

Artículo de Revisión

# Eficacia de los Procesos de Rediseño, Ajuste y Complementación Curricular en Bolivia: Una Revisión Crítica desde el Principio de Transitabilidad y el Modelo CIPP

*Effectiveness of Curriculum Redesign, Adjustment and Complementation Processes in Bolivia: A Critical Review from the Principle of Walkability and the CIPP Model*

*Eficácia dos Processos de Redesenho, Ajuste e Complementação Curricular na Bolívia: Uma Revisão Crítica a partir do Princípio de Transitabilidade e do Modelo CIPP*



Edwin Maldonado Olmos<sup>1</sup>  , Marcos Antonio Yapura Fajardo<sup>1</sup>  ,  
Rodolfo Araya Villafán<sup>1</sup>  , Filiberto Villca Chillaje<sup>1</sup>  

<sup>1</sup> Universidad Nacional Siglo XX, Bolivia

Recibido: 2026-02-15 / Aceptado: 2026-03-20 / Publicado: 2026-04-01

## RESUMEN

El Sistema de la Universidad Boliviana (SUB) atraviesa una de las transformaciones curriculares más ambiciosas de su historia reciente. El Modelo Educativo 2023-2028 apuesta por la Formación Basada en Competencias (FBC) como respuesta articulada a las demandas del mercado laboral informal y a los objetivos productivos del Plan de Desarrollo Económico y Social (PDES) 2021-2025. Este artículo examina críticamente la eficacia de los procesos de rediseño, ajuste y complementación curricular implementados en las universidades públicas bolivianas, con particular atención al principio de transitabilidad como mecanismo de protección de la trayectoria estudiantil y la carga horaria docente durante las reformas. El análisis se estructura mediante el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) y se sustenta en documentos normativos del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) y en artículos científicos indexados en Elsevier, SciELO, Redalyc y Dialnet del período 2021-2025. Los hallazgos muestran que, si bien existe un marco normativo relativamente robusto para la innovación curricular, persisten déficits serios en la implementación de herramientas técnicas como las matrices de nodos problematizadores y las familias laborales, así como en la integración pedagógica real de tecnologías digitales más allá del nivel instrumental (TIC). La lectura realizada de la evidencia disponible indica que los avances declarativos del modelo educativo no han encontrado todavía una traducción operativa consistente en las unidades académicas. La eficacia de estos procesos depende, en última instancia, de la capacidad institucional para gestionar cambios estructurales sin sacrificar la calidad académica ni los derechos de estudiantes y docentes.

**Palabras clave:** innovación curricular, transitabilidad, formación basada en competencias, evaluación CIPP, universidad boliviana, pertinencia social

## ABSTRACT

The Bolivian University System (SUB) is undergoing one of the most ambitious curricular transformations in its recent history. The 2023-2028 Educational Model establishes Competency- Training (CBT) as the central axis of academic reform, responding simultaneously to informal labor market demands and the productive objectives outlined in the 2021-2025 Economic and Social Development Plan (PDES). This article critically analyzes the effectiveness of curricular redesign, adjustment, and complementation processes implemented in Bolivian public universities, with particular attention to the principle of transitability as a mechanism to protect student trajectories and teaching workloads throughout the reform process. The analysis applies the CIPP evaluation model (Context, Input, Process, and Product) to normative documents from the Executive Committee of the Bolivian University (CEUB) and to peer-reviewed articles indexed in

Elsevier, SciELO, Redalyc, and Dialnet for the 2021–2025 period. Findings reveal a consistent gap between the normative ambitions of the 2023-2028 model and its operational realities: while a structured regulatory framework exists, significant challenges persist in implementing technical tools such as problematizing node matrices and occupational families, as well as in meaningfully integrating digital technologies beyond basic ICT use. It is concluded that the effectiveness of these processes depends critically on aligning social relevance, scientific rigor, and institutional capacity to manage structural change without compromising academic quality or the rights of students and faculty.

**Keywords:** curricular innovation, transitivity, competency-based training, CIPP evaluation, Bolivian university, social relevance

## RESUMO

O Sistema da Universidade Boliviana (SUB) atravessa uma das transformações curriculares mais ambiciosas de sua história recente. O Modelo Educativo 2023-2028 aposta na Formação Baseada em Competências (FBC) como resposta articulada às demandas do mercado de trabalho informal e aos objetivos produtivos do Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (PDES) 2021-2025. Este artigo examina criticamente a eficácia dos processos de redesenho, ajuste e complementação curricular implementados nas universidades públicas bolivianas, com especial atenção ao princípio de transitabilidade como mecanismo de proteção da trajetória estudantil e da carga horária docente durante as reformas. A análise é estruturada por meio do modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto) e fundamenta-se em documentos normativos do Comitê Executivo da Universidade Boliviana (CEUB) e em artigos científicos indexados na Elsevier, SciELO, Redalyc e Dialnet no período 2021-2025. Os resultados mostram que, embora exista um marco normativo relativamente robusto para a inovação curricular, persistem déficits sérios na implementação de ferramentas técnicas como as matrizes de nós problematizadores e as famílias ocupacionais, bem como na integração pedagógica real de tecnologias digitais para além do nível instrumental (TIC). A leitura da evidência disponível indica que os avanços declarativos do modelo educativo ainda não encontraram uma tradução operacional consistente nas unidades acadêmicas. A eficácia desses processos depende, em última instância, da capacidade institucional de gerir mudanças estruturais sem sacrificar a qualidade acadêmica nem os direitos de estudantes e docentes.

**Palavras-chave:** inovação curricular, transitabilidade, formação baseada em competências, avaliação CIPP, universidade boliviana, pertinência social

## Forma sugerida de citar (APA):

Maldonado Olmos, E., Yapura Fajardo, M. A., Araya Villafán, R., & Villca Chillaje, F. (2026). Eficacia de los Procesos de Rediseño, Ajuste y Complementación Curricular en Bolivia: Una Revisión Crítica desde el Principio de Transitabilidad y el Modelo CIPP. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 3(2), 184-211. <https://doi.org/10.63415/saga.v3i2.365>



Esta obra está bajo una licencia internacional  
Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0

## INTRODUCCIÓN

De un tiempo a esta, la Universidad Pública Boliviana vive una etapa de transformación curricular cuya magnitud solo puede comprenderse en su contexto socioeconómico y político orientado por las directrices previstas en el Modelo Educativo del Sistema de la Universidad Boliviana (SUB) 2023-2028, documento que representa un esfuerzo institucional por articular la formación académica con las demandas productivas del país, en un escenario marcado por la informalidad laboral estructural, la dependencia exportadora de materias primas y la urgencia por generar procesos de diversificación de la matriz productiva nacional (CEUB, 2023b). Este modelo no

surge en el vacío, pues responde directamente a las directrices del Plan de Desarrollo Económico y Social (PDES) 2021-2025, que sitúa a la educación superior como pilar de la industrialización con sustitución de importaciones y de la generación de conocimiento científico-tecnológico endógeno (MPD, 2021).

En el marco de esta premisa, la Formación Basada en Competencias (FBC) emerge como eje vertebrador de la innovación curricular en el SUB, de manera que el giro epistemológico que propone se orienta a la perspectiva de trascender de la transmisión de contenidos disciplinares hacia el desarrollo de capacidades complejas y transferibles, lo cual es

conceptualmente sólido y respaldado por una vasta tradición teórica (Tobón, 2013).

Sin embargo, cabe advertir desde el inicio que, un giro paradigmático de esta envergadura no se resuelve reformulando planes de estudio y, por el contrario, exige repensar la identidad institucional, los mecanismos de gestión académica y la relación de la universidad con la sociedad boliviana. Esa distancia entre la declaración del cambio y su materialización es, precisamente, la tensión central que este artículo busca examinar.

En este marco situacional, los procesos de rediseño, ajuste y complementación curricular constituyen los dispositivos concretos mediante los cuales se operacionaliza la FBC en las unidades académicas. Su análisis crítico resulta imprescindible puesto que, no basta evaluar la coherencia normativa de estos mecanismos e importa, sobre todo, determinar si tienen capacidad real para transformar prácticas pedagógicas, proteger trayectorias estudiantiles y responder a las expectativas sociales depositadas en la universidad pública, en el marco de los principios consagrados en la Constitución Política del Estado Plurinacional (Gaceta Oficial de Bolivia, 2009), los cuales otorgan a este análisis una dimensión de derechos que no puede reducirse a un ejercicio tecnocrático.

El principio de transitabilidad, como concepto medular en la arquitectura del nuevo modelo educativo, representa la garantía institucional que permite a los estudiantes transitar los cambios curriculares sin ver comprometida su continuidad formativa, al tiempo que protege la estabilidad laboral y la carga horaria del personal docente (CEUB, 2023a, 2023b). Se considera que este principio, aunque normativamente bien formulado, enfrenta serios desafíos de implementación que la literatura oficial tiende a subestimar, particularmente en lo que respecta a la construcción técnica de tablas de equivalencias y a la sostenibilidad fiscal de las protecciones laborales.

En este sentido, la evaluación mediante el modelo CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 2007) proporciona el marco metodológico para

valorar integralmente estos procesos, atendiendo no solo a los productos finales sino también a los contextos institucionales, los recursos disponibles y las condiciones de implementación que determinan su éxito o fracaso.

La pregunta que orienta esta revisión es la siguiente: ¿cuán eficaces han sido los procesos de rediseño, ajuste y complementación curricular implementados en el SUB para consolidar la FBC, garantizar la transitabilidad estudiantil y docente, y asegurar la pertinencia social de la oferta académica en el marco del Modelo Educativo 2023-2028? Para responderla, se examinan críticamente los fundamentos teóricos, las herramientas metodológicas y los resultados preliminares de estas intervenciones, contrastándolos con evidencia empírica internacional y regional sobre innovación educativa en educación superior.

## METODOLOGÍA

Esta revisión sistemática se desarrolló siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) en su versión actualizada (Page et al., 2021), adaptados al análisis combinado de documentos normativos institucionales e investigaciones académicas sobre innovación curricular en el Sistema de la Universidad Boliviana.

