad mantienen vivos los principios de solidaridad, reciprocidad y cooperación. Al adaptar estos principios a los contextos modernos, las nuevas comunidades bolivianas no solo preservan su herencia cultural, sino que también ofrecen soluciones sostenibles y equitativas a los desafíos actuales.

### ***2.3. La acción social comunitaria desde el Trabajo Social y el sentido de comunidad***

La profesión de Trabajo Social ha tenido un papel crucial en el trabajo con comunidades desde sus inicios, con un enfoque que ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo. Su enfoque en el trabajo comunitario ha variado dependiendo del contexto sociohistórico y cultural. Sus principales características, pueden ser resumidas en: Sostiene un *enfoque participativo* que busca involucrar activamente a los miembros de la comunidad, busca el *empoderamiento de las comunidades*, promoviendo su capacidad para la toma de decisiones informadas; realiza una *intervención sistémica*, considerando a las comunidades como sistemas complejos; desarrolla un *abordaje integral*, tomando en cuenta las diversas dimensiones de la vida en comunidad; mantienen una acción desde la *adaptabilidad y contextualización* de sus intervenciones según las particularidades culturales, económicas y sociales de cada comunidad; fundamentando toda su intervención en *principios éticos y de promoción de los derechos humanos* al interior de las comunidades.

Desde la acción social comunitaria, el sentido de comunidad, es asumido como los vínculos de confianza, solidaridad y reciprocidad entre los integrantes de un barrio, comunidad de vecinos, es decir una comunidad tradicional, a la vez de comunidades relacionales como las asociaciones, comunidades de voluntarios, entre otros.

Comprender, en algunos casos, y desarrollar, en otras situaciones, el sentimiento de pertenencia en estructuras colectivas posibilita a los ciudadanos tomar parte en la toma de decisiones sobre los asuntos que

les afecta. En otras palabras, desde la intervención social comunitaria se cuenta con un espacio propicio, alentador y de esperanza para actuar, cambiar; "la comunidad se convierte en contexto idóneo en que se integran culturas y saberes antagónicos, resuelven problemas, porque es ahí donde se desenvuelven hombres y mujeres que viven, aprenden, se interrelacionan". (Escartín, Ma. Jo. 1998 en Lilo, N. Rosello, E. 2001, p. 18)

#### **2.4. Los procesos de interpretación de realidades sociales**

Interpretar una realidad, significa comprender de manera cognitiva un hecho, una acción, una realidad concreta, atribuyendo sentido a partir de juicios.

La interpretación de la realidad se refiere al proceso mediante el cual los individuos y las comunidades perciben, comprenden y dan significado a los eventos, fenómenos y experiencias que conforman su mundo. Este proceso es subjetivo y puede variar ampliamente considerando las culturas, contextos históricos y situaciones individuales.

La cultura juega un papel fundamental en la interpretación de la realidad. Según Clifford Geertz (1973), la cultura proporciona un "sistema de símbolos" que guía las interpretaciones y da coherencia a la experiencia humana. El contexto histórico también influye en la interpretación de la realidad. Los eventos pasados, las transformaciones sociales y las memorias colectivas afectan cómo las sociedades contemporáneas perciben su presente y futuro. Cada persona interpreta la realidad a partir de sus propias experiencias y percepciones. Los factores personales, como la educación, el entorno familiar y las experiencias vividas, influyen en cómo se percibe y comprende el mundo.

La interpretación de la realidad y del sentido de comunidad son procesos complejos y multifacéticos que reflejan la diversidad de experiencias humanas. La cultura, el contexto histórico, las experiencias individuales y la influencia de los medios de comunicación moldean cómo las personas perciben y entienden el mundo y su lugar en él. Al mismo tiempo, la identidad colectiva, las relaciones, el espacio, los valores y la participación activa son componentes esenciales que configuran el sentido de comunidad. Entender estas interpretaciones es crucial para abordar los desafíos sociales y promover el bienestar colectivo en diversas comunidades.

La interpretación del sentido de comunidad se refiere a cómo las personas y los grupos perciben y comprenden su pertenencia y conexión a una comunidad específica. Este sentido de comunidad puede ser interpretado de diversas maneras, dependiendo de factores sociales, culturales y personales.

La interpretación de un hecho social es un proceso complejo que involucra diversos aspectos cognitivos, sociales, psicológicos y culturales. A continuación, se resumen las bases y procesos esenciales para llevar a cabo esta interpretación.

La interpretación de un hecho social requiere la integración de factores cognitivos (percepción, atención, memoria, razonamiento, análisis crítico), sociales (interacción, influencia, normas, relaciones de poder, redes sociales), psicológicos (emociones, motivación, identidad), culturales (contexto cultural, símbolos, historia, identidad) y contextuales (contexto histórico, económico, social, geográfico, físico, natural). Estos elementos trabajan conjuntamente para proporcionar una comprensión holística y contextualizada de los hechos sociales, permitiendo a los individuos y comunidades darles significado y actuar en consecuencia.

### **3. Resultados**

En el marco de los referentes señalados, el proceso de investigación presenta como principales hallazgos, en función de cada momento investigativo, los siguientes elementos sustanciales.

#### ***3.1. Primer momento: Orientaciones didácticas básicas para el abordaje y comprensión de “lo comunitario”***

En la asignatura de Intervención Social Comunitaria, uno de los primeros contenidos desarrollados fue el abordaje de conceptos básicos como es el caso del término comunidad, a partir de un diagnóstico preliminar, se organizó lecturas complementarias, trabajos colaborativos, debates y otras actividades didácticas. La información de esta categoría de análisis, identificó los conocimientos más citados por los estudiantes, señalando como principales percepciones sobre comunidad:

**Tabla 2**

*Principales percepciones de estudiantes sobre el concepto de comunidad*

Categoría	Percepciones
<i>Énfasis en la persona</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conjunto de personas que comparten un mismo hábitad, con objetivos comunes.</li><li>- Conjunto de personas que comparten el mismo ideal de progreso.</li><li>- Tejido social complejo y dinámico compuesto por individuos, grupos y organizaciones que comparten un territorio.</li></ul>
<i>Énfasis en el territorio</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lugar – territorio donde existe sentido de pertenencia que relaciona a una cantidad ilimitada de personas.</li><li>- Lugar donde son unidos y se organizan por la OTB.</li><li>- Sector alejado del centro, cabe decir el campo.</li></ul>
<i>Énfasis en la identidad, lazos, vínculos</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Un grupo de personas unidas por vínculos que van más allá de lo individual, creando un sentido de pertenencia.</li><li>- Conjunto de personas que viven en un determinado lugar donde comparten creencias, valores y también problemas.</li></ul>
<i>Énfasis roles, costumbres</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Individuos, grupos y organizaciones que comparten costumbres, creencias y realizan actividades comunes por sectores.</li><li>- Lugar donde son unidos tienen sus propias leyes y costumbres.</li></ul>

**Nota:** Elaboración propia, con base en registros de seguimiento de aprendizajes de estudiantes. Asignatura Intervención Social Comunitaria de Trabajo Social. 2024

Si bien, la mayoría de las respuestas giró en torno a concebir a la comunidad como el conjunto de personas que comparten un mismo hábitad, territorio, comparten los mismos objetivos al tener características comunes que los une, amplían sus percepciones considerando al momento de conceptualizar el término, categorías como: ser social – la persona, lo territorial, lo identitario y por último los roles y costumbres. La concepción clásica de los sistemas de cohesión social señaladas por Durkheim, referidas a la solidaridad mecánica, se ven reflejadas en estas percepciones estudiantiles.

Resulta interesante rescatar la percepción que señala una de las estudiantes al respecto,

*“es difícil tener un concepto claro de lo que es una comunidad ya que los autores tienen diferentes opiniones sobre lo que es una comunidad aunque la mayoría dice que una comunidad es un conjunto de personas que comparten las mismas costumbres, idioma, religión, entre otros, algunos dicen que también comparten un espacio delimitado pero otros autores pasan por alto este aspecto ya que no lo ven como algo sumamente necesario porque se puede pertenecer a una comunidad así estés en otro lugar porque la comunidad es aquella que genera ese sentimiento de pertenencia” (Est. Jimenez, C.A. 2024)*

Las semanas siguientes se realizó una primera aproximación a las comunidades, diferenciando los tipos de comunidades y algunas características de las mismas en el contexto y entorno más cercano a cada grupo de trabajo, en esta fase se obtuvieron resultados como: la identificación de tipos de **comunidades urbanas** (urbano-populares) tales como barrios, OTBs, colectivos, comunidades educativas, entre otros; **comunidades suburbanas** (periurbanas) entre ellas, villas de reciente asentamiento, grupos asentados en los márgenes territoriales de la ciudad; **comunidades rurales**, éstas de mayor claridad para las estudiantes, como todos los asentamientos distantes de las ciudades y cuya principal actividad era la agricultura y ganadería para su subsistencia; **comunidades urbanas** conocidas también como ciudades intermedias con ciertas características de las comunidades urbanas y a la vez de comunidades rurales, pero que no pertenecen exclusivamente a alguna de ellas, por la cantidad de población y otras características de su cotidianidad social, cultural, política y económica.

### ***3.2. Segundo momento: Orientaciones didácticas proyectadas a la vivencia, experiencia, relacionamiento, intuición con las comunidades***

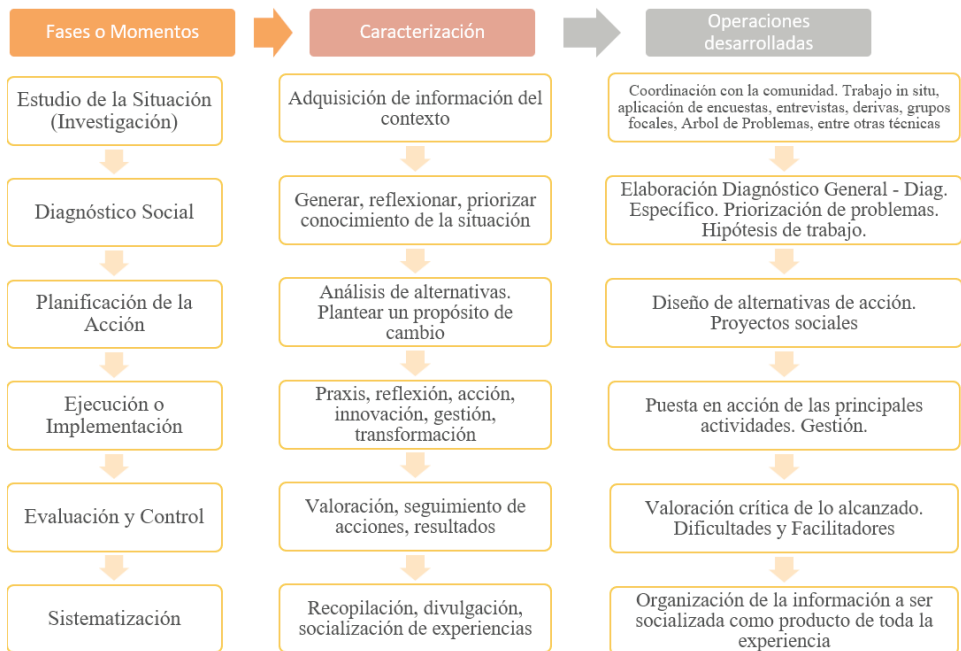
La descripción de los resultados de este momento corresponde al proceso de aprendizaje que alcanzaron las estudiantes, a partir de su vinculación, experiencia y relacionamiento con la comunidad mediada por el proceso metodológico que orientó su actuar durante su permanencia.

Inició esta etapa, la inmersión en la realidad, previa la selección de comunidades en función a la distancia, accesibilidad, viabilidad de un proceso de acción social, aceptación de la población como principales criterios de vinculación. Fundamentalmente, tomando en cuenta la posibilidad de la vivencia (esporádica y transitoria) para la adquisición de determinados conocimientos.

En esta experiencia de interrelación con la comunidad, los estudiantes siguieron el proceso metodológico establecido en la disciplina de Trabajo Social, por ello, se dio curso a fases o momentos que se resumen de manera breve en la figura presentada a continuación:

**Figura 1**

*Proceso metodológico aplicado por estudiantes a partir de la vivencia e interrelación con comunidades*



**Nota:** Elaboración propia, con base a sistemas de registro y seguimiento de aprendizajes de estudiantes. Asignatura Intervención Social Comunitaria de Trabajo Social. 2024

En suma, durante todo el proceso de vivencia e interrelación con las comunidades, las estudiantes aplicaron un proceso metodológico, que implicaba las fases arriba señaladas, además de las técnicas y herramientas propias de cada fase, desarrollaron habilidades y estrategias de acercamiento a la población puesto que cada fase implicó la permanencia en las comunidades, sumergirse en su realidad, interpretar y comprender el contexto para encarar cada momento que atravesaron. Demostraron también, actitudes de empatía al iniciar una autoreflexión sobre la forma de pensar o que esperar como miembros de la comunidad.

Se acentuaron también aprendizajes vinculados con la investigación diagnóstica como la identificación de problemáticas, aplicación de técnicas (cuali-cuantitativas), procesamiento de la información, caracterización del objeto de intervención comunitaria. De la misma forma, aprendizajes concernientes a la selección de alternativas de acción y de planificación, además de aprendizajes directamente relacionados con la “acción-intervención” que se pusieron en marcha con la población de la comunidad.

Durante la última fase de este momento, los estudiantes luego de tres meses de permanencia intermitente en las comunidades, cerraron su presencia en las mismas, con la formalidad que implica esta experiencia académica. Se concentraron, a partir de este momento, en la elaboración de un informe final que evidenciaba todo el proceso desarrollado. Los informes describían los aspectos más relevantes de todo el proceso ejecutado, demostrando evidencias y resultados en cada etapa. La defensa de las experiencias realizadas culminó con una autoreflexión y valoración de los conocimientos y aspectos facilitadores y dificultades, además de la identificación de sus propias habilidades logradas durante toda la experiencia vivencial.

### ***3.3. Tercer momento: Valoración de interpretaciones de los estudiantes frente al sentido de lo comunitario desde su experiencia vivencial en las comunidades***

En este momento es necesario presentar los principales resultados obtenidos al finalizar todo el proceso de experiencia de los estudiantes en la vinculación con las distintas comunidades y el trabajo desarrollado en las mismas. Especialmente centramos la atención en la interpretación que los estudiantes asumieron frente al sentido de comunidad desde sus

experiencias y vivencias en las comunidades, lo que constituye motivo de estudio.

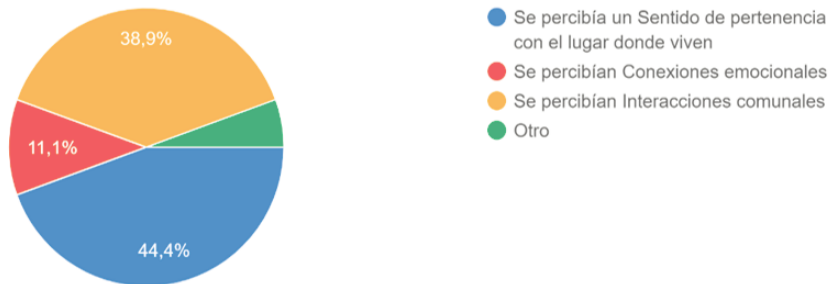
En primer lugar, los estudiantes partieron por identificar el tipo de comunidad con la que se vincularon, vale decir: el 50% de ellos identificaron haber realizado su experiencia en una comunidad rural (Lava Lava – Corralones, Conchupata – Mizque, Cotani Alto – Colomi, Anzaldo, Parotani entre otros); en tanto que el 27,8% eligieron comunidades urbanas, principalmente representadas por comunidades de establecimientos educativos de algunas zonas urbano-populares; el 22,2% se centraron en comunidades periurbanas-suburbanas, siendo las organizaciones de base como las OTBs, su principal vínculo y espacio donde realizaron la dinámica de acción social comunitaria.

En cuanto a la percepción de los estudiantes frente a cómo interpretaban la comprensión de lo comunitario al interior de las poblaciones donde desarrollaron la experiencia, se destaca la afirmación de considerar a la comunidad como “grupo de personas con características comunes” representada por el 94,4% sobre el 100%, conjuntamente la afirmación de considerar como “conjunto de individuos en un mismo territorio”, afirmación que alcanzó el 66,7% sobre el 100%. Por lo que destaca el hecho que los estudiantes interpretan que los pobladores consideran a “lo comunitario” como lo referente a las características comunes que una población posee al habitar un mismo territorio.

Partiendo por considerar que el sentido de comunidad esta referido a la “percepción de similitud con otros, una interdependencia reconocida con ellos, la voluntad de mantener esta interdependencia al dar o hacer por otros lo que uno espera de ellos, y, el sentimiento de pertenencia a una estructura social establecida y confiable” (Sarason, S. 1974, citado por Maya, J., 2004, p. 3); en el caso de la percepciones e interpretaciones de los estudiantes en la comunidad donde desarrollaron su experiencia, se identificaron los siguientes resultados:

**Figura 2**

*Interpretación de los estudiantes sobre el sentido de comunidad*



**Nota:** Elaboración propia, con base a encuesta a estudiantes. Asignatura Intervención Social Comunitaria de Trabajo Social. 2024

Desde estos resultados y comparando con los postulados de Sarason (Ibid) prevalece en los estudiantes una interpretación sobre el sentido de comunidad, vinculada con elementos tales como: el sentido de pertenencia, influencia mutua, satisfacción de necesidades y conexión emocional compartida. Es una sensación integral que no solo define cómo se relacionan los individuos con su grupo, sino también cómo se sienten dentro de esa estructura social.

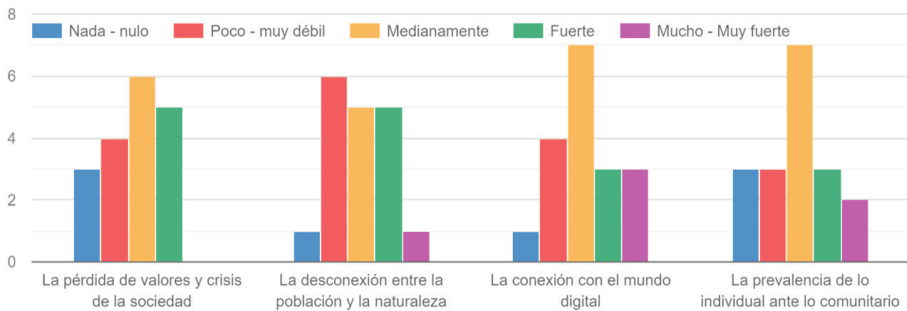
Las percepciones de los estudiantes, refuerzan estas ideas, al señalar que el hecho de vivir en comunidad hace referencia a: la expresión de potenciales valores (solidaridad, respeto, compartir) entre las personas que forman parte de esa comunidad, afirmación que corresponde al 55,6% de los estudiantes; en tanto que el 22,2% manifestó que vivir en comunidad implica asumir sistemas culturales arraigados que les da identidad a toda la comunidad; en tanto que el 16,7% considera que vivir en comunidad significa estar en contacto con la naturaleza, la tierra, el cosmos.

Profundizando estos criterios, en el afán de promover una posición crítica de los estudiantes, se abordó la percepción que los mismos adquirieron sobre la existencia -o no- de una “crisis de lo comunitario” desde su experiencia, observación e interpretación de la comunidad donde se vincularon. Sin duda, en su mayoría, 66,7%, señaló afirmativamente la vigencia de una crisis del sentido de comunidad, en la direccionalidad axiológica. Ellos señalan la

pérdida de valores y de unidad comunitaria, la pérdida de conexión social a causa del creciente avance tecnológico, además del individualismo en desmedro de lo comunitario. Posiciones que son complementadas con las siguientes percepciones.

**Figura 3**

*Valoración sobre las dimensiones donde se observa la crisis en lo comunitario*



**Nota:** Elaboración propia, con base a encuesta a estudiantes. Asignatura Intervención Social Comunitaria de Trabajo Social. 2024

Finalmente, desde una autovaloración de la experiencia vivida por los estudiantes, entorno a la cuestionante de si en su vivencia y praxis ¿se detuvo a reflexionar sobre cómo comprender a la comunidad?, varias fueron las respuestas, sin embargo, pueden ser concentradas entre aquellas que señalaron afirmativamente esta actitud como prioridad, la comprensión de la comunidad, primero por la necesidad de interactuar y segundo por el objetivo trazado de aplicar un proceso metodológico; no obstante, existieron quienes reflexionan y cuestionan el hecho de no haber considerado lo que significa una verdadera comprensión de las comunidades ni tampoco generaron el espacio para este acercamiento de conexión emocional que implica el sentido de comunidad.

Ante ello, algunas de las respuestas pueden ser resumidas a partir de una autovaloración de la experiencia vivencial en la vinculación con las comunidades de la siguiente manera:

**Tabla 3**

*Autovaloración sobre la necesidad de comprender a la comunidad desde la experiencia vivencial con las comunidades*

Posturas afirmativas sobre la necesidad de comprensión de la comunidad	Posturas negativas sobre la necesidad de comprensión de la comunidad
<ul style="list-style-type: none"><li>• Si, buscaba comprender a la comunidad desde un enfoque más cualitativo.</li><li>• Si, porque tuve que adecuarme a su dinámica comunitaria, ante el fracaso de las primeras actividades.</li><li>• Comprendí que la comunidad es parte del proceso metodológico</li><li>• Comprendí cuál era el interés de las personas mayores ante sus problemáticas.</li><li>• Mi objetivo principal era entender las dinámicas sociales, necesidades y valores que caracterizan a la comunidad</li><li>• Comprender a la comunidad, para aplicar la metodología analizando datos y patrones.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tuve que ser una persona neutral que da las herramientas y ayudar para ver cómo se dan las conexiones en la comunidad.</li><li>• Priorice la aplicación de todo el proceso metodológico.</li><li>• Sólo resaltó más la intervención, es decir aplicar las etapas de la metodología.</li><li>• El contexto dinámico pone a prueba las aptitudes que se debe desarrollar.</li><li>• Me quedé preocupada con lo que vi, nos centramos a realizar una intervención, priorizando aplicar la metodología y nada más.</li><li>• Fue un proceso muy complejo.</li></ul>

**Nota:** Elaboración propia, con base a sistemas de registro de aprendizajes de estudiantes. Asignatura Intervención Social Comunitaria de Trabajo Social. 2024

La expresión e interpretación que plantea uno de los estudiantes, resume este aspecto:

*“...mi enfoque se basó en una combinación equilibrada de reflexión y aplicación metodológica. La reflexión me permite entender mejor la comunidad y construir relaciones significativas, mientras que el proceso metodológico asegura que mi intervención sea estructurada, rigurosa y evaluable. Esta*

*integración me ayuda a ser más efectivo y a proporcionar un apoyo más significativo a la comunidad. (Est. Rojas, D. 2024)*

#### **4. Discusión**

Es evidente la complejidad del tema en cuanto a la valoración de percepciones e interpretaciones por la subjetividad que implica, sin embargo, veamos algunas precisiones al respecto.

El concepto de comunidad tiene distintas connotaciones en función de la perspectiva a ser asumida, se constituye en un concepto multidimensional en las Ciencias Sociales y específicamente en el Trabajo Social que asume tanto su dimensión operativa como simbólica. La disciplina, continuamente utiliza el concepto en el trabajo cotidiano, asumiendo que en este campo conceptual aún tiene cierta debilidad científico-terminológica.

Aproximarse a un término como comunidad es algo complejo, Ramos Feijóo (2000, pp. 187-188) analiza las principales definiciones, repasando a autores clásicos de las ciencias sociales como Tönnies, Durkheim, Spencer y Simmel. Llega a la conclusión de que, siguiendo a estos autores, se contraponen comunidad a sociedad, siendo la primera el espacio de las relaciones interpersonales cara a cara, los afectos, la cercanía, mientras que la sociedad sería lo racional, la modernidad, las relaciones formales. (Eito, A. & Gómez, J., 2013, pp. 2-3)

Diversos autores nos hablan del concepto de comunidad como un concepto que tiene varias dimensiones, que son útiles para el trabajo cotidiano de los y las trabajadores sociales. En una especie de acuerdo en la profesión, se contraponen dos dimensiones que son asumidas como base para la interpretación del concepto. Por un lado, tendríamos una dimensión teórica o simbólica y, por el otro, una dimensión operativa, que es útil y efectiva para el Trabajo Social.

- *La dimensión teórica o simbólica*, que parte de posiciones y definiciones teóricas de las distintas ciencias sociales, con visiones multidisciplinarias de otras disciplinas (Lillo y Roselló, 2001, pág. 75) además de considerarse un símbolo que representa la estructura (geosocial) que implica el sentido del término comunidad.

- *La dimensión operativa*, se basa en los principales elementos esenciales de la práctica cotidiana para la acción comunitaria (Marchioni, M. 2004 o Nogueiras, 1996)

Desde esta lógica, la posición de los estudiantes fluctúa entre ambas dimensiones, intentan atribuirle un significado más próximo a su lógica inmediata de percibir desde una dimensión teórica como “conjunto de personas”, “estado primario, ideal, de convivencia, con valores, sentido de pertenencia, identidad, diferente a sociedad o ciudad”, a la vez desde la dimensión operativa, considerando el criterio de población que tiene un habitat, territorio, recursos, necesidades, problemas, elementos todos ellos que permiten visibilizar o proyectar una acción comunitaria, que es lo que prioriza la esencia del Trabajo Social “actuar-transformar”. Entonces, desde la interpretación de los estudiantes se encuentran entremezcladas ambas dimensiones para asumir una definición de “comunidad”.

En lo referente al proceso de acción desarrollado durante la vinculación con la comunidad, es evidente que los estudiantes priorizaron una acción centrada en la aplicación de una metodología. La importancia de aplicar un proceso metodológico en todas las acciones de los profesionales de Trabajo Social radica en la necesidad de garantizar una intervención efectiva, ética y basada en el conocimiento científico. Este enfoque permite una comprensión profunda de las situaciones, una planificación adecuada y una evaluación rigurosa de los resultados.

Autores como Marilda Yamamoto (2008) han destacado la importancia de un enfoque metodológico que vincule la teoría crítica con la práctica cotidiana, permitiendo a los trabajadores sociales entender y actuar sobre las dinámicas complejas de la realidad social. Esta integración es esencial para desarrollar intervenciones que no solo aborden los síntomas de los problemas sociales, sino que también apunten a sus causas estructurales.

Malcolm Payne, en su obra *Modern Social Work Theory* (2005), argumenta que:

[...] un enfoque metodológico estructurado permite a los profesionales del trabajo social utilizar teorías y modelos de intervención comprobados. Esto asegura que las intervenciones sean eficaces y se utilicen de manera eficiente los recursos disponibles. Un proceso metodológico claro permite

*identificar objetivos específicos, diseñar estrategias adecuadas y medir los resultados de manera efectiva. (2005)*

La aplicación de un proceso metodológico en el Trabajo Social es fundamental para asegurar que las intervenciones sean eficaces, éticas y basadas en evidencia. Proporciona una estructura para la planificación, implementación y evaluación de las acciones, y permite a los profesionales abordar de manera integral y responsable las complejidades de las situaciones de la población o ciudadanía en general.

Desde estos razonamientos, los estudiantes definieron aplicar el proceso metodológico clásico del Trabajo Social, en el entendido de que la mayoría de los modelos de Trabajo Social, contemplan como un criterio común a destacar las etapas de: investigación-diagnóstico social, planificación, ejecución, evaluación y sistematización, considerando una etapa previa, citada por algunos autores como Lilo, N. Rosello, E. (2001), la fase de toma de contacto. En cada etapa se siguieron procedimientos detallados, desde su comprensión teórica y su aplicación práctica, la operatividad del proceso generó aciertos y desaciertos y puso a prueba ciertas destrezas, habilidades y competencias en los y las estudiantes como la capacidad de trabajo en equipo, la habilidad de liderazgo, la destreza de gestionar acciones para la investigación diagnóstica, la planificación, la ejecución y organización de talleres, ferias entre otras.

La elaboración y defensa de reportes finales cerró la etapa, estructurando las experiencias y los resultados en formatos establecidos que los estudiantes presentaron de manera coherente y lógica. Evidentemente, las experiencias descritas carecieron de profundidad y alcance reflexivo y teórico, sin embargo, expusieron prácticas vivencialistas admirables en cuanto a sus aprendizajes y conocimientos adquiridos, en diferentes dimensiones: en cuanto al saber conocer, respecto a las dinámicas comunitarias, las demandas de mayor atención a sus necesidades y problemas; en lo relacionado a la necesidad de mayor preparación como estudiantes de esta área disciplinar; y, en lo referente al saber ser, sus relaciones intergrupales, valores, responsabilidades y compromiso cruciales en este tipo de experiencias.

Por último, con relación a la interpretación del sentido de comunidad que los estudiantes asumieron con base en sus experiencias y vivencias

en distintas realidades comunitarias, se precisan ciertos puntos clave que ofrecen una visión compleja y matizada del concepto y su aplicación práctica.

Es evidente que los estudiantes se inclinan más por el “actuar”, antes que por el “pensar”, esto se evidencia en la prioridad de aplicar herramientas metodológicas antes que la comprensión crítica y profunda del sentido de comunidad. Ellos, interpretan a la comunidad desde una perspectiva parcial y quizá tradicional como espacios físicos o conjuntos de características dejando de lado la reflexión de los procesos sociales dinámicos y contextos para la acción social y la transformación.

La percepción de la crisis y pérdida del sentido de comunidad, si bien es admitido y reconocido por los estudiantes, estos no tienen los suficientes marcos teóricos y prácticos que les ayude a entender y enfrentar estos desafíos.

La priorización de la metodología por sobre la comprensión del contexto destaca la necesidad de integrar la teoría y la práctica de manera más coherente y reflexiva. Los estudiantes evidencian debilidades en la comprensión de utilizar las metodologías como herramientas al servicio de una comprensión crítica y ética de los problemas sociales, y no como fines en sí mismos.

### **Conclusiones**

Del análisis de estos resultados, que de hecho sugieren varias implicaciones para la formación y práctica en Trabajo Social, se sintetizan algunas de las principales conclusiones al respecto.

- La mayoría de los estudiantes demostraron una comprensión clara del concepto de comunidad y pudieron identificar fácilmente los diferentes tipos de comunidad (geográficamente). Este resultado indica que los estudiantes tienen una base teórica interesante y un manejo de las categorías académicas relevantes. Sin embargo, es importante considerar que la comprensión teórica no siempre se traduce en una práctica reflexiva y crítica en el contexto real de las comunidades.