La naturaleza del objeto de estudio impuso una decisión metodológica que vale la pena justificar explícitamente dado que, los documentos oficiales del CEUB constituyen el referente normativo primario de las reformas analizadas, por lo cual no podían tratarse como simple “literatura gris” y subordinada simplemente a la revisión y análisis de los artículos científicos; de ahí que, se adoptó un enfoque mixto que otorga peso analítico equivalente al corpus normativo institucional y a la producción científica indexada, reconociendo que ambos tipos de fuentes responden a lógicas de producción y validación distintas pero que en este caso resultan complementarias.

## **Criterios de Elegibilidad y Fuentes de Información**

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión diferenciados para los dos tipos de fuentes incorporadas.

Documentos normativos institucionales. Se incluyeron todos los documentos oficiales emitidos por el CEUB relacionados con los procesos de innovación curricular que contemplan el rediseño, el ajuste y la complementación, así como los lineamientos del Modelo Educativo SUB 2023-2028 y las resoluciones sobre evaluación curricular del período 2022-2025 (CEUB, 2023b, 2023a, 2024, 2025). Además, se incorporó el PDES 2021-2025 como documento gubernamental de referencia contextual (MPD, 2021), dado que a la fecha no se ha emitido uno nuevo para el siguiente periodo 2026-2030.

Literatura científica indexada. La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos como Elsevier, Web of Science (WoS), SciELO, Redalyc y Dialnet; los términos de búsqueda, aplicados tanto en español como en inglés, incluyeron: “innovación curricular”, “formación basada en competencias”, “diseño curricular”, “evaluación curricular”, “transitabilidad estudiantil”, “educación superior Bolivia”, “curricular innovation”, “competency-based education”, “curriculum design”, “curriculum evaluation”, “student mobility” y “higher education Bolivia”. La búsqueda se delimitó al quinquenio 2021-2025, priorizando publicaciones del contexto latinoamericano o experiencias transferibles a realidades socioeconómicas comparables a la boliviana.

En cuanto a calidad, se privilegiaron artículos publicados en revistas indexadas en cuartiles Q1 a Q3 según el SCImago Journal Rank (SJR). No obstante, dado que la producción científica específica sobre educación superior boliviana es limitada en las bases internacionales de mayor impacto, se incluyeron también publicaciones de revistas regionales con reconocido rigor metodológico, aunque sin clasificación en cuartiles superiores (Garcés & Duque, 2007). Esta decisión fue deliberada y no exenta de riesgos, pues ampliar

el criterio de calidad puede introducir heterogeneidad en la solidez de la evidencia; sin embargo, excluir sistemáticamente la producción regional hubiera generado un análisis descontextualizado de la realidad boliviana. Los artículos de opinión sin sustento empírico, las revisiones narrativas sin metodología explícita, las publicaciones duplicadas y los estudios centrados exclusivamente en niveles no universitarios fueron excluidos en todos los casos.

## **Proceso de Selección de Estudios**

El proceso siguió cuatro fases consecutivas conforme al diagrama PRISMA. Es importante señalar que los números reportados en cada fase corresponden al registro sistemático llevado durante el proceso de búsqueda y no deben interpretarse como cifras exactas con precisión estadística, sino como aproximaciones documentadas del volumen de literatura gestionado. En revisiones sistemáticas de este tipo, la trazabilidad del proceso importa tanto como los totales finales.

*Fase de identificación.* Las búsquedas electrónicas en las bases de datos mencionadas produjeron aproximadamente 847 registros potencialmente relevantes. Sumados los 12 documentos normativos del CEUB y 3 documentos gubernamentales de referencia, el corpus inicial alcanzó 862 registros.

*Fase de cribado.* Mediante el gestor bibliográfico Mendeley se eliminaron 203 registros duplicados, quedando 659 documentos para evaluación preliminar por título y resumen.

*Fase de elegibilidad.* Dos revisores aplicaron independientemente los criterios de inclusión sobre los 659 registros; se excluyeron 512 documentos por las siguientes razones: 298 abordaban niveles educativos no universitarios; 127 carecían de relación directa con innovación curricular o FBC; 64 correspondían a editoriales, cartas al editor o revisiones sin metodología declarada; y 23 estaban publicados fuera del rango temporal establecido. Los 147 documentos restantes pasaron a recuperación de texto completo. Cabe mencionar que los desacuerdos entre

revisores en esta fase fueron resueltos mediante discusión consensuada, sin necesidad de un tercer árbitro.

*Fase de inclusión final.* Tras la lectura integral de los 147 documentos, se excluyeron 89 adicionales: 41 por metodologías insuficientemente descritas o resultados de baja generalización; 28 por no abordar directamente los ejes temáticos centrales

(rediseño, ajuste, complementación, transitabilidad, modelo CIPP); 15 por deficiencias en el tratamiento de fuentes o en el análisis de datos; y 5 por redundancia tras la lectura completa.

El corpus final quedó conformado por 58 documentos: 12 normativos del CEUB, 3 gubernamentales y 43 artículos científicos arbitrados.

**Tabla 1**  
*Proceso de selección documental según PRISMA*

Fase PRISMA	Acción realizada	Registros	Excluidos	Motivo principal de exclusión
Identificación	Búsqueda en bases de datos + documentos institucionales	862	—	—
Cribado	Eliminación de duplicados (Mendeley)	659	203	Registros duplicados
Evaluación preliminar	Revisión de títulos y resúmenes (dos revisores)	147	512	Fuera de alcance temático o temporal
Elegibilidad	Recuperación de textos completos	147	—	—
Inclusión final	Lectura integral y aplicación de criterios	58	89	Metodología insuficiente, redundancia, bajo rigor

*Fuente:* Elaboración propia, 2026

**Extracción y Síntesis de Datos**

La extracción de información se realizó mediante una matriz analítica estructurada con las siguientes categorías: (a) datos bibliográficos —autor/es, año, título, revista o entidad editorial, cuartil o indexación—; (b) objetivo del estudio o propósito del documento normativo; (c) metodología empleada o marco conceptual declarado; (d) principales hallazgos o disposiciones normativas; (e) fortalezas y limitaciones identificadas; y (f) aplicabilidad al contexto del SUB. Esta matriz permitió sistematizar la información de forma comparable y facilitó tanto el análisis cualitativo interpretativo como la identificación de patrones, convergencias y divergencias entre fuentes (Wolcott et al., 2004).

En atención a su carácter de referente institucional primario, los documentos normativos del CEUB recibieron un

tratamiento analítico diferenciado por lo que, se examinaron no solo en términos de sus disposiciones explícitas, sino también en cuanto a su coherencia interna y su alineación con los principios del Modelo Educativo 2023-2028, aspectos que se consideran particularmente relevantes en cuanto a su viabilidad operativa real en contextos institucionales heterogéneos; pues, una normativa puede ser internamente coherente y, al mismo tiempo, técnicamente inviable en universidades con recursos limitados, esa tensión fue una categoría analítica explícita durante la extracción de datos.

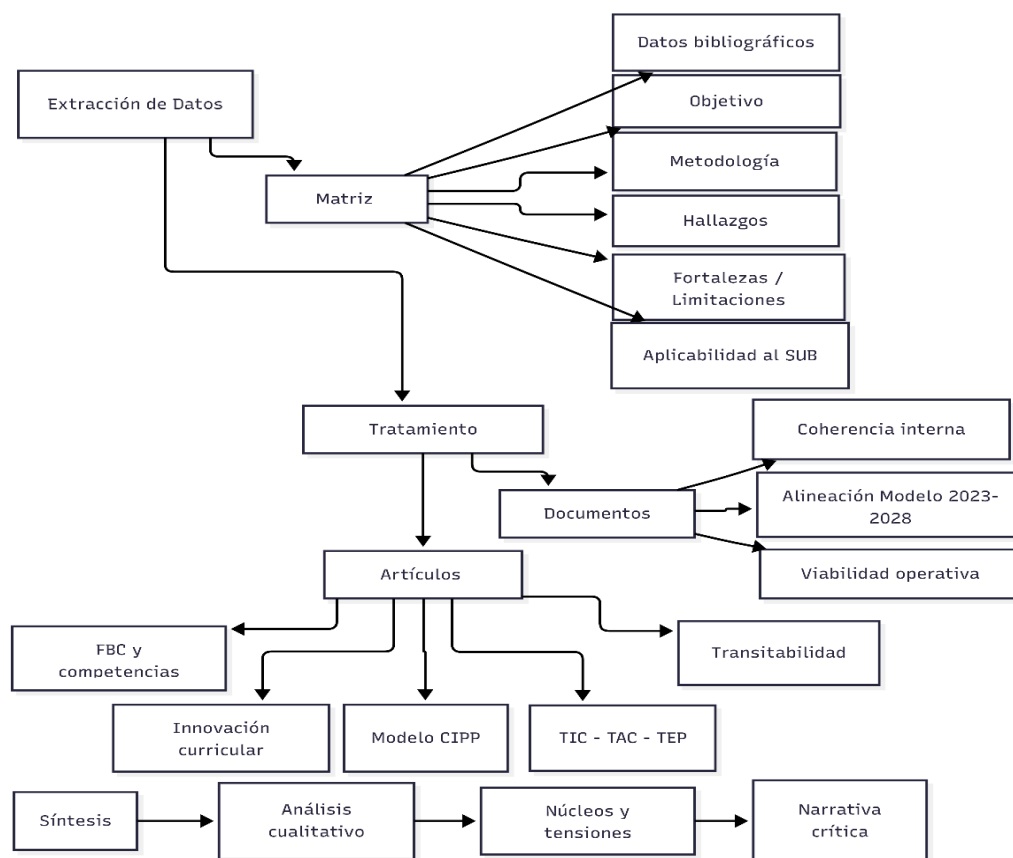
Los artículos científicos se agruparon en cinco ejes temáticos: (1) fundamentos teóricos de la FBC y el diseño curricular por competencias; (2) experiencias de innovación curricular en universidades latinoamericanas; (3) mecanismos de transitabilidad y flexibilidad curricular; (4) modelos de evaluación curricular, con énfasis en el CIPP;

y (5) integración de tecnologías digitales (TIC, TAC, TEP) en procesos formativos.

La síntesis se abordó mediante análisis de contenido cualitativo, identificando núcleos semánticos recurrentes, tensiones conceptuales y vacíos en la literatura (Day, 2005), este resultado no es una suma de hallazgos sino una narrativa interpretativa que articula los fundamentos normativos del SUB con la evidencia empírica internacional, buscando

producir un diagnóstico crítico y no simplemente centrarse en aspectos meramente descriptivos en torno a la eficacia de los procesos de innovación curricular en Bolivia. Esta distinción no puede considerarse trivial pues, una revisión puramente descriptiva puede documentar lo que existe; solo una lectura crítica permite señalar lo que falta, lo que contradice y lo que el propio modelo no ha sabido todavía resolver.

**Figura 1**  
*Flujo de extracción de datos*



*Fuente:* Elaboración propia, 2026

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos emergentes del análisis de los 58 documentos incluidos en este estudio, revelan un panorama complejo acerca de la eficacia de los procesos de innovación curricular en el SUB y los avances normativos significativos que coexisten con déficits estructurales persistentes en los niveles de implementación y evaluación; en este marco, la discusión se organiza en cinco ejes temáticos

que emergen tanto de la normativa institucional como de la evidencia científica consultada, guiados por la premisa de que el propósito no es registrar neutralmente lo que cada fuente afirma, sino contrastar los principios declarativos con las realidades operativas y, cuando la evidencia lo justifica, sostener una postura propia sobre las tensiones identificadas.

## Marco Normativo y Niveles de Intervención Curricular: Rediseño, Ajuste y Complementación

El Modelo Educativo del SUB 2023-2028 define una arquitectura tripartita para la intervención curricular que reconoce diferentes niveles de profundidad, temporalidad y alcance institucional (CEUB, 2023b). Esta diferenciación responde a una necesidad real relacionada con la necesidad de posibilitar la articulación de la estabilidad académica con la capacidad de adaptación, evitando tanto el inmovilismo como la volatilidad institucional.

Consecuentemente, la literatura internacional sobre la gestión del cambio curricular confirma que las reformas exitosas requieren precisamente este tipo de mecanismos graduales y contextualizados (Souza, 2017).

Entonces, la distinción entre rediseño, ajuste y complementación no constituye una taxonomía administrativa de segundo orden, sino un reconocimiento epistemológico de que la innovación curricular opera en escalas temporales distintas y requiere grados diferenciados de legitimación y participación comunitaria. Para lograr una mejor precisión teórica, se plantea la necesidad de establecer los marcos caracterológicos de estos tres niveles de innovación curricular:

El *rediseño curricular*, definido como la transformación estructural integral de un plan de estudios con periodicidad decenal, representa el nivel más ambicioso de intervención, habida cuenta, implica una revisión profunda de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos de la formación profesional en un campo del conocimiento determinado (CEUB, 2023a, 2025) el cual exige la participación colegiada de académicos, estudiantes, empleadores y actores sociales relevantes.

Sin embargo, la evidencia consultada no permite contar con una perspectiva optimista sobre su implementación efectiva dado los obstáculos documentados como la resistencia al cambio de sus actores internos (docentes,

estudiantes y/o administrativos), la insuficiencia de recursos técnicos y financieros o las tensiones propias sobre la toma de decisiones en contextos de autonomía universitaria, aspectos que no son contingentes, sino estructurales (CEUB, 2023b). Dicho de otra manera, no se trata de dificultades que desaparecerán con mayor voluntad política, sino de condicionantes que el modelo educativo debería haber abordado con mayor especificidad normativa.

El *ajuste curricular*, planificado con periodicidad quinquenal, permite optimizar aspectos específicos del plan de estudios sin alterar su estructura medular; esta responde a demandas emergentes del mercado laboral, avances científico-tecnológicos en el campo disciplinar o evaluaciones de seguimiento que identifiquen áreas de mejora (CEUB, 2023a).

Este mecanismo resulta particularmente pertinente en áreas de conocimiento con rápida obsolescencia de contenidos como son las ingenierías, ciencias de la salud, tecnologías de la información y otras, donde la actualización continua no es optativa sino un imperativo ético y profesional (Cacay et al., 2023; Tobón, 2011, 2013). La literatura especializada coincide en que los ajustes periódicos fundamentados en evidencia empírica sobre desempeño estudiantil y pertinencia de competencias contribuyen a mantener la vigencia de los programas formativos sin generar disrupciones traumáticas en las trayectorias estudiantiles (Perrenoud, 2012).

El riesgo, no obstante, es que los ajustes quinquenales se conviertan en ejercicios formales de actualización de aspectos específicos como la bibliografía o el renombramiento de asignaturas, sin modificar sustancialmente las lógicas pedagógicas subyacentes; esa posibilidad, que es poco discutida en la normativa del CEUB, merece atención y desarrollo.

Finalmente, la *complementación curricular* se configura como mecanismo de adaptación y actualización permanente que faculta a las unidades académicas para incorporar módulos, talleres, seminarios o actividades formativas de corta duración que

respondan a necesidades coyunturales o demandas específicas del contexto regional o sectorial (CEUB, 2023b). Su flexibilidad es, en principio, una virtud, pues resulta coherente con los principios de educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida (Delors, 1996; UNESCO, 2016), lo cual es concordante con resultados plasmados en estudios recientes sobre innovación educativa en América Latina, los cuales muestran que las universidades capaces de articular estructuras curriculares sólidas con espacios de adaptación presentan mejores índices de empleabilidad y mayor capacidad de respuesta a las transformaciones del mercado laboral (Paredes Peñafiel et al., 2025; UNESCO, 2008, 2023).

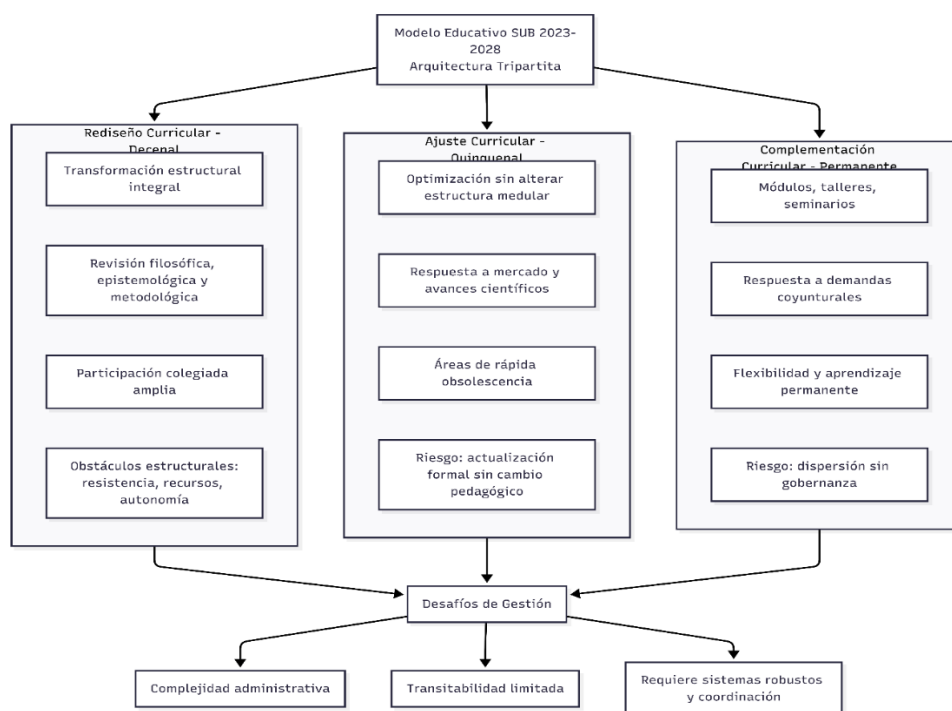
Ahora bien, la flexibilidad sin gobernanza se convierte rápidamente en dispersión, de tal manera que, la complementación curricular, si no se regula con criterios pedagógicos claros y mecanismos de evaluación de pertinencia, puede derivar en un proceso de acumulación de actividades desordenada sin articulación con el perfil de egreso, generando una oferta formativa fragmentada que satisface demandas coyunturales, pero que en definitiva, debilita la

coherencia del proyecto educativo institucional.

La aplicación precisa y diferenciada de estos tres niveles de innovación curricular, plantea distintos desafíos de gestión académica que la normativa actual no resuelve suficientemente. En tal sentido, la experiencia comparada muestra que la coexistencia de múltiples planes de estudio vigentes producto de rediseños escalonados en distintas carreras, genera complejidades administrativas considerables, inequidades en la carga docente y dificultades para garantizar la transitabilidad horizontal entre programas afines (CEUB, 2023a; Figueroa & Casillas, 2024).

Frente a este escenario, resulta imperativo que las instituciones del SUB desarrollen sistemas robustos de información académica, capacidades técnicas especializadas en gestión curricular y mecanismos de coordinación intercarreras que aseguren la coherencia sistémica del modelo. Sin estas condiciones habilitantes, la arquitectura tripartita corre el riesgo de operar como declaración de intenciones más que como herramienta de transformación real.

**Figura 2**  
*Proceso de Innovación Curricular en el SUB*



Fuente: Elaboración propia, 2026

## El Principio de Transitabilidad como Garantía Institucional de Continuidad Formativa y Estabilidad Laboral

El principio de transitabilidad emerge como uno de los aportes conceptuales más relevantes y, también, más exigentes en términos de implementación del Modelo Educativo 2023-2028 pues este se configura como mecanismo de protección por doble partida; por un lado, garantiza el derecho de los estudiantes a completar su trayectoria formativa en condiciones de equidad y sin dificultades, independientemente de los cambios curriculares implementados durante su permanencia en la universidad y, por otra, protege simultáneamente la estabilidad laboral y la carga horaria del personal docente que pudiera ser afectado por redistribuciones derivadas de las reformas realizadas (CEUB, 2025).