- Los estudiantes interpretan el sentido de comunidad principalmente como las características comunes que una población posee al habitar un mismo territorio y como el sentido de pertenencia al lugar donde viven. Esta visión refleja una comprensión bastante tradicional y estática del sentido

de comunidad, centrada en la proximidad geográfica y en los atributos compartidos. Esto suele limitar la apreciación de la comunidad como un proceso dinámico y relacional que también puede incluir dimensiones simbólicas y que va más allá de la mera co-residencia.

- La percepción de los estudiantes de una crisis de pérdida de lo comunitario refleja una preocupación contemporánea sobre la fragmentación social y el debilitamiento de los vínculos comunitarios. Esta visión puede estar influenciada por la globalización, la urbanización y la tecnología, que pueden diluir las formas tradicionales de interacción y cohesión social. Este reconocimiento sugiere una conciencia crítica sobre los desafíos que enfrentan las comunidades modernas, como la individualización y la desconexión social.

- Un hallazgo significativo es que los estudiantes tienden a priorizar la aplicación de enfoques metodológicos antes que la comprensión profunda del sentido de comunidad. Esto puede indicar una tendencia a enfocarse más en el *cómo* intervenir (las herramientas y técnicas) que en el *por qué* y *para qué* se interviene (el contexto social y cultural y los objetivos de la intervención). Tal enfoque metodológico, aunque importante, puede llevar a una intervención técnica, metodologizante y descontextualizada que no aborda adecuadamente las realidades complejas y multifacéticas de las comunidades.

- Los resultados indican que, aunque los estudiantes tienen una adecuada comprensión del concepto de comunidad y están equipados con conocimientos metodológicos, es necesario profundizar en su capacidad para reflexionar críticamente sobre el sentido de comunidad y su aplicación en contextos diversos. Esta comprensión crítica y reflexiva es esencial para una práctica de Trabajo Social que sea realmente transformadora y alineada con los principios de justicia social y respeto por la diversidad.

## **Referencias bibliográficas**

Albó, X. (2008). *Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú*. CIPCA. En: file:///C:/Users/sandr/Downloads/movimientos-y-poder-indigena-en-bolivia-ecuador-y-peru.pdf

- Arratia, M. (2023). *Aproximaciones a lo comunitario en el contexto boliviano*. Seminario. Carrera de Trabajo Social. Universidad Mayor de San Simón
- Barragán, R. (2012). *Juventud y comunidad en los Andes*. Editorial Plural.
- Clifford Geertz (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. s/dt.
- Dalton, JH, Elias, MJ y Wandersman, A. (2001). *Psicología comunitaria. Vinculando individuos y comunidades*. California: Wadsworth.
- Dalton, Jh., Elias, M.J. y Wandersman, A. (2001). *Community Psychology: Linking Individuals and Communities*.
- David W. McMillan y David M. Chavis (1986). *Sense of Community: A Definition and Theory*". Revista *Journal of Community Psychology*.
- Eito, A. & Gómez, J. (2013). *El concepto de comunidad y trabajo social*. En Revista Espacios Transnacionales [En línea] No. 1. Julio-Diciembre 2013, Reletran. Disponible en: <http://www.espaciostransnacionales.org/conceptos/conceptotrabajosocial>
- Iamamoto, M. V. (2008). *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 20ª ed. Cortez Editora.
- Koetting, (1984). *Citado por Arteaga (2011)*. Paradigmas de investigación. s/dt.
- Lilo, N., Roselo, E. (2001). *Manual para el Trabajo Social Comunitario*. Narcea, S.A. de ediciones Madrid
- Los Tiempos*. (2024). *Proyecciones de población del INE dan mayor crecimiento a Santa Cruz*. 23/03/2024. Diario Consultado en: <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20240331/proyecciones-poblacion-del-ine-dan-mayor-crecimiento-santacruz>.
- Mamani, P. (2011). *Constitución Política del Estado y Plurinacionalidad en Bolivia*. CIDES-UMSA.
- (2015). *Juventud y movimientos urbanos en Bolivia*. CIDES-UMSA.
- Marchioni, M. (2004) *El Trabajo Social en la Comunidad*. Editorial, Siglo XXI de España.

- Maya Jariego, I. (2004). *Sentido de comunidad y potenciación comunitaria*. Apuntes de Psicología, 22 (2), 187-211. Universidad de Sevilla.
- Montoya. G, Zapata. C y Cardona. B (2002). *Diccionario especializado de trabajo social*. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia. En: <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2017/05/Diccionario-de-trabajo-social-Ander-Egg-Ezequiel.pdf>
- Padrón, J. (2018). *Teoría cognitiva de la investigación científica*. Seminario I. Posdoctorado en Didáctica de la Investigación. Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua – Perú.
- Payne, M. (2005) *Modern Social Work Theory. Tercera edición*. Palgrave Macmillan
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Saavedra, J. L. (2009). *Cosmovisión andina y sustentabilidad*. Plural Editores.

# Características y expectativas de los postulantes a la carrera de música de la UMSS: un análisis de la diversidad

Features and expectations of applicants to the UMSS music program: a diversity analysis

Daniel Alberto Bravo Torres<sup>1</sup>

Nivia Evelin Suarez Vega<sup>2</sup>

*Recibido: 19 de julio del 2024. Aprobado: 18 de diciembre del 2024.*

## Resumen

Desde principios de 2024, el programa de licenciatura en música de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) está llevando a cabo una transformación curricular significativa para adaptarse a un contexto social y de demanda diversa. Para asegurar el éxito de esta reforma, es crucial contar con información real y detallada sobre las necesidades y expectativas de los estudiantes. Esta comprensión permitirá desarrollar un programa de música que responda efectivamente a la evolución de las demandas sociales y profesionales, promoviendo una educación que refleje las verdaderas aspiraciones y requisitos del campo musical actual. En este entendido el objetivo principal de esta investigación es demostrar la variedad de orígenes culturales y experiencias musicales de los postulantes a la UMSS, y explorar las expectativas que tienen sobre el programa académico y su futura carrera profesional.

La metodología consistió en la revisión documental de las cartas de postulación de los aspirantes a la carrera de música en la UMSS de

---

<sup>1</sup> Docente investigador del Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, correo electrónico: bravodaniel22@gmail.com

<sup>2</sup> Docente investigadora del Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, correo electrónico: nivia.suarez1981@gmail.com

las gestiones I- II/2023 y I-2024, describiendo la edad, sexo, formación, experiencia e instrumentos. Además de las expectativas que tienen del programa de Música. Los datos fueron procesados con SPSS.

Entre las principales conclusiones, se observó una gran diversidad en la procedencia, formación y experiencia de los aspirantes. Aunque las instituciones educativas tradicionales, como Man Césped y el Instituto Laredo forman músicos a nivel técnico, estas representan pocos estudiantes postulantes a la carrera de música de la UMSS, por el contrario, la mayoría de postulantes provienen de un amplio espectro cultural musical y de formación. Esto incluye músicos que se desarrollan en áreas de música nativa, grupos folclóricos, grupos de vientos de bronce, cumbia y rock.

**Palabras claves:** Diversidad Cultural; postulación al programa de Música; transformación curricular; educación Musical en Cochabamba.

### **Abstract**

Since the beginning of 2024, the music degree program at the Universidad Mayor de San Simón (UMSS) is undergoing a significant curricular transformation to adapt to a diverse social and demand context. To ensure the success of this reform, it is crucial to have real and detailed information about students' needs and expectations. This understanding will allow the development of a music program that effectively responds to evolving social and professional demands, promoting an education that reflects the true aspirations and requirements of today's music field. In this understanding the main objective of this research is to demonstrate the variety of cultural backgrounds and musical experiences of UMSS applicants, and to explore the expectations they have about the academic program and their future professional career.

The methodology consisted of a documentary review of the application letters of applicants to the UMSS music program for the I- II/2023 and I-2024 administrations, describing age, gender, education, experience and instruments. In addition to the expectations they have of the music program. The data were processed with SPSS.

Among the main findings, a great diversity in the background, training and experience of the applicants was observed. Although traditional educational institutions such as Man Césped and the Laredo Institute train musicians at the technical level, these represent few students applying to the

UMSS music program; on the contrary, the majority of applicants come from a broad spectrum of musical culture and training. This includes musicians who develop in the areas of native music, folkloric groups, brass bands, cumbia and rock.

**Keywords:** cultural diversity, application to the music program, curricular transformation, music education, Bolivia

## **Introducción**

La carrera de música de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) ha experimentado un crecimiento significativo en número de postulantes, con un interés creciente por parte de jóvenes aspirantes a músicos. Sin embargo, la procedencia y el perfil de estos postulantes han sido poco estudiados, dejando un vacío en la comprensión de la diversidad de la población estudiantil. Las instituciones educativas como Man Césped y el Instituto Laredo son reconocidas por su tradición en la formación musical, pero sorprendentemente, representan una proporción relativamente baja de los postulantes a la carrera de música.

Desde el inicio de este año, el programa de licenciatura en música de la UMSS está llevando a cabo una importante transformación curricular. El nuevo modelo educativo de la UMSS, busca adaptarse a un contexto social y de demanda diversa, alineándose con las necesidades actuales de la sociedad y del mercado laboral. Sin embargo, este proceso de transformación enfrenta desafíos debido a la existencia de otras visiones sobre la enseñanza de la música, que a menudo se basan en enfoques tradicionales y conservadores. Para abordar eficazmente estos retos y asegurar que el programa refleje adecuadamente las demandas y perfiles de los futuros estudiantes, es crucial contar con información real y detallada sobre las expectativas y necesidades de quienes desean ingresar al programa.

En este entendido, el presente artículo se centra en analizar la diversidad de los postulantes a la carrera de música de la UMSS, enfocándose en su lugar de procedencia, formación, experiencia y expectativas y edades. Por lo que, el objetivo principal de esta investigación es describir la diversidad de la población interesada en la carrera de música en la UMSS, destacando la variedad de orígenes culturales y experiencias musicales de los postulantes. Además, se pretende identificar las expectativas que tienen estos estudiantes sobre el programa académico y sus futuras carreras profesionales.

## **1. Sustentación teórica**

Con el propósito de conocer el estado de la investigación, se realizó una búsqueda documental sobre estudios realizados dentro este ámbito, sin embargo, no se encontraron mayores datos ni investigaciones directamente relacionadas con el análisis de postulantes a programas de música. Dentro este contexto se identificó una investigación sobre las *Expectativas de ingresantes a carreras de música acerca de aprendizajes a realizar y proyectos profesionales a desarrollar* en la cual Pissinis, Peluffo & Martínez (2020) analiza la transformación curricular y las expectativas de los estudiantes que ingresan a las carreras de música en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). A través de entrevistas exploratorias a 39 aspirantes, se exploraron sus experiencias previas, motivaciones y expectativas académicas y profesionales. Los resultados preliminares revelaron respuestas amplias y ambiguas sobre los aprendizajes esperados, destacando la adquisición de herramientas y conocimientos teóricos, y señalan la docencia como la salida laboral predominante, aunque algunos estudiantes muestran una fuerte motivación hacia la práctica musical y la composición.

Por otro lado, Carbajal & Sáez (2020) en el artículo *Percepción de la educación musical del siglo XXI: un acercamiento fenomenológico a las visiones de docentes universitarios latinoamericanos* revela que, a pesar de las diferencias regionales, los desafíos educativos en la educación musical universitaria en América Latina son similares. Utilizando cuestionarios a profesores de Argentina, Brasil, México y Panamá, el estudio encontró que la práctica educativa actual se está dirigiendo hacia la formación de habilidades no declaradas en el currículo formal, enmarcadas en un currículo oculto. El objetivo del estudio fue documentar las percepciones de los docentes sobre si el currículo cubre las necesidades sociales y geográficas de sus contextos. Los resultados indican la necesidad de actualizar los currículos para ser más interdisciplinarios y flexibles, reducir la duración de los programas y adaptar los contenidos a las nuevas tecnologías y metodologías. Las críticas incluyen la falta de adecuación de los planes de estudio a las necesidades del entorno y la demanda laboral, así como la persistencia de modelos de enseñanza conservatorial que no reflejan la realidad actual.

## **1.1. Diversidad cultural musical en Bolivia**

El Estado Plurinacional de Bolivia, situado en el corazón de América del Sur, destaca por su rica diversidad cultural, resultado de la confluencia de múltiples etnias y tradiciones. Esta diversidad cultural se manifiesta en las costumbres, música, danzas y festividades de sus regiones. La interacción constante entre diferentes culturas dentro de Bolivia ha dado lugar a una fusión y adaptación de tradiciones, creando un mosaico cultural único. La riqueza cultural del país refleja la coexistencia y el enriquecimiento mutuo de diversas formas de vida. La llegada de la colonización española transformó radicalmente el mundo andino, sustituyendo al antiguo Imperio Inca por un nuevo crisol cultural. La imposición colonial y la incorporación de esclavos africanos iniciaron un proceso de mestizaje que dio lugar a la diversidad étnica del país.

Según IWGIA. (2020), en cuanto a la diversidad poblacional comenta que: "De acuerdo con el Censo Nacional de 2012, el 41% de la población boliviana mayor de 15 años es de origen indígena, aunque las proyecciones de 2017 del Instituto Nacional de Estadística señalan que ese porcentaje se habría ampliado al 48%. De los 36 pueblos reconocidos en el país, habitan en los Andes mayoritariamente los de habla quechua (49,5%) y aymara (40,6%). En las Tierras Bajas, son mayoría los chiquitano (3,6%), guaraní (2,5%) y moxeño (1,4%), que junto al 2,4% restante componen los 36 pueblos indígenas reconocidos". (pp. 1 - 2)

Hoy, la diversidad cultural de la región andina es un testimonio de la resiliencia y creatividad de sus habitantes a lo largo de la historia. La colonización, celebrada por las instituciones del siglo XV y XVI, fue vista por los pueblos indígenas, como los Aymara, como un trastorno profundo de su realidad, un "pachakuti", que transformó su tiempo y espacio (Gómez-Quintero, 2010, p. 95). El concepto de Pachakuti, en la cosmovisión andina, representa un cambio fundamental o una transformación radical. Es un término complejo de definir en su totalidad debido a su profundidad filosófica y cultural. Según Mignolo (2006), este cambio profundo fue experimentado por los pueblos andinos en el momento de la invasión española. En sus propias palabras: "la invasión de su mundo por parte de los Castellanos fue concebida por los propios Aymaras y Quechuas como Pachakuti" (p. 2)

El Pachakuti, o gran transformación, implicó un cambio profundo en la forma en que los pueblos andinos entendían y experimentaban el mundo,

alterando irrevocablemente su cultura y sociedad. La colonización introdujo nuevas dinámicas culturales y costumbres que desafiaron la cultura indígena, pero también reveló una extraordinaria resiliencia en estos pueblos, quienes preservaron y adaptaron aspectos de su cosmovisión a pesar de la presión para asimilarse a las normas europeas.

La colonización no buscó igualar el estatus de las sociedades colonizadas, sino que impuso una jerarquía que degradaba a los pueblos indígenas y afrodescendientes, considerándolos inferiores. Este sistema de jerarquías tuvo consecuencias duraderas en las estructuras sociales, económicas y políticas, perpetuando estereotipos y prejuicios raciales. A pesar de la deshumanización y los intentos de supresión cultural, las comunidades colonizadas resistieron, adaptándose y fusionando sus tradiciones con las influencias europeas y africanas. Esto es evidente en la música, que muestra una rica amalgama de influencias culturales. La fusión de tradiciones indígenas, europeas y africanas ha dado lugar a una expresión cultural musical única, que refleja la identidad y experiencia diversa de Bolivia. Guardia (2001) en cuanto al arte comenta “En América comienza a ser producido un arte mestizo que presenta combinaciones más sistemáticas y con cierta coherencia estético formal” (p.52)

Estos cambios no sólo son evidentes en la mezcla y evolución de estilos y géneros musicales, sino también en los instrumentos utilizados, las técnicas de composición y las formas de interpretación. La fusión de estas diferentes tradiciones musicales ha dado lugar a una expresión cultural única y diversa, reflejando las múltiples capas de identidad y experiencia que conforman el tejido cultural de Bolivia y de América Latina en general.

La música en Bolivia y Latinoamérica ha experimentado transformaciones significativas, adaptando estilos y géneros a lo largo del tiempo. Estos cambios, impulsados por la mezcla de culturas y las influencias externas, han creado una expresión cultural diversa y rica. A pesar de estos cambios, la música sigue siendo un medio crucial para conectar con el pasado y expresar la identidad cultural. Tal como lo explica Rosso (2010) en su publicación Panorama de la música en Bolivia – una primera aproximación, la música boliviana es el resultado de la interacción entre las tradiciones sonoras indígenas y las influencias de la música occidental, dando lugar a un panorama musical caracterizado por una notable diversidad. Este cruce

de culturas no solo ha creado una variedad de estilos y géneros, sino que también ha servido como un medio esencial para expresar la identidad y las emociones de la sociedad boliviana. A lo largo del siglo XIX, Bolivia vivió un periodo de inestabilidad política y social que limitó el desarrollo artístico. Sin embargo, con el inicio del siglo XX, surgieron compositores y músicos que empezaron a integrar elementos de la música indígena con influencias occidentales, estableciendo así un lenguaje musical que refleja de manera más precisa la identidad del país.

La búsqueda de una identidad musical boliviana ha sido un tema recurrente entre compositores y estudiosos, quienes reconocen que, a pesar de la diversidad de influencias, existe un hilo conductor que une las distintas expresiones musicales. Aunque obras de figuras como Modesta Sanjinés y Adolfo Ballivián no han logrado una representación completamente unificada de la "música boliviana", su contribución ha sido crucial para la construcción de esta identidad emergente. En el siglo XX, las figuras de maestros compositores desempeñaron un papel fundamental en la educación musical y en la promoción de una estética contemporánea que intenta reflejara de manera subjetiva las realidades sonoras de Bolivia, aun así, estos representantes solo apuntan a una visión elitista de la educación musical.

El programa de la carrera de Música de la Universidad Mayor de San Simón ocupa un lugar central en la formación de futuros músicos. No obstante, su malla curricular actual no refleja plenamente la diversidad cultural musical del país, careciendo de un enfoque que integra y representa de manera equitativa las distintas tradiciones musicales existentes. Este vacío curricular evidencia la desconexión entre la riqueza cultural boliviana y el desarrollo educativo musical del programa, que debería responder a los principios del Estado Plurinacional y a las demandas de una sociedad en constante transformación.

### ***1.2. Programa de música en la UMSS***

El programa de música fue creado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la gestión 2012-2014 (Moya, 2020, p. 38). Este programa se construyó sobre cuatro líneas de formación fundamentales: Interpretación Instrumental, Gestión de la Educación Musical Orquestal,

Gestión de la Educación Musical Coral y Composición. Estas líneas se desarrollan a lo largo de los tres ciclos de formación delineados en la malla curricular: ciclo de formación básica, ciclo de formación media y ciclo de formación profesional.

Estas líneas reflejan el eje central sobre el cual se construyó la malla curricular del programa de licenciatura en música. La práctica orquestal y coral posee una mayor influencia dentro del modelo eurocentrista predominante, aunque algunas materias presentan una limitada inclusión de repertorio nacional.

La malla curricular hasta el momento posee 72 materias, distribuidas de la siguiente manera: nueve de instrumento, tres de educación auditiva, una de música latinoamericana y en Bolivia, dos de instrumentos bolivianos, tres de técnicas de dirección, tres de lectura musical, una de acústica y organología, una de taller de creatividad musical informática, una de etnomusicología, tres de técnicas de instrumento, dos de actuación y dramaturgia, una de taller de ópera, una de estilos interpretativos, nueve semestres de práctica orquestal y coral, una de seminario de orquestas experimentales, tres de armonía, tres de análisis musical, tres de ensambles de música de cámara, una de técnicas contemporáneas, tres de historia de la música, tres de contrapunto, una de fonética, una de instrumentación y orquestación, dos de gestión de la educación musical (I y II), una de taller de trabajo de grado, cinco semestres de instrumento complementario, dos de didáctica de la música (I y II), una de lectura y reducción de partitura I, una de taller de análisis literario, una de proyecto de grado técnico superior y una de proyecto de grado licenciatura. Si se cuantifica la cantidad de materias, de la malla curricular se puede observar en la siguiente gráfica que hay 21 materias dedicada a la práctica instrumental, 4 para la investigación, 9 para la composición, y 3 sobre repertorio local boliviano.

**Figura 1**

*Composición de materias de la malla curricular – Programa de Música*



**Nota.** Elaboración propia con base en la malla curricular del PLM.

Las salidas para culminar la carrera se realizan, mediante la modalidad de grado por excelencia y el proyecto de grado.

## **2. Procedimiento metodológico**

Este estudio, tuvo un alcance exploratorio debido a la limitada investigación previa en esta área, analiza las cartas de postulación de 252 estudiantes aspirantes a la carrera de Música de la UMSS correspondientes a las gestiones I y II/2023 y I/2024. La investigación es de tipo cuantitativo y describe de manera puntual los resultados relacionados con aspectos como la edad, sexo, lugar de procedencia, formación previa, experiencia musical, instrumentos que ejecutan, expectativas del programa y metas profesionales de los aspirantes.

Para la recopilación y sistematización de la información, se empleó una guía de registro diseñada específicamente para este propósito, cuyos datos fueron procesados posteriormente mediante los programas Microsoft Excel y SPSS. Además, se realizó una revisión documental exhaustiva de las cartas de postulación, lo que permitió identificar patrones y tendencias relevantes en el perfil de los postulantes. Los datos fueron codificados para mantener la confidencialidad de los participantes. Se garantizaron medidas estrictas de confidencialidad para todos los participantes.

### 3. Resultados

Las observaciones realizadas sobre las cartas de postulación a la prueba de admisión a la licenciatura en música de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) revelaron datos importantes sobre los postulantes interesados en el programa. Estos datos no solo muestran el interés de los estudiantes, sino que también proporcionan información clave para desarrollar un modelo educativo musical en el futuro.

#### 3.1. Postulantes en los semestres I-23; II-23 y I- 24

Antes de presentar los resultados, es importante destacar que el análisis de la edad y el sexo de los postulantes al programa de música ofrece una visión inicial sobre la composición demográfica de los interesados. Este análisis proporciona una base para comprender las características del grupo que se preparó para ingresar al programa y puede revelar tendencias significativas en la diversidad y las preferencias de los candidatos. A continuación, se detallan los resultados correspondientes a estas variables.

**Tabla 1**

*Edad y sexo de los postulantes al Programa de Música Gestiones I - II/2023; I - 2024*

Rango de edad	Sexo		Total	Porcentaje
	Femenino	Masculino		
<= 18	14	51	65	25,8%
19 - 20	13	45	58	23,0%
21 - 22	6	33	39	15,5%
23 - 24	2	19	21	8,3%
25 - 26	3	4	7	2,8%
27 - 28	4	2	6	2,4%
29 - 30		6	6	2,4%
31 - 32		3	3	1,2%
39 - 40		3	3	1,2%
43 - 44	1		1	0,4%
Sin datos			43	17,1%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>166</b>	<b>252</b>	

**Nota:** Elaboración propia en base a datos extraídos de las cartas de la prueba de admisión del PLM I-II 2023 y I- 2024

Según se aprecia en la tabla 1, los datos subrayan una marcada diferencia de género dentro de la muestra estudiada, reflejando una mayor presencia de hombres en comparación con las mujeres. Este tipo de análisis evidencia un componente diferente que puede ser tratado en otra investigación para determinar porque esta disparidad en género interesa en los estudios musicales.

Los datos revelan una clara predominancia de personas jóvenes, con el 25.8% de los encuestados menores de 18 años y el 23.0% en el rango de 19 a 20 años, lo que indica una alta representación de la juventud temprana en el conjunto de datos. La participación disminuye notablemente en los grupos etarios mayores: solo el 8.3% pertenece a los rangos de 23 a 24 años, y la representación en los grupos de 25 a 30 años es muy baja, con menos del 5% en total. Los rangos de 31 a 44 años muestran una representación aún menor, con cifras que oscilan entre el 0.4% y el 1.2%. Finalmente se tiene un 17 % de los estudiantes que no brindaron esta información, es decir, no se encuentra registrado en las fichas analizadas.

### ***3.2. Lugar de procedencia de los postulantes***

El estudio del lugar de procedencia de los postulantes al programa de la carrera de música en la Universidad Mayor de San Simón proporciona información valiosa sobre la distribución geográfica de los aspirantes. A continuación, se presenta un análisis descriptivo detallado basado en los datos de procedencia.

**Tabla 2**

*Lugar de procedencia de los postulantes al Programa de Música  
Gestiones I - II/2023; I - 2024*

Departamento	Frecuencia	Porcentaje
Beni	1	0,4%
Cochabamba	209	82,9%
La Paz	11	4,4%
Oruro	6	2,4%
Potosí	10	4,0%
Santa cruz	3	1,2%
Santa Cruz	2	0,8%
Sucre	4	1,6%
Tarija	2	0,8%
sin especificación	4	1,6%
<b>Total</b>	<b>252</b>	<b>100,0%</b>

**Nota:** Elaboración propia en base a datos extraídos de las cartas de la prueba de admisión del PLM I-II 2023 y I- 2024

Según se puede observar en la tabla 2, la mayoría de los postulantes provienen de Cochabamba, representando el 82,9% del total (209 postulantes). Esto sugiere que la carrera de música atrae principalmente a estudiantes locales de Cochabamba. Otros lugares de procedencia con menor representación incluyen LaPaz, con un 4,4% de los postulantes (11 postulantes); Potosí, con un 4,0% (10 postulantes); Oruro, con un 2,4% (6 postulantes); y Santa Cruz, con un 2,0% (5 postulantes). Además, hay 4 postulantes sin especificar de su lugar de procedencia, representando el 1.6% del total, así como otros 4 provenientes de Sucre (1.6%) y 2 de Tarija (0.8%). Beni tiene la menor representación, con un solo postulante (0,4%). Un aspecto relevante del análisis es la baja representación de postulantes provenientes de departamentos fuera de Cochabamba. Esto puede reflejar una menor difusión o atracción del programa en otras regiones del país.

### **3.3. Formación musical de los postulantes**

La formación de los postulantes en música está marcada por una combinación de influencias culturales, educativas y personales. Los aspirantes provienen de diversos contextos, desde estudios formales en

instituciones especializadas hasta aprendizajes autodidactas y participación en comunidades musicales. La siguiente presentación de resultados examinará cómo estas experiencias han moldeado las características y la composición de los postulantes, destacando las tendencias y desafíos en su desarrollo profesional.

**Tabla 3**

*Lugar de formación en música de los postulantes al Programa Gestiones I - II/2023; I - 2024*

Formación	Frecuencia	Porcentaje
Autodidacta	68	27,0%
Colegio	41	16,3%
Conservatorio de música Milan	33	13,1%
Academia de musica Man césped	30	11,9%
clases particulares	21	8,3%
Iglesia	14	5,6%
Fundación sinfónica de Cochabamba	2	0,8%
Instituto Laredo	2	0,8%
<b>Total</b>	<b>211</b>	<b>83,7%</b>

**Nota:** Elaboración propia en base a datos extraídos de las cartas de la prueba de admisión del PLM I-II 2023 y I- 2024

Según la tabla 3, se puede apreciar que la formación de los postulantes en música revela que una parte significativa (27.0%) ha sido autodidacta, indicando una fuerte inclinación hacia el aprendizaje independiente. Los centros educativos también juegan un papel importante, con el 16.3% de los postulantes formados en colegios y el 13.1% en el Conservatorio de Música Milán. Las academias de música, como la Academia de Música Man Césped, contribuyen con un 11.9%, mientras que las clases particulares representan un 8.3%. Las formaciones en iglesias y fundaciones, como la Fundación Sinfónica de Cochabamba y el Instituto Laredo, son menos frecuentes, con solo un 6.4% en conjunto, destacando una menor influencia de estas instituciones en comparación con los métodos más formales y autodidactas

El resto de los postulantes provienen de diversas instituciones, cada una con una representación del 0,4% (1 postulante). Estas instituciones incluyen: Colegio Humanístico de Música Franklin Anaya Arce, Instituto Mario Estenssoro, Licenciatura en Música Universidad Loyola, Academia "Rafal", Academia de Canto Escala, Academia Musical Villazón, Académica

de Música, Académica Musical "PUA", AMC, Clases en la Alcaldía de La Paz, Conservatorio, Conservatorio Teófilo Vargas, Agencia de Protección Ambiental, ESBAPOLMUS, Escuela de Música Alma, Iglesia, Instituto Académico "Heroínas" - Casona Mayorazgo, Instituto Amerindia, Instituto de Música, Instituto de Música Gospel, Instituto Humanístico Musical Franklin Anaya, Instituto María Luisa Luzio, Instituto Superior de Música Luisa Lucro, Institutos de Música y Orquesta de Cuerdas. Finalmente, hay un 6.3% (16 individuos) cuyos antecedentes formativos no se especifican.

Además de la formación musical de los postulantes, también se ha recopilado información detallada sobre los tipos de instrumentos que tocan. Esta información proporciona una visión más completa de las especializaciones de los postulantes, revelando las preferencias y habilidades en una variedad de instrumentos musicales. La variedad en los instrumentos tocados refleja no solo la diversidad de talentos dentro del grupo, sino también las tendencias y áreas de mayor interés en la formación musical actual.

**Tabla 4**

*Instrumentos musicales tocadas por los postulantes al Programa.  
Gestiones I - II/2023; I - 2024*

Formación	Frecuencia
Guitarra	48
Piano	40
Trompeta	23
Canto	22
Vientos nativos	13
Violín	13
Multinstrumentista	10
Charango	8
Saxofón	7
Barítono	6
Batería	5
Percusión	5
Teclado	4
Trombón	4
Bajo eléctrico	3
Clarinete	3
<b>Total</b>	<b>214</b>

**Nota:** Elaboración propia en base a datos extraídos de las cartas de la prueba de admisión del PLM I-II 2023 y I- 2024

Los resultados sobre las especializaciones musicales de los postulantes plasmados en la tabla 4 muestra que la guitarra y el piano son las áreas más comunes, con el 19% y el 16% de los postulantes, respectivamente. Los instrumentos de viento, como la trompeta y el canto, siguen como las opciones más populares, con un 9% cada uno. Vientos nativos y violín representan un 5% cada uno, mientras que los multinstrumentistas, charango y saxofón tienen una presencia menor, con un 4%, 3% y 3%, respectivamente. Otros instrumentos, incluyendo barítono, batería, percusión, teclado, trombón, bajo eléctrico y clarinete, tienen una representación aún más baja, con porcentajes que varían entre el 1% y el 2%. Este patrón refleja una mayor inclinación hacia ciertos instrumentos y técnicas, mientras que otros tienen una presencia significativamente menor entre los postulantes.