Esta doble dimensión constituye un evidente reconocimiento de que los procesos de innovación curricular no pueden ni deben concebirse como simples ejercicios tecnocráticos y que se hallen ajenos a las realidades humanas e institucionales que configuran la vida universitaria de tal manera que, se instaure, en el sentido explícito, un principio políticamente maduro, sostenible y sustentable.

**Dimensión estudiantil.** Operativamente, la transitabilidad se operacionaliza a través de la creación de tablas de equivalencias y homologaciones que posibilitan, a quienes cursaban planes curriculares anteriores, incorporarse progresivamente a las nuevas estructuras, reconociendo las asignaturas aprobadas y articulando trayectos formativos coherentes orientados hacia la conclusión de los estudios (CEUB, 2023b).

Este mecanismo resulta especialmente crítico en contextos donde la duración real de las carreras excede sistemáticamente los períodos oficialmente establecidos, fenómeno ampliamente documentado en Universidades Públicas Latinoamericanas y atribuible a factores estructurales como la necesidad de compatibilizar estudio y trabajo, las deficiencias en la formación previa y las limitaciones presupuestarias que restringen la oferta de asignaturas (Castellví et al., 2022; González et al., 2024; Souza, 2017).

En tal sentido, la literatura internacional sobre flexibilidad curricular confirma que los sistemas universitarios con mejor desempeño en eficiencia terminal y equidad educativa son los que han desarrollado marcos normativos claros, concretos e inequívocos para el reconocimiento de aprendizajes previos y la homologación de estudios entre instituciones (Altbach et al., 2019), perspectiva de la cual, la transitabilidad en el SUB representa un avance real hacia un sistema más centrado en el estudiante. Sin embargo, su efectividad depende de una condición que los documentos normativos enuncian, pero no garantizan aspectos como la calidad técnica de las tablas de equivalencias.

Consecuentemente, estos aspectos deben fundarse en procesos de análisis rigurosos de similitud de competencias y no en meras correspondencias nominales entre asignaturas con nombres parecidos (Bernate & Vargas, 2020) pues, en la práctica boliviana, donde los equipos técnicos de gestión curricular son reducidos y, más aún, la formación especializada en diseño por competencias es escasa, ese estándar técnico resulta difícil de alcanzar.

En esta parte, necesaria y obligatoriamente, en correspondencia con las prácticas comunes, se debe sacar a la luz el riesgo concreto de que las equivalencias se establezcan por presión de estudiantes, criterios intuitivos o negociaciones corporativas, situaciones anómalas que comprometen la calidad formativa y generan inequidades entre cohortes; este riesgo no es hipotético y, por el contrario, es la tendencia documentada cuando los sistemas de transitabilidad carecen de protocolos técnicos estandarizados y supervisión externa.

**Dimensión laboral.** La protección de la carga horaria docente es la cara menos visible del principio de transitabilidad, pero igualmente determinante para posibilitar la viabilidad política de las reformas, habida cuenta que, el rediseño curricular implica con frecuencia modificaciones en la carga asociada a determinadas asignaturas, fusiones de contenidos o eliminación de materias consideradas obsoletas, cambios que afectan directamente la distribución del trabajo docente (CEUB, 2023b).

La normativa del SUB establece que los docentes titulares cuyas asignaturas sean

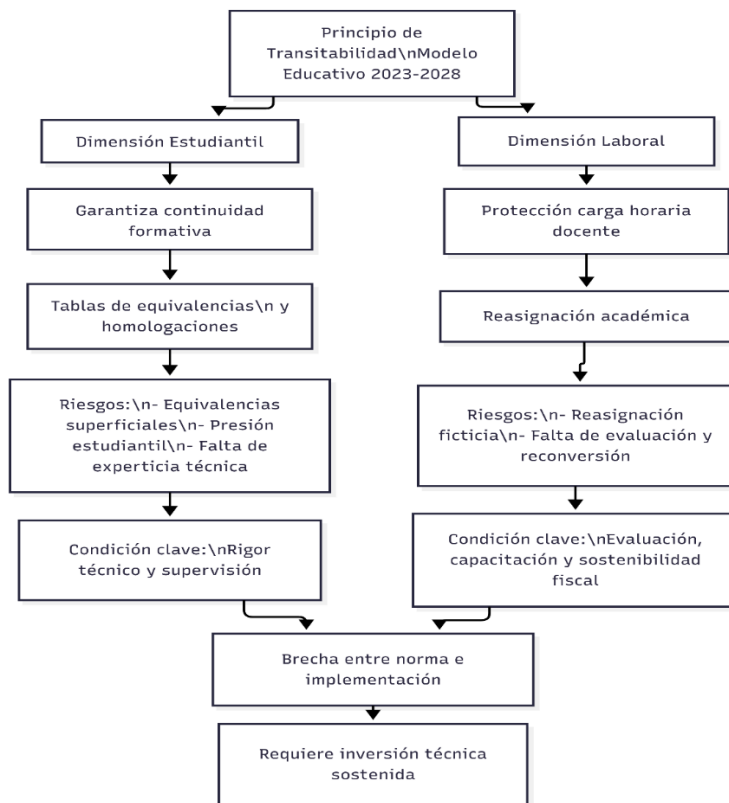
suprimidas deberán conservar su carga horaria a través de la reasignación a actividades académicas y/o de apoyo administrativo pertinente a su formación, garantizando así estabilidad laboral y aprovechamiento del capital humano institucional. Esta protección es legítima y coherente con los principios de carrera académica consagrados en la legislación universitaria boliviana y la legislación laboral boliviana.

Sin perjuicio de lo anteriormente señalado, es necesario plantearse una pregunta que la normativa interna de la Universidad muchas veces elude y se refiere a ¿qué ocurre cuando la reasignación es ficticia? Investigaciones comparadas sobre gestión de recursos humanos en Universidades Públicas Latinoamericanas señalan que la viabilidad de protecciones laborales amplias depende de la existencia de sistemas de evaluación del desempeño docente, programas de reconversión profesional y políticas de retiro voluntario que permitan ajustes graduales y/o consensuados (Godet & Durance, 2007, 2011).

Sin estos complementos, la protección laboral puede derivar en la asignación de docentes a áreas para las que no están formados ni capacitados, con consecuencias directas sobre la calidad pedagógica del proceso formativo. La sostenibilidad fiscal de estas medidas en contextos de restricción presupuestaria es otra interrogante que el modelo educativo deja sin resolver explícitamente.

Un proceso de construcción de tablas de equivalencias con alto grado de rigor, exige análisis detallados de perfiles de egreso-graduación, mapeos de competencias y validaciones curriculares que demandan experticia técnica especializada y tiempo institucional considerable (CEUB, 2023a); lamentablemente, esa capacidad hoy no existe de manera uniforme en el SUB y reconocerlo no invalida el principio de transitabilidad que sigue siendo conceptualmente valioso, pero sí obliga a ser honestos sobre la brecha entre su formulación normativa y su implementación efectiva, de manera que plantea la necesidad de trabajar sobre ella. Cerrar esa brecha requiere inversión técnica sostenida y no solo voluntad declarativa.

**Figura 3**  
*Niveles de Intervención Curricular*



Fuente: Elaboración propia, 2026

## **Herramientas Técnicas para la Pertinencia Social: Matrices de Nodos Problematizadores y Familias Laborales**

La búsqueda de pertinencia social constituye un mandato histórico de la Universidad Pública Boliviana, aspecto que de por sí se halla enraizado en la tradición reformista latinoamericana y en los principios de función social del conocimiento consagrados en la Constitución Política del Estado (2009).

El Modelo Educativo 2023-2028 del SUB, operacionaliza ese imperativo a través de la incorporación de herramientas metodológicas específicas como las matrices de nodos problematizadores y las familias laborales, los cuales son concebidos como dispositivos técnicos que median entre la formación académica y la demanda social (CEUB, 2023b) y cuya apuesta, se considera ambiciosa y se refiere a reorientar el diseño curricular desde lógicas disciplinares endogámicas hacia arquitecturas articuladas con las necesidades productivas, problemáticas sociales y aspiraciones de desarrollo territorial.

La pregunta relevante, sin embargo, es si estas herramientas cuentan con las condiciones institucionales necesarias para una implementación efectiva o si operan, en la práctica, como innovaciones retóricas de bajo impacto.

**Matrices de nodos problematizadores.** Esta herramienta busca superar el enfoque disciplinar fragmentado organizando los contenidos curriculares en torno a problemas complejos, multidimensionales y contextualizados que reflejan desafíos reales del ejercicio profesional de los nuevos graduados (CEUB, 2023a, 2025); esta propuesta resulta coherente con los fundamentos del aprendizaje situado y la cognición distribuida, marcos teóricos que enfatizan que el conocimiento experto consiste en la capacidad de movilizar saberes diversos para resolver problemas auténticos y no así en la simple acumulación de información descontextualizada.

Autores contemporáneos en el diseño curricular por competencias, como Perrenoud (2012); Tobón (2013); y Tobón & Posada (2008), han argumentado convincentemente que, las competencias profesionales se desarrollan a través de la confrontación reflexiva de estas con situaciones problemáticas reales y genuinas, no así mediante procesos de exposición pasiva a contenidos teóricos; es decir, la implementación de matrices de nodos problematizadores implica el desarrollo de procesos participativos relacionados, por una parte, con la identificación y priorización de problemáticas que sean relevantes y por otra, involucrando a académicos, profesionales en ejercicio, empleadores, organizaciones sociales y estudiantes como actores legítimos del proceso formativo.