Además de estos instrumentos principales, una diversidad de otros instrumentos fue mencionado por un porcentaje menor de postulantes, cada uno representando entre el 1% y el 2% del total. Entre estos se encuentran el teclado, el trombón, el bajo eléctrico, el clarinete, la guitarra eléctrica y varios instrumentos combinados como canto y guitarra, piano y guitarra, y otros. Algunos postulantes tocan más de un instrumento, lo que refleja la versatilidad y amplitud de habilidades musicales entre los aspirantes.

### ***3.4. Experiencia y áreas de formación musical***

El estudio de la experiencia musical de los postulantes sobre sus antecedentes en términos de años de experiencia y géneros musicales o estilos. A continuación, se presenta un análisis descriptivo basado en los datos proporcionados por los aspirantes.

**Tabla 5**

*Lugar de procedencia de los postulantes al Programa de Música  
Gestiones I - II/2023; I - 2024*

Experiencia práctica	Frecuencia	Experiencia en tiempo	Frecuencia
Banda musical	90	1 semestre	13
Música académica	26	1 año	12
Folklor nacionalista.	13	2 años	6
Clases en colegio	3	3 años	5
Concursos	2	4 años	4
Iglesia	1	5 años	3
Internado de música en Perú	1	6 años	3
ing. en sonido UNITEPC.	1	7 años	3
Compositor	1	8 años	1
Técnico medio.	1	Sin especificar	62
Nativos	1		

**Nota:** Elaboración propia en base a datos extraídos de las cartas de la prueba de admisión del PLM I-II 2023 y I- 2024

Los resultados sobre la experiencia práctica y el tiempo de experiencia de los postulantes presentados en la tabla 5 muestran una notable diversidad en sus trayectorias musicales. La mayoría de los postulantes tiene experiencia en bandas musicales (90), mientras que un número menor se especializa en música académica (26) y folklore nacionalista (13). En términos de tiempo de experiencia, la mayor parte de los postulantes no especificó su duración de experiencia, con 62 personas en esta categoría. Para aquellos que sí proporcionaron datos, la experiencia se distribuye de la siguiente manera: 13 tienen experiencia de 1 semestre, 12 de 1 año, 6 de 2 años, 5 de 3 años, y 4 de 4 años. También se observa una pequeña cantidad con experiencia de hasta 8 años, incluyendo roles específicos como compositor y técnico en sonido. Estos datos reflejan una variedad en las especializaciones y la profundidad de experiencia entre los postulantes, destacando tanto la amplitud como la profundidad en sus trayectorias musicales

### ***3.5. Expectativas de los postulantes sobre su participación en el programa de Música***

En el análisis de las respuestas abiertas proporcionadas por los estudiantes que ingresan al programa de música de la Universidad Mayor de San Simón, se han identificado diversas expectativas y motivaciones. Estas han sido categorizadas en seis áreas clave: desarrollo profesional y técnico, que abarca el deseo de mejorar habilidades instrumentales y teóricas; creatividad y producción, enfocada en la composición y producción musical; docencia y transmisión del conocimiento, donde se destaca el interés por enseñar música y compartirla con futuras generaciones; historia y cultura musical, que engloba la profundización en los orígenes y la evolución de la música; experiencia personal y crecimiento artístico, relacionada con la evolución personal y el crecimiento a través de la música; y finalmente, innovación y exploración artística, que abarca la búsqueda de nuevas ideas y enfoques en la música. Esta categorización permite comprender mejor los objetivos y expectativas de los estudiantes, proporcionando una base sólida para el desarrollo curricular y el enfoque educativo del programa.

En este entendido, las motivaciones y expectativas de los estudiantes reflejan una búsqueda integral de formación musical que abarca tanto el desarrollo técnico-teórico como la exploración creativa y artística. A través de su interés por la composición, la docencia, la aplicación tecnológica y el valor cultural y social de la música, demuestran un enfoque amplio y multifacético hacia la carrera. Estos objetivos no solo destacan la diversidad de intereses, sino también la ambición de consolidarse como profesionales completos, preparados para contribuir al ámbito musical desde diferentes perspectivas y con un impacto significativo en su entorno.

### ***3.6. Expectativas de los postulantes como futuros profesionales***

En cuanto a las expectativas de los postulantes al programa de música de la UMSS, se observa una amplia gama de aspiraciones profesionales y académicas. Los candidatos buscan obtener una licenciatura que les permita avanzar en sus estudios y acceder a oportunidades internacionales, como becas en el exterior. También desean desempeñarse como directores de orquestas sinfónicas, educadores musicales, y productores, con el objetivo de aplicar sus conocimientos en diversos aspectos artísticos y técnicos. Entre sus metas se incluyen la creación de composiciones originales, la enseñanza

en distintos niveles educativos, y la apertura de conservatorios y academias de música. Además, los postulantes están interesados en desarrollar sus capacidades en la producción musical, tanto a nivel técnico como artístico, y contribuir al desarrollo y reconocimiento de la música boliviana a nivel nacional e internacional.

#### **4. Discusión**

Los resultados de este estudio destacan la rica diversidad musical de los aspirantes a la carrera de música en la UMSS, lo que plantea tanto retos como oportunidades significativas para la institución en el diseño curricular y las metodologías de enseñanza musical. En concordancia con investigaciones previas, como las de Pissinis et al. (2020) y Carbajal Vaca & Sáez (2020), la carrera de música enfrenta desafíos similares a los de otros países de Latinoamérica, especialmente en lo que respecta a la necesidad de adecuar su currículo a las demandas sociales y laborales actuales de los estudiantes. La diversidad observada en cuanto a la procedencia, formación previa y expectativas de los postulantes subraya la importancia de adoptar un enfoque pedagógico más inclusivo y flexible. En este contexto, es crucial abandonar el modelo tradicional de enseñanza musical, conocido como conservatorial. Como señalan Pablo y Maldonado (2022), “dicho modelo se enfoca en la formación de instrumentistas virtuosos y tiene como base la tradición escrita europea” (p. 230).

El hecho de que la mayoría de los postulantes provengan de Cochabamba, pero también haya una presencia significativa de otras regiones, resalta la importancia de desarrollar estrategias de captación que consideren las particularidades culturales y geográficas de los estudiantes. Comparado con el estudio de Carbajal & Sáez (2020), que destaca la necesidad de adaptar los contenidos a los contextos regionales, la UMSS tiene la oportunidad de expandir su alcance y hacer su programa más accesible a nivel nacional.

Por otro lado, la notable proporción de aspirantes autodidactas o con formación limitada en instituciones especializadas refleja una situación similar a la observada en la investigación de Pissinis et al. (2020), donde las expectativas de los estudiantes se centran en la adquisición de conocimientos técnicos y teóricos. Esto subraya la importancia de que la UMSS no solo ofrezca un currículo que fortalezca las habilidades técnicas, sino que también facilite

un aprendizaje más formal y estructurado, respondiendo a las expectativas profesionales de los aspirantes.

En cuanto a las expectativas de los postulantes, estas abarcan desde el deseo de profesionalización hasta la exploración de áreas creativas y docentes. Este amplio espectro de intereses, también observado por Pissinis et al. (2020), destaca la necesidad de un currículo flexible que permita tanto la especialización en áreas técnicas como la exploración creativa, con un enfoque interdisciplinario, como sugieren Carbajal Vaca & Sáez (2020).

Un aspecto que se señala, pero no se profundiza en la investigación es la subrepresentación femenina, lo que subraya la necesidad de promover una mayor equidad de género en la carrera de música y un análisis posterior para determinar esta disparidad. Aunque esta cuestión no se aborda explícitamente en los estudios comparativos, la equidad y la inclusión son temas recurrentes en la educación superior y deben ser parte de la agenda de transformación curricular de la UMSS.

Finalmente, las variadas experiencias musicales de los postulantes, desde la participación en bandas hasta el interés por la música académica y el folklore, evidencian la necesidad de un enfoque educativo que valore tanto la teoría como la práctica musical en un ámbito más amplio que no discrimine la experiencia previa de aprendizaje que los estudiantes han obtenido en su recorrido de vida.

Los resultados de este análisis evidencian la necesidad de adaptar las transformaciones curriculares del programa de licenciatura en música, tal como se ha mencionado anteriormente, al contexto social boliviano. Para ello, es crucial considerar los nuevos paradigmas educativos e implementar modelos de enseñanza-aprendizaje en música que puedan ajustarse al entorno local. La universidad debe adoptar un enfoque más flexible, interdisciplinario e inclusivo, que garantice que el programa académico esté alineado con las realidades sociales y laborales de los futuros profesionales de la música. En conclusión, los resultados de este estudio destacan la necesidad de una transformación curricular en la UMSS que responda a la diversidad y expectativas de los postulantes. La universidad debe adoptar un enfoque más flexible, interdisciplinario e inclusivo para asegurar que su programa académico esté alineado con las realidades sociales y laborales de los futuros profesionales de la música.

## **Conclusión**

En primer lugar, la mayoría de los postulantes provienen de Cochabamba, lo que sugiere una fuerte atracción local hacia el programa. Sin embargo, hay una representación significativa de postulantes de otras regiones, lo que destaca la importancia de una difusión más amplia y una mayor atracción del programa en otras partes del país. Este hallazgo resalta la necesidad de estrategias de captación que consideren las particularidades regionales y culturales de los aspirantes. En cuanto al género, se observa una marcada diferencia con una mayor representación masculina, lo que subraya la necesidad de promover la equidad de género y la inclusión en el programa.

El análisis de la distribución por edad revela que la mayoría de los postulantes son jóvenes adultos, lo que sugiere que los programas de música deben estar diseñados para atraer y retener a estudiantes recién egresados de la secundaria. Sin embargo, la presencia de postulantes de mayor edad también indica la importancia de desarrollar programas de educación continua o cursos especializados para adultos mayores.

En términos de formación, es notable que una gran parte de los postulantes ha recibido su educación musical de manera autodidacta o en colegios, con menor representación de instituciones especializadas. Este dato subraya la importancia de ofrecer un currículo que no solo fortalezca las habilidades de aquellos con formación autodidacta, sino que también brinde oportunidades para un aprendizaje más formal y estructurado.

Las expectativas de los postulantes son variadas y abarcan desde el deseo de convertirse en músicos completos y versátiles hasta la aspiración de explorar diversas áreas de la música y compartir su pasión a través de la docencia. Este amplio espectro de intereses y objetivos destaca la necesidad de un currículo flexible y comprensivo que pueda satisfacer estas diferentes expectativas. La inclusión de elementos que fomenten la creatividad, la práctica colaborativa y la profesionalización es esencial para preparar a los estudiantes para sus futuras carreras en el campo de la música.

Finalmente, las experiencias musicales de los postulantes son variadas, con una fuerte participación en bandas y grupos musicales, así como en la música académica y el folklore nacionalista. Esto sugiere que el programa debe ofrecer una formación que no solo abarque la teoría y la técnica, sino

que también reconozca y valore la experiencia práctica y la diversidad de géneros musicales.

## Referencias bibliográficas

- Carbajal, I., & Sáez, A. (2020). *Percepción de la educación musical del siglo XXI: un acercamiento fenomenológico a las visiones de docentes universitarios latinoamericanos*. Cuadernos de Análisis y Debate sobre Músicas Latinoamericanas Contemporáneas, 3, 156- 175. ISSN 2618-583.
- Guardia Crespo, M. (2001) *Música Popular y Comunicación en Bolivia*.
- Gómez, D. (2010). *La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina*. EL ÁGORA USB, 10(1), 87-105.
- IWGIA. (2020). *Informe mundial sobre los pueblos indígenas 2020: Bolivia*. International Work Group for Indigenous Affairs. <https://www.iwgia.org/es/bolivia/3736-mi-2020-bolivia.html>
- Mignolo, W. (2006). *La opción decolonial: El Pachakuti conceptual de nuestro tiempo*. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. [https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/411trabajo.pdf](https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/411trabajo.pdf)
- Moya, L. (2020) Sin privilegios. Horizonte de la formación musical superior en Cochabamba. Disponible en: [https://www.academia.edu/43755902/SIN\\_PRIVILEGIOS\\_Horizonte\\_de\\_la\\_formaci%C3%B3n\\_musical\\_superior\\_en\\_Cochabamba](https://www.academia.edu/43755902/SIN_PRIVILEGIOS_Horizonte_de_la_formaci%C3%B3n_musical_superior_en_Cochabamba)
- Pissinis, J., Peluffo, S. & Martínez, I. (2020). *El proyecto político de la educación superior en el contexto nacional y regional: Expectativas de ingresantes a carreras de música acerca de aprendizajes a realizar y proyectos profesionales a desarrollar*. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (FdA-UNLP), Argentina.
- Rosso, C. (2010) Panorama de la música en Bolivia. Una primera aproximación. Ciencia y Cultura. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4258/425839837010.pdf>.

Pérez, P & Maldonado, M (2022) en Machaca, G., Camacho, L., & Delgado, A. (2022). *Modelo de enseñanza y aprendizaje de música en el ámbito superior universitario: El modelo adoptado por el Programa de Licenciatura en Música de la UMSS, sus desafíos y perspectivas para una transformación curricular*. En G. Machaca, L. Camacho, & A. Delgado (Eds.), *Lineamientos para la transformación académica universitaria: Aportes desde la Facultad de Humanidades de la UMSS* (pp. 229-254).



**SEGUNDA SECCIÓN**  
**VIOLENCIAS ENCUBIERTAS Y**  
**RESILIENCIA**



# Los discursos femeninos que acompañan al ser mujer: maternidad y no maternidad

Female speeches that go with being a woman: motherhood and non-motherhood

Camila Alejandra Rojas Aquino<sup>1</sup>

*Recibido: 19 de julio del 2024. Aprobado: 13 de diciembre del 2024.*

## Resumen

Este estudio explora los discursos femeninos que acompañan la experiencia de ser mujer, tales como la maternidad y no maternidad. Se explora la perspectiva individual de mujeres universitarias que comparten sus pensamientos, sentimientos y reflexiones sobre estos fenómenos, los cuales parecen estar profundamente interconectados y han influido en su crianza, desarrollo y vida en general.

La recolección de datos se basó en la metodología cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas a 18 universitarias de entre 23 y 27 años de octavo semestre de la carrera de Psicología de la Facultad De Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, por la accesibilidad y predisposición voluntaria de la población. El análisis de los resultados se realiza a partir de un enfoque psicológico y complementariamente feminista, presidido por la teorización de autoras en su gran mayoría.

A partir del análisis de la información, se observa que los conceptos centrales y su significado intentan experimentar una transformación. La experiencia de ser mujer se presenta bajo una nueva perspectiva, influenciada por los cambios ideológicos de la época. La maternidad sigue siendo vista como una ocupación tradicionalmente femenina, mientras que la no maternidad emerge como una resignificación del rol de la mujer, mostrando cómo estas elecciones son influenciadas por sus trayectorias personales y

---

<sup>1</sup> Estudiante de la carrera de psicología en situación de titulación, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

por el contexto sociocultural contemporáneo. Es importante señalar que, al optar por esta alternativa, no rechazan que la maternidad sea la elección de otras mujeres. Además, se aprecia que la enfermedad desliga a la mujer de la posibilidad de ejercer la maternidad, no por elección propia.

Además, se resignifica el termino coloquialmente conocido como “instinto materno”, reemplazándolo por el de maternaje que surge en el ejercicio de una mujer convertida en madre como parte del enfoque feminista del artículo.

**Palabras clave:** mujer, maternidad, no maternidad, discurso, maternaje

### **Abstract**

This study explores the female discourses that accompany the experience of being a woman, such as motherhood and non-motherhood. It explores the individual perspectives of university women who share their thoughts, feelings and reflections on these phenomena, which seem to be deeply interconnected and have influenced their upbringing, development and life in general.

Data collection was based on qualitative methodology, through semi-structured interviews with 18 female university students between 23 and 27 years of age in their eighth semester of Psychology at the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the Universidad Mayor de San Simón, due to the accessibility and voluntary predisposition of the population. The analysis of the results is based on a psychological and complementary feminist approach, presided over by the theorisation of mostly female authors.

From the analysis of the information, it can be seen that the central concepts and their meaning are trying to undergo a transformation. The experience of being a woman is presented under a new perspective, influenced by the ideological changes of the time. Motherhood is still seen as a traditionally female occupation, while non-motherhood emerges as a resignification of women's role, showing how these choices are influenced by their personal trajectories and by the contemporary socio-cultural context. It is important to note that, by opting for this alternative, they do not reject motherhood as the choice of other women. In addition, it can be seen that the illness disassociates the woman from the possibility of motherhood, not by her own choice.

In addition, the term colloquially known as ‘maternal instinct’ is redefined, replacing it with the term motherhood that arises in the exercise of a woman becoming a mother as part of the feminist approach of the article.

**Keywords:** woman, motherhood, non-motherhood, discourse

## **Introducción**

En la última década se han planteado numerosos cuestionamientos en torno al concepto de género, temática que con el tiempo ha tomado una fuerte presencia escénica en el medio. En este sentido al hablar de cuestionamientos, el rol de la mujer y cual es según la sociedad también es uno de ellos.

En el contexto inmediato, se pueden identificar diversos discursos sobre el concepto de ser mujer, así como otros que se vinculan estrechamente a este, como la maternidad y la no maternidad, incluidos aquellos provenientes del ámbito familiar y masculino, sin embargo, el presente artículo se plantea como objetivo ubicar y realzar las perspectivas femeninas, en este caso universitarias, acerca de estos tres conceptos clave, enfocándose exclusivamente en sus discursos para identificar las tensiones y transformaciones que desafían los mandatos tradicionales.

Evidentemente, los referentes femeninos y familiares en general imparten e imponen exigencias y aspiraciones que se espera cumpla la mujer a lo largo de su vida, lo cual quiere decir que el ser madre se asimila más a un mandato que al deseo de una mujer de convertirse en madre. Por ello, surge la pregunta de si el deseo de no asumir esta función impuesta a las mujeres tiene una justificación más allá del contexto inmediato y mediático, así como las posibles consecuencias de esta decisión. En este sentido, la pregunta central es: ¿Cuáles son los discursos femeninos que acompañan la experiencia de ser mujer, la maternidad y la no maternidad?

## **1. Procedimiento metodológico**

La presente investigación tiene como objetivo principal rescatar la perspectiva individual de mujeres universitarias en relación a tres conceptos fundamentales: ser mujer, la maternidad y la no maternidad. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo, ya que, según Cueto (2020), esta metodología “se orienta a la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los

discursos de las personas, quienes los expresan de forma hablada y escrita, además, de la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986).

El análisis se abordará desde una perspectiva psicológica y complementariamente feminista, enfatizando la importancia de comprender cómo las experiencias y los discursos de las mujeres son moldeados por factores psicológicos, sociales y culturales. Este enfoque reconoce la influencia de las expectativas y normas sociales sobre la identidad femenina y busca dar voz a las mujeres, explorando sus narrativas personales. A través de metodologías cualitativas como entrevistas semiestructuradas, se pretende captar las complejidades y diversidades de sus experiencias, proporcionando una comprensión rica y contextualizada que desafíe los estereotipos y promueva una visión más inclusiva y empoderadora del ser mujer.

En cuanto a la población de estudio, la investigación se centra en mujeres universitarias de la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Según el portal de estadísticas de la UMSS (actualizado al 29 de septiembre de 2024), esta carrera cuenta con aproximadamente 2,254 estudiantes hasta el año 2023. Sin embargo, se optó por trabajar con una muestra no probabilística por conveniencia, debido a la naturaleza cualitativa del estudio.

La selección de los participantes se realizó bajo los siguientes criterios de inclusión:

1. **Accesibilidad:** Disponibilidad y predisposición voluntaria para participar.
2. **Edad:** Mujeres de entre 23 y 27 años.
3. **Grado académico:** Estudiantes de octavo a décimo semestre, lo que les brindó herramientas reflexivas para analizar y expresar sus vivencias desde un enfoque crítico.
4. **Contexto familiar:** La mayoría provenía de familias extendidas, lo que influyó directamente en la construcción de sus discursos sobre los roles tradicionales de género.

En total, participaron 18 estudiantes femeninas universitarias, seleccionadas también mediante el método en cadena: tras identificar a la primera participante, se le solicitó ayuda para localizar a otras personas

con características similares. Este enfoque permitió captar una variedad de discursos que reflejan la riqueza de sus experiencias personales y socioculturales.

El periodo de recolección de información abarcó cinco meses, desde la gestión 2-2023 hasta la gestión 1-2024, lo que permitió obtener datos ricos y contextualizados que sustentarán el análisis de los conceptos abordados.

## **2. Sustentación teórica**

La problemática abordada en esta investigación se sustenta en tres categorías conceptuales principales: mujer, maternidad y no maternidad. Estas categorías se plantean como ejes fundamentales para facilitar el entendimiento y análisis de los términos clave asociados al tema en estudio. La investigación se articula a partir del enfoque psicológico y feminista de diversas autoras que han desarrollado estas nociones, integrando además perspectivas complementarias provenientes de otras corrientes teóricas, las cuales, aunque no pertenecen necesariamente al mismo marco conceptual, enriquecen y amplían la comprensión de los fenómenos en cuestión.

### **2.1. Discurso**

El discurso, según Pérez citando a Barthes, no refiere a un texto que construye un sentido, sino al sentido socialmente creado y compartido que atraviesa a los textos. Por tanto, su análisis no debe recaer en la comprensión del texto, sino en la comprensión de los sujetos que se comunican a través de él (Pérez, 2008). El discurso, entonces, no es equiparable a un texto, sino a un torrente de lugares comunes convocados por un tema, mismo que puede atravesar distintos textos y manifestarse en ellos.

Se debe contemplar que el discurso es, por naturaleza, esencialmente fragmentado y discontinuo. Barthes (2005) lo describe como “compuesto por episodios de lenguaje que “revolotean en la cabeza” del sujeto y que irrumpen en él bajo cualquier pretexto. Una carta de amor, por ejemplo, no contendrá en sí todo el discurso amoroso, pero sí evidencias de él” (Pérez, 2008, p. 241).

El o los discursos, como líneas de enunciación simbólica realizados desde posiciones sociales, no sólo deben ser comprendidos y descifrados por los receptores: también están destinados a ser valorados y apreciados

(signos de riqueza) y creídos y obedecidos (signos de autoridad) (Alonso y Fernández, 2006).

En este sentido, en la narración que se realiza a través del ese discurso debe destacarse especialmente dos aspectos: “el estatuto del narrador, que puede tener un tono personal o a personal, y la relación del relato con el mundo que lo rodea” (Alonso y Fernández, 2006, p. 22), es decir poseer un carácter particular y subjetivo vinculado a, en este caso, el asunto o temática que es propio del sujeto que habla de él.

## **2.2. Ser mujer**

La presente categoría conceptual es abordada desde vertientes psicológicas y en su mayoría feministas, las cuales permitirán una mejor comprensión del fenómeno planteado, abocado a teorizarse de manera más íntima, cercana y directa al tema.

El entendimiento acerca de “ser mujer” para Simone de Beauvoir, significa todo un programa de vida, ya que “no se nace mujer, se llega a serlo”. Por ejemplo, en psicología, la categoría mujer se define a partir de las nociones rol de sexo y rol de género. Entendiendo que el sexo viene determinado por la naturaleza, una persona nace con sexo masculino o femenino.

En cambio, el género, la construcción social de los que significa “ser varón” o “ser mujer”, se aprende, puede ser educado, cambiado y manipulado. Y generalmente las teorías e investigaciones sobre la diferencia entre hombres y mujeres se producen en relación con la noción de roles o papeles, ya que con la noción de rol se pretendió explicar la conducta de los individuos que ocupan un lugar en la estructura social.

Teniendo en cuentas estas diferencias, Lagarde (1990, p. 1) afirma:

*La identidad de las mujeres es el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que las caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida. La experiencia particular está determinada por las condiciones de vida que incluyen, además, la perspectiva ideológica a partir de la cual cada mujer tiene conciencia de sí y del mundo, de los límites de su persona y de los límites de su conocimiento, de su sabiduría, y de los confines de su universo. Todos ellos son hechos a partir de los cuales, y en los cuales las mujeres existen, devienen.*

Por ende, Moore (1996) afirma que es insostenible que los factores biológicos determinen las categorías hombre y mujer, así como también el tratarlas como universales. Es decir que la idea social sobre la mujer evoca la diferencia de ella con el varón tanto anatómica como en sus funciones sociales, dicha diferencia se encuentra anclada en la posibilidad de la maternidad de la mujer.

Pero bajo esta premisa es posible decir que lo único que se encuentra definido en el momento del nacimiento es el sexo anatómico, la diferencia genital. Pero no pasa lo mismo con la posición subjetiva que habrá de constituirse en relación a su diferencia anatómica. El sujeto sexuado no podrá ser entonces un simple dato anatómico que permita clasificar en la cultura a los cuerpos como hombre o mujer. El sujeto sexuado – posicionado como hombre o mujer – es efecto de las relaciones dialécticas entre la apariencia anatómica; los discursos culturales que se esgrimen sobre esas diferencias y la interpretación particular que hace el sujeto de su cuerpo.

Por lo tanto, "ser mujer" es un proceso social y personal de construcción, no una condición innata. Involucra aprender y experimentar roles y expectativas de género, formando una identidad que combina aspectos biológicos, culturales y subjetivos.

### **2.3. Maternidad**

El concepto de maternidad, se ha bosquejado a partir de estudios feministas, que exponen en este apartado una serie de diferencias marcadas entre el propio concepto y otros que lo acompañan como el instinto materno en clara adecuación conceptual al maternaje.

Se nombra a Adrienne Rich, poeta, ensayista y activista feminista estadounidense, quien ofrece un análisis profundo de la maternidad, distinguiendo la experiencia de ser madre y la institución de la maternidad.

Rich define la maternidad como una institución patriarcal que ha sido diseñada para controlar a las mujeres y limitar su autonomía (Rich, 1976). Al mismo tiempo, reconoce que la maternidad como experiencia puede ser profundamente significativa y enriquecedora para muchas mujeres. Asimismo, argumenta que es crucial diferenciar entre la maternidad como una experiencia vivida por las mujeres y la maternidad como una institución construida y controlada por la sociedad patriarcal.

La conceptualización de Barrantes y Cubero (2014) respalda que la maternidad es un patrón de conducta a seguir que se le ha atribuido a toda mujer desde la sociedad primitiva, dándosele a dicho patrón de conducta características específicas según lo impuesto por la cultura, la sociedad y el momento histórico que se atraviesa. Esta cultura es definida por Lewis (1985, p.41) como un “sistema integral de patrones de conducta aprendidos, característicos de los miembros de una sociedad”, de manera que la maternidad como otras conductas son adquiridas a partir de que las mujeres son parte de una sociedad (Barrantes y Cubero, 2014, p. 31)

En este sentido como Fuller menciona (2010) que una de las ideas más profundamente arraigadas en la mitología occidental es que el núcleo de la diferencia entre mujeres y hombres reside en el hecho de que la primera es la encargada de la reproducción, la crianza y la mayor parte de la primera socialización de los pequeños.

A la maternidad se le ha atribuido el origen de las características psicológicas más estables en la mujer, de la división sexual del trabajo, es decir la forma en que las sociedades distribuyen el trabajo entre hombres y mujeres, basándose en los roles de género que se consideran apropiados para cada sexo y, finalmente de la desigualdad entre los géneros que, para muchos teóricos y teóricas es resultado de la necesidad de controlar la capacidad reproductiva de las mujeres y de protegerlas durante la gestación y la crianza.

Sin embargo, es importante entender que la mujer es un sujeto y no un mero sustrato corporal de la reproducción ni el brazo, o el útero, ejecutor de un mandato social o la encarnación de un ideal cultural. Las representaciones que configuran el imaginario social tienen un enorme poder reductor donde todos los posibles deseos de las mujeres son sustituidos por uno: el de tener un hijo, y uniformador, en tanto la maternidad crearía una identidad homogénea de todas las mujeres.

El psicoanálisis ha mostrado que el deseo del hijo no corresponde, de ninguna manera, a la realización de una supuesta esencia femenina, sino que es propio de una posición a la que se llega después de una larga y compleja historia, en la que el papel fundamental corresponde a las relaciones que la mujer ha establecido en su infancia con sus padres tanto en el plano de la triangulación edípica como en el de la identificación especular con la madre (Tubert, 1996).

Por lo tanto, aunque la maternidad puede ser una experiencia significativa y enriquecedora para muchas mujeres, también está ligada a estructuras sociales que perpetúan desigualdades de género y roles tradicionales. La maternidad no debe ser vista simplemente como una esencia femenina innata, sino como un rol socialmente construido y condicionado por factores históricos, culturales y psicosociales.

#### **2.4. Maternaje o instinto materno**

Según lo conceptualizado, es necesario rescatar un término que se refiere específicamente a la ocasión de la mujer en ser madre: el maternaje. Este término abarca la experiencia y la práctica de cuidar y criar a los hijos, destacando la dimensión personal y emocional de la maternidad. El maternaje reconoce la importancia del vínculo afectivo y el cuidado diario, diferenciándose de la maternidad como institución patriarcal, y enfatizando la elección y experiencia individual de cada mujer en su rol de madre.

Esther Vivas, en un reciente libro titulado *Mamá desobediente: una mirada feminista a la maternidad* (2019), sigue defendiendo que la maternidad no es un mandato biológico o un destino natural para las mujeres, sino una decisión libre y personal. La obra de Badinter resulta igualmente importante para evidenciar que no existe un comportamiento maternal suficientemente unificado como para hablar de un instinto o amor maternal.

Así pues, tomemos nota: seguir hablando del amor maternal es seguir ejerciendo una presión social extraordinaria sobre las mujeres para que se realicen sólo a través de la maternidad. Winnicott señaló la ambivalencia que una madre puede experimentar hacia su bebé, de allí que el instinto maternal queda relegado a falso. Es así que no existe el amor maternal. Existe el amor. Sin adjetivos. Y amar es cuidar. Para todos por igual. Así de simple, así de complejo (Martín - García, 2019).

Recalcar entonces que la insistencia de vincular el instinto materno a la maternidad es contradictoria, pues de ser este innato, el infanticidio, abandono infantil y la violencia contra sus propios hijos, no tendrían cabida en aquella relación materno - infantil.

Por ende, es necesario hablar del término maternaje, el cual se refiere al conjunto de procesos psicoafectivos que se desarrollan e integran en la mujer en ocasión de su maternidad. Emergiendo este concepto como una

respuesta a la dicotomía entre la maternidad como institución patriarcal y la experiencia personal de ser madre

Se debe comprender que el maternaje involucra los recursos internos y externos que permitirán enfrentar y superar los nuevos desafíos que plantea el desarrollo, puesto que la maternidad representa una crisis evolutiva que afecta a todo el grupo familiar. En el sentido Eriksoniano, el maternaje representa en la mujer convertida en madre, una crisis de identidad y de personalidad en un sentido amplio (Oberman y Paolini, 2018). Comparándola, por ejemplo, con la adolescencia se encuentran varios puntos comunes con ella: una transformación corporal y hormonal; un cambio de status social; importantes fluctuaciones pulsionales; reactivación de conflictos infantiles, en particular aquellos que se relacionan con las primeras etapas; la disolución y reconstrucción de identificaciones precoces, en particular, la identificación con la propia madre; una transformación de la imagen corporal en dos tiempos: primero al producirse el embarazo, y luego, después del nacimiento del bebé; una transformación del sentimiento de identidad personal; los sistemas defensivos que anteriormente estaban organizados, están a veces fragmentados o violentamente reforzados.

Entonces el denominado amor o instinto maternal, no existe y es más bien el papel que ejerce una mujer al convertirse en madre, es decir, por decisión y ocupando el rol que asume dentro de su maternidad y los cambios que la acompañan, brindando a través de ellos los cuidados que el infante necesita.

## ***2.5. No maternidad***

La definición de maternidad ha dejado de ser correcta en el contexto temporal actual, pues previamente desde una perspectiva histórica estaba articulada alrededor de su asociación a la pureza y la virtud, núcleo del hogar, responsable de la formación de los hijos y baluarte moral de la nación. Hoy, este discurso se encuentra enfrentado a otros que lo cuestionan y a prácticas y cambios en ciertas instituciones (escuela, salud, etc.) que la llevan en otra dirección.

Fuller (2010) menciona que el trabajo para las mujeres ha cobrado una enorme importancia en su percepción de sí mismas y, aún aquellas que son amas de casa con dedicación exclusiva consideran que el ideal femenino actual es el de la "mujer de carrera". Esta tendencia se ha solidificado hasta

el punto en que muchas jóvenes profesionales están invirtiendo más tiempo y energía en sus proyectos laborales que en la búsqueda de pareja (Fuller, 2010, p. 6)

De este modo, la posibilidad de seguir estudios superiores o de trabajar, empiezan a ser considerados como rituales de pasaje al mismo título que la iniciación sexual y la maternidad. En este sentido, en el contexto contemporáneo surge el término “no maternidad”, el cual se encuentra vinculado directamente con los cambios en el entendimiento que ser mujer no es sinónimo de desear ser madre.

Tal como lo expresado por Tania Rocha Sánchez en una entrevista “hasta hace poco no había en español un concepto equivalente que diera nombre a esa condición, por lo cual se hablaba de mujeres sin hijos, lo que implicaba la idea de que a esas mujeres les faltaba tener un hijo, por lo menos, para estar completas. Apenas en los últimos años se ha popularizado el concepto no maternidad para nombrar y reconocer el deseo de las mujeres de no tenerlos” (Gaceta UNAM, 2020, 0,48 s).

Otra forma de denominar este paradigma es el término NoMo que proviene de “not” y “mo” de mother, es decir “not mother” o “no madre”. Fue acuñado por primera vez en 2011 por Jody Day, una psicoterapeuta y escritora inglesa que, debido a su problema de fertilidad, creó Gateway Women, una red mundial de amistad y apoyo para mujeres sin hijos. Sin embargo, el movimiento NoMo no únicamente está compuesto por mujeres con problemas de fertilidad, sino que incluye también a mujeres con otros motivos para no procrear.

Por ello se debe considerar que si bien existen mujeres que no desean ser madres, existen mujeres que, aunque lo deseen, no pueden orgánicamente serlo, es muy diferente nombrar a una mujer que ejerce la maternidad y se reconoce como madre ante la adopción o gestación subrogada.

Por consiguiente, la no maternidad puede ser comprendida como la decisión consciente de no tener hijos, aunque no necesariamente implica una oposición activa y en contraposición hacia la maternidad como institución. Esta elección se percibe y cataloga como una forma de resistencia frente a las expectativas sociales y los ideales predominantes en la cultura contemporánea, especialmente en medios de comunicación y entornos culturales donde la maternidad suele ser promovida como un ideal femenino.

### 3. Resultados

Los siguientes resultados se derivan del análisis detallado de los discursos femeninos sobre ser mujer, la maternidad y la no maternidad. Cada una de estas categorías de análisis revelan datos desde la perspectiva individual de mujeres universitarias que se caracterizan por poseer una edad homogénea en sus 20 años, estar particularmente interesadas en el tema y pertenecer a familias extendidas en su mayoría, y que especialmente en su discurso exteriorizan las invariabilidades y cambios en torno a los conceptos centrales.

#### 3.1. *¿Qué es ser mujer?*

Los puntos que se abordan en este apartado destacan que la experiencia de ser mujer en el contexto actual abarca más que el reconocimiento biológico de haber nacido como tal. Implica también los roles atribuidos culturalmente a las mujeres, así como una comparación y diferenciación con respecto al sexo masculino, tanto en el ámbito familiar y social.

La primera parte de esta concepción, ser mujer, reconocerse y asumirse como tal, parte inicialmente de una mención unánime de las participantes del estudio, el factor biológico, el cual diferencia anatómicamente a los dos sexos predeterminados, mujer y hombre, pero se adjunta además el asumir el término por decisión propia, claro, partiendo de retóricamente cuestionarse por su género.

Para mí mujer es el concepto, es un concepto que está vinculado a lo biológico. Pero actualmente si tomamos en cuenta a las mujeres trans, si bien se hacen intervenciones internamente, lo biológico no se adecua, pero llegan a ser también entendidas como mujer. Entonces para mí mujer, aparte de lo biológico, en fin, llegaría a ser una construcción social en la cual uno toma la identidad de ser mujer (M, 27 años).

Sí podría decir una frase es ser mucho, porque creo que no solo hay que cargar con el hecho de lo biológico, digamos, el hecho de que siempre estás en constante cambio en tu cuerpo, o sea, existe una diversidad de mujeres y una diversidad de ideas que hay acerca de la mujer, entonces creo que, a pesar de eso, al menos en mi punto de vista, para mí ser mujer es muchas cosas y sobre todo fuerza (T, 23 años).

Es algo que es muy complicado incluso de nombrar, yo creo que siempre se nos ha dicho cómo debemos ser, cómo debemos vernos, como debemos vestirnos, sentirnos, expresarnos y toda la cuestión. Entonces, incluso cuando se le cuestiona esto, no sabe, o sea, por qué es mujer. Simplemente, digamos, empezamos por lo biológico, que es parte, obviamente, pero no es lo esencial, sino justamente reconocerse como tal (C, 26 años).

Yo podría decir que ser mujer es mucho más con cómo me siento y cómo hago las cosas que con cómo me veo o con lo que puedo hacer con mi cuerpo (L, 24 años).

Estos son los discursos que aparecen en su reconocimiento como mujeres, pero conlleva además una serie de factores contextuales, a diferencia de décadas pasadas, como la sexualidad. Es decir, los fragmentos evidencian una transformación en la comprensión de ser mujer, con una clara tendencia hacia una visión más fluida y personalizada de la identidad femenina. Las mujeres entrevistadas no solo están tomando control sobre cómo se definen a sí mismas, sino que también están contribuyendo a un cambio cultural más amplio, en el que la femineidad se entiende de manera inclusiva, diversa y subjetiva.

Por consiguiente, más allá de lo biológico, inicia una identificación con el término desde la infancia, pero no con lo que una mujer debe ser, en cambio sobre lo que una mujer no dice, no hace y no es, así como las responsabilidades, comportamientos y apariencia física que aún hoy se adjudican a ellas. El punto resaltante es que estos comentarios provienen de las mujeres de su familia y no de los hombres, como se podría imaginar:

Me decían que una mujercita no puede gritar, no puede levantar la voz, que no puede estar jugando muy torpemente...Y es algo que veía en mis tías, primas, ¿no? Y ya cuando convivíamos con ella era de: no, siéntate bien, o haz esto, no hagas esto, así no se sienta una señorita. (M, 27 años).

Una idea que se me ha metido mucho en la mente y que me ha perseguido mucho y veo que a muchas mujeres de las que ahora actualmente me rodeo, es que siempre les persigue esa idea de que porque eres bonita no vas a conseguir nada o vas a conseguir algo solo porque eres bonita (T, 23 años).

Comentarios como estos se reflejan en el discurso que saca a relucir una infancia y contemporaneidad marcada por el accionar delimitado de las mujeres y el rol que ocupan con respecto a los demás integrantes de su familia, que al igual que en ese pasado, se limitaban a ser concebidas como madres, esposas, hijas y amas de casa, y estos adjetivos eran heredados por las mujeres que las habían criado y finalmente habían sido asumidos por ellas mismas. Es evidente que, siendo mujeres, este término quedaba oculto bajo los demás denominativos, asociado al rol doméstico:

Eso era curioso, porque mi mamá...eso era muy curioso (ríe), pero cuando veía llegar a mi papá, era de *ay, tu papá quiere almuerzo, tiene que almorzar, ya*. Y ella se desesperaba por servirle el almuerzo, por servirle, y mi papá no le exigía, no era que él le decía: ¿Dónde está el almuerzo? él solo está existiendo, literalmente. Y mi mamá lo hizo muy así, como el de *yo te voy a dar todo, porque estás acá, porque tú ya has llegado de trabajar, y es lo que tengo que hacer* (M, 27 años).

Y pasaba igual en casa de mi abuela, cuando había familiares grandes al momento de servir los platos, que eran para 15 personas, *era de ya, chicas, ayuden*, por favor. Entonces, a todas las mujeres nos llevaban a la cocina, y no solo por ayudar a preparar, sino a servir. Entonces, era de, una trae los platos, una pone esto, una pone lo otro, y todas las mujeres estaban en eso. Mi abuelita decía, tú llévale al papá, que se vaya a sentar y todos los varones estaban sentados, esperando a que les sirvan" (O, 27 años).

Cuando era una niña, el ser mujer en mi casa era un concepto que englobaba cuidados, que englobaba responsabilidades, y que casi siempre estaban ligadas al hogar y al maternar (L, 27 años).

Algo particular que se desplaza de estos discursos es justamente el cómo se posicionan algunas de las mujeres de su familia dentro del **contexto familiar** y frente, en este caso, al rol de jefe del hogar, que bien se podría resumir en la frase "el hombre es la cara y la mujer la cabeza", es decir que existe un ritual por dotar de este denominativo al hombre, aunque este no ejecute tal función:

Yo he hablado bastante de la mujer independiente, porque en mi casa, si bien las mujeres son las que tienen esas "funciones", yo diría que existía

esa posición servicial hacia el hombre, porque mi mamá era subordinada a mi papá. Pienso que por más que ella también tenía las capacidades, nunca se desligaba de esa dependencia. Básicamente, lo que hacían las mujeres, era sostener a este hombre, aunque este hombre no cumpla muchas funciones en el hogar, que, entre comillas, ayude a que la dinámica funcione, o sea, el rol de los hombres era de ser la careta, eran los hombres de la casa, pero de nombre, porque quien se hacía cargo del sustento de la casa eran las mujeres, quien aportaba económicamente eran las mujeres... (M, 27 años).

Sin embargo, también existen cambios paulatinos en ese posicionamiento, en donde los roles se invierten, dejando entrever la metamorfosis que sufren las tareas / responsabilidades de cada parte:

Sobre todo, mi mamá, ella es muy “masculina”, en el sentido de proveer, de poner reglas y todo eso, porque en mi casa la que impone las leyes es mi mamá, incluso cuando le pregunto algo a mi papá él dice: preguntarle a tu mamá, y ella decide, o sea, ella es el hombre de mi casa. Ella trabaja y mi papá cocina, literal, así todos los días, y mi mamá trabaja y llega cansada. Es al revés de lo que se supone que es lo tradicional, ¿no? (L, 24 años).

Asimismo, otra de las maneras en las que se precipita la diferenciación y reconocimiento como mujeres, es la contraposición con el sexo opuesto, los hombres, situación que incluso actualmente continúa primando en el contexto familiar:

Indirectamente sí lo hacían porque los juguetes mismos, los que te compraban, digamos, eran de niñas, ¿no? No te compraban cosas que le compraban tu hermano, aunque a ti te interesaban, pero no había. A partir de los 15 años... ya no es simplemente el juego de juguetes para mujercitas y hombrecitos, sino también los roles. Es decir, *que te tienes que comportar como mujer, ya tienes que aprender a cocinar, tienes que aprender a atender a tus hermanos, aprender a atender a tus papás*. Y ahí ya es otra labor en comparación con los de los hombres (A, 26 años).

Cuando yo terminé con mi enamorado, mi abuela vino y me dijo *¿ya vas a estar con otro tan rápido?* tú eres mujer, no puedes hacer eso... (L, 24 años)

Existe la concepción social de que un hombre no llora y una mujer es llorona, pero es una cuestión de percepción, de ahí que dicen que la mujer es más emocional y los hombres más racionales, pero o sea eso es una cuestión también de cómo se nos ha construido socialmente, es decir se nos ha denominado así, pero no por eso debemos serlo (X, 24 años).

Es posible vislumbrar que las denominaciones con las que se reconocen o desconocen son en gran parte por la manera en las que se las ha instituido en ellas, es decir la crianza desde la familia y consecuentemente el relacionamiento con la sociedad. Los calificativos se asoman e instauran en la vida de estas mujeres hasta que generan en ellas cuestionamientos no sólo al cómo se reconocen, sino también sobre los roles que se les ha otorgado arbitrariamente y que ocasionan en ellas conflictos con la feminidad, por no asumir lo que se espera de ellas.

Rechazo el hecho en el que debo comportarme como las mujeres de antes, en que tengo que ser siempre sumisa ante un hombre en mi familia. Mi familia se manejaba en base a eso, de alguna manera me hacía sentir incómoda, porque no simplemente estaba mi papá, sino estaban mis tíos o personas que yo no conocía y que estaban encima de mí y era muy incómodo es como decir ¿dónde estoy yo? ¿dónde quedó? (X, 24 años).

Cuando estás llorando o estás triste, te dicen: *ay, pareces mujercita; ay, como nena te estás comportando*. Como si ser mujer fuera un insulto, ven la palabra mujer como un insulto. Porque siempre se denigra un poquito más a lo que es femenino, pero llorar más o menos no te hace más o menos mujer (A, 27 años).

Y yo estaba medio peleada con mi feminidad mucho tiempo durante mi adolescencia porque no me gustaba mucho el rosa y de verdad tampoco me encanta ahora. Pero ya no siento ese rechazo, esas cosas pequeñas ya no son parte de mis pensamientos, pero en algún momento me sentí incómoda siendo como muy femenina. Era como que me siento falsa o muy superficial. Y ahora siento que sí me he podido reconciliar un poco más con eso ¿*porque?* Porque mi abuela era igual, ella nunca ha sido muy femenina, muy delicada, mujer, entre comillas, ella no esperaba cumplir con los estereotipos (Z, 25 años)

Así además se divisa que comparten colectivamente un sentimiento de rechazo por los estereotipos de roles de género, existe una molestia implícita en sus discursos que apuntan a revelar que el retrato de la mujer y lo que viene encadenado al término no las complace.

### **3.2. ¿Ser madre?**

Según lo mencionado por participantes del estudio el retrato que tienen del ser madre viene anudado a prácticas que se desenvuelven en el seno del hogar. Partiendo de ello es posible descomponer tres ejercicios que acompañan a la maternidad en su quehacer. El primero es el de ser una madre abnegada, el segundo es el de ser la que cría a la familia y el tercero de ser una responsabilidad declinada únicamente a las mujeres. Es posible apreciar cada uno de estos componentes en los siguientes fragmentos:

La maternidad la he vivido a través de ella [mi madre] y de mis otras tías. Lo veo como un sacrificio. Porque cada cosa que he visto que han hecho mis primos, es como guay, o sea, ¿cómo le haces con eso? ¿Cómo te posicionas ante eso? El amor de una madre es enorme, es infinito y que aguanta todo y probablemente sí es, porque he visto situaciones que una persona normal no...o sea, normal en el sentido de que no tiene ningún relacionamiento con el niño, una no aguantaría, ni de chiste, si no fuera su madre. Entonces, yo siento que la maternidad es eso. Es un sacrificio (M, 27 años).

Veo que las madres en muchos casos no son solo madres de sus hijos, son madres incluso de sus propias parejas, de sus suegros y de sus cuñados, ellas se dedican de cabeza a cocinar la comida, limpiar y todo eso, porque al parecer ese es su rol cuando entran en esa familia, bueno eso le pasó a mi mamá, cuando se casó, no solo me cuidaba a mí, sino también a mi prima, ahora que lo pienso me parece muy injusto, porque no le dejaron de otra, y tampoco es que tuviera de otra (C, 26 años).

La maternidad es...una gran responsabilidad, demasiada responsabilidad... curiosamente solo para la mujer; también está la paternidad, pero nadie habla de eso, desde que nace él bebe, la mamá es la que se encarga de todo de él, ella deja de lado su trabajo, o su vida antes del bebe, para cuidarlo y velar por que este bien, es toda su responsabilidad (H, 25 años).

Otro de los escenarios en los que la maternidad se ve plasmada es la presión social en torno a este concepto que a menudo se manifiesta a través de comentarios que refuerzan la idea de que ser madre es un deber para las mujeres. Estos comentarios pueden crear expectativas poco realistas y contribuir a un ambiente en el que las mujeres se sientan obligadas a asumir roles de maternidad, a veces antes de estar preparadas o incluso sin desearlo. Esta presión puede afectar la autonomía de las mujeres en la toma de decisiones sobre su vida reproductiva y generar un sentimiento de obligación que puede ser perjudicial para su bienestar emocional y mental. Algunos ejemplos de ello son los siguientes discursos:

Entonces, para mí la maternidad, desde el ámbito familiar, siempre ha sido muy complicado hablar, porque, o sea, hay una... implícitamente, hay una carga, porque hay papás que te dicen, *¿hasta cuándo no vas a tener hijos? Mira, ya se te está yendo el tren. Se te está acabando el tiempo. Y eso actualmente también pasa conmigo ¿no? Porque yo ya tengo 27 y, bueno, ya se me va el tren, como dice mi papá (P, 27 años).*

Generalmente la sociedad es la que dice que tienes que ser madre. Pero yo siempre digo, que si no hay deseo, no podemos ser una madre. Para mí, ser madre siempre va a ser sinónimo de deseo. Si no hay deseo, no puedes ser mamá. Simplemente vas a parir y ya está. Parir no significa ser madre (C, 26 años).

Cuando te van diciendo que en algún momento vas a ser mamá, lo tienes bien metido en la cabeza y no ves más caminos, realmente vas a elegir ser mamá porque ya no vas a ver más allá, pero es contradictorio si decides ser mamá te critican, o si no eres mamá, también te critican, la sociedad nunca va a estar conforme con lo que una haga, en lo que las mujeres hagan (L, 24 años).

En relación al concepto de maternidad también surgió el término coloquial conocido como “instinto materno”, el cual, desde la perspectiva femenina del estudio, no existe, prestando atención a hechos experimentados por ellas. Se puede decir que este término es más complejo de lo que refiere la expresión, puesto que las mujeres pueden experimentar una variedad de emociones y respuestas ante la maternidad como también las

expectativas puestas en el término, modificarse, es decir una desidealización o corroboración de su posición con respecto a este nuevo rol.

A mí no me gustan los niños, pero cuando veo que algún niño necesita ayuda se la doy, como lo haría con cualquier otra persona que la necesite y no por eso es que la madre que hay en mí se esté manifestando, solamente es... ayudar a alguien que necesita ayuda... (C, 26 años).

Neuroquímicamente liberamos serotonina, que es una hormona del amor y como que te hace ayudar a crear un vínculo con ese nacido, ¿no? Pero creo que, si no ha sido deseado, no ha sido planificado, no lo quieres en tu proyecto de vida futuro. No es que por ese apoyito biológico o por el momento del dolor del parto, nazca ese amor. Por más que tu cuerpo libere, lo que tenga que liberar, no ayuda a establecer el vínculo. La relación de madre e hijo no se da. Sin ir tan lejos, si realmente fuera instintivo, no habría infanticidio, no habría aborto. Es bien ilógico pensar que es biológico porque estas cosas si existen, son normales, son muy comunes (M, 27 años).

Creo que no, porque justamente ayer yo hablaba con mi hermanita. Y ella me hizo pensar mucho. Me dice: *creo que no quiero a mi hijo como debería quererlo. No me nace ese amor que todas las mamás tienen con sus hijos*. Yo le digo, ¿pero por qué? Se supone que eso nace desde que el bebé nace, ¿no? Ese instinto materno se activa desde que tu bebé nace. Me dice: *no, no es así. Creo que nosotros también tenemos que adoptar al hijo*, me dice. Y creo que sí tiene razón. Porque hay que adoptar al hijo como nosotros adoptamos a nuestros padres. ¿No? Y ahí sí me hizo pensar y dije, tal vez sí. Tal vez no hay ese instinto maternal como tanto dicen, ¿no? Tal vez no existe eso. Simplemente es como que te resignas a ser madre y ya (A, 27 años).

Unánimemente, se considera que existe más bien un sentido de protección y cuidado que de instinto materno, y que en su lugar debería denominarse maternaje (leer marco conceptual).

### **3.3. ¿No ser madre?**

No desear asumir la maternidad conjuga diversos discursos, entre ellos es posible rescatar la crianza de hermanos menores y la suya propia, el estilo de crianza de su madre para con ellas y otros objetivos de vida abocados hacia metas personales y profesionales de difieren y/o no son compatibles con la maternidad, recalcando que no están en contra de esta última, más si se tiene en cuenta la diferencia entre gestar y criar como una variable más para no contemplar o desistir de la maternidad siguiendo el camino de la no maternidad por decisión propia, sin embargo, también se aprecian casos individuales donde no lo es.

De entrada se dispone repetidamente entre las entrevistadas la experiencia de crianza para con los hermanos menores o algún otro infante de su círculo familiar cuando ellas eran jóvenes, lo cual, ahora en sus 20 años corresponde a no desear revivir esa etapa de su vida, en donde ni siquiera, se puede decir, era una de sus responsabilidades, pero que de igual manera se les atribuía como una práctica propiamente de las niñas, reflejando además que la mayoría de las universitarias reconoce que aun existiendo un hermano mayor hombre, estas tareas de cuidado no les eran delegadas. He aquí algunos ejemplos de ello:

yo en general estoy negada a tener hijos, uno porque yo tuve una hermanita a los 12 o 13 años y prácticamente cuando mi mamá enfermaba y como era la mayor de mi familia yo me hacía cargo de ella, cuando estaban de viajes yo me hacía cargo de ella, salían a algún lugar yo me hacía cargo de ella o sea que prácticamente fui como su mamá durante 8 o 9 años, ahora tiene 10 años y sigue viviendo conmigo, no están mis padres, entonces con ella aprendí que creo ser madre es complicado, no es fácil, admiro a las mamás claro, pero no es algo que yo quiero en mi vida, ya con esta experiencia (X, 24 años).

Somos cuatro hermanos, yo soy la segunda, y cuando mis papás salían a trabajar yo me quedaba a cargo de ellos, quería ayudar de alguna manera, pero ahora me doy cuenta que no era lo correcto ¿a mi quien me cuidaba? solo tenía 10 años...no era mi responsabilidad, podría decir que es una de las razones por que no quiero ser mamá, yo ya pase por eso...(C, 26 años).

Asimismo, las mujeres del estudio revelan también el no querer repetir su propio modo de crianza o la relación entre madre e hija que acompañó a su adolescencia y/o juventud. Se comprende entonces que existe cierto grado de temor por reproducir las dinámicas parentales pasadas, y que esta introspección subjetiva parece influir en su decisión respecto a la crianza y relaciones familiares que son parte de asumir la maternidad.

Entonces, para mí ser madre es algo muy complicado. O sea, porque, por un lado, tengo muchas ideas complejas. Pero, por un lado, me llevaba muy mal con mi mamá. Y siento que es una relación, hasta hace rato puede ser muy insana. O sea, muy de lastimarse. Y no pueden agradarse mutuamente. Precisamente por ese gran amor o por ese gran sentimiento igual que hay entre ambas. Entonces, a veces puede haber problemas, conflictos, simplemente malentendidos que terminan dañando mucho esa relación. Y que es muy complicado sanarla. Siento que sí he logrado con mi mamá al menos en gran parte sobrellevarla, sobre todo, pero sanarla, no sé, siento que es algo muy difícil. y tengo miedo de que eso se replique cuando sea madre (L, 24 años).

siendo sincera, ahora que no vivo con mi mamá, la relación ha mejorado, o sea sé que ella me quiere, pero me hacía dudar si le agradaba, porque siempre estábamos peleando, y creo que tengo miedo de que me pase lo mismo con mis hijos, que no me agraden (ríe), pero sé que parece chistoso, pero si es algo en lo que pienso mucho... (C, 26 años).

Otro de los temores latentes se inscribe bajo el miedo de traer un hijo a un mundo donde suceden muchos acontecimientos que ponen en tela de juicio que tan seguro y benéfico es para un infante, aunque se manifiestan como comentarios esporádicos, reaparecen con mucho más peso al cuestionar esas frases, dando a entender que si bien existe una decisión personal para saltar esa etapa de la vida, también los factores sociales y económicos tienen mucho peso en la manera que perciben los desafíos que conlleva el maternar.

Y finalmente la decisión de no asumir la maternidad recae sobre la decisión de asumir en cambio otros objetivos de vida que no se compaginan actualmente con el ser madre, como los profesionales y económicos. Y la razón más válida y sencilla es porque no desean serlo, velando por su bienestar y crecimiento personal.

Y en este momento de mi vida actualmente, a mis 27 años, mis planes, mis metas no están vinculados con alguien, con un hijo. No. Porque pienso hacer estudios posgraduales, quisiera trabajar en otros espacios en los cuales a lo mejor tal vez no sería un ambiente idóneo para criar un niño. Y me veo a futuro, un niño no me quita ni me aumenta la felicidad. Lo que me ha hecho sentirme a mí, o sea, yo y mi identidad más allá de ser mujer, es el tema de poder hacer lo que yo quiero en cuanto a lo académico y las experiencias (R, 27 años).

Porque no está dentro de mis planes de vida, por lo menos no en los próximos diez, diez años. Quizá a mis treinta y dos. Treinta y siete. Casi mis cuarenta. Por eso pienso que tal vez no me embarazaría. Asumiría, como decías, la maternidad, tal vez adoptando, o tal vez algún sobrino que mi hermano dejó por ahí (ríe) no sé. Así que... Porque nunca ha sido tampoco muy de mí. Justo el otro día pensaba en cómo sería dar a luz a un bebé. Tal vez sería mejor adoptar a un bebé, un niño incluso. No creo que sea malo tampoco y no creo que se sienta muy diferente, al menos para mí (M, 24 años).

Ahora mismo no quiero y no puedo económicamente sostenerme, es que todo cuesta, se necesita dinero para muchas cosas y aún más para, incluso embarazarte, toda la gestación, el parto, cuando nace y todo lo demás... (H, 26 años).

Bajo la lupa es posible apreciar la diferencia marcada entre el gestar y parir en congruencia a asumir el ejercicio de la maternidad, es decir una madre, es la que cría no necesariamente la que da a luz, entendiendo al factor biológico como uno importante pero no determinante en la actuación, como dicen las estudiantes del estudio “el cuerpo se recupera, pero el desear y criar a un niño es muy diferente”.

Me di cuenta que me gusta cuidar a los niños. Dije, verdaderamente, ¿será que no quiero ser madre? Y me puse a pensar que, si alguna vez llegase a ser madre, a lo mejor podría serlo, pero adoptando. No dando a luz (R, 27 años).

Existen también otras variables, dentro la posibilidad de ser madre. La diferencia recae en tres situaciones biológicas que directa o indirectamente

afectan a esta decisión, la mujer que 1. no puede físicamente y quiere ser madre; 2. no quiere ser madre y puede; 3. no quiere ser madre y no puede serlo. En este estudio en específico, es necesario centrarse en dos relatos que relucen por sobre los demás, cada uno acompañado de diferentes perspectivas sobre la no maternidad y el no poder asumirla.

No me encuentro bien de salud físicamente, y tal vez no me pueda hacer cargo y prefiero no tomar mucho en cuenta esa parte. Es que tengo un problema de artritis juvenil. Y eso es... tienes que hacer un tratamiento. Y si no lo tratas pues...es como la enfermedad de las personas mayores de edad. Pierden la fuerza y el equilibrio, es cuando se te hinchan los dedos y no los puedes mover. Y eso me complicaría, digamos si yo quiero adoptar o tener un hijo, es más responsabilidad y cuidarme a mí misma sería el doble. O sea, aunque yo quiera, en algún momento, también es una... es una decisión difícil. Porque algo que me dijo la doctora es que tengo que tratarme con medicamentos permanentemente. Me dijo que de esta enfermedad no te vas a deshacer, tienes que vivir con esto... (M, 25 años).

Me había vuelto a cuestionar ese tema, porque era un tema zanjado. Porque ya había sido una decisión, no ser madre, pero cuando me dijeron que no podía, fue doloroso. Estuve mucho tiempo con medicación para el tratamiento del síndrome de ovario poliquístico, y hubo complicaciones, me hicieron estudios y cosas así, y al final me dijeron que sí quería ser madre iba a ser muy difícil, iba a ser casi imposible y sería algo que pondría en riesgo mi vida, pero ha sido algo que he procesado poco a poco, porque no es que me hayan quitado algo que en verdad quería, pero sigue siendo algo más personal ...personal en el sentido de no poder, no de querer (C, 26 años).

Ambos testimonios resaltan que, si bien la maternidad implica una decisión, un deseo y una responsabilidad, también resulta en un duelo, ya sea por dificultades medicas o decisiones personales que velan por una vida donde el ser madre no deba replegar al ser mujer.

Para finalizar, como aspecto resaltante es que las cuestionantes sobre la maternidad vienen acompañadas de la formación académica, puesto que la educación parece influir en las decisiones reproductivas al ingresar las

jóvenes a un espacio formativo, con mayores oportunidades de experimentar opiniones y posiciones diversas con respecto a la maternidad, lo que apunta a revelar que la maternidad sin cuestionamientos en la vida de una mujer aparece reflejada como un mandato social, es decir es un aspecto relevante que no es debatido hasta que inician su formación universitaria.

#### **4. Discusión**

Primeramente, es necesario tener claro que las constantes sobre cómo se debe ser mujer comienzan a modificarse, siendo este un cambio ideal, ante las reflexiones sociales contemporáneas tanto por hombres como por las mismas mujeres. Además, las nuevas y marcadas sexualidades que se hacen presentes en el contexto actual, sirven como desencadenantes de cuestionamientos sobre la identidad femenina, dejando de lado la parte orgánica/biológica para reconocerse como tal, ya que al igual que el género la maternidad debe ser asumida, más no impuesta. Tal como dice Castañeda (2019) “ser mujer, hoy más que nunca, está encarnado, es una experiencia única que se vive en cuerpos y subjetividades particulares que constituyen nuestra situación en el mundo”.