Esta dimensión participativa resulta fundamental en la perspectiva de asegurar que los problemas seleccionados reflejen genuinamente realidades locales y sectoriales, evitando el riesgo de reproducir acríticamente problemáticas identificadas en contextos ajenos (CEUB, 2023b). Sin embargo, de los resultados de investigaciones sobre participación en los procesos de innovación educativa, se advierte sobre la presencia de dificultades metodológicas y políticas inherentes a la construcción de consensos entre actores con intereses, epistemologías y capitales culturales divergentes (Bolívar, 2015), pues la mera convocatoria a participar no garantiza incidencia efectiva ni legitimidad de los resultados.

De este modo, la lectura realizada sobre la evidencia disponible sugiere que la construcción de matrices de nodos problematizadores enfrenta un obstáculo estructural que la normativa del CEUB no ha logrado abordar con suficiente especificidad, esta se halla relacionada con la ausencia generalizada de capacidades metodológicas especializadas en el personal académico. El análisis de situaciones complejas, el diseño de escenarios prospectivos y la facilitación de procesos participativos no son competencias que se desarrollen espontáneamente, pues requieren de elementos de formación técnica

que el personal académico del SUB, formado mayoritariamente en tradiciones disciplinares convencionales, no posee ni ha desarrollado, lo que lleva a establecer que, sin inversiones sostenidas en capacitación, las matrices de nodos problematizadores corren el riesgo de convertirse en ejercicios formales que renombran contenidos tradicionales sin modificar sustancialmente las lógicas pedagógicas.

**Familias laborales.** Este enfoque, proveniente de la planificación de recursos humanos y la prospectiva ocupacional, agrupa profesiones y ocupaciones afines según competencias transversales, procesos productivos compartidos y trayectorias de formación convergentes (Contreras & Garibay, 2023; Montero et al., 2023).

Su incorporación responde a la necesidad de flexibilizar las fronteras rígidas entre carreras tradicionales, facilitando la movilidad horizontal entre programas formativos y la construcción de perfiles profesionales polivalentes capaces de desempeñarse en múltiples contextos (MPD, 2021); esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el contexto boliviano, el cual se caracteriza por los elevados niveles de informalidad laboral donde la mayoría de los profesionales deben desempeñarse en múltiples ocupaciones simultáneas o transitar entre sectores productivos diversos (OIT, 2018).

De la revisión de la literatura internacional sobre formación profesional y mercados de trabajo, se confirma que los sistemas educativos organizados por familias laborales presentan mejores niveles de empleabilidad y mayor capacidad de respuesta a transformaciones productivas, precisamente porque privilegian competencias transferibles sobre especialización prematura en nichos ocupacionales estrechos (Soriano & Jiménez, 2023), no obstante, la identificación rigurosa de las familias laborales demanda información actualizada sobre estructura ocupacional, tendencias del mercado de trabajo y prospectiva productiva sectorial.

En el contexto boliviano, esos datos resultan fragmentarios, desactualizados o

directamente inexistentes, entonces ¿Cómo diseñar agrupaciones de familias laborales pertinentes cuando no se dispone de información confiable sobre la estructura real del empleo profesional en Bolivia?, nuevamente, esta pregunta no es retórica y expone un problema metodológico concreto que el modelo educativo debería haber anticipado y sobre el cual no se ha pronunciado.

Adicionalmente, un aspecto que resalta de las publicaciones revisadas, es que muchas de ellas advierten sobre el riesgo que implica la subordinación de la Universidad a lógicas meramente instrumentales y de inmediata empleabilidad, lo cual posibilitaría la pérdida o la relegación de funciones críticas, humanísticas y de generación de conocimiento, factores que se consideran fundamentales por cuanto definen la identidad institucional de la Universidad (Rodés & Gewerc, 2022).

Aquí es donde cobra importancia las críticas de intelectuales como Boaventura de Sousa (2007) acerca de las reformas curriculares orientadas por competencias pues, argumenta que la obsesión por la pertinencia laboral puede derivar en procesos de pragmatismo empobrecedor, derivando en que, la formación universitaria se reduciría a un mero entrenamiento técnico por cuanto, posibilitaría desplazar dimensiones esenciales del pensamiento crítico, la reflexividad epistemológica y el compromiso ético-político que históricamente han caracterizado a la Universidad Latinoamericana.

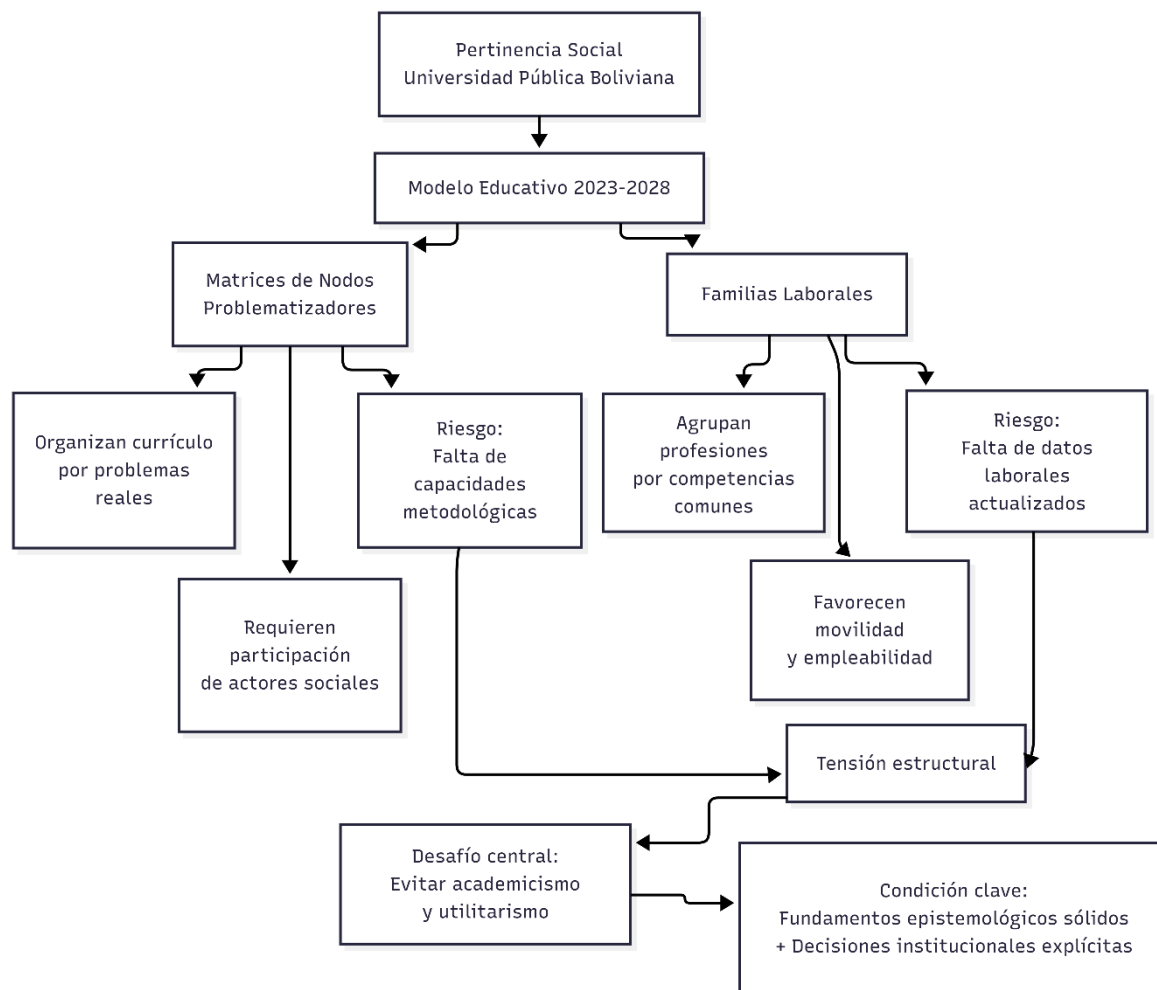
Se considera que esta tensión no puede resolverse mediante declaraciones de “sanas intenciones” sobre “equilibrio” o “articulación armónica” entre pertinencia laboral y formación humanística pues, se trata de una contradicción real que exige decisiones institucionales explícitas sobre prioridades formativas.

Consiguientemente, se asume que las matrices de nodos problematizadores y las familias laborales, serán eficaces como herramientas de pertinencia social solo si se articulan con fundamentos epistemológicos

sólidos y que permitan preservar la especificidad de la función Universitaria, posibilitando evitar tanto el academicismo descontextualizado como el utilitarismo reduccionista; lo cual, no es un logro

automático del diseño curricular por competencias y es, por el contrario, una tarea política e intelectual permanente que cada comunidad académica debe asumir conscientemente.

**Figura 4**  
*Herramientas Técnicas para la Pertinencia Social*



Fuente: Elaboración propia, 2026

**Evaluación Curricular mediante el Modelo CIPP como Mecanismo de Aseguramiento de Calidad y Rendición de Cuentas**

La evaluación curricular constituye el componente de mayor preponderancia de cualquier proceso de innovación educativa pues, proporciona evidencia empírica sobre la efectividad de los procesos de intervención al permitir identificar las áreas de mejora y legitima institucionalmente las decisiones de continuidad, ajuste o reformulación de los programas formativos (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

De la revisión del Modelo Educativo SUB 2023-2028 se advierte que, la Universidad Boliviana ha adoptado el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) como referente metodológico para encarar tareas de evaluación integral de los procesos de rediseño, ajuste y complementación curricular (CEUB, 2025). Se entiende que, esta elección es técnicamente sólida, en virtud de que organismos internacionales especializados en evaluación educativa han identificado al mismo como uno de los marcos más comprehensivos y operativamente viables para posibilitar la valoración de las innovaciones curriculares en

contextos institucionales complejos (UNESCO, 2016) como son las Universidades Públicas Bolivianas.