De esta manera se revela que las mujeres del estudio no están resueltas con aceptar a la maternidad como otro de los mandatos sociales impuestos, similar a lo que revela la investigación de Fernandez y Bogino (2019) “Algunas de estas mujeres identifican la maternidad como una práctica netamente intensiva y no están dispuestas a asumir este mandato cultural que exalta la experiencia de la maternidad como mérito social”

Igualmente, de entre la revisión bibliográfica más reciente, es posible reconocer y destacar el trabajo de Elizabeth Quiroz sobre Cambio sociocultural a través de la no maternidad: Rompiendo un esquema cultural, donde “la no maternidad es un concepto que las personas aún no terminan de aceptar porque no conciben la idea de que ser mujer no es igual a ser madre, ya que hemos aprendido toda nuestra vida que el propósito de la mujer es procurar descendencia para que trascienda la humanidad” (2021). Así es que se revelan dos vertientes señalando que el binomio mujer=madre, es una cosmovisión que por parte de las mujeres comienza a reestructurarse y que para los demás aún no del todo.

Es esencial reconocer que los modos de crianza hacia las niñas como los roles asignados desde la infancia son dos de las causas de que esta transición

aún no sea completamente entendida, en palabras de Quiroz, la cultura de la maternidad “se enseña desde niñas a través de pláticas de sus madres hacia ellas, por medio de los juegos donde desempeñan roles de amas de casa, son segregadas y orilladas a desempeñar roles de cuidadoras y para mantener la limpieza y cuidado del hogar centrándoles e insertando en ellas la idea de madre como el máximo desarrollo personal y humano” (idem).

Y bajo esta perspectiva cuando una mujer decide o no asumir la maternidad, y romper con los estereotipos de género impuestos desde la infancia, los señalamientos y críticas abarcan en gran parte a la familia directa “y, desde la experiencia de la no-maternidad, tienen que deconstruir muchos discursos y prácticas sociales que deslegitiman su capacidad para tener voz y un lugar por «no ser madres»” (Fernández y Bogino, 2019).

Gómez y Tena en 2018 señalan que:

El hecho de que las mujeres expresan diversas formas de resistencia a los discursos patriarcales, no implica que no lo vivan con tensión (...) los resultados permiten problematizar el impacto subjetivo que tiene en las mujeres que desde los discursos se establece como verdades. Con estos resultados se pretende contribuir a la desnaturalización de la maternidad, la despatologización y resignificación de la no maternidad, aportando al desmantelamiento del binomio mujer igual a madre y de aquellas Verdades (con V grande por ser universalistas) que propagan que hay una esencia, un instinto maternal en las mujeres.

Asimismo, la decisión de no ser madre implica consecuencias directas e indirectas sobre otros aspectos de la vida de aquellas mujeres que comunican abiertamente su decisión, como las relaciones personales, de pareja e incluso laborales, fue posible apreciar esto a través las perspectivas compartidas que existen en las demás investigaciones donde “la no-maternidad ocurre bajo diferentes contextos económicos y culturales que llegan a ser incluso antagonicos” y:

a) las que probablemente han elegido ser no-madres bajo condiciones socioeconómicas adversas, caracterizadas por una escasa actividad económica, que, al conjugarse con bajos índices escolares, delinea significativas características que la hacen diferir de b) las mujeres que no tienen hijos bajo contextos sociales y económicos favorables, caracterizados

por altos niveles de escolaridad y una intensa actividad económica que se encuentran en condiciones diferentes a c) las mujeres pertenecientes a contextos económicos favorables que, sin ser económicamente activas, son no-madres por elección o no; y, el grupo de mujeres que d) por limitaciones físicas que les impiden desarrollar una actividad económica probablemente son no-madres y no esposas sin haberlo elegido (Linares, Et. al, 2017).

Por consiguiente es resaltante, al igual que en las demás investigaciones hasta ahora citadas, que la formación académica tiene mucho que ver con la aceptación de los roles que las mujeres desean asumir, más no a la maternidad como una de ellas, es decir, la universitarias entrevistadas consideran alcanzar objetivos personales y profesionales, antes de replantearse asumir este rol, y es justamente la educación formal que propicia una reflexión inicial, sobre la gestación y concepción, y por supuesto la maternidad, siguiendo las experiencias personales en el ámbito formativo.

Bajo esta perspectiva es grato reconocer los cambios ideológicos que se han hecho presentes gradualmente en el ojo sociocultural en el que somos partícipes, especialmente en torno a la maternidad y varios otros conceptos anudados a ella, como al que se podría denominar su antónimo, la no maternidad. Por tanto, hallar similitudes en cuanto hallazgos con otras investigaciones, aún incluso cuando las poblaciones son académica y etariamente diferentes, pero por sobre todo femeninas, revela que las concepciones previas sobre ser mujer, la maternidad y la no maternidad se encuentran atravesando una metamorfosis.

## **Conclusiones**

En conclusión, el presente estudio permite comprender la complejidad de la experiencia femenina y su carácter socialmente construido, trascendiendo la mera dimensión biológica. Las mujeres entrevistadas ofrecen una variedad de perspectivas sobre lo que significa ser mujer, que abarcan desde la influencia biológica hasta la resistencia frente a los estereotipos de género. Los resultados evidencian una conexión significativa entre las experiencias de la infancia y la construcción de la identidad femenina, siendo los comentarios y expectativas familiares factores determinantes en la percepción.

Se destaca una presión persistente hacia la conformidad con roles tradicionales, como los de ama de casa, madre y esposa, marcando un

patrón recurrente en las experiencias compartidas. Sin embargo, también se identifican transformaciones en las dinámicas familiares: las mujeres han asumido roles más activos en la provisión económica y en la toma de decisiones, mientras que los hombres han comenzado a participar en tareas tradicionalmente consideradas femeninas. Estos hallazgos reflejan un cambio progresivo en las estructuras y roles de género, indicando una evolución en las normativas y experiencias, además de una transformación gradual en las dinámicas de género.

La percepción de la maternidad se percibe como un sacrificio y una gran responsabilidad centrada en la mujer. Asimismo, se señala que la presión social refuerza la idea de que ser madre es un deber, generando expectativas poco realistas sobre las mujeres.

Así también, se resalta la complejidad del término "instinto materno", cuestionando su existencia y sugiriendo que el vínculo madre-hijo se construye más por protección y cuidado que por un instinto innato. Se cita el concepto de "maternaje" como una alternativa mejor conceptualizada al denominativo tradicional "amor maternal".

Bajo estas perspectivas, a través de los diversos discursos, se evidencia que las decisiones de no asumir la maternidad por parte de las mujeres entrevistadas están influenciadas por diversas experiencias y reflexiones. La responsabilidad asumida en la crianza de hermanos menores, la percepción de relaciones familiares pasadas y el temor de reproducirlas, así como la preocupación por traer hijos a un mundo inseguro, son factores clave. Además, la autonomía personal y el deseo de alcanzar metas profesionales y económicas se presentan como razones más que válidas y lógicas para postergar o descartar la maternidad, apreciando a la no maternidad como una alternativa que resignifica lo que era ser mujer y ser madre.

Como dato sobresaliente, la salud física se revela como un factor determinante en la decisión, ya que algunas mujeres finalmente no pueden o les resulta casi improbable asumir la responsabilidad debido a condiciones médicas a las que están encadenadas. Por consiguiente, la no maternidad implica también un duelo, ya sea por elección o por restricción. Asimismo, es posible evidenciar el impacto significativo de la educación en las perspectivas sobre la maternidad, señalando que la formación académica influye en cuestionar los mandatos sociales asociados a la maternidad, siendo entonces

la educación superior un espacio crucial para reflexionar y cuestionar los roles tradicionales de género.

Finalmente, el análisis subraya la importancia de fomentar entornos que respeten y empoderen las decisiones de las mujeres, ya sea sobre asumir o rechazar la maternidad. Al hacerlo, se contribuye no solo a la desnaturalización de la maternidad como obligatoria, sino también a la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Una recomendación clave para investigaciones futuras es adoptar un enfoque interseccional que permita explorar cómo variables como clase social, raza, orientación sexual, estado civil, discapacidad y ubicación geográfica interactúan y moldean las percepciones de las mujeres sobre la maternidad, la no maternidad y su identidad de género. Otra recomendación es llevar a cabo estudios longitudinales que sigan a los participantes a lo largo de varias etapas de su vida para comprender cómo sus percepciones y decisiones evolucionan con el tiempo.

### Referencias bibliográficas.

- Alonso, L- y Fernandez, C. (2006). *Roland Barthes y el Análisis del Discurso*. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 1. pp. 11-35. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124008001.pdf>
- Ávila, Y. (2003). *Mujeres frente a los espejos de la maternidad: las que eligen no ser madres*. Desacatos no.17 Ciudad de México. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2005000100007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2005000100007)
- Barrantes, R. y Cubero, M. (2014). *La maternidad como un constructo social determinante en el rol de la feminidad*. Wimb lu, Rev. Electrónica de estudiantes Escuela de psicología, Universidad de Costa Rica. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4942668.pdf>
- Castañeda, L. (2019). *Mujeres profesionistas sin hijos: la defensa del modelo tradicional de maternidad desde la no maternidad*. Desacatos, N° 60, pp. 13-34. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2019000200134](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000200134)

- Collazo, L. (2005). *De la mujer a una mujer*. Revista Otras Miradas, vol. 5, núm. 2. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/183/18350201.pdf>
- Cueto, E. (2020). *INVESTIGACION CUALITATIVA*. ASD JOURNAL. VOL 1, N° 3. <https://revistas.uv.cl/index.php/asid/article/view/2574/2500>
- Fernández, P. y Bogino, M. (2019). *Paradojas de género: Mujeres que declinan la maternidad y padres que reclaman la crianza*. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, N° 14, pp. 491-514. <https://aries.aibr.org/storage/antropologia/netesp/numeros/1403/140307.pdf>
- Fuller, N. (2010). *Identidad Femenina y Maternidad: Una relación incómoda*. Pontificia Universidad Católica del Perú <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/081008.pdf>
- Gaceta UNAM. (2020). *Mujeres NoMo: Decisión de no tener hijos*. <https://www.youtube.com/watch?v=yMlkKOoL-TU>
- Gómez, B. y Tena, O. (2018). *Narrativas de mujeres en torno a su experiencia de no maternidad: Resistencias ante tecnologías de género*. Estudios de Género, N° 4. <https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/310>
- Lagarde, M. (1990). *Identidad Femenina*. CIDHAL (Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, A. C. - México). [https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/purificacion\\_mayobre/identidad.pdf](https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf)
- Linares, B. Salvatierra, B. Nazar, A. Sánchez, G. Zapata, E. (2017). *La no-maternidad en México*. El rol del género y la desigualdad socioeconómica. Población y Salud en Mesoamérica, N° 15(1), pp. 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44656020004>
- Martín-García, T. (2019). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7247544>
- Moore, H. (1996) *Antropología y feminismo*, Madrid, Cátedra
- Oiberman, A. y Paolini, C. (2018). *Proceso de la maternidad y maternaje: fundamentación teórica*. Universidad de Buenos Aires (UBA) -

- Universidad de Palermo (UP). <http://www.encyclopediasaludmental.org.ar/mobile/trabajo.php?id=45&idtt=96>
- Pérez, M. (2008). *Discusiones teóricas y metodológicas sobre el estudio del discurso desde el campo de la comunicación*. Nueva época, núm. 10, julio-diciembre, 2008, pp. 225-247. Universidad Autónoma de Chiapas. <https://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n10/n10a9.pdf>
- Rich, A. (1976). *Nacemos de mujer: la maternidad como experiencia e institución*. Traficantes de sueños. [https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map54\\_Rich\\_web\\_2.pdf](https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map54_Rich_web_2.pdf)
- Tubert, S. (1996). *Figuras de madre*. Ediciones cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la mujer. <https://es.scribd.com/doc/269498038/Silvia-Tubert-Ed-Figuras-de-La-Madre>
- Universidad Mayor de San Simón. (2024). *Población estudiantil gestionada por facultad: Humanidades y Ciencias de la Educación*. <https://umsstat.umss.edu.bo/site/pobgestfac?fac=HUMANIDADES%20Y%20CS.%20DE%20EDUCACION&fecha=2024-09-24>
- Vivas, E. (2019). *Mamá desobediente*. Una mirada feminista a la maternidad. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global libros, N° 148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338640>

# Micromachismos en la cotidianidad: dinámicas invisibles de poder en las relaciones sociales

*Micromachisms in everyday life: invisible power dynamics in social relations*

Jhamel Fernanda Del Carpio Lázaro<sup>1</sup>

Recibido: 19 de julio del 2024. Aprobado: 6 de enero del 2025.

## Resumen

Los micromachismos constituyen una forma sutil de violencia que se manifiestan de forma cotidiana en las relaciones sociales y que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres. Estas prácticas suelen normalizarse en las relaciones sociales, lo que afecta su identificación y cuestionamiento.

El presente ensayo, pretende analizar las percepciones y prácticas de micromachismos que surgen entre los jóvenes, a partir de una revisión documental apoyada en revistas científicas como Investigaciones Feministas - Revista Científica Complutense y la Revista Educateconciencia, también se utilizó trabajos de fin de grado y de titulación para la obtención de títulos de Licenciatura, de universidades provenientes de España, Ecuador, Chile y Bolivia.

Los hallazgos de este documento dan cuenta que los micromachismos son reproducidos en las relaciones sociales en general, es decir en todos los ámbitos cotidianos de una persona, se transmiten por medio de varones y mujeres. En los países europeos y latinoamericanos se practican los micromachismos en el ámbito familiar, relaciones de parejas y en el ámbito académico, aunque estos comportamientos son cuestionados por las mujeres; en cambio, en Bolivia se continúa reconociendo las manifestaciones del machismo tradicional, pero no se reconoce aún las acciones, actitudes y comportamientos micromachistas.

---

<sup>1</sup> Estudiante de la carrera de psicología en situación de titulación, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia

Palabras claves: Micromachismos, percepciones, prácticas, relaciones sociales, género

## **Abstract**

Micromachisms constitute a subtle form of violence that manifests daily in social relationships and perpetuates inequality between men and women. These practices are often normalized in social relationships, which affects their identification and questioning. This essay aims to analyze the perceptions and practices of micromachisms that emerge among young people, based on a documentary review supported by scientific journals such as *Investigaciones Feministas - Revistas Científicas Complutense* and *Revista Educatecniciencia*. It also used final degree projects and theses for obtaining Bachelor's degrees from universities in Spain, Ecuador, Chile, and Bolivia.

The findings of this document show that micromachisms are reproduced in social relationships in general, meaning in all daily aspects of a person's life, and are transmitted by both men and women. In European and Latin American countries, micromachisms are practiced in the family, partner relationships, and academic settings, although these behaviors are questioned by women. In contrast, in Bolivia, the manifestations of traditional machismo are still recognized, but the actions, attitudes, and micromachist behaviors are not yet acknowledged

**Keywords:** micromachisms, perceptions, practices, social relations, gender

## **Introducción**

La palabra "micromachismo" ha sido definida como un conjunto de actitudes y comportamientos de dominación de baja intensidad, que se manifiestan de forma cotidiana a través de diversas formas de imposición sutil en la vida diaria (Bonino, 2004, p.1). A pesar de su naturaleza aparentemente inofensiva, los micromachismos constituyen una forma insidiosa de discriminación y desigualdad de género que se perpetúa en los entornos sociales, afectando principalmente a las mujeres. Estos comportamientos, aunque menos evidentes que las formas tradicionales de machismo, tienen un impacto significativo en la vida cotidiana de las personas, especialmente en las mujeres, quienes son las principales víctimas de estas prácticas.

Si bien los micromachismos pueden parecer conductas inofensivas o pequeñas bromas, es importante reconocer que, cuando se acumulan y se reproducen constantemente, crean un contexto social en el que la desigualdad de género no solo se mantiene, sino que se naturaliza y se legitima. La cultura patriarcal en la que vivimos, aunque ha experimentado transformaciones a lo largo de los años, sigue siendo un sistema que se reproduce a través de conductas cotidianas como estas. De esta forma, el micromachismo no solo se da en situaciones de conflicto o confrontación abierta, sino que se encuentra en las interacciones cotidianas, en la manera en que hombres y mujeres se relacionan, se comunican y se posicionan en la sociedad.

A pesar de que este fenómeno de los micromachismos ha reducido su intensidad si se compara con el machismo de antaño, no deja de tener un gran impacto en la vida de las personas. En particular, las mujeres, que son las principales víctimas de estas actitudes, sufren las consecuencias de esta violencia diaria. Los micromachismos se manifiestan en una variedad de formas sutiles, como comentarios despectivos, gestos condescendientes o actitudes que minimizan la voz y autonomía de la mujer. Lo que resulta alarmante es que muchos de estos comportamientos micromachistas no son vistos como un problema serio; más bien, son naturalizados en el medio social como actitudes o bromas inofensivas que no parecen tener efectos negativos. Este proceso de normalización contribuye a que las mujeres no siempre reconozcan estos actos como una forma de violencia, lo que dificulta su identificación y la posibilidad de cuestionarlos.

En este sentido, resulta fundamental comprender que los micromachismos no solo afectan a las mujeres en su vida personal, sino que también tienen repercusiones en otros ámbitos de su existencia, como el académico y el profesional. En este contexto, aunque en los últimos años ha aumentado la atención sobre los micromachismos en las relaciones de pareja, es esencial ampliar el análisis a otras esferas sociales, tales como el ámbito educativo, donde se dan interacciones cotidianas entre jóvenes y adultos que, en muchas ocasiones, reproducen actitudes y comportamientos micromachistas. Estos espacios, como las universidades y los lugares de trabajo, son cruciales para el desarrollo profesional y personal, y, por tanto, el impacto de los micromachismos en estos entornos debe ser objeto de un análisis más profundo.

El estudio de los micromachismos se torna más relevante cuando se considera que estas prácticas están estrechamente relacionadas con los estereotipos de género que son promovidos e inducidos por las instituciones y los medios de comunicación. Estos estereotipos imponen un modelo rígido de lo que significa ser hombre o mujer, y contribuyen a que ciertos comportamientos sean vistos como "normales" o "naturales", cuando en realidad refuerzan relaciones de poder desiguales. De este modo, el micromachismo no es solo un conjunto de actitudes individuales, sino una construcción social profundamente arraigada que se transmite culturalmente y que afecta a generaciones de hombres y mujeres, muchas veces sin que ellos sean conscientes de esto.

Este ensayo tiene como objetivo analizar las percepciones y prácticas de micromachismos entre los jóvenes, tanto en el contexto internacional como en el nacional. A través de una revisión documental, se han recopilado investigaciones, mayormente de carácter internacional, que abordan las percepciones de los individuos sobre los micromachismos y los contextos en los que estas prácticas se reproducen, para ello se recurrió a revistas científicas como *Investigaciones Feministas - Revista Científica Complutense* y *la Revista Educateconciencia*; así como a trabajos de fin de grado y de titulación para la obtención de títulos de Licenciatura, de universidades de España, Ecuador, Chile y Bolivia.

En esta revisión, se han considerado investigaciones que exploran las manifestaciones de micromachismos en diversas relaciones sociales, tales como relaciones de compañerismo, académicas, laborales y familiares. No obstante, se han excluido aquellos estudios focalizados en las relaciones de pareja, dado que el objetivo de este ensayo es abordar el fenómeno en un marco más amplio y alejado de la dinámica de pareja exclusivamente.

La importancia de abordar los micromachismos en un sentido más amplio reside en que, al hacerlo, se contribuye a dismantelar las estructuras de poder que subyacen a las relaciones de género y a promover un cambio social en el que la igualdad y el respeto mutuo sean los pilares de todas las interacciones humanas, independientemente del contexto. Es crucial que tanto hombres como mujeres tomen conciencia de las prácticas micromachistas y que se establezcan medidas efectivas para prevenir y erradicar estas conductas, creando espacios más inclusivos y equitativos en todos los ámbitos sociales.

## **1. Conceptualización y tipologías de los micromachismos**

### **1.1. Definición de los micromachismos**

Bonino (2004, p.1) define a los micromachismos como un tipo de machismo sutil y casi imperceptible, que es de muy baja intensidad, formas encubiertas y negadas de imposición en la vida diaria, cuya fuente será un conjunto de ideas, conceptos, actitudes y comportamientos que “blandamente” perpetúan una posición de desigualdad entre géneros, bajo la estrecha relación con el contexto socio-cultural de la persona.

El micromachismo presente en las relaciones de pareja como un tipo de violencia invisible es uno de los principales postulados de Bonino (1993, p.5); sin embargo, se puede retomar y desplazar aspectos teóricos de lo que el autor propone hacia las relaciones sociales, en las que la mujer quede como adversaria.

### **1.2. Clasificación de los micromachismos desde la teoría de Bonino**

Son diversas las formas en las que se puede presentar el micromachismo, Bonino (1993, p.5) hace una clasificación de los micromachismos en tres categorías para una mejor comprensión que son: micromachismos coercitivos, encubiertos y de crisis.

- a. **Micromachismos coercitivos:** En esta categoría el hombre utiliza su fuerza, ya sea física, económica o de su personalidad para intentar someter a la mujer y controlar su capacidad de decisión. Los principales tipos son los siguientes:
  - **Intimidación:** Muestra de poder abusivo con el tono de voz, postura y mirada para atemorizar a la mujer.
  - **Control de dinero:** Monopolización por parte del varón de las decisiones del dinero.
  - **No participación en lo doméstico:** Creencia de que solo la mujer debe ocuparse de las tareas domésticas.

- ***Uso expansivo-abusivo del espacio físico y del tiempo para sí:*** Cuando solo el hombre decide cómo se administra el tiempo y espacios.
  - ***Insistencia abusiva:*** Obtención de algo por medio de la insistencia hasta lograr un agotamiento en la otra persona y que ceda.
  - ***Apelación a la superioridad del razonamiento masculino:*** Con el objetivo de imponer determinadas decisiones y en el que no se valora la opinión de la mujer.
  - ***Toma o abandonos repentinos del mando de la situación:*** Son decisiones sin tener en cuenta la opinión de la mujer, a pesar de que sean situaciones en las que también esté involucrada (Bonino, 1993, p.6).
- b. **Micromachismos encubiertos:** Estos tipos de micromachismos son los que transgreden de forma más efectiva la simetría relacional.
- ***El abuso de la capacidad femenina del cuidado:*** Basado en roles de género que se imponen para la mujer, como esposa, madre, etc. que provocan en ellas un sobreesfuerzo y reducen su autonomía.
  - ***Creación de falta de intimidad:*** La mujer debe adaptarse a la cantidad de intimidad que el varón desea.
  - ***Desautorización:*** Creencia de que el hombre es el único que tiene el poder de juzgar desde la superioridad. Descalificaciones, autoalabanzas, etc.
  - ***Paternalismo:*** Cuando se pretende encubrir la posesividad y autoritarismo del varón, aniñando a la mujer.
  - ***Manipulación:*** En la que se utiliza el afecto como un método de tener el control de la relación, utilizan mensajes que promueven en las mujeres inseguridades y culpa.
  - ***Autodivulgación y autojustificación:*** En este tipo de micromachismos se reconoce que el hombre busca justifica-

ciones como hacerse el tonto, con olvidos selectivos, comparaciones etc. para no realizar actividades que generarían un vínculo de igualdad de género (Bonino, 1993, p.7).

- c. **Micromachismos de crisis:** Se presentan cuando una relación entra en un desequilibrio, ya sea porque la mujer asume una mayor posición de poder o el hombre disminuya su posición de poder; ejemplo por una pérdida de empleo. El hombre al sentirse amenazado puede recurrir a algunas de estas maniobras para reestablecer el equilibrio.
- **Hipercontrol:** El hombre incrementa el control que tiene sobre los espacios, tiempos y/o actividades que realiza la mujer.
  - **Seudoapoyo:** Es el apoyo ofrecido para evitar una oposición frontal, pero que no se acompaña realmente de acciones que promuevan la cooperación.
  - **Resistencia pasiva y distanciamiento:** Empleo de diferentes formas de abandono, distanciamiento, por ejemplo, ausencia de cooperación o amenazas de abandono.
  - **Rehuir a la crítica y la negociación:** Se basa en reducir y silenciar las quejas de la mujer ante los comportamientos dominantes por parte del hombre, evitando el cambio no deseado.
  - **Promesas y hacer méritos:** Modificaciones conductuales por conveniencia propia.
  - **Victimismo:** Cuando el hombre se presenta como una víctima de los reclamos de la mujer, intentando culpabilizarla con el fin de someterla.
  - **Dar lástima:** Intentos del varón de generar lástima para conseguir que la mujer ceda, haciéndole creer que terminará mal si ella no lo ayuda (Bonino, 1993, p.13).

Es importante aclarar que para el presente ensayo sólo se considerarán algunos tipos de micromachismos, que sirva de indicadores para el lector, ya

que la mayoría de tipos de micromachismos se orientan más al contexto de una relación de pareja, que en este caso no corresponde al tema principal del ensayo. Los micromachismos considerados para las relaciones sociales son: de los micromachismos coercitivos (insistencia abusiva, apelación a la superioridad del razonamiento masculino y toma o abandono repentino del mando de la situación), micromachismos encubiertos (abuso de la capacidad femenina del cuidado, desautorización, autodivulgación y autojustificación) y micromachismos de crisis (seudoapoyo).

### **1.3. Clasificación de micromachismos en el ámbito académico - laboral**

Ahora se hace necesario revisar algunos conceptos fundamentales para comprender la práctica de los micromachismos en el ámbito académico y laboral.

Son cuatro los tipos de micromachismos reconocidos en medios académicos, el *Mansplaining*, *Gaslighting*, *Maninterrupting* y *Bropriating*.

- ***Mansplaining***: Según el Instituto para el Futuro de la Educación (2019), Lili Rothman lo define como el acto de explicar sin tomar en cuenta el hecho de que la persona que está recibiendo la explicación sabe igual o más sobre el tema que la persona que lo está explicando.
- ***Gaslighting***: Consiste en manipular la percepción de la realidad del otro, es decir hacerle creer a una mujer de forma muy sutil que está loca (Gonzales, 2020).
- ***Maninterrupting***: Se refiere a la brusca interrupción de un varón girando la conversación entorno a él, para que él explique las cosas (Gonzales, 2020).
- ***Bropriating***: De la Garza y Derbez (2021, como se citó en Secretaria de las Mujeres del Estado de México, 2023) explican que el *bropriating* es cuando un hombre se apropia del crédito o de las ideas de una mujer.

Es así que hasta la actualidad los micromachismos han extendido sus manifestaciones a ámbitos cotidianos, como el familiar, académico o laboral.

#### **1.4. El micromachismo como violencia simbólica**

Pierre Bourdieu (1998, p.49) enfatiza a la dominación masculina como un orden estructural que se manifiesta en las relaciones más cotidianas entre los sexos femenino y masculino, atribuyendo una dominación masculina que se caracteriza como violencia simbólica. Es decir, que para Bourdieu este tipo de violencia llega a ser casi invisible y desapercibido, pero profundamente arraigado en las relaciones de poder; posiciona a los grupos dominantes, es decir los hombres, como personas que imponen su visión del mundo, valores y normas, de forma que son aceptados y reproducidos por las personas en posición de subordinadas, es decir las mujeres, sin que ellas lo cuestionen.

Asimismo, Bourdieu hace referencia al habitus para reflejar la interconexión que existe entre la estructuración social y la acción individual, expresando la imposición de normas sociales no de forma coercitiva por parte de un individuo, si no como una incorporación de lo social en la producción de la subjetividad, de modo que ni las mujeres llegan a percibirlo y suelen aceptar su subordinación como algo natural o normal; esto se puede manifestar en los roles culturales que son impuestos, así como también por medio de gestos, actitudes y prácticas que reproducen la desigualdad entre hombres y mujeres. Al respecto Bourdieu (1998) menciona:

La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación), cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural (p.51).

En este sentido se identifica que puede presentarse cierta complicidad por parte de los dominados, es decir las mujeres, ya que su habitus integra las acciones y comportamientos que se ajustan a este tipo de relación.

## **2. Percepción de los micromachismos en las relaciones sociales de jóvenes y adolescentes**

En este apartado se desarrollarán los hallazgos de los estudios internacionales de países europeos y latinoamericanos sobre la percepción

de los micromachismos, puesto que es importante conocer cuánto saben las personas sobre la naturaleza del tema.

La primera investigación, “Micromachismos: una problemática en contexto juvenil universitario de la UCSH para intervenir desde el trabajo social” de Mellado, Salgado y Vergara (2015) realizada en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez en Chile, indica que la población conformada por universitarios reconoce que los micromachismos son prácticas que se aprenden socioculturalmente y piensan que la forma en la que los micromachismos se propagan en la sociedad es por medio de las instituciones y los medios de comunicación, que difunden mensajes basados en estereotipos de género.

La segunda investigación, de Paola Calle y Karen Macías (2019), en Ecuador, titula “Percepciones sobre micromachismos de los y las adolescentes. Estudio con adolescentes de una Unidad Educativa del Cantón Naranjal provincia de Guayas”. Este estudio muestra que los adolescentes reconocen a las mujeres como principales víctimas de micromachismos, aunque también les atribuyen la responsabilidad de ubicarse en esa posición voluntariamente. También se halla una marcada diferenciación de género en que la mujer es reconocida como alguien delicada y sumisa, a diferencia del varón descrito como robusto y fuerte. Los adolescentes varones denotan tener más normalizado ciertas actitudes micromachistas. Finalmente, las autoras también hallan que los medios de comunicación cumplen un rol fundamental en transmitir actitudes micromachistas.

Con esta revisión, las investigaciones muestran que los micromachismos son prácticas socioculturales difundidas por instituciones y medios de comunicación que promueven los estereotipos de género, pues es necesario hacer notar el impacto que hoy en día tiene la tecnología en la vida de las personas, más aún las redes sociales. Es así que en muchos contextos los micromachismos refuerzan la idea de la superioridad masculina, que ubica a las mujeres en una posición de desventaja ante diversas oportunidades.

### **3. Práctica de los micromachismos en las relaciones sociales de jóvenes y adolescentes**

En el contexto internacional también se encontraron estudios que analizan las prácticas micromachistas en las relaciones sociales, es decir

que este apartado se enfocará en la comprensión de cómo se manifiestan los micromachismos en diferentes contextos.

En la primera investigación de Torralba y Garrido (2020) se halla que los micromachismos son más practicados por varones, además que son los hombres adultos quienes tienen mayor propensión a utilizar estos comportamientos micromachistas.

De manera similar, Baquedano y Ferrero (2021), encontraron que la población más afectada por los micromachismos son las mujeres, quienes son víctimas de comentarios sexualizados y los estereotipos de género. Otro hallazgo compartido con la anterior investigación es que los hombres menores de 40 años se encontraban más sensibilizados sobre los micromachismos.

En Ecuador, Vega (2022) aportó con su estudio sobre la práctica de los micromachismos y encontró que una cuarta parte de la muestra practica el micromachismo encubierto, a pesar de que este resultado no indica que sea un porcentaje mayoritario o que los practiquen frecuentemente no deja de ser significativo puesto que aun así posee un impacto en las víctimas del micromachismo.

La investigación de Pérez, Enciso, Gonzales y Mendoza (2017) en México, enfatiza la práctica de los micromachismos en el ámbito familiar, de pareja y académico. Se halla que el micromachismo se arraiga en el círculo familiar, aunque tiene mayor propensión en las relaciones de pareja. Además, se identificó que un pequeño pero significativo porcentaje de mujeres sufre de micromachismo en el ámbito académico al sentir que sus opiniones no son respetadas de la misma forma que de sus compañeros varones y que el término micromachismo no es muy conocido en la universidad de Nayarit.

En el mismo sentido que las anteriores investigaciones, Gómez (2020) realizó otra investigación en España sobre los micromachismos; la autora encontró que en la sociedad española existe una marcada desigualdad de género y que se hace necesario reflexionar sobre esto en las futuras generaciones.

Estas investigaciones revelan que, aunque varones y mujeres pueden hacer uso de los micromachismos, son los hombres quienes más ejercen cotidianamente estos comportamientos micromachistas. Otro aspecto a tomar en cuenta es que los individuos más jóvenes denotan estar más concientizados sobre los micromachismos.

Es importante hacer notar que las nuevas generaciones crecen con la tecnología, y así con la accesibilidad que se tiene a toda la información, por ello que la transmisión sociocultural de sus familiares y antepasados ya no se vuelve la única fuente de conocimiento, por lo que la perspectiva de los jóvenes se amplía mucho más. No obstante, aun con todo el acceso a información globalizada, la población en general no termina de desprenderse de estos aprendizajes micromachistas que siguen impregnados en las acciones que muchas veces se cometen de forma inconsciente.

#### **4. Percepciones del machismo en Bolivia: hacia una comprensión de los micromachismos**

En Bolivia el tema de micromachismos no es tan conocido como en los demás países, por lo que no se halló estudios específicos sobre micromachismos, sin embargo, se tomarán en cuenta dos investigaciones referentes a la percepción que se tiene sobre el machismo en la sociedad boliviana, que son las que más se aproximan al tema principal.

La primera investigación, de Méndez (2012), fue realizada en Cochabamba, que titula “De los habitus al femichismo: reproducción de conductas machistas en mujeres de Cochabamba”, en dicho estudio se halla que las formas de dominación que poseen los hombres sobre las mujeres se encuentran presente en formas de internalización inconsciente, además que los roles que cumplen las mujeres cochabambinas en el medio familiar es el rol reproductor y socializador al ser considerada como madre y esposa. En cambio, en el ámbito laboral las mujeres asumen un rol de producción y representación refiriendo al trabajo intelectual de profesionalización. Empero, ellas consideran que es necesario que, ante todo, deben cumplir primero con el rol de ser madre y esposa.

En la investigación de Méndez (2012) también se halló las madres también practican el machismo en sus familias, ya que incentivan solo a las mujeres a realizar labores domésticas. De igual forma, en el espacio laboral se identificaron que se presentan prácticas machistas cuando la mujer otorga mayor poder y autoridad al hombre.

La segunda investigación de Cárdenas (2021) titula “Percepción social sobre el machismo a mujeres que pertenecen al centro de Promoción y Salud Integral de la ciudad de La Paz”. Los resultados indican que aún existe actitudes machistas entre mujeres, que, aunque ellas sean capaces de reconocer

al machismo en su máxima expresión, no se encuentran seguras cuando identifican manifestaciones sutiles del machismo en su círculo familiar, es decir las diferencias de intensidades en las que se manifiesta el machismo, lo que se denomina como micromachismos. Asimismo, la población estudiada expresó poseer actitudes machistas en lo referido a la crianza de los hijos y motivación de autorealización al asumir el rol de madre. También se halló que las mujeres transmiten inconscientemente algunas formas de machismo en la crianza de los propios hijos.

Las investigaciones que se realizaron en Bolivia dan cuenta de que actualmente las mujeres aún son víctimas del machismo, aunque aparentemente ya no de forma tan directa, puesto que ambas investigaciones expresan que las mujeres se hallan condicionadas a cumplir roles de género tradicionalistas, ya sea como madres o como esposas, mientras que los roles de producción y representación referido al ámbito laboral queda en segundo plano y no así como una libre elección a la que las mujeres puedan acceder.

Es así que se puede identificar que el machismo no solo es practicado por hombres, sino también por las mismas mujeres por medio de comportamientos conocidos como micromachismos, que pasan de forma imperceptible y sutil en ciertos contextos sociales, y que estos micromachismos pueden ser reproducidos en el medio familiar y por ende transmitidos socioculturalmente, perpetuando de este modo las desigualdades de género.

## **5. Manifestaciones y análisis del micromachismo: contexto internacional y desafíos en Bolivia**

Los micromachismos constituyen prácticas cotidianas de manipulación que buscan perpetuar roles de género tradicionales impuestos culturalmente. Según Bonino (2004, p.2), estas acciones, aunque sutiles, reproducen desigualdades que impactan profundamente las dinámicas sociales. En este marco, resulta fundamental comprender cómo estas manifestaciones trascienden las relaciones personales para posicionarse en ámbitos más amplios, como el familiar, académico o laboral.

En relación con investigaciones internacionales sobre las percepciones y prácticas de micromachismos, diversos estudios coinciden en que estos comportamientos son mayoritariamente ejercidos por varones, quienes en muchos casos no actúan con una intención explícitamente agresiva, sino

que operan desde la naturalización de estas conductas. Por ejemplo, las investigaciones de Torralba y Garrido (2021) y Baquedano y Ferrero (2021) señalan que los micromachismos afectan principalmente a las mujeres, con una mayor prevalencia entre adultos, mientras que las generaciones más jóvenes parecen estar más sensibilizadas sobre el tema. Estos hallazgos sugieren una brecha generacional en la percepción y práctica de los micromachismos.

En contraste, en el contexto boliviano, las investigaciones presentan una perspectiva diferente. Méndez (2012) resalta cómo las mujeres contribuyen, de manera inconsciente, a la reproducción de micromachismos, especialmente al asumir roles tradicionales como el de madre. Esta posición refuerza diferencias de género desde la crianza, donde las hijas suelen ser orientadas hacia tareas domésticas, mientras que los hijos reciben un tratamiento diferenciado. De manera similar, Cárdenas (2021) subraya que, aunque las mujeres son capaces de identificar y rechazar actos explícitos de machismo, los micromachismos suelen ser normalizados e incluso justificados debido a su carácter menos evidente. En este sentido, se observa que a pesar de que sean los hombres los que más practican los micromachismos en la cotidianidad, las mujeres también pueden llegar a reproducirlo, sobre todo cuando llegan al punto de ser madres, ya que es común que transmitan estas prácticas machistas expresado en el favoritismo de los hijos varones. Esta subordinación por parte de las mujeres hacia los varones también denota lo expuesto por Bourdieu (1998) cuando menciona las relaciones de dominación invisibilizadas y naturalizadas que se estructuran en el habitus de cada persona, es así que las mujeres pueden llegar a involucrarse en las relaciones de dominación patriarcal en tanto reproductoras de tales relaciones, como si fuera el orden natural de las cosas.

Por otro lado, estudios internacionales más amplios, como el de Pérez, Enciso, Gonzales y Mendoza (2017), abordan múltiples ámbitos donde se manifiestan los micromachismos, como el familiar, el académico y el de pareja. Esta investigación mexicana indaga y encuentra que las raíces de la reproducción del micromachismo se encuentran en la familia, sobre todo con comportamientos micromachistas por parte de los hermanos varones, por lo que las relaciones familiares son un espacio clave para la reproducción de estos comportamientos. Además, los universitarios expresaron que en las relaciones de pareja es muy frecuente experimentar situaciones de micromachismos que alimentan la superioridad masculina, y también, el

ámbito académico en el que varias de las jóvenes manifestaron sentirse cómodas en sus relaciones sociales y académicas, aunque un porcentaje minoritario pero significativo aludió sentirse poco valoradas y que su opinión no siempre es tomada en cuenta con la debida seriedad por sus compañeros, lo que podría vincularse a fenómenos como el "mansplaining" o el "manterrupting", aunque esto último queda como hipótesis.

A pesar de las similitudes entre las investigaciones internacionales y las bolivianas, también existen limitaciones importantes en el contexto nacional. La escasez de estudios específicos sobre micromachismos dificulta una comprensión más profunda del fenómeno en Bolivia. Los estudios disponibles tienden a abordar el machismo en términos generales, dejando de lado el análisis detallado de las formas sutiles de dominación que caracterizan a los micromachismos.

Esta falta de información, sin embargo, también representa una oportunidad. La carencia de investigaciones específicas enfatiza la necesidad de explorar con mayor profundidad cómo los micromachismos se manifiestan y son percibidos en el contexto boliviano. Esto no solo permitirá un análisis más detallado del fenómeno, sino que también contribuirá a generar conciencia sobre un problema que, aunque normalizado, perpetúa desigualdades de género en diversos ámbitos de la sociedad.

En este sentido, el presente ensayo busca llenar un vacío en el conocimiento sobre los micromachismos, proporcionando una base teórica y analítica que pueda servir de referencia para futuras investigaciones. Al abordar este tema desde una perspectiva local e internacional, se espera contribuir al entendimiento de estas dinámicas y promover una discusión que fomente la igualdad de género en todos los ámbitos.

## **Conclusiones**

Los micromachismos son un tipo de violencia de género que se transmite culturalmente de forma inadvertida, provocando efectos dañinos en las mujeres (Bonino, 2004, p. 1). Si bien son variados los ámbitos en que los micromachismos se pueden reproducir, son comportamientos que necesitan tomar mayor concientización por parte de las personas, es decir que no es posible seguir normalizándolos, puesto que, aunque parezcan inofensivos, contribuyen a la perpetuación de la son desigualdad de género

y la naturalización de la violencia, lo que plantea la necesidad de reflexionar sobre su visibilización y cuestionamiento.

Entonces, a partir de la información revisada, en el contexto internacional se ha identificado que las instituciones juegan un papel importante en la difusión de los estereotipos de género los cuales, al ser internalizados, pueden generar una normalización de los micromachismos. Esta normalización puede llevar a que las mujeres se vean atrapadas en una posición de desigualdad frente a los hombres, ya que la conformidad con estos roles se convierte en una exigencia social. Sin embargo, parece que el fenómeno no es necesariamente producto de una predisposición innata de las personas, sino del proceso de aprehensión de ideas y creencias socioculturales, que se pueden transmitir a través de las generaciones.

Del mismo modo en países como Chile, Ecuador, México y España las investigaciones revelan que los machismos son prevalentes en diferentes ámbitos incluyendo los hogares, las relaciones de pareja y el entorno académico. En este sentido, se observa que existen formas de micromachismos encubiertos, como el mansplaining y el manterrupting, que contribuyen a la reproducción de la desigualdad de género. No obstante, cabe destacar que estas manifestaciones varían en su intensidad y en su visibilidad según el contexto cultural y social en el que se encuentren.

Otra es la mirada desde el contexto boliviano, en que las investigaciones revelan una compleja relación entre las mujeres y los micromachismos. A pesar de que las mujeres suelen ser víctimas de estas prácticas, también parece que en ocasiones las reproducen entre sí, lo que podría estar vinculado a la internalización de creencias y roles de género profundamente arraigados, que por años la cultura patriarcal ha sembrado en las mujeres y que hoy en día, el machismo ha dejado sus vestigios en la sociedad boliviana y continua perpetuando la desigualdad de género. En particular, la maternidad emerge como un factor clave en la reproducción de estas prácticas, ya que muchas mujeres perciben su rol principal en la sociedad como el de madre y esposa. Este rol, a menudo considerado un mandato social, puede contribuir a la perpetuación de los micromachismos.

Esto queda en concordancia con lo que plantea Bourdieu sobre la dominación masculina y la naturalización de estas relaciones de poder, así como con lo que plantea Rivero (2010, p.194) cuando expone en su texto de Violencias (Re) Encubiertas, la doble opresión que sufren las mujeres, por su

género y por su etnia, entendiendo que cotidianamente las mujeres sufren violencia simbólica, perpetuando así las desigualdades de género debido a la internalización que poseen tanto hombre como mujeres de estas formas de dominación, lo que fundamenta la idea de que las mujeres en cierta medida pueden ser participes de posicionarse en subordinación a una cultura patriarcal que normaliza la desigualdad de género.

En definitiva, los micromachismos representan una manifestación insidiosa de la violencia de género que al ser tan sutiles y naturalizados dificultan su identificación y erradicación.

El estudio de los micromachismos y su presencia en la vida cotidiana continúa siendo relevante y necesario, tanto en el contexto global como en el contexto boliviano. La identificación y el reconocimiento de estos comportamientos son fundamentales para promover una mayor comprensión y concientización sobre las dinámicas de género que los sostienen. A pesar de que la información disponible sobre micromachismos en Bolivia es limitada, existe un espacio significativo para profundizar en el estudio de este fenómeno desde una perspectiva local. Al hacerlo, se pueden generar nuevas oportunidades para crear espacios de reflexión que fomenten una mayor igualdad de género. La necesidad de un análisis más profundo y la implementación de políticas de educación y concientización, particularmente en el contexto boliviano, resulta esencial para dismantelar las actitudes y creencias que subyacen a estos micromachismos. Solo a través de la visibilización y el cuestionamiento de estos comportamientos cotidianos se podrá avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria.

## **Referencias bibliográficas**

- Baquedano, A. & Ferrero, S. (2021). *Presencia de Micromachismos en la sociedad española Presence of micromachismos in Spanish society*. [Trabajo fin de Grado, Universidad Zaragoza]. Zagan Repositorio Institucional de Documentos. <https://zagan.unizar.es/record/108910?ln=es>
- Bonino, L. (1993). *Micromachismos: La violencia invisible en la pareja*. Recuperado de [https://www.joaquimmontaner.net/Saco/dipity\\_mens/micromachismos\\_0.pdf](https://www.joaquimmontaner.net/Saco/dipity_mens/micromachismos_0.pdf)

- Bonino, L. (2004). *Los Micromachismos*. Revista La Cibeles, vol. 2. p.1-6. <https://www.mpdl.org/sites/default/files/micromachismos.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina.*: Editions Du Seuil. <https://atlasdegenero-semujeres.edomex.gob.mx/sites/atlasdegenero-semujeres.edomex.gob.mx/files/files/2%20Bourdieu%2C%20Pierre.%20La%20Dominacion%20masculina.pdf>
- Calle, P. & Macías, K. (2019). *Percepciones sobre Micromachismos de los y las adolescentes. Estudio con adolescentes de una Unidad Educativa del Cantón Naranjal, provincia del Guayas*. [Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Trabajo Social]. Repositorio Digital Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/13853?locale=en>
- Cárdenas, C. (2021). *Percepción social sobre el machismo en mujeres que pertenecen al “Centro de promoción y salud integral” de la ciudad de La Paz*. [Tesis de Grado para la obtención de Licenciatura en Psicología]. Repositorio Institucional Universidad Mayor de San Andres. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/28248>
- Gómez, I. (2020). *El Machismo Silencioso: Micromachismos*. [Trabajo Final de Grado]. Repositorio Universidad Pontificia Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/42035/TFG-%20Gomez%20Jimenez%2C%20Isabel.pdf?sequence=1>
- Gonzales, M. (27 de noviembre de 2020). *Gaslighting, la forma de abuso que te hace creer que vives otra realidad*. ABC Bienestar. Recuperado de [https://www.abc.es/bienestar/psicologia-sexo/psicologia/abci-gaslighting-forma-abuso-hace-creer-vives-otra-realidad-202011270117\\_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F](https://www.abc.es/bienestar/psicologia-sexo/psicologia/abci-gaslighting-forma-abuso-hace-creer-vives-otra-realidad-202011270117_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F)
- Instituto para el futuro de la educación (12 de noviembre de 2019). *Opinión: La explicación privilegiada y la academia*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/que-es-mansplaining/>
- Mellado, C., Salgado, D. & Vergara, P. (2015). *Micromachismos: una problemática en contexto juvenil universitario de la UCSH, para intervenir desde el trabajo social*. [Seminario para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social]. Repositorio Dirección De Biblioteca

- y Recursos de Información. <http://repositorio.ucsh.cl/handle/ucsh/1725>
- Méndez, M. (2012). *De los habitus al femichismo: Reproducción de conductas machistas en mujeres de Cochabamba*. Revista Punto Cero, vol. 17 (24), pp.18-30. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v17n24/v17n24a4.pdf>
- Pérez, L., Enciso, R., Gonzales, S. & Mendoza, R. (2017). *El micromachismo en estudiantes universitarias*. Revista Educateconciencia, vol. 15 (16), pp.154-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8805381>
- Rivero, S. (2010). *Violencias (Re) Encubiertas en Bolivia*. Editorial Piedra Rota. <https://alfarcolectivo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/358089157-cusicanqui-violencias-re-encubiertas-en-bolivia-pdf.pdf>
- Secretaria de las Mujeres del Estado de México. (2 de febrero de 2023). *Manual para prevenir el mansplaining, manterrupting, gaslight y bropiating.*: Editorial Gobierno del Estado de México. [https://semujeres.edomex.gob.mx/sites/semujeres.edomex.gob.mx/files/files/Manual%20prevencion\\_MansplainingMGB%202023%20digital%2001.06.23.pdf](https://semujeres.edomex.gob.mx/sites/semujeres.edomex.gob.mx/files/files/Manual%20prevencion_MansplainingMGB%202023%20digital%2001.06.23.pdf)
- Torralba, A. & Garrido, H. (2021). *Desarrollo de una escala y estudio de los micromachismos en población adulta y universitaria*. Investigaciones Feministas-Revistas Científicas Complutenses, vol. 12 (2), p.425-438. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8020505>
- Vega, L. (2022). *Micromachismo y factores psicosociales en estudiantes universitarios*. [Trabajo de Graduación previo a la obtención del Título de Licenciada en Trabajo Social]. Repositorio Universidad Técnica de Ámbato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/36170>

# La influencia del maltrato infantil en la función ejecutiva de inhibición y en el rendimiento académico

The influence of childhood maltreatment on inhibitory executive function and academic performance

Cristofer Ramiro Ortiz Flores<sup>1</sup>

*Recibido: 19 de julio del 2024. Aceptado: 16 de diciembre del 2024.*

## Resumen

Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos cognitivos de orden superior que permiten llevar a cabo tareas dirigidas al logro de objetivos, la resolución de problemas complejos y la adaptación de situaciones novedosas, por lo que influyen en el rendimiento académico de los niños. El estudio aporta a la comprensión de la relación que se establece entre la función ejecutiva de inhibición y el rendimiento académico en la lectura, escritura y aritmética en niños que sufrieron maltrato infantil en el municipio de Riberalta del departamento del Beni. El objetivo de la investigación fue establecer la relación entre la función ejecutiva de inhibición y el rendimiento académico en niñas y niños de 10 a 12 años con historial de maltrato.

La investigación tiene un diseño no experimental correlacional, por lo que no tiene un alcance causal, sino asociativo, es decir, los resultados no permitirán afirmar categóricamente que el maltrato es la única causa para la demora del desarrollo de la función ejecutiva de inhibición, más bien se refiere a que el maltrato puede influir, no siendo la única variable. Se utilizó el análisis estadístico de correlación para evaluar el grado en que dos variables

---

<sup>1</sup> Neuropsicólogo clínico, Cochabamba, Bolivia, ORCID ID: 0000-0002-9157-010X

se relacionan, nos informa cómo se comporta una variable en relación con otra, también se emplea análisis descriptivo para explicar las características de las variables.

Los resultados muestran que el maltrato puede afectar al desarrollo de función ejecutiva de inhibición. La afectación de la inhibición por experiencias de maltrato incide de manera negativa en rendimiento académico, principalmente en la velocidad de la lectura y la escritura, la precisión en la escritura, el manejo numérico y la solución de problemas redactados que se realizan por el razonamiento lógico matemático. La madurez de la función ejecutiva de inhibición contribuye: a) a buen desempeño en la solución de problemas de aritmética, b) en la reducción del tiempo y los errores de la escritura y la copia de textos y c) a mejorar la velocidad de la lectura de textos, esto es posible porque inhibición suprime la información irrelevante y los distractores, lo que facilita el procesamiento de la información en la memoria de trabajo.

**Palabras clave:** neuropsicología, función ejecutiva de inhibición, maltrato infantil, rendimiento académico.

### **Abstract**

Executive functions are a set of higher-order cognitive processes that allow carrying out tasks aimed at achieving goals, solving complex problems and adapting to novel situations, therefore influencing children's academic performance. The study contributes to the understanding of the relationship established between the executive function of inhibition and academic performance in reading, writing and arithmetic in children who suffered childhood abuse. The objective of the research was to establish the relationship between the executive function of inhibition and academic performance in girls and boys aged 10 to 12 years with a history of abuse.

The research has a non-experimental correlational design, so it does not have a causal scope, but rather an associative one, that is, the results will not allow us to categorically affirm that abuse is the only cause for the delay in the development of the executive function of inhibition, more Well, it refers to the fact that abuse can influence, not being the only variable. Statistical correlation analysis was used to evaluate the degree to which two variables are related, it tells us how one variable behaves in relation to

another, descriptive analysis is also used to explain the characteristics of the variables.

The results show that abuse can affect the development of inhibitory executive function. The affectation of inhibition due to experiences of abuse negatively affects academic performance, mainly in the speed of reading and writing, precision in writing, numerical management and the solution of word problems that are carried out through logical reasoning. mathematical. The maturity of the executive function of inhibition contributes: a) to good performance in solving arithmetic problems, b) to the reduction of time and errors in writing and copying texts and c) to improving the speed of reading. of texts, this is possible because inhibition suppresses irrelevant information and distractors, which facilitates the processing of information in working memory.

**Keywords:** neuropsychology, inhibitory executive function, child abuse, academic performance.

## **Introducción**

El presente artículo presente los resultados de una investigación en el área de neuropsicología infantil sobre la relación de la función ejecutiva de inhibición y el rendimiento académico en lectura, escritura y aritmética en niños con antecedentes de maltrato en el municipio de Riberalta en el departamento del Beni.

La investigación es motivada por existen escasos estudios que relacionan la inhibición con el rendimiento académico. Los estudios que hablan al respecto no muestran evidencias suficientes para establecer una relación clara entre la inhibición y el aprendizaje de la aritmética y la lectoescritura en poblaciones similares a las que se estudiaron en la presente investigación (Da Silva, 2017). Esta es la razón para la realización del presente estudio, que busca contribuir a profundizar en la comprensión de la inhibición y su relación con el rendimiento académico en niños con historial de maltrato.

La investigación es de tipo no experimental, con un diseño transaccional correlacional, no se manipuló las variables a estudiar, es decir no se ha realizado ningún entrenamiento previo a la toma de las pruebas neuropsicológicas, la intención fue observar y evaluar el fenómeno en un ambiente que no fue previamente modificado por el investigador. Se evaluó

la función ejecutiva de inhibición y el rendimiento académico en una muestra de 17 niñas y niños que cumplieron los criterios de inclusión. Se aplicaron dos pruebas neuropsicológicas para conocer el desarrollo de la función ejecutiva de inhibición en niños con historial de maltrato y el rendimiento académico (que comprende el aprendizaje de la aritmética, la lectura y la escritura). Los resultados de las pruebas fueron analizados con la correlación de Spearman, lo que permitió establecer relaciones entre la variable de función ejecutiva de inhibición con el rendimiento académico en escritura, lectura y aritmética.

Los hallazgos de la investigación demuestran que el maltrato infantil afecta en el desarrollo de la función ejecutiva de la inhibición, los tipos de maltrato psicológico y abuso sexual tienen efectos devastadores. En algunos niños con antecedentes de maltrato no encontraron una afectación significativa de la función ejecutiva de inhibición, lo cual se puede explicar con el desarrollo de la resiliencia que está presente antes de los hechos de maltrato. La demora de desarrollo de la función ejecutiva de inhibición dificulta en el perfeccionamiento de otros procesos cognitivos como la memoria de trabajo y la atención, disminuyendo las posibilidades de aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética.

## **1. Procedimiento metodológico**

La investigación tiene un diseño no experimental correlacional, por lo que no tiene un alcance causal, sino asociativo, es decir, los resultados no permitirán afirmar categóricamente que el maltrato es la única causa para la demora del desarrollo de la función ejecutiva de inhibición, más bien se refiere a que el maltrato puede influir, no siendo la única variable. Se utilizó el análisis estadístico de correlación para evaluar el grado en que dos variables se relacionan, nos informa cómo se comporta una variable en relación con otra, también se emplea análisis descriptivo para explicar las características de las variables.

La muestra está comprendida por 17 las niñas y los niños que residen y asiste (para recibir servicios sociales) en el hogar de niños “Cristo te Salva” en el municipio de Riberalta en el departamento de Beni. La muestra es de tipo no probabilístico, porque existieron criterios que cumplieron para ser parte de la investigación.

Los criterios de inclusión que cumplieron los niños para ser parte de la investigación fueron:

- Límite de edad de 10 a 12 años
- Historial de maltrato
- Consentimiento informado por escrito y firmado por la responsable del hogar de niños “Cristo te Salva”. En caso de los que asisten por algún servicio del hogar, lo firman sus progenitores o cuidadores.
- Sin antecedentes de trastornos del neurodesarrollo: TDAH, Autismo, trastornos de aprendizaje, trastornos del lenguaje.

Los instrumentos de recolección de información fueron dos pruebas neuropsicológicas: la Batería de Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas para niños (ENFEN) de José Antonio Portellano Pérez, Rosario Martínez Arias y Lucía Zumárraga Astrorqui (2009) y la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) de Esmeralda Matute, Mónica Rosselli, Alfredo Ardilla y Feggy Ostrosky Prieto (2013).

De la ENFEN se aplicó la prueba de interferencia, que es de tipo stroop, evalúa la capacidad de una persona para manejar interferencias cognitivas y medir el control atencional y la flexibilidad cognitiva. De la ENI 2 se aplicaron las pruebas de: lectura, escritura y aritmética.

Las variables que se estudiaron fueron:

- Antecedentes de maltrato infantil
- Función ejecutiva de inhibición.
- Rendimiento académico en matemática, lectura y escritura.

El análisis estadístico empleado fue la correlación de Spearman, que es una prueba no paramétrica que se emplea cuando los estudios tienen variables cualitativas (ordinales) y cuantificas (intervalo o razón), la muestra es pequeña (menor a 30 casos) y la distribución de los datos es libre, dichos criterios son los que cumple la investigación. En el análisis de correlación se estudian tres características: la dirección, si la correlación es positiva o negativa; la fortaleza que va de -1 a 1, cuando más se acerque a 1 es más fuerte y la significatividad, cuando es menor a 0,05 existe un patrón entre ambas variables.

## **2. Sustentación teórica**

La función ejecutiva de inhibición es un proceso cognitivo básico y que sostiene el desarrollo de otros procesos más complejos. Flores, Castillo y Jiménez (2014) definen la inhibición como la capacidad de control sobre las activaciones automáticas. Los autores explican el concepto de la siguiente manera: “el desarrollo del control inhibitorio permite a los niños escolares realizar tareas mentales que requieren procesar información que compite entre sí (por ejemplo: seleccionar entre varias alternativas la mejor respuesta), permitiendo inhibir respuestas impulsivas que no son óptimas, de esta forma los niños pueden darse tiempo para analizar y seleccionar la mejor respuesta posible, o el procedimiento más óptimo para resolver una tarea”.

Según Kerr y Zelazo (2004) (como se citó en Flores y Ostrosky, 2012) la inhibición es una de las principales FE que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas más complejas como la inteligencia, la atención, la memoria y la comprensión lectora, como también de habilidades afectivas como la regulación emocional y la adaptación social. Por su parte Barkley (1997) (como se citó en Galarza, Bolaños, Paredes, y Ramos, 2016) afirma que el control inhibitorio es un mecanismo que permite el funcionamiento de cuatro funciones ejecutivas: la memoria de trabajo, la autorregulación del afecto, motivación y arousal, internalización del lenguaje y la reconstrucción, lo que muestra que existe una relación con otras funciones ejecutivas básicas.

Las bases neuroanatómicas de la inhibición involucran regiones corticales del lóbulo frontal y estructuras subcorticales del encéfalo como el núcleo subtalámico y los núcleos de la base. En investigaciones que describimos más adelante se evidencia que existe una importante participación de la corteza cerebral (área motora pre-suplementaria derecha y circunvolución frontal inferior derecha) como también de estructuras subcorticales.

Weidong et al. (2019) realizó un metaanálisis de estudios de neuroimagen sobre la acción inhibitoria, en el que encontró que varias estructuras corticales y subcorticales participan en la función ejecutiva de inhibición, como: los sistemas de ganglios corticales y basales en las que se encuentran: la ínsula anterior derecha (rAI), la circunvolución frontal inferior derecha (rIFG), la circunvolución frontal media derecha (rMFG), área motora pre-suplementaria derecha (rPreSMA), giro supramarginal derecho

(rSMG) y el núcleo caudado derecho (rCau). También se evidencia una gran participación de la vía hiperdirecta de los ganglios basales corticales durante el control de la acción inhibitoria, en la que se vincula el núcleo subtalámico (STN) con la corteza cerebral.

Weidong et al. (2019) explican que la infancia tardía es un periodo muy importante para la maduración de las habilidades de control inhibitorio; los mecanismos cerebrales de control inhibitorio son similares entre los niños en este periodo de desarrollo y los adultos maduros, porque los niños y los adultos muestran patrones de activación similares asociados con el control inhibitorio en múltiples redes de control cognitivo, incluidos aquellos vínculos al núcleo subtalámico.

Las investigaciones que explican el desarrollo madurativo de la función ejecutiva de inhibición afirman que el desarrollo de la función ejecutiva de inhibición se da entre los 6 a 12 años de edad. (Fejerman y Grañana, 2017; Flores y Ostrosky, 2012; Klenberg, Korman y Lati, 2001<sup>2</sup>). La investigación se realizará en niños de 10 a 12 años edad, los aportes teóricos y los estudios de neuroimagen afirman que entre los 9 y los 12 años terminan de madurar los sustratos neuronales que sostienen la inhibición (Lozano y Ostrosky, 2011; García, 2018; Flores y Ostrosky, 2012). En estudios comparativos se encontró que la activación cerebral en tareas de inhibición es similar entre niños de 12 años y adultos (Weidong et al., 2019). Razón por la que eligió el rango de edad para la presente investigación.