Aunque la adopción formal del CIPP en la normativa del CEUB no garantiza su implementación efectiva, su misma sofisticación metodológica puede convertirse en un obstáculo, en tanto muchas de las instituciones carecen de las capacidades técnicas, de los sistemas de información y de una cultura evaluativa sólida y continua, aspectos fundamentalmente necesarios para operarlo con rigor técnico-académico.

En tal sentido, el modelo CIPP, desarrollado originalmente por Daniel Stufflebeam en los años sesenta y refinado continuamente hasta la actualidad, se estructura en cuatro dimensiones valorativas complementarias que abarcan tanto antecedentes contextuales como resultados finales, pasando por recursos invertidos y procesos implementados (Stufflebeam & Shinkfield, 2007), lo cual permite que esta arquitectura multidimensional supere limitaciones de enfoques centrados exclusivamente en productos, a la par que posibilita el reconocimiento de que la calidad de los aprendizajes depende de las condiciones contextuales, la disponibilidad de recursos adecuados y la coherencia de los procesos pedagógicos desplegados (Bolívar, 2015; Feixas & Martínez, 2022; Scriven, 2008) proporcionándole una visión sistémica, aspecto que, al final constituye su principal fortaleza conceptual.

Teniendo presente todo lo anterior, ahora procedemos a revisar las exigencias operativas y las tensiones que genera el modelo en el contexto del SUB.

**Evaluación de contexto.** Examina necesidades, problemas y oportunidades que justifican la innovación curricular, analizando la pertinencia de los objetivos propuestos en relación con demandas sociales, requerimientos del mercado laboral, avances disciplinares y características de la población estudiantil que, en el caso específico del SUB, esta dimensión resulta particularmente crítica por el imperativo constitucional de pertinencia social y el compromiso institucional con el desarrollo productivo (CEUB, 2023a).

En este marco, la evaluación de contexto debe integrar elementos como el análisis de mercado laboral, estudios prospectivos sobre necesidades de recursos humanos, diagnósticos sobre brechas competenciales en sectores productivos prioritarios y valoraciones sobre problemáticas sociales emergentes (MPD, 2021) de manera que, la evidencia revisada sugiere que las evaluaciones de contexto implementadas en universidades del SUB adolecen frecuentemente de rigor metodológico, fundamentándose simplemente en percepciones intuitivas o consultas puntuales con informantes clave en lugar de la realización de estudios sistemáticos con representatividad estadística y validez externa (Perales-Miranda, 2021).

Esta debilidad metodológica compromete la capacidad de las instituciones para fundamentar sólidamente sus decisiones curriculares, pues expone los procesos de innovación a cuestionamientos sobre su arbitrariedad o captura por intereses corporativos (Feixas & Martínez, 2022). La ausencia de sistemas robustos de información sobre mercados laborales, trayectorias de los graduados y prospectiva productiva constituye uno de los principales obstáculos para la toma de decisiones curriculares basada en evidencia (González et al., 2024).

**Evaluación de insumos.** Valora la suficiencia, pertinencia y calidad de los recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos disponibles para implementar exitosamente las innovaciones propuestas. Las reformas mejor diseñadas están condenadas al fracaso si no se acompañan de inversiones adecuadas en infraestructura, equipamiento, bibliotecas, laboratorios, capacitación docente y sistemas de información académica (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

En el contexto del SUB, caracterizado por insuficiencias presupuestarias y deterioro de infraestructura física y tecnológica, esta dimensión adquiere carácter crítico al evidenciar tensiones estructurales entre aspiraciones transformadoras del modelo educativo y restricciones materiales que limitan su implementación (CEUB, 2025).

Al respecto, la literatura sobre el financiamiento de la educación superior en América Latina documenta ampliamente que las

Universidades Públicas de la región operan con niveles de inversión por estudiante significativamente inferiores a los estándares internacionales, situación que se agrava en contextos de masificación de la matrícula sin incrementos presupuestarios proporcionales (Boaventura de Sousa, 2007; González et al., 2024).

Esta realidad plantea interrogantes fundamentales sobre la viabilidad de implementar modelos educativos basados en competencias, los cuales demandan metodologías activas, trabajo en grupos reducidos, prácticas profesionales supervisadas y el uso intensivo de tecnologías educativas, recursos muchas veces escasos o prácticamente inexistentes en muchas unidades académicas del SUB (Perales, 2021). Por tanto, la evaluación de insumos debe cumplir una función no solo diagnóstica sino también prospectiva que permita identificar brechas de recursos, establecer prioridades de inversión y generar evidencia para la negociación presupuestaria con instancias gubernamentales.

**Evaluación de procesos.** Monitorea la implementación efectiva de las innovaciones curriculares, identificando desviaciones entre lo planificado y lo ejecutado, documentando a su turno, cada una de las buenas prácticas emergentes, detectando dificultades operativas y generando información continua que permita encarar los ajustes necesarios durante el desarrollo mismo de las intervenciones (CEUB, 2025).

Esta dimensión resulta especialmente relevante en procesos complejos como el rediseño curricular, donde la participación de múltiples actores, la coordinación entre instancias administrativas diversas y la gestión del cambio organizacional, determinan críticamente el éxito de las reformas (Bolívar, 2015) por cuanto, en el caso del SUB, la evaluación de procesos debe atender particularmente a la efectividad de los mecanismos de transitabilidad, la calidad de las capacitaciones docentes en nuevas metodologías, la funcionalidad de los sistemas de información académica y la pertinencia de las estrategias de socialización del nuevo modelo educativo (CEUB, 2023b).

Investigaciones sobre gestión del cambio en Universidades Latinoamericanas, evidencian que resistencias institucionales, conflictos corporativos e inercias burocráticas, constituyen obstáculos frecuentes para la implementación de reformas curriculares, aun cuando exista consenso formal sobre su necesidad (Souza, 2017); entonces, la evaluación de procesos cumple una función política fundamental al visibilizar esas tensiones, documentar sus manifestaciones concretas y proporcionar insumos para estrategias de mediación y construcción de consensos que permitan avanzar sin fracturar las comunidades académicas (Machado & Davim, 2023).

El monitoreo continuo, cuando se acompaña de retroalimentación oportuna y mecanismos de aprendizaje institucional, incrementa significativamente las probabilidades de éxito de innovaciones educativas complejas (Scriven, 2008).

**Evaluación de productos.** Valora resultados alcanzados tanto en términos de aprendizajes estudiantiles como de impactos institucionales y sociales, contrastando aquellos logros obtenidos con los objetivos propuestos y con estándares de calidad establecidos nacional o internacionalmente (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

En el contexto del SUB, esta dimensión debe integrar múltiples indicadores relacionadas al desempeño académico estudiantil, las tasas de retención y titulación, los niveles de empleabilidad de los graduados, la satisfacción de empleadores con competencias profesionales adquiridas, la producción científica y tecnológica generada, y las contribuciones de la Universidad a la resolución de problemáticas sociales prioritarias (CEUB, 2025)

La medición rigurosa de estos resultados enfrenta desafíos metodológicos significativos que, por una parte, la atribución causal entre intervenciones curriculares específicas y resultados observados resulta problemática en contextos donde múltiples factores influyen simultáneamente sobre aprendizajes y trayectorias estudiantiles, requiriendo diseños evaluativos sofisticados que controlen variables confusoras (Delgado & Bravo, 2022; Mejía et al., 2021) y, por otra, la evaluación de impactos sociales de largo plazo demanda sistemas de

seguimiento de graduados con proyección temporal extendida, por cuanto no se cuenta con este tipo de instrumentos o que son incipientes en la mayoría de las carreras del SUB (CEUB, 2023b).

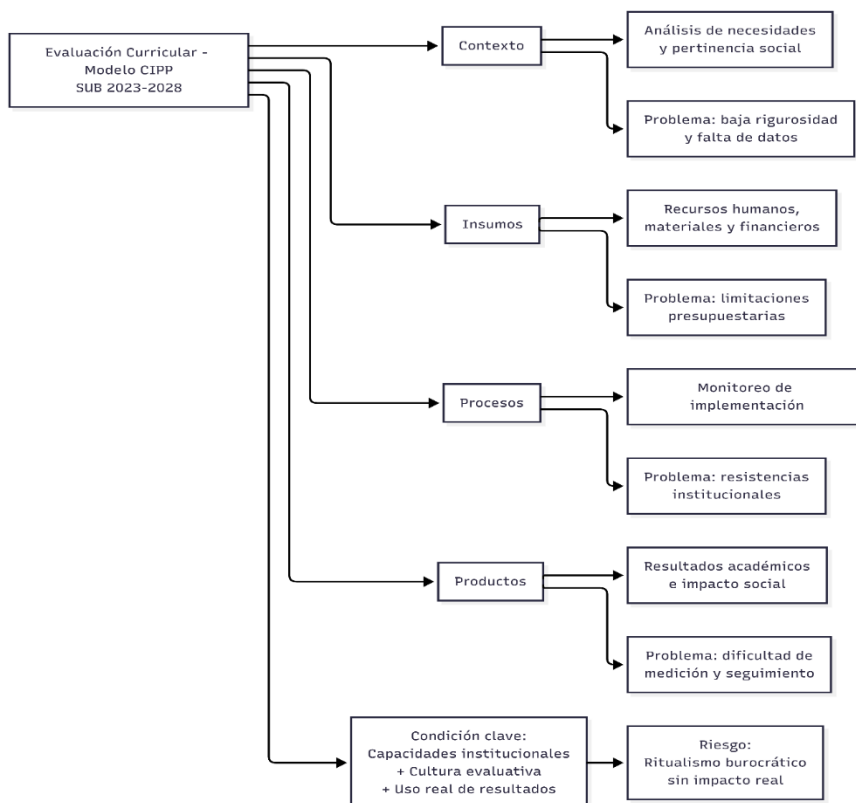
La evidencia literaria sobre evaluación curricular muestra que los modelos comprensivos como el CIPP, aunque metodológicamente sólidos y conceptualmente ricos, enfrentan problemas de viabilidad operativa en contextos con limitadas capacidades técnicas, culturas evaluativas débiles y sistemas de información deficientes (Mejía et al., 2021), de tal forma que, la implementación rigurosa del modelo CIPP requiere equipos evaluativos especializados, instrumentos validados para cada dimensión, bases de datos longitudinales y, fundamentalmente, voluntad institucional para utilizar los hallazgos evaluativos como insumos efectivos para la toma de decisiones, condiciones que frecuentemente no se verifican en universidades del SUB (CEUB, 2025).