Dentro de la revisión bibliográfica reciente se encuentran investigaciones en las que se analizan la relación entre los procesos cognitivos y el maltrato infantil. Un estudio realizado por Deambrosio, Gutierrez, Arán y Román (2017) identifican las diferencias de desempeño en pruebas neurocognitivas en niños que sufrieron maltrato (institucionalizados y no institucionalizados), los resultados muestran un menor rendimiento en niños con maltrato institucionalizados. Los dominios donde se evidencia menor desempeño son: inteligencia verbal, inteligencia fluida, la memoria verbal y no verbal. Los autores asumen que el maltrato vivido por los niños a edades más tempranas impacta negativamente en el desarrollo cognitivo y socioemocional en los niños.

---

<sup>2</sup> Fue citado por González, 2015.

Farfán, Ramírez y Rincón (2016) realizaron una investigación de las alteraciones en procesos inhibitorios en relación con el bullying, síntomas de estrés postraumático y maltrato en el hogar, con la participación 178 niños entre 8 a 13 años. Los resultados evidencian que los niños que presentaron Trastorno de Estrés Postraumático no desarrollaron dificultades en la atención, la memoria o inhibición.

Amores y Mateos (2017) realizaron un metaanálisis de investigaciones que muestran los cambios neurobiológicos en niños que sufrieron algún tipo de maltrato. Observaron que el maltrato produce alteraciones neurobiológicas en el hipocampo, la amígdala, el cuerpo caloso, en la corteza prefrontal y en el hipotálamo, también se alteraron el funcionamiento del sistema de liberación de neurotransmisores de tipo catecolaminas y el eje de activación hipotalámico-hipofisari-adrenal (HHA). Las alteraciones antes mencionadas afectan el funcionamiento de varios dominios cognitivos como la memoria, la atención y el desarrollo de las funciones ejecutivas.

Las investigaciones muestran afectaciones principalmente en la memoria y la atención y de manera general en las funciones ejecutivas, sin embargo, ninguna profundiza sobre el impacto del maltrato en el desarrollo de la inhibición, por lo que existe un vacío teórico que explique dicha relación.

Da Silva (2017) realiza un estudio sobre la relación de la FE y el desempeño escolar en 138 niñas y niños de 7 a 11 años en Colombia, de los cuales 70 pertenecían a un colegio privados y 68 a un colegio público, los resultados muestran una correlación positiva entre competencias académicas y el rendimiento en las pruebas que miden las funciones ejecutivas, por lo que considera que las FE son predictores del desempeño académico. Se encontró que la correlación más alta y significativa con el aprendizaje de la aritmética y la lectoescritura se encuentran relacionadas con la inhibición. Sin embargo, otro estudio como el de Ducan, McClelland y Acock (2017) (como se citó en Da Silva, 2017) no encontró una relación entre el aprendizaje de la aritmética y la inhibición.

El objetivo de la investigación fue establecer la relación entre la función ejecutiva de inhibición y el rendimiento académico en niños de 10 a 12 años con un historial de maltrato infantil, realizado en la ciudad intermedia de Riberalta, del departamento del Beni.

### 3. Resultados

#### 3.1. La relación entre el maltrato infantil y la función ejecutiva de inhibición

El desarrollo de la inhibición de los 17 niños evaluados es: 8 (47%) muestran una madurez de desarrollo de la inhibición muy bajo, 3 niños (18%) tienen un desarrollo bajo, 2 niños (12%) muestran un desarrollo medio bajo y 4 niños (23%) tienen un desarrollo medio. Como se puede apreciar en la Tabla 2 los niveles de madurez muy bajo y bajo está relacionado con los tipos de maltrato psicológico y abuso sexual.

**Tabla 1**

*Tabla de contingencia del tipo de maltrato infantil con la inhibición - interferencia con sexo y edad*

Edad	Sexo	Muy Bajo	Nivel de madurez de la Inhibición			Total
			Bajo	Medio Bajo	Medio	
10	Mujer	Maltrato psicológico	1	1	0	2
		Abuso sexual	3	1	1	5
	Hombre	Maltrato psicológico	3			3
11	Mujer	Maltrato físico			1	1
12	Mujer	Maltrato psicológico			2	2
		Maltrato físico	0	0	1	1
	Hombre	Maltrato psicológico	1	0	1	2
		Abuso sexual	0	1	0	1
		Total	8	3	2	4

Elaboración propia en base a datos de la investigación.

Los resultados de los instrumentos neuropsicológicos nos muestran que el 65% de los niños evaluados con antecedentes de maltrato infantil presentan un nivel de desarrollo de la inhibición inferior al esperado para su edad cronológica. Los criterios de la prueba con la que se evaluó la inhibición ubican a este grupo de niños en los criterios: bajo y muy bajo. Los tipos de maltrato infantil que influyeron de manera negativa en el desarrollo de la inhibición fueron el maltrato psicológico y el abuso sexual.

El porcentaje (65%) de niños con antecedentes de maltrato infantil sugiere que esta experiencia influye en la maduración de la inhibición. Los resultados de la investigación confirman los hallazgos del estudio de Mesa y Moya, (2011) que afirma que el maltrato por abandono y el psicológico tienden a producir una mayor alteración en niños; el abuso sexual y el maltrato físico tienen consecuencias más devastadoras en las niñas.

El 35% de niños que no presentan una afectación significativa a la madurez de la inhibición puede ser explicado con los argumentos de Morelato (2011), quien afirma que no todos los niños que sufren maltrato manifiestan alteraciones, los niños logran una buena adaptación a los diferentes contextos interpersonales adverso gracias a la resiliencia.

Los factores que inciden en la manifestación de las consecuencias del maltrato son la edad y periodo de desarrollo del niño, el contexto y las formas de maltrato. La edad es un factor importante ya que la mayoría de los niños que obtuvieron puntuaciones bajas en la prueba de interferencia tienen 10 años, en cambio los niños que mostraron mejores resultados en esta prueba tienen 12 años.

La afectación en el desarrollo de la inhibición en niños con antecedentes de maltrato se puede explicar con los argumentos de Mesa y Moya (2011) que nos dicen que los niños maltratados manifiestan retraso madurativo cortical en comparación con el estadio del desarrollo esperado para la edad cronológica. Se han relacionado la hipo-activación de la corteza prefrontal con los daños de las fibras nerviosas del cuerpo caloso y la hiperreactividad límbica. Por lo que la corteza prefrontal tiene dificultades para la integración de la información y el control descendente, manifestándose en el niño conductas más impulsivas gobernadas por las emociones.

Las afectaciones neuroanatómicas descritas por Mesa y Moya tienen relación con: deficiencia en el control inhibitorio, alteraciones de la atención, disminución de la flexibilidad mental, dificultades para manejar la memoria de trabajo.

### **3.2. La relación de la función ejecutiva de inhibición y el rendimiento académico**

En tabla 3 resumimos los resultados de los análisis de la correlación de Spearman, diferenciando los grados de significatividad de la inhibición con el rendimiento académico de los componentes de la escritura, lectura y aritmética. El criterio de significativa al nivel 0,01 expresa que existe una alta correlación entre dos variables, que existen altas probabilidades que esta relación se puede repetir en otras investigaciones y que los resultados no son productos del azar. El criterio de significativa al nivel 0,05 indica que existe una relación entre dos variables que no es dado por la coincidencia y que podría ser repetida en otras investigaciones.

**Tabla 2**

*Relación entre la función ejecutiva de inhibición y el rendimiento académico*

Rendimiento Académico Significativa al nivel 0,01		Significatividad con la inhibición	
		Significativa al nivel 0,05	No significativa
Escritura	Precisión		0,025
	Composición narrativa		0,509
	Velocidad	0,003	
Lectura	Precisión		0,936
	Compresión		0,703
	Velocidad		0,022

---

	Conteo		0,060
Aritmética	Manejo numérico	0,004	
	Cálculo		0,016
	Razonamiento lógico matemático	0,006	

---

Elaboración propia en base al análisis estadístico de datos

Se estableció una correlación altamente significativa entre la función ejecutiva de inhibición con la velocidad de la escritura, el manejo numérico y el razonamiento lógico matemático. También se encontró una correlación significativa de la inhibición con la precisión de la escritura, la velocidad de la lectura y el cálculo en aritmética.

Los niños que sufren maltrato tienen mayores probabilidades de presentar dificultades en: la presión y velocidad de la escritura; la velocidad de la lectura; en el manejo numérico y el razonamiento lógico matemático, porque tienen problemas para dificultades de suprimir las interferencias de información irrelevante en la memoria de trabajo. La inhibición se activa ante las nuevas situaciones en las se requieren detener respuestas automáticas y emitir la mejor respuesta, como es el caso de la escritura de las palabras que no son frecuentes o en seudopalabras. Cuando no se tiene suficientemente desarrollada esta función ejecutiva la selección de respuestas erróneas y el tiempo de respuesta se extienden como se aprecian en los resultados. La disminución de la velocidad de la lectura está relacionada con dificultades en el proceso de inhibición. La inhibición permite detener el procesamiento de información irrelevante o la supresión activa de la información distractora y facilita la selección de las acciones en la memoria de trabajo. El mecanismo de la inhibición influye en la regulación de la información en la memoria de trabajo, su permanencia y la restricción de inferencias del exterior o del propio pensamiento. Por lo que fallas en la inhibición hace que el procesamiento de lectura demore más tiempo del requerido por la sobrecarga de información que tiene que procesar la memoria de trabajo.

El procesamiento numérico muestra una mayor correlación con la inhibición porque ésta requiere que el niño reconozca y compare números, por lo que el niño debe suprimir información irrelevante cuando realiza la distinción de los números, lo cual toma más tiempo cuando los números tienen similitudes visuales. Las deficiencias del funcionamiento de la

inhibición producen que los niños demoren en reconocer lo números y aumenta los errores en la comparación de números. La solución de problemas aritméticos redactados contiene información numérica y literal o verbal, por lo que puede contener información irrelevante para la solución del mismo, que se encuentra presente para facilitar la comprensión del enunciado y que tiene un carácter semántico. El aumento de la dificultad se encuentra en que el niño debe construir una representación gráfica del problema verbal, por lo que debe traducir las oraciones en ejercicios numéricos.

A continuación, analizaremos con un mayor detenimiento la relación de la función ejecutiva de inhibición con el rendimiento académico en la lectura, la escritura y la aritmética.

### ***3.3. La función ejecutiva de inhibición y la escritura***

El análisis estadístico de la correlación de Spearman entre los resultados de la prueba Interferencia (de la ENFEN) que evalúa la inhibición y con los resultados de la sub prueba de escritura (de la ENI 2) nos muestran que existen una correlación altamente significativa con la velocidad de la escritura, una correlación significativa con la precisión en la escritura y no se muestra relación con la composición narrativa. Lo cual nos confirma que la inhibición participa en el proceso de la escritura, en particular en la velocidad de la escritura que está relacionada con la copia de textos.

En niños con un nivel madurativo de la inhibición inferior al esperado para su edad mostraron un peor desempeño en la velocidad de la copia de textos, demorando más tiempo en la ejecución de la tarea. Estos niños también mostraron un peor desempeño en la precisión de la escritura de palabras poco frecuentes y no palabras, sustituyendo u omitiendo letras. Por lo que un menor desarrollo de la inhibición influye en un peor desempeño en la escritura.

Los niños evaluados utilizaron la vía subléxica de la escritura, la cual consiste en transformar cada fonema de grafema, propio de la etapa en la que niños aún están en proceso de consolidar la escritura para pasar a la vía léxica. La vía subléxica se emplea cuando se escribe palabras poco frecuente o seudopalabras, demora más tiempo y la presencia de errores ortográfico es mayor en comparación la vía léxica. Las funciones ejecutivas tienen una

importante participación en la escritura se pseudopalabras, entre ellas la inhibición se activa ante las situaciones nuevas en las se requieren detener respuestas automáticas y permitir la mejor respuesta, como en el caso de la escritura las palabras que no son frecuentes o en pseudopalabras, porque ella permite suprimir información irrelevante y respuesta automatizadas que compiten en la escritura de tienen grafemas similares. Cuando no se tiene suficientemente desarrollada esta función ejecutiva la selección de respuestas es errónea y el tiempo de respuesta se extienden mucho más.

### **3.4. La función ejecutiva de inhibición y la lectura**

El análisis estadístico de la correlación de Spearman entre los resultados de la prueba Interferencia (de la ENFEN) que evalúa la inhibición y con los resultados de la sub prueba de lectura (de la ENI 2) nos muestran que existen una correlación significativa con la velocidad de la lectura; no muestra relación con la precisión de lectura, ni con la comprensión de la lectura. Lo cual nos muestra que la inhibición participa en la velocidad de la lectura.

En niños con un nivel madurativo de la función ejecutiva de la inhibición inferior al esperado para su edad mostraron un peor desempeño en la velocidad de la lectura en voz alta y en silencio, siendo ésta última donde se mostró un mayor tiempo en la conclusión de la actividad. Sin embargo, esta demora del tiempo no afecto de manera significativa el desempeño en la ejecución de tarea relacionadas con la precisión de lectura, ni con la comprensión de los textos leídos.

Las descripciones neuroanatómicas que hace Portellano (2007) sobre el proceso de la lectura nos muestra que las regiones corticales parietales y temporales del hemisferio izquierdo tienen una importan participación. También se pudo identificar la participación del giro frontal inferior y una mayor activación del área de Broca en la codificación lectura de las pseudopalabras. Por lo que existe un sustento neuroanatómico que vincula la lectura con las funciones ejecutivas alojadas en el área orbitaria, entre ellas la inhibición como lo señalan Bunge, (2004) y Shimamura (2000) (como se citó en Flores y Ostrosky, 2012).

Los niños con antecedentes de maltrato infantil evaluados leyeron usando la vía subléxica a través del circuito dorsal que conecta la región temporoparietal con el frontal izquierdo (área de Broca), que procesan las palabras desconocidas, por lo que tiene una gran actividad durante los

comienzos del aprendizaje de la lectura. Por este circuito se transforma un grafema en fonema.

La inhibición permite detener el procesamiento de información irrelevante o la supresión activa de la información distractora y facilita la selección de las acciones en la memoria de trabajo. El mecanismo de la inhibición influye en la regulación de la información en la memoria de trabajo, su permanencia y la restricción de inferencias del exterior o del propio pensamiento. Por lo que fallas en la inhibición hace que el procesamiento de lectura demore más tiempo del requerido por la sobrecarga de información que tiene que procesar la memoria de trabajo.

### ***3.5. Inhibición y aritmética***

El análisis estadístico de la correlación de Spearman entre los resultados de la prueba Interferencia (de la ENFEN) que evalúa la inhibición y con los resultados de la sub prueba de aritmética (de la ENI 2) nos muestran que existen una correlación altamente significativa con manejo numérico y razonamiento lógico matemático, una correlación significativa con cálculo y no se muestra relación con conteo. Lo cual nos confirma que la función ejecutiva de inhibición participa en el proceso de operaciones de aritmética.

Para conocer la relación entre la inhibición y el rendimiento académico en la aritmética se debe tomar en cuenta los conocimientos neuroanatómicos. Los resultados de la investigación de Weidong et al. (2019) firma que la acción inhibitoria involucra un conjunto de sistemas de áreas corticales y estructuras basales en las que se encuentran: la ínsula anterior derecha, la circunvolución frontal inferior derecha, la circunvolución frontal media derecha, área motora pre-suplementaria derecha, giro supramarginal derecho y el núcleo caudado derecho. También se evidencia una gran participación de la vía hiperdirecta de los ganglios basales corticales durante el control de la acción inhibitoria, en la que se vincula el núcleo subtalámico con la corteza cerebral. Por lo que se puede ver una participación importante de áreas corticales del lóbulo frontal derecho.

Por otra parte, de acuerdo a Portellano (2007) el hemisferio derecho tiene una importante contribución en el cálculo de dos cantidades diferentes que tienen semejanza visual, lo cual generar una demora en su análisis, tiempo que se extiende cuando es más parecido entre sí.

De acuerdo con Portellano (2007) el área prefrontal contribuye a la ejecución de tarea de cálculo porque contribuye a la posibilidad de solución de problemas complejos, la aritmética es una función neurocognitiva multimodal compleja que está relacionada con los procesos cognitivos como: lenguaje, funcionamiento ejecutivo, estructura espacial y memoria. Por lo que cuando los problemas de aritmética son más complejos se requiere una mayor participación de la inhibición, por lo que en la investigación se observa que a medida que las tareas se requerían un mayor esfuerzo los niños un nivel madurativo de la inhibición inferior al esperado para su edad fueron mostrando una mayor cantidad de error.

Las funciones cognitivas de las operaciones de aritmética están organizadas en dos sistemas: procesamiento numérico y cálculo (McCloskey, 1985) (como se citó Portellano, 2007), las cuales coinciden con los componentes de manejo numérico y cálculo que fueron evaluados componentes que fueron evaluadas en la sub-prueba de aritmética de la ENI-2. El procesamiento numérico muestra una mayor correlación con la inhibición porque ésta requiere que el niño reconozca y compare números con similitudes visuales, por lo que el niño debe suprimir información irrelevante cuando realiza el análisis de los números. Las deficiencias del funcionamiento de la inhibición producen que los niños demoren en reconocer los números y aumenta los errores en la comparación de cantidades.

En cuanto al sistema de cálculo existe una relación con la inhibición, sin embargo, también muestra una relación con la memoria de trabajo, como lo confirman en otras investigaciones, ya que esta implica que el niño debe establecer relaciones entre los números en base a reglas matemáticas para realizar operaciones de cálculo.

La solución de problemas aritméticos redactados o de razonamiento lógico-matemático muestra una correlación significativa con la inhibición, porque para resolver estos problemas el niño debe suprimir información irrelevante como el contenido literal y convertir el enunciado en esquemas que le permitan realizar ejercicios de acuerdo a reglas matemáticas. La inhibición suprime la información irrelevante en la memoria de trabajo, lo cual permita procesar la información de la manera más eficiente. Los niños que presentan un nivel de inhibición límite o muy bajo muestran dificultades para suprimir la información irrelevante de los enunciados en los problemas y emiten se respuesta apresurada y erróneas.

## **Conclusiones**

Los hallazgos de la investigación demuestran que el maltrato infantil afecta el desarrollo de la función ejecutiva de la inhibición. Los tipos de maltrato: psicológico y abuso sexual tiene efectos devastadores. Los efectos del maltrato disminuyen con la edad, los niños de 10 años son más vulnerables que los 12 años. No en todos los niños el maltrato afecta en los procesos cognitivos, lo cual se puede deber a la resiliencia que desarrollaron antes de los hechos de maltrato. La afectación de la inhibición dificulta el desarrollo de otros procesos cognitivos como la memoria de trabajo y la atención disminuyendo sus posibilidades de aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética.

La experiencia de vivir hechos de maltrato produce estrés en los niños. El estrés crónico es capaz de demorar la maduración de áreas cerebrales e incluso producir alteraciones estructurales en el encéfalo. Cuando esto sucede en las etapas críticas de desarrollo los efectos negativos son mayores. La una de las etapas críticas para el desarrollo de la inhibición es de 10 a 12 años. Varios estudios demostraron que el maltrato infantil dificulta el funcionamiento de la memoria del trabajo, la atención en algunos casos también las funciones ejecutivas y ahora tenemos evidencia que también afecta al desarrollo de la inhibición.

Los niños con antecedentes de maltrato mostraron un nivel de desarrollo de la inhibición por debajo al esperado para su edad presentaron un menor rendimiento en habilidades específicas en aritmética, escritura y lectura. El análisis estadístico nos permitió establecer una mayor relación de la inhibición con el desempeño en la mayoría de los procesos de aritmética (manejo numérico, cálculo y razonamiento lógico matemático), como también observa una importante contribución al buen desempeño de los componentes de la velocidad en la escritura y la lectura.

Las fallas en la inhibición en los niños con antecedentes de maltrato infantil afectan en el buen desempeño en la velocidad de la lectura y la escritura por las dificultades de suprimir las interferencias en la lectura durante proceso de transforma los grafemas en fonemas y del reconocimiento de palabras; y en la escritura en el acceso al significado de las palabras y la transformación de los fonemas en grafemas. Lo cual produce más errores ortográficos y mayor demora del tiempo en el caso de palabras

poco frecuentes o pseudopalabras, que se pueden notar en los errores de la precisión de la escritura.

La dificultad del adecuado funcionamiento de la inhibición también afecta al rendimiento académico de la aritmética, afectando a la solución de problemas redactados donde se usa el razonamiento lógico-matemático, al manejo numérico y en menor medida al cálculo. La participación más importante de la inhibición se encuentra en la solución de problemas redactados, ya que los niños deben suprimir la información irrelevante del enunciado que tiene la intención semántica de la información numérica para transformar los mismos en esquemas que le permitan realizar operaciones matemáticas mentales. También participa en el manejo numérico en el reconocimiento de números y la comparación de cantidades con similitudes visuales, donde debe suprimir información irrelevante y facilitar la selección de la respuesta correcta de acuerdo a cada problema. Las dificultades del cálculo están más relacionadas con problemas en la memoria de trabajo y la inhibición, los resultados no son lo suficientemente congruentes para permitirnos identificar si algunas de las funciones cognitivas tienen una mayor participación.

La madurez de la función ejecutiva de inhibición contribuye: a) a buen desempeño en la solución de problemas de aritmética, b) en la reducción del tiempo y los errores de la escritura y la copia de textos y c) a mejorar la velocidad de la lectura de textos, esto es posible porque inhibición suprime la información irrelevante y los distractores, lo que facilita el procesamiento de la información en la memoria de trabajo.

## **Referencias bibliográficas**

Amores, A. y Mateos, R. (2017). *Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia*. *Psicología Educativa* 23 (2017) 81-88  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006>

- Da Silva, D. (2017). *El estudio de las funciones ejecutivas en una población colombiana de niños y niñas de 7 a 11 años: su valor predictivo en el rendimiento escolar*. (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona.
- Deambrosio, M., Gutiérrez de Vázquez, M., Arán-Filippetti, V. y Román, F. (2017). *Efectos del Maltrato en la Neurocognición. Un Estudio en Niños Maltratados Institucionalizados y no Institucionalizados*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16(1), 239-253. doi:10.11600/1692715x.16114
- Farfán, Y., Ramírez, A. y Rincón, Y. (2016). *Alteraciones en memoria y atención y procesos inhibitorios: su relación con el bullying, síntomas de estrés postraumático y maltrato en el hogar*. Universidad Piloto de Colombia.
- Fejerman, N., Grañana, N. (2017). *Neuropsicología Infantil*. Paidós. Argentina
- Flores, J., Castillo, R. y Jiménez, N. (2014). *Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud*. Canales de psicología, 2014, vol. 30, nº 2 (mayo), 463-473 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Flores, J., Ostrosky, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. Manual Moderno.
- Galarza, C., Bolaños, M., Paredes, L. y Ramos, D. (2016). *Tratamiento Neuropsicológico del TDAH en Preescolares: Entrenamiento de la Función Ejecutiva*. Rev. Ecuat. Neurol. Vol. 25, No 1-3, 2016
- García, A. (2018). *Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas*. Editorial Síntesis.
- González, M. (2015). *Desarrollo neuropsicológico de las funciones ejecutivas en la edad preescolar*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Editorial El Manual Moderno.
- Lozano, A.; Ostrosky, F. (2011). *Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza*. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, Abril 2011, Vol.11, N°1, pp. 159-172
- Morelato, G. (2011). *Maltrato infantil y desarrollo: hacia una revisión de los factores de resiliencia*. Pensamiento Psicológico, Volumen 9, No. 17, 2011, pp. 83-96.

Portellano, J. (2007). *Neuropsicología Infantil*. Editorial Síntesis.

Weidong, et al. (2019). *Hyperdirect insula-basal-ganglia pathway and adult-like maturity of global brain responses predict inhibitory control in children*. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-12756-8>

# Procesos resilientes y estrategias de afrontamiento en los pacientes con diagnóstico de Covid-19

Resilient processes and coping strategies in patients with a diagnosis of Covid-19

Tsubasa Méndez Mosqueira<sup>1</sup>

*Recibido: 19 de julio del 2024. Aceptado 16 de diciembre del 2024.*

## Resumen

Este estudio tiene como objetivo comprender la construcción narrativa y el proceso resiliente de los pacientes con diagnóstico de Covid-19, para afrontar la enfermedad. El estudio se abarcó con un enfoque cualitativo, utilizando el método de estudio de caso y la técnica de la entrevista semiestructurada. Con relación a los sujetos de estudio, se contó con tres sujetos representativos.

Los resultados muestran que los factores de protección que más potenciaron el desarrollo de la resiliencia en los pacientes fueron el establecer vínculos con su entorno social más cercano, es decir privilegiando sus redes de apoyo como base para hacer frente a cualquier situación adversa. Por otro lado, se observó que el aislamiento social, fue un factor que influyó negativamente en el estado emocional de los pacientes, así como también el estigma social y sentimiento de culpa que surgieron a partir de la enfermedad del Covid-19.

**Palabras clave:** resiliencia, estrategias de afrontamiento, pacientes Covid-19

## Abstract

This study aims to understand the narrative construction and resilient coping process of patients diagnosed with Covid-19. The study was covered with a qualitative approach, using the case study method and the semi-

---

<sup>1</sup> Psicólogo, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia

structured interview technique. With regard to the study subjects, there were three representative subjects.

The results show that the protective factors that most enhanced the development of resilience in patients were the establishment of links with their closest social environment, i.e. privileging their support networks as a basis for coping with any adverse situation. On the other hand, it was observed that social isolation was a factor that negatively influenced the emotional state of the patients, as well as the social stigma and feeling of guilt that arose from the Covid-19 disease.

**Keywords:** resilience, coping strategies, Covid-19 patients

## **Introducción**

En diciembre del 2019 en Wuhan – China, se detecta un nuevo virus de la familia de los coronavirus, el SARS-CoV-2, este virus, con potencial pandémico, produce una enfermedad infecciosa denominada COVID-19. La pandemia conlleva a un nuevo periodo, que fue marcado por nuevas problemáticas económicas y sociales, llegando a afectar las actividades diarias, y los estilos de vida de la población.

Estos nuevos modos de vida podrían influir en la salud mental de las personas, a causa de la situación que atraviesan, donde la dinámica de la vida cotidiana se vio alterada sustancialmente. Es así que, se realiza esta investigación con el fin de brindar información que permita una mejor comprensión, de los fenómenos psicosociales acontecidos en torno a la resiliencia y las estrategias de afrontamiento de los pacientes con respecto a la enfermedad del covid-19.

Este estudio se realizó en “Los Ángeles contra el Covid”, que se encuentra en la avenida panamericana en la ciudad de Cochabamba, el cuál funciona con voluntarios tanto médicos, enfermeras y psicólogos con el fin de brindar una atención integral.

Se planteó como objetivo comprender los procesos resilientes y las estrategias de afrontamiento presentes en los pacientes con diagnóstico de Covid-19 en la ciudad de Cochabamba en el periodo 2021.

El presente estudio se inició con la revisión documental, para en un segundo momento, pasar al momento empírico de investigación a través de

la aplicación de entrevistas, las cuales se realizaron mediante video llamadas a través de las aplicaciones Zoom o WhatsApp.

La interpretación de la información en cada uno de los casos, se llevó con base a las a los datos obtenidos de la entrevista, la revisión documental de investigaciones previas y los planteamientos teóricos relacionados a la resiliencia y estrategias de afrontamiento. Esto permitió la construcción de categorías, las cuales fueron presentadas en tablas, seleccionando los fragmentos más representativos de las entrevistas, que permiten comprender mejor cómo se dieron los procesos de resiliencia y las estrategias de afrontamientos.

### **1. Procedimientos metodológicos**

La presente investigación se realiza dentro de un enfoque cualitativo, modelo investigativo dedicado para las ciencias sociales. Este tipo de estudio implica estudiar la realidad en su contexto natural, buscando dar sentido e interpretar los fenómenos de acuerdo a la particularidad de cada persona implicada. (Rodríguez, Gil y García, 1996)

Los sujetos de estudio son personas que radican en la ciudad de Cochabamba (Bolivia), que cumplen los siguientes parámetros para su inclusión en la investigación:

- Diagnóstico positivo de COVID-19.
- Que haya recuperado de la enfermedad COVID-19
- Que hayan sido atendidos en el centro “Los Ángeles contra el Covid.”
- El parámetro etario abarcó a personas entre las edades de 24, 27 y 40 años.
- Involucra la participación de 2 mujeres y 1 varón.
- Que no cuenten con enfermedad de base

El método de investigación empleado es el estudio de casos. Elegir el estudio de caso como herramienta metodológica permite “una indagación empírica, que analiza un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en el mundo real especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto son poco claros” (Yin, 1994, p.9), es decir información cualitativa

que no se reflejan en números sino más bien en palabras. Para Stake (1998), el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

Las técnicas utilizadas en la presente investigación son la entrevista y la revisión documental. La entrevista para la obtención de la información, a través de las conversaciones se construyen verdaderos trechos de información entre participantes, quienes van ampliando su compromiso personal con el tema en proceso, toda conversación es un espacio donde se genera información relevante para el investigador (Blasco y Otero, 2008).

Así también, se recurrió a la técnica de la revisión documental, la cual permite hacer una idea del desarrollo y las características de los procesos y proporcionar una orientación que permita una mejor formulación del problema, además de economizar esfuerzos, y no investigar lo que ya se investigó.

Los instrumentos que permitieron operativizar el proceso de investigación son: Guía de entrevista y matriz operativa.

## **2. Sustentación teórica**

### **2.1. La Resiliencia**

Grotberg (2006) considera que la resiliencia es un proceso constructivo, interactivo y sujeto a constantes cambios el cual permite al ser humano enfrentar situaciones adversas y sobreponerse a ello (citado por Aguilar-Maldonado et al., 2019). Para Saavedra et al. (2015) la resiliencia es dinámica y está en constante desarrollo, mediante la interacción entre los sujetos y su entorno, no es una condición absoluta.

En congruencia con las ideas antes expresadas, las personas experimentan diversos estímulos que pueden generar alegría, ansiedad, estrés, tristeza, dolor, los cuales pueden presentarse en condiciones, eventos o acontecimientos similares o iguales. Sin embargo, cada persona expresa su propia reacción ante cada estímulo, por lo que esa vivencia se torna particular e irreplicable.