El riesgo concreto es que la adopción formal del modelo CIPP devenga en un simple

ritualismo burocrático en el que se producen informes evaluativos que cumplen requisitos administrativos, pero carecen de incidencia real sobre prácticas académicas y políticas institucionales (Li & Hu, 2022; Rodés & Gewerc, 2022).

En esta parte se plantea la necesidad de marcar una posición claramente definida, considerando que, la eficacia de la evaluación curricular mediante el modelo CIPP en el SUB depende menos de la sofisticación del modelo adoptado que del desarrollo previo de capacidades institucionales, la generación de culturas evaluativas que valoren la evidencia empírica como insumo para mejora continua, y el establecimiento de mecanismos que aseguren la utilización efectiva de resultados en procesos decisionales, por cuanto, sin esas condiciones habilitantes, la evaluación se disocia de la gestión, perpetuando la brecha entre declaración y acción que caracteriza tantos procesos de innovación educativa en América Latina (Rodés & Gewerc, 2022).

**Figura 5**  
*Evaluación Curricular Modelo CIPP*



Fuente: Elaboración propia, 2026

## **Integración de Tecnologías Digitales en el Proceso Formativo: De las TIC a las TEP**

La incorporación de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye otro de los ejes transversales presentes en el Modelo Educativo SUB 2023-2028, como manifestación y reconocimiento de que la formación profesional contemporánea resulta impensable al margen de las competencias digitales y la alfabetización tecnológica propias de las sociedades del conocimiento (CEUB, 2023b).

En este sentido, la propuesta del modelo educativo trasciende, al menos conceptualmente, visiones instrumentales que reducen la tecnología a mero soporte didáctico, pues articula una progresión que transita desde las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) hacia las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), desembocando finalmente, en las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), proceso que reconoce los niveles crecientes de complejidad y transformación en el uso educativo de las tecnologías (Almenara et al., 2015; Osuna & Almenara, 2013; Puga, 2022); aquí la cuestión relevante es si esta progresión opera como descriptor de una transformación en curso o como una simple aspiración que la realidad institucional no ha comenzado todavía a materializar. Pero revisemos cada una de ellas:

**Nivel TIC.** Entendidas como el conjunto de recursos tecnológicos que facilitan procesos de comunicación, acceso a información y procesamiento de datos; por tanto, las TIC representan el nivel más básico de integración tecnológica en la educación. Se caracterizan por usos predominantemente instrumentales como las relacionadas con presentaciones digitales en clases magistrales, el acceso a bibliotecas virtuales, la comunicación por correo electrónico y redes sociales o la búsqueda de información en internet, actividades que incorporan tecnología sin modificar sustancialmente los modelos pedagógicos tradicionales (Company, 2023; Oropeza, 2023).

La evidencia consultada confirma que, si bien la infraestructura tecnológica en universidades del SUB ha experimentado mejoras en la última década, aún persisten brechas digitales importantes asociadas a las condiciones socioeconómicas estudiantiles, la insuficiencia de conectividad en campus universitarios, la obsolescencia de equipamiento y, de manera especialmente crítica, las carencias en la formación docente para usos educativos (CEUB, 2023b).

**Nivel TAC.** Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, constituyen un avance significativo en relación a las TICs e implican un salto cualitativo hacia la integración pedagógica intencional de tecnologías específicamente orientadas a facilitar, enriquecer y personalizar procesos de aprendizaje.

El valor educativo de este tipo de tecnología no reside en sus características técnicas sino en los diseños didácticos que median su utilización (De León Gallo, 2024; Patricio et al., 2023) dado que, se caracteriza por prácticas como el diseño de actividades colaborativas en plataformas digitales, el uso de simuladores y laboratorios virtuales, la implementación de sistemas de evaluación automatizada con retroalimentación adaptativa, o la creación de entornos personales de aprendizaje que integran múltiples recursos según necesidades formativas específicas (Hernández et al., 2024).

Investigaciones recientes sobre innovación pedagógica con tecnologías destacan que el tránsito de las TICs hacia las TACs, requiere transformaciones profundas en las concepciones docentes sobre enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de competencias didácticas digitales especializadas y las condiciones institucionales que incentiven la experimentación pedagógica (Almenara et al., 2015; Zambrano & Gallego, 2021). Condicionantes que, muchas de ellas, están ausentes en la mayoría de las Universidades del SUB, por cuanto, la capacitación docente en pedagogías digitales es esporádica, voluntarista y carente de seguimiento; los incentivos institucionales para innovación

pedagógica son prácticamente inexistentes; y, las culturas académicas dominantes siguen valorando casi exclusivamente la producción científica disciplinar, sin reconocimiento equivalente para innovaciones didácticas documentadas.

**Nivel TEP.** Las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación representan el nivel más avanzado de la pirámide, donde las herramientas digitales se utilizan no solo para aprender sino para participar activamente en la construcción social del conocimiento, incidir en problemáticas comunitarias y ejercer ciudadanía digital crítica (Company, 2023).

El nivel TEP se materializa en prácticas como la producción colaborativa de contenidos en plataformas abiertas, la participación en redes de conocimiento distribuido, el activismo digital en causas sociales, la creación de emprendimientos tecnológicos con impacto social, o la generación de soluciones innovadoras a problemáticas locales mediante la apropiación creativa de tecnologías (Patricio et al., 2023). Esta perspectiva resulta particularmente coherente con los principios de pertinencia social y compromiso transformador que se manifiestan en el Modelo Educativo del SUB, pues concibe las tecnologías no como fines en sí mismos sino como medios para potenciar la capacidad de los futuros profesionales para incidir en sus contextos.

Sin embargo, la evidencia revisada es categórica: la mayoría de las experiencias de integración tecnológica en universidades del SUB permanecen ancladas en el nivel TIC, con leves o incipientes avances hacia el nivel TAC y, con un desarrollo prácticamente inexistente de enfoques TEP (CEUB, 2023b). Se entiende que, esta situación obedece a múltiples factores estructurales que van desde la insuficiente formación docente en pedagogías digitales, el predominio de culturas institucionales conservadoras, las carencias de infraestructura tecnológica robusta, la ausencia de incentivos para innovación pedagógica, y las limitaciones en las competencias digitales de los propios estudiantes, quienes frecuentemente presentan

destrezas instrumentales básicas pero carecen de alfabetización digital crítica (Argenreder, 2024; Santos et al., 2023).

Investigaciones internacionales, así como la práctica de aula sobre adopción de tecnologías en educación superior confirman que, las inversiones en infraestructura resultan insuficientes si no se acompañan de transformaciones pedagógicas, desarrollo profesional docente continuo y rediseños institucionales que favorezcan culturas de innovación pedagógica (Castro et al., 2025; Manguashca, 2025; Pineda García et al., 2025). En esta línea, estudios de caso sobre universidades latinoamericanas exitosas en integración tecnológica destacan la importancia de estrategias institucionales comprensivas que articulen equipamiento, capacitación, incentivos, comunidades de práctica docente y sistemas de reconocimiento académico para innovaciones pedagógicas (Carrero, 2025; Castillo Escalante & Ramírez García, 2023; Orozco, 2025; Rodés Paragarino & Gewerc, 2022).

La literatura crítica sobre tecnologías educativas advierte, además, sobre el riesgo del tecnocentrismo expresado en la creencia ingenua de que la incorporación de dispositivos y plataformas digitales automáticamente mejora la calidad educativa, independientemente de los diseños pedagógicos y los contextos institucionales pues, la evidencia empírica demuestra que las tecnologías pueden tanto potenciar como obstaculizar aprendizajes, dependiendo críticamente de mediaciones pedagógicas, intencionalidad didáctica, pertinencia de actividades propuestas y alineamiento constructivo entre objetivos, metodologías, tecnologías y procesos de evaluación (Ballesteros, 2025; CEUB, 2025; Sankaran & Saad, 2022).

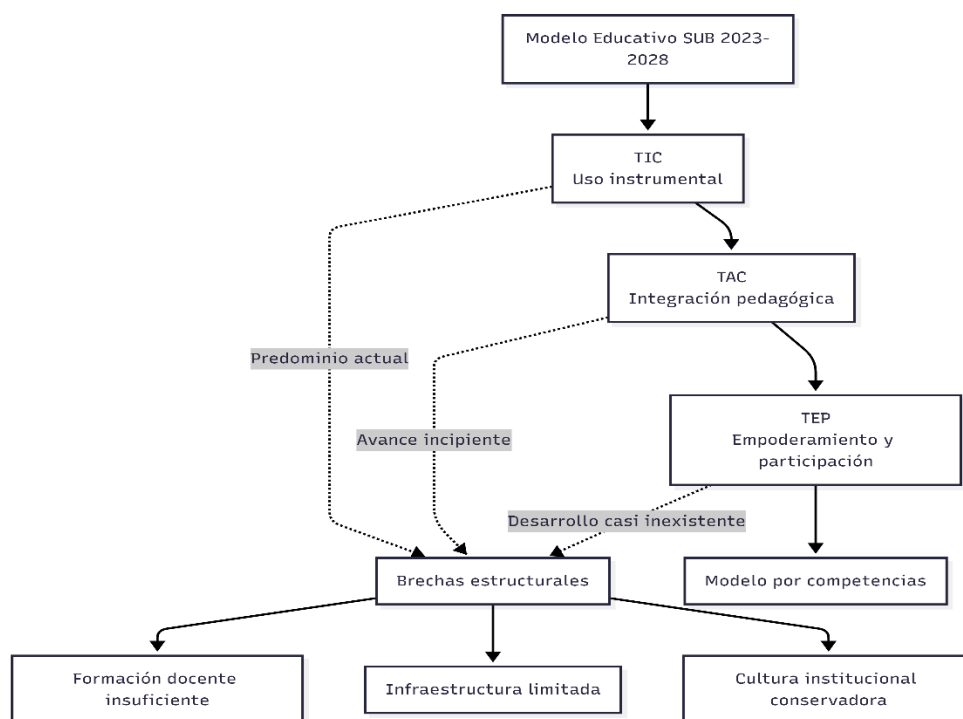
En este marco, se considera que, la transición hacia modelos pedagógicos basados en competencias demanda necesariamente una integración tecnológica orientada al nivel TAC-TEP, pues el desarrollo de competencias complejas requiere de metodologías activas, aprendizaje situado, trabajo colaborativo y,

fundamentalmente, la conexión con contextos reales, ámbitos donde las tecnologías digitales bien utilizadas pueden aportar valor diferencial significativo, (Cualchi et al., 2025; Diaz et al., 2024a; Lucas et al., 2025; Tobón, 2013).