Saavedra y Villalta (2008), mencionan que la Resiliencia es un rasgo particular del sujeto que se ha cultivado a lo largo su la historia, y que

posiblemente, se ha constituido como vínculo temprano, como condición para su desarrollo en diferentes sucesos de su vida. Esta se relaciona con otros términos tales como: factores de protección, factores de riesgo y vulnerabilidad, donde los elementos del entorno y los predisponentes del individuo repercuten sobre un comportamiento saludable.

Por lo tanto, los factores de protección y de riesgo toman un papel importante. El primero incluye recursos personales, situacionales, ambientales o contextuales que reducen la vulnerabilidad o la gravedad de un fenómeno, favoreciendo la resistencia al daño (Rutter, 1999, en González-Arratia et al., 2012); mientras que el segundo, abarca diversas situaciones y características, internas y externas, que aumentan la probabilidad de generar diferentes problemas emocionales, conductuales o de salud. (González-Arratia et al., 2012).

En concordancia con lo anterior, estos factores repercuten en los mecanismos adaptables de una persona frente a situaciones adversas, permitiendo que logre evadir, disminuir o controlar la situación o, por el contrario, facilitar y predisponer la aparición de dichos eventos.

## ***2.2. Estrategias de afrontamiento***

Se denomina afrontamiento a aquel conjunto de respuestas de índole cognitiva, afectiva y conductual que las personas suelen presentar al momento de manejar y tolerar el estrés. Son estrategias usadas para enfrentar diferentes situaciones que suceden en la vida cotidiana (Banda et al., 2018).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, Lazarus y Folkman las define como procesos cognitivos y conductuales dinámicos que intentan reducir o eliminar las demandas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (1984, citado en Morales, 2018).

Asumir esta posición implica que, para hacer frente a las diversas situaciones estresantes, la persona durante todo su desarrollo evolutivo, adquiere y desarrolla una serie de estrategias que le ayudan a enfrentar estas situaciones y lograr mecanismos de adaptación más efectivos.

Estas estrategias de afrontamiento son recursos psicológicos que posee cada persona, las cuales pueden ser fortalecidas o debilitadas gracias

al enfrentamiento de dichas situaciones. El éxito no siempre es garantizado, pero permite la evasión o disminución de conflictos.

Así mismo se consideran que existen dos grupos de estrategias de afrontamiento; por un lado, aquellas centradas en el problema, en donde la persona busca manipular o modificar el problema, están orientadas en la tarea y en alcanzar una resolución. Por otro lado, las centradas en las emociones, las cuales buscan regular las respuestas emocionales ante un problema y la liberación de estas para intentar relajarse (Mayordomo et al., 2015)

En una investigación (Cf. Pérez Molina y Rodríguez, 2011), encontramos una escala adaptada por Londoño y colaboradores (2006) desarrollada en Colombia como estandarización a la Escala de Estrategias de Coping-Modificada (EEC-M), que incluye doce estrategias de afrontamiento que son las siguientes: Búsqueda de alternativas, conformismo, control o evitación emocional, evitación comportamental, evitación cognitiva, reacción agresiva, expresión emocional abierta, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social, búsqueda de apoyo profesional, espiritualidad y espera.

### **3. Resultados**

Se ha tomado en cuenta la participación de tres personas que han padecido la enfermedad, las mismas tienen su lugar de residencia en la ciudad de Cochabamba. A continuación, se muestran los datos relevantes de cada caso.

**Tabla 1**

*Datos Sociodemográficos y de identificación de los sujetos de estudio*

<b>Casos</b>	<b>Nom- bre</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Nivel de educación</b>	<b>Ocupación</b>	<b>Con quien vive</b>
Caso 1	Gladis	Femenino	24 años	Concubinato	Bachillerato	Corte y confección	con su pareja
Caso 2	Pedro	Masculino	40 años	Casado	Bachillerato	Comercio	Con su esposa e hijos

---

Caso 3	Paola	Femenino	27 años	Soltero	Bachillerato	Sector Público	Actualmente vive con sus padres
--------	-------	----------	---------	---------	--------------	----------------	---------------------------------

---

Nota: Elaboración propia, 2021

### ***3.1. Respuestas resilientes en los pacientes COVID-19***

En relación al caso Gladis, se observa que sus redes de apoyo, que refiere al vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano, en este caso el mantener el vínculo con su pareja y la familia de su esposo le ayudó a tener una respuesta resiliente.

Te ayuda el apoyo de la familia y de tu pareja porque a nivel biológico te ayuda a tener más defensas tener más ánimo la compañía familiar, ellos trataban de distraerme, de hacerme olvidar, aunque sea por un rato de la enfermedad (Entrevista a Gladis, 2021)

Así también, en cuanto a la resolución de problemas, se observa la convicción del papel de las redes sociales cercanas para apoyar la superación de situaciones problemáticas nuevas. Y además el valor contextual de redes sociales por sobre la situación problemática, como menciona en el siguiente trecho:

el estar en compañía en contacto con tus seres queridos, más que estar aislado. Claro por miedo a contagiar a los demás es que por eso han tomado esas medidas de aislar a los pacientes, pero eso también les afecta emocional y biológicamente a los que están contagiados, yo diría que es mejor el acompañamiento de las personas que el aislamiento (Entrevista a Gladis, 2021)

Sin embargo, en relación a la visión del problema, que refiere a juicios que develan la forma particular en como el sujeto interpreta una situación problemática (diagnostico Covid19), en relación a este punto podemos agregar que en base a la entrevista Gladis se presentaba sentimiento de culpa por contraer el Covid-19, aludiendo que fue su culpa el infectarse por un descuido, a pesar de que seguía con todos los protocolos de seguridad,

Por otro lado, en relación a las respuestas resilientes que presenta Pedro, se puede mencionar, que presenta dificultades en el relacionamiento social, a lo que refiere al vínculo afectivo que establece una persona con su entorno social cercano, es decir no fomenta el vínculo social con las demás

personas (amigos, vecinos colegas), limitándose solo al núcleo familiar, evitando contacto con otras redes que le permita paliar los efectos de las situaciones conflictivas. Inclusive como señala en repetidas ocasiones durante la entrevista prefiere afrontar las situaciones solo, y no involucrar a otras personas.

yo no tengo amigos aquí ni la zona sólo algunos colegas de trabajo, pero amigos no, por eso no quisimos llamar a otras personas, después se molestan o no sé, es mejor enfrentar las cosas solos y ya, o en familia en casa (Entrevista a Pedro, 2021)

Otro punto a destacar es lo relacionado al aprendizaje, juicios que refieren a valorar una situación problemática como una posibilidad de aprendizaje, vemos según su relato de la entrevista, Pedro considera que la enfermedad del Covid-19 no trajo nada positivo, no pudiendo encontrar algún aprendizaje, sino más bien califica toda su experiencia como negativa, así lo relata en la entrevista:

Esto del Covid no trajo nada bueno, desgracias nomas, y nosotros valoramos la vida todos los días no fue por esto del Covid que nos enseñó a valorar, nosotros siempre valoramos. Además, yo creo en la vida he sido una persona bendecida, no veo que hubiera fracasado nunca, siempre he surgido (Entrevista a Pedro, 2020)

En relación al proceso resiliente de *Paola*, podríamos resaltar que presenta atributos que actúan como mediadores para superar los obstáculos que se les presente en la vida, es decir es una persona que se muestra resistente al estímulo adverso y que logran alcanzar una adecuada calidad de vida a pesar de las condiciones negativas para su desarrollo (Saavedra y Vilta, 2008).

En el proceso de la enfermedad adquirida, Paola entro en una etapa emocional crítica estando preocupada sobre varios aspectos, sobre su familia, y el factor económico que en ese tiempo no era estable: “Tenías más preocupaciones sobre el gasto, el dinero, porque no tenía seguro, tuvimos que acudir a un privado, es un mucho el gasto, las pruebas y demás, los ahorros que tenía para estar tranquila, unos meses tranquila, se me fueron en unas semanas, el tratamiento es caro”

Vemos que uno de los vínculos que le favoreció para tener una respuesta adaptativa fue su madre, el principal motor para afrontar la enfermedad, “Lo

que me dio fortaleza para seguir adelante fue mi mamá, si bien había perdido a mi papá, pero tenía a mi mamá y por ella tenía que vencer la enfermedad, te ayuda pensar que tienes alguien ahí afuera.”

Por otro lado, ella menciona que se sintió culpable, ya que su familia se infectó por el viaje a La Paz, que ella misma insistió a sus padres en realizar: “sentí culpa, por ejemplo, al hacer ese viaje a La Paz, en parte fue por insistencia mía, porque yo les decía a mis papás, que vamos pasar navidad solos mejor vamos allá esta toda la familia. Sentía ese sentimiento que si no hubiéramos ido no hubiéramos vivido lo que vivimos.”

Así también, Paola comenta que durante su enfermedad se sintió estresada, y no sabía cómo expresar todo lo que estaba viviendo, tanto ella como su mamá lidiaban con la enfermedad del Covid, y al mismo tiempo con la pérdida de su padre, “llegué a sentir estrés porque me guardé todo el dolor, y no sabía cómo expresarlo, me llegó a afectar me dio ansiedad, y no saber qué hacer”

### **3.2. Estrategias de afrontamiento utilizados por los pacientes COVID-19**

En este momento pasaremos a identificar las estrategias de afrontamiento que despliegan cada uno de los sujetos informantes, para ello utilizaremos el modelo propuesto por Londoño et al. (2006).

**Tabla 2**

*Estrategias de Afrontamiento identificadas en la entrevista de Gladis*

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	TRECHOS DE INFORMACIÓN
Evitación cognitiva: Es una estrategia cognitiva de control, centradas en la distracción, tomando distancia de los eventos estresantes, para no pensar en ello, evitando exponerse a un pensamiento molesto.	<i>“aquí mi familia trataba de hacerme distraer, diciendo ve tal película, hace tal cosa, ellos trataban de distraerme, de hacerme olvidar por un rato, aunque sea de la enfermedad”</i>

Expresión emocional abierta: Es una tendencia cognitiva, que permite expresar las dificultades, para afrontar las emociones generadas por una situación estresante.

*“En esos momentos necesitaba unas palabras de aliento, me comuniqué con algunos amigos y hablaba con mi pareja también, porque necesitaba hablar con alguien para no deprimirme sola”*

Reevaluación positiva: Es una forma activa de afrontamiento, asociada a mayor bienestar psicológico, y proporciona menor riesgo de desarrollar psicopatología a corto y largo plazo.

*“Lo que he aprendido es a expresar mis problemas a las personas que me rodean, y a apreciar más el tiempo que uno comparte con los seres queridos.”*

Búsqueda de apoyo social: Es un recurso, para afrontar el estrés asociado a la enfermedad. La búsqueda del apoyo social, proporciona al individuo un sentido de estabilidad, predictibilidad y control que lo hace sentirse mejor

*“Cuando los problemas son muy grandes, prefiero avisar a mi familia o pareja para que me ayuden para solucionar el problema, ahora le digo a mi pareja y si no podemos encontrar una solución entonces les avisamos a nuestros familiares”*

Búsqueda de apoyo profesional: para solucionar el problema o sus consecuencias. Siguiendo una serie de procesos cognitivos y conductuales, llevando a concretas soluciones.

*“Yo busque no solo la ayuda de los médicos, sino también ayuda psicológica, llame al Sedes para que derive a un psicólogo porque me sentía mal de ánimos”*

Espiritualidad: Es una técnica cognitivo conductual, expresada a través del rezo y la oración, dirigida a tolerar o solucionar el problema o las emociones que se generan ante el problema.

*“La verdad es que iba orando, pidiendo a Dios sí que ayude a crear las defensas para el virus, que me ayude a sobrellevar esto, y creo que ha sido mi fe en Dios que me ayudado a salir de todo esto.”*

---

**Nota:** Fuente elaboración propia 2021.

Se puede observar que Gladis desarrolla 2 estrategia de afrontamiento centrada en la solución del problema que es la búsqueda de apoyo profesional y la evitación cognitiva. Así también 4 estrategias de afrontamiento centradas en la emoción que son expresión emocional abierta, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y la espiritualidad, por lo que podemos decir que Gladis ante momentos de crisis recurre a estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, es decir privilegiando

la expresión y el relacionamiento social como base para la hacer frente a cualquier situación adversa. (Lazarus & Folkman, 1984)

**Tabla 3**

*Estrategias de Afrontamiento identificadas en la entrevista de Pedro*

<b>ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</b>	<b>TRECHOS DE INFORMACIÓN</b>
Búsqueda de alternativas: Es la secuencia de acciones orientadas a solucionar un problema, al tener en cuenta el momento oportuno, para analizarlo e intervenirlo.	<i>“Si uno ya está enfermo hay investigar sobre la enfermedad, si no podemos ir al hospital, pero no esperar que la enfermedad avance. Investigar que tomar, que consumir, como mejorar”</i>
Conformismo: Estrategia cognitiva, que busca tolerar el estrés, resignándose a la situación.	<i>“La salud no se puede controlar, es algo circunstancial, aunque te cuides igual te vas a infectar, hay esperar que llegue la vacuna nomas”</i>
Control o evitación emocional: Estrategia cognitivo conductual que busca tolerar la situación estresante, por medio del control de las emociones, evitando expresarla por la carga emocional, y/o por la desaprobación social que esta conlleva.	<i>“No quisimos llamar a otras personas, después se molestan o no sé, es mejor enfrentar las cosas solos, y ya, o en familia en casa”</i>
Reacción agresiva: expresión impulsiva de la ira dirigida hacia sí mismo, hacia los demás o hacia objetos, que puede disminuir la carga emocional que presenta la persona.	<i>“La salud no es buena en Bolivia, es una de las peores de Latinoamérica, es mejor atendidos en casa que ir al hospital.”</i>
Espiritualidad: Es una técnica cognitivo conductual, expresada a través del rezo y la oración, dirigida a tolerar o solucionar el problema o las emociones que se generan ante el problema.	<i>“Es la fe en Dios que ayude a salir adelante, cuando uno tiene Fe se encomienda a Dios, porque sabe que así uno va a estar bien, y que va a salir vivo de esto”</i>

**Nota:** Fuente elaboración propia, 2021.

Se puede observar que Pedro desarrolla 1 estrategia de afrontamiento centrada en la emoción que es la espiritualidad y 4 estrategias de afrontamiento centradas en el problema que son Búsqueda de alternativa, conformismo, control o evitación emocional y evitación cognitiva, por lo que podemos decir que Pedro ante momentos de conflicto recurre a estrategias de afrontamiento centradas en el problema, es decir privilegia las acciones rápidas que conlleven a solucionar el conflicto, realizándolo de manera individual y no dando lugar a la búsqueda de ayuda en su entorno social (Lazarus y Folkman, 1984)

#### Tabla 4

##### *Estrategias de Afrontamiento identificadas en Paola la entrevista*

<b>ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</b>	<b>TRECHOS DE INFORMACIÓN</b>
Búsqueda de alternativas: Es la secuencia de acciones orientadas a solucionar un problema, al tener en cuenta el momento oportuno, para analizarlo e intervenirlo.	<i>“Como las pruebas dieron negativo nos volvimos hacer, porque a veces fallan, solo mi papá tenía la glucemia alto, entonces dije solo ha sido un resfriado, lo podemos controlar”</i>
Expresión emocional abierta: Es una tendencia cognitiva, que permite expresar las dificultades, para afrontar las emociones generadas por una situación estresante.	<i>“Me ayudo el poder liberar mis emociones, vi en noticias que estaban brindando servicios psicológicos gratis, y ese día entonces llamé, y pude hablar con alguien, me pude desahogar, porque aquí no podía hablar con nadie, ni salir, ni ver a mis amigos”</i>
Búsqueda de apoyo social: Es un recurso, para afrontar el estrés asociado a la enfermedad. La búsqueda del apoyo social, proporciona al individuo un sentido de estabilidad, predictibilidad y control que lo hace sentirse mejor.	<i>“Lo que me dio fortaleza para seguir adelante fue mi mamá, si bien había perdido a mi papá, pero tenía a mi mamá y por ella tenía que vencer la enfermedad, te ayuda pensar que tienes alguien ahí afuera.”</i>

Búsqueda de apoyo profesional: se busca el recurso profesional para solucionar el problema o sus consecuencias. Siguiendo una serie de procesos cognitivos y conductuales, llevando a concretas soluciones

*“yo no quería que digan que hacer, simplemente que me escuchen y eso lo conseguí, llamando al servicio psicológico, me ayudo a liberar mis emociones, descargando lo que siento, me ayudo a sentirme más tranquila, de poco ya lo estoy afrontando.”*

**Nota:** Fuente elaboración propia, 2021.

Se puede observar que Paola desarrolla 1 estrategia de afrontamiento centrada en la solución del problema que es la búsqueda de apoyo profesional. Así también 3 estrategias de afrontamiento centradas en la emoción que son expresión emocional abierta, búsqueda de apoyo social y la espiritualidad, por lo que se puede decir que Paola ante momentos de crisis recurre a estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, lo que implica una inclinación por el relacionamiento social como base para sobrellevar la adversidad. (Lazarus & Folkman, 1984)

#### **4. Discusión**

Con base a relato en la entrevista podemos inferir que, en Gladis, el establecer lazos con su pareja y su familia, le ayudo a no dejarse vencer con la enfermedad del Covid-19, pudiendo así tener una respuesta resiliente y afrontar la situación de manera exitosa. Como menciona Saavedra y Villalta (2008) es importante construir buenas relaciones con familiares cercanos, amistades y otras personas importantes en nuestras vidas. Aceptar ayuda y apoyo de personas que nos quieren y escuchan ayuda a proveer modelos a seguir y ofrecen estímulos y seguridad.

En relación a la entrevista vemos que Gladis tiene Redes, que le ayudan a salir de situaciones de conflicto, es decir vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano, como ya habíamos mencionado el mantener el vínculo con su pareja y la familia de su esposo le ayudo a tener una respuesta resiliente.

Podemos agregar que Gladis es una persona con la capacidad de construir positivamente conductas frente a la adversidad y su comportamiento se caracteriza por ser sociablemente aceptable.

Por otro lado, en Pedro, podemos inferir que presenta la falta de relacionamiento con la familiar extensa, amigos y contexto social (vecinos)

influyen en el desarrollo de factores resilientes, teniendo una red pobre de apoyo, limitada a la familia nuclear; evitando contacto con otras redes que le permita paliar los efectos de las situaciones conflictivas, como el mismo lo menciona.

Como vemos Pedro no es una persona que confía que las personas que la rodean la puedan apoyar a superar las situaciones difíciles, sino más bien, él considera que cada persona debe afrontar sus problemas de manera individual, así como lo hizo con la enfermedad del Covid-19.

Por otro lado, se observa que Pedro muestra Identidad, que refiere a juicios generales tomados de los valores culturales que definen al sujeto de un modo relativamente estable. Estos juicios generales refieren a formas particulares de interpretar los hechos y las acciones que constituyen al sujeto de un modo estable a lo largo de su historia.

En cuanto a los factores de riesgo se puede inferir que, las asociaciones negativas que surgieron hacia las personas con Covid-19, ha afectado negativamente el proceso de resiliencia, debido al estigma generado por la población hacia la enfermedad del Covid-19, esto por la falta de información al ser un virus nuevo para la población. Así también, la falta de acceso a atención médica se vuelve un factor de riesgo importante, ya que esto genero inseguridad y miedo acerca del futuro, llegando a presentar pensamientos de muertes a causa de la enfermedad. Estos efectos psicosociales que ha generado la discriminación percibida por los pacientes se manifiestan como elementos movilizados y obstaculizadores de tener una respuesta adaptativa.

En relación con las estrategias de afrontamiento podemos inferir que en Gladis tiene más desarrolladas las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, es decir privilegiando la expresión y el relacionamiento social como base para hacer frente a cualquier situación adversa.

Las primeras estrategias que identificamos es la evitación cognitiva, que refiere a buscar eliminar o neutralizar los pensamientos valorados como negativos o perturbadores a través de la distracción o la negación (Londoño et al., 2006.) Gladis menciona que

en la entrevista trataba de olvidar los pensamientos negativos referidos a la enfermedad del Covid-19, y trataba de hacerlo conversando con sus

familiares de la casa, inclusive menciona que ellos muchas veces trataban de animarla, para que no esté pensando todo el tiempo en su enfermedad.

Otra estrategia identificada es la expresión emocional abierta que describe la tendencia a expresar las dificultades para afrontar las emociones generadas por la situación, expresar las emociones y resolver el problema. (Londoño et al., 2006.), como se ha mencionado Gladis es una persona que reconoce cuando una situación la sobrepasa y lo cual la lleva a expresarlo con su contorno más cercano. Otra estrategia es la reevaluación positiva, ya que busca aprender de las dificultades al identificar los aspectos positivos del problema, como nos menciona en la entrevista, ella identifica aprendizaje de las situaciones difíciles, así como lo ha sido el Covid-19:

Por último, una estrategia importante que le ayudo a afrontar la enfermedad según Gladis, es la espiritualidad, esta es una estrategia cognitivo conductual expresada a través del rezo y la oración, dirigida a tolerar o solucionar el problema o las emociones que se generan ante el problema. Ya que menciona que la fe en Dios es el factor importante para sobrellevar el Covid-19, solo tienes que encomendarte a Dios y eso te da fuerza para salir adelante.

En relación con las estrategias de afrontamiento podemos inferir que Pedro tiene más desarrolladas las estrategias de afrontamiento centradas en el problema, es decir privilegia las acciones rápidas que conlleven a solucionar el conflicto, realizándolo de manera individual y no dando lugar a la búsqueda de ayuda en su entorno social

Las estrategias que identificamos es la búsqueda de alternativas, que es la secuencia de acciones orientadas a solucionar un problema al tener en cuenta el momento oportuno para analizarlo e intervenirlo, (Londoño et al., 2006.) Pedro menciona en la entrevista, lo primero que hizo cuando se enteró de que está infectado, fue investigar sobre la enfermedad y cómo tratarse, ya que él no confía en los médicos, y los hospitales estaban llenos, es decir es una persona que busca rápidamente soluciones.

Por último, una estrategia que resalta mucho y que le ayudo a afrontar la enfermedad según Pedro, es la espiritualidad, esta es una estrategia cognitivo conductual expresada a través del rezo y la oración, dirigida a tolerar o solucionar el problema o las emociones que se generan ante el problema, como menciona que la fe en Dios es el factor importante para sobrellevar el

Covid-19, considera que solo queda encomendarse a Dios y que eso le dará fuerza para salir adelante.

En relación con las estrategias de afrontamiento podemos inferir que en Paola tiene más desarrolladas las estrategias de afrontamiento centradas en el problema, ha logrado establecer una neutralidad en cuanto a las emociones y la racionalidad, porque al perder un familiar, neutralizó la emoción, no expresándola momentáneamente con la finalidad de que sus emociones no influyan sobre otras personas como la de su madre, pero llega la oportunidad para expresar sus emociones con el simple hecho de hablar y ser escuchada, eso permita un desahogo emocional, en este proceso utiliza como segunda instancia a la estrategia de afrontamiento centrada en las emociones.

Las estrategias que se identificó son las centradas en el problema, buscando alternativas de solución o reconfirmación de algo, como el de volverse a realizar las pruebas del COVID, pero más confiables como el PCR, y mediante los resultados determinar decisiones.

Por otra parte, tenemos al conformismo, en este punto es cuando Paola vuelve a contraer la enfermedad, pero ya no influye mucho en sus emociones pensando sobrellevar la situación, también se refleja en la pérdida familiar que corresponde a su padre, es una estrategia cognitiva que busca tolerar el estrés, resignándose con la situación, haber perdido un familiar involucro una serie de actos para no decaer emocionalmente, dedicándose a atender a su madre, dedicando su tiempo en la búsqueda de soluciones.

La estrategia de evitación cognitiva, que se trata de pensar otra cosa sin darle mucha importancia a la situación actual, logrando distraerse en el cuidado de un familiar.

## **Conclusiones**

Se concluye que, si bien todos los factores de interacción influyen en el nivel de resiliencia de una persona, los factores que están relacionados con la capacidad de establecer vínculos y desarrollo de habilidades sociales tienen mayor influencia en el desarrollo de la capacidad resiliente (Saavedra y Villalta, 2008).

Este planteamiento teórico, coincide con el análisis de los casos presentados, ya que vemos que por ejemplo Gladis y Paola presentan factores como Redes, Modelos y metas que refieren al vínculo afectivo que establece

la persona con su entorno social cercano y con la importancia del papel de las redes sociales, pues en ambos casos, los sujetos en momentos de crisis prefieren mantener el contacto con sus seres queridos, ya que esto le permite una mejor respuesta adaptativa ante los problemas. Así también el factor de generatividad que es la posibilidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas, como ya vimos ante situaciones que consideran muy difíciles prefieren contar a su familia y amigos. Esto les permite tener una mejor respuesta resiliente, pero no significa una protección absoluta, la resiliencia tiene límites y no existen sujetos invulnerables.

Los factores de protección que más potenciaron el desarrollo de la resiliencia en los pacientes fueron establecer vínculos con su entorno social cercano y las redes de apoyo, estos factores se identificaron como importantes en los momentos de crisis, además se observa que la atención psicológica, juega un papel fundamental en el desarrollo de los procesos de resiliencia de los pacientes.

En relación a las estrategias de afrontamiento, se destaca mayormente el estilo centrado en el problema, es decir buscan resolver el problema que puede ser una amenaza y romper el vínculo entre persona y entorno. Luego como el centrado en las emociones que significa regularizar las emociones ante una situación estresante, controlarlas a fin de no quebrantarse y generar incertidumbre en otras personas cercanas. Dependiendo cada persona ha desplegado diferentes tipos de estrategias para sobrellevar la enfermedad del Covid19.

Las estrategias de afrontamiento centrado en el problema su característica fundamental es la resolución de los problemas manejando las demandas internas o ambientales que generan una amenaza en la persona, aplicando una serie de recursos estratégicos para contrarrestar los efectos del entorno. En el caso de las emociones, se establece como la regularización emocional para controlar el estado emocional a causa de factores estresantes. Sobre los pacientes que participaron en la investigación han aplicado las dos estrategias (problema, emociones), la paciente Gladis utiliza la estrategia centrada en las emociones como primer elemento (expresión emocional abierta, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y espiritualidad) y luego centrada en el problema (búsqueda de apoyo profesional y evitación cognitiva), el paciente Pedro utiliza como primer elemento la estrategia centrado en el problema (búsqueda de alternativas, conformismo, control y

evitación emocional, y evitación cognitiva), para luego utilizar centrado en las emociones (espiritualidad), por último se tiene a la paciente Paola que utiliza en primera instancia la estrategia centrada en el problema (búsqueda de alternativas, conformismo, evitación cognitiva) y luego centrada en las emociones (búsqueda de apoyo social y expresión de emociones abiertas).

Se concluye que entre la resiliencia y las estrategias de afrontamiento existe una relación positiva, esto indica que mientras más estrategias de afrontamiento desplegué, mayor posibilidad de tener una respuesta adaptativa. Así también, se observó que la resiliencia tiene mayor relación con las estrategias centradas en la emoción. Ya que permiten establecer un vínculo con su red social cercana, por lo tanto, estos dos conceptos son interdependientes que operan de manera dinámica y sistémica.

### Referencias bibliográficas

- Aguilar, S.L., Gallegos, A. y Muñoz, S. (2019). *Análisis de componentes y definición del concepto resiliencia: una revisión narrativa*. Revista de Psicología, (22). 77-100. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322019000200007](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322019000200007)
- Banda, O.L., Ibarra, C.P., Carbajal, F.E., Maldonado, G., Rosana de los Reyes, L. y Montoya, R. E. (2018). *Estilos de afrontamiento y resiliencia en adultos mayores con enfermedad crónica*. Revista Enfermería Herediana 10(2). 117-122. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RENH/article/view/3367/3506>
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). *Técnicas cualitativas para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (II)*. NURE Investigación, 5(34). 1-7. [https://www.researchgate.net/publication/242218951\\_Tecnicas\\_cualitativas\\_para\\_la\\_recogida\\_de\\_datos\\_en\\_investigacion\\_cualitativa\\_La\\_entrevista\\_II](https://www.researchgate.net/publication/242218951_Tecnicas_cualitativas_para_la_recogida_de_datos_en_investigacion_cualitativa_La_entrevista_II)
- González-Arratia, N.I., Valdez, J.L., Oudhof, H. y González, S. (2012). *Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle*. Psicología y Salud 22(1). 48-62. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/557/954>
- Londoño, N. H., Henao, G.C., Puerta, I.C., Posada, S., Arango, D. y Aguirre, D. C. (2006). *Propiedades psicométricas y validación de la escala*

- de estrategias de coping modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica* 5(2). 327-349. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64750210.pdf>
- Mayordomo, T., Sales, A., Satorres, E. y Blasco, C. (2015). *Estrategias de afrontamiento en adultos mayores en función de variables sociodemográficas*. *Escritos de psicología* 8(3).26-32. <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271043400004.pdf>
- Morales, F.M. (2018). *Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2(1). 289-294. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349856003031/html/>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Coronavirus*. <https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. [https://www.researchgate.net/publication/44376485\\_Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_cualitativa\\_Gregorio\\_Rodriguez\\_Gomez\\_Javier\\_Gil\\_Flores\\_Eduardo\\_Garcia\\_Jimenez](https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez)
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). *Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años*. *Liberabit* 14(14). 32-40. *Liberabit - Home Page* ([scielo.org.pe](http://scielo.org.pe))
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). *Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años*. *Liberabit* (14). 31-40. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a05v14n14>
- Saavedra, E., Salas, G., Cornejo, C. y Morales, P. (Ed.). (2015). *RESILIENCIA Y CALIDAD DE VIDA*. *La Psicología Educacional en diálogo con otras disciplinas*. Universidad Católica del Maule. [https://www.researchgate.net/profile/Jose-Sandoval-Diaz/publication/312318376\\_Resiliencia\\_y\\_Calidad\\_de\\_vida\\_La\\_psicologia\\_educacional\\_en\\_dialogos\\_con\\_otras\\_disciplinas/links/587a2db808ae4445c0619d8c/Resiliencia-y-Calidad-de-vida-La-psicologia-educacional-en-dialogos-con-otras-disciplinas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jose-Sandoval-Diaz/publication/312318376_Resiliencia_y_Calidad_de_vida_La_psicologia_educacional_en_dialogos_con_otras_disciplinas/links/587a2db808ae4445c0619d8c/Resiliencia-y-Calidad-de-vida-La-psicologia-educacional-en-dialogos-con-otras-disciplinas.pdf)

- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos (2da ed.)*. Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos diseño y métodos (2da ed.)*. SAGE Publications. <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

Impreso en  
*www.TintaPlana.com.bo*  
Telefono: 63841038  
Cochabamba - Bolivia  
2025



**SAIH**

Universidad Mayor de San Simón  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigaciones “Juan Araos Uzqueda”