Consecuentemente, se entiende que esta transición no ocurrirá por simple voluntarismo o declaración normativa ni por dotación de equipamiento; es decir, la mejora de la calidad pedagógica y por tanto de sus resultados, sólo será posible a través de procesos de inversión

sostenido en la formación docente, la generación de capacidades institucionales, la producción de recursos educativos digitales contextualizados y la consolidación de comunidades de práctica que sistematicen, compartan y escalen innovaciones pedagógicas exitosas (Castelo, 2024; Tituaña et al., 2025). Sin esas inversiones, la progresión TIC-TAC-TEP seguirá operando como taxonomía aspiracional y no como un descriptor real de transformaciones específicas y concretas.

**Figura 6**  
*Integración de Tecnologías Digitales en el Proceso Formativo*



Fuente: Elaboración propia, 2026

## CONCLUSIONES

La revisión sistemática desarrollada permite establecer conclusiones fundamentadas sobre la eficacia de los procesos de rediseño, ajuste y complementación curricular implementados en el Sistema de la Universidad Boliviana bajo el marco del Modelo Educativo 2023-2028, en tanto los hallazgos evidencian avances significativos en la arquitectura normativa junto a desafíos estructurales que condicionan la efectividad de estas intervenciones. Las conclusiones que siguen no se limitan a sintetizar hallazgos y por el contrario,

incorporan una lectura crítica que busca señalar tanto lo logrado como lo pendiente, así como las tensiones que el propio modelo educativo no ha logrado resolver aún.

### Sobre la Arquitectura Normativa y los Niveles de Intervención Curricular

El modelo tripartito de intervención curricular: rediseño, ajuste y complementación, constituye un avance sustantivo en la gestión académica del SUB, habida cuenta, proporciona un marco conceptual que reconoce la complejidad inherente a los procesos de innovación

educativa y establece mecanismos diferenciados según la profundidad, temporalidad y el alcance de las transformaciones propuestas. Esta diferenciación resulta coherente con la evidencia internacional que demuestra que las reformas exitosas requieren arquitecturas flexibles capaces de articular estabilidad con capacidad de adaptación (UNESCO, 2008, 2016).

Sin embargo, su implementación efectiva enfrenta obstáculos relacionados con algunas insuficiencias significativas en cuanto a las capacidades técnicas institucionales se refiere, las limitaciones presupuestarias y las resistencias culturales arraigadas en tradiciones académicas que privilegian la autonomía disciplinar sobre la articulación curricular sistémica. Estos obstáculos no son coyunturales y, por el contrario, son estructurales. No desaparecerán con mayor voluntad política; requieren inversiones técnicas sostenidas, desarrollo de capacidades institucionales y transformaciones culturales profundas que el modelo educativo enuncia, pero no garantiza.

Planteado así, resulta imperativo que las instancias normativas del CEUB avancen hacia la generación de instrumentos técnicos operativos, protocolos estandarizados y programas de capacitación que dispensen a las unidades académicas de herramientas concretas para implementar procesos rigurosos, participativos y basados en evidencia pues, la sostenibilidad del modelo requiere sistemas de información académica robustos que permitan monitorear la coexistencia de múltiples planes de estudio, gestionar eficientemente la transitabilidad y generar datos longitudinales que informen decisiones de mejora continua (CEUB, 2025). Sin estas inversiones, la arquitectura tripartita corre el riesgo de operar como una simple declaración de intenciones más que como herramienta de transformación real.

## **Sobre el Principio de Transitabilidad como Garantía de Derechos Estudiantiles y Laborales**

El principio de transitabilidad representa una innovación conceptual significativa del Modelo Educativo 2023-2028, por cuanto se configura como un mecanismo de protección dual que salvaguarda simultáneamente la continuidad de trayectorias formativas estudiantiles y la estabilidad laboral docente, arquitectura normativa que resulta particularmente valiosa en el contexto boliviano, caracterizado por duraciones reales de carreras prolongadas, altos índices de estudiantes que combinan estudio con trabajo, y plantillas docentes vulnerables a la precarización laboral (CEUB, 2025; Pineda et al., 2025).

No obstante, la efectividad de la transitabilidad, depende críticamente de la calidad técnica de las tablas de equivalencias, que deben constituirse sobre la base de procesos de reflexión y análisis rigurosos de similitud de competencias, mapeos curriculares detallados y validaciones que aseguren comparabilidad efectiva entre trayectos formativos; habida cuenta, la evidencia advierte que, en ausencia de metodologías estandarizadas y capacidades técnicas especializadas, las equivalencias frecuentemente se establecen mediante criterios sesgados, intuitivos o negociaciones corporativas que comprometen la calidad formativa y generan inequidades entre los sujetos (Benavides et al., 2025; CEUB, 2025; Perales, 2021; Víctor & Ledgerwood, 2022). Ese riesgo no es hipotético pues, es la tendencia documentada cuando los sistemas de transitabilidad carecen de protocolos técnicos estandarizados y supervisión externa.

Entonces, resulta urgente que el CEUB a través de sus órganos técnicos de planificación (Reuniones Sectoriales, Reunión Académica Nacional y/o Conferencias), desarrolle metodologías estandarizadas para la construcción de tablas de equivalencias, acompañadas de programas de formación de equipos técnicos y sistemas de validación externa. Asimismo, la dimensión laboral

plantea, además, serias interrogantes sobre la sostenibilidad fiscal en contextos de restricción presupuestaria institucional y nacional.

Si bien las protecciones laborales resultan legítimas desde las perspectivas de los derechos, su viabilidad requiere complementarse con sistemas de evaluación del desempeño docente, programas de reconversión profesional y planificación prospectiva de plantillas que permitan ajustes graduales y negociados (Godet & Durance, 2007, 2011). Sin esos complementos, la protección laboral puede derivar en asignaciones ficticias e incongruentes que comprometen la calidad pedagógica.

### **Sobre las Herramientas de Pertinencia Social y su Implementación Efectiva**

La incorporación de matrices de nodos problematizadores y familias laborales representa un esfuerzo institucional significativo por operacionalizar el mandato histórico de vinculación universidad-sociedad pues, dichas herramientas, coherentes con fundamentos del aprendizaje situado y la cognición distribuida tienen el potencial de transformar lógicas organizativas curriculares, pues permiten transitar desde estructuras disciplinares fragmentadas hacia arquitecturas articuladas en torno a problemas complejos y contextualizados (Tobón, 2011, 2013; Tobón & Posada, 2008). Ese potencial existe en el plano conceptual, el problema más bien es si existen las condiciones institucionales para materializarlo; en este sentido, su implementación efectiva enfrenta obstáculos técnicos, culturales e informacionales considerables.

En esta línea, por una parte, la construcción rigurosa de matrices de nodos problematizadores requiere procesos participativos sofisticados que integren perspectivas diversas, evitando tanto la reproducción acrítica de problemáticas ajenas como la captura por visiones corporativas desvinculadas de realidades sociales (Bolívar, 2015; CEUB, 2023b); y, por otra, la identificación de familias laborales pertinentes demanda información actualizada sobre estructura ocupacional y prospectiva

productiva sectorial, datos frecuentemente inexistentes o metodológicamente inconsistentes en el contexto boliviano (CEUB, 2025; OIT, 2018).

Oportunamente, de la revisión de la literatura crítica, se advierte sobre el riesgo de subordinación de la universidad a lógicas instrumentales de empleabilidad inmediata, perdiendo de vista funciones esenciales de pensamiento crítico, formación humanística y generación de conocimiento fundamental (Boaventura de Sousa, 2007); de tal suerte, se considera que esta tensión no puede resolverse mediante declaraciones retóricas sobre el “equilibrio” o la “articulación armónica”, por cuanto se trata de una contradicción real que exige decisiones institucionales explícitas sobre las prioridades formativas.

La eficacia de estas herramientas depende críticamente de su articulación con fundamentos epistemológicos sólidos y concepciones integrales de formación profesional que eviten tanto el academicismo descontextualizado como el utilitarismo reduccionista, por tanto, esta articulación no es un resultado automático del diseño curricular por competencias y es, contrariamente, una tarea política e intelectual que cada comunidad académica debe asumir conscientemente.

### **Sobre la Evaluación Curricular mediante el Modelo CIPP y sus Condiciones de Viabilidad**

La adopción del modelo CIPP como marco metodológico constituye un avance conceptual significativo hacia la consolidación de culturas institucionales de calidad, mejora continua y rendición de cuentas basada en evidencia. Este modelo proporciona una arquitectura evaluativa robusta que trasciende limitaciones de enfoques centrados exclusivamente en productos finales, reconociendo que la eficacia depende de condiciones contextuales, disponibilidad de recursos, calidad de procesos y coherencia sistémica (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Sin embargo, la implementación rigurosa enfrenta desafíos operativos considerables en contextos caracterizados por limitadas

capacidades técnicas evaluativas, sistemas de información deficientes y escasa tradición de utilización de evidencia empírica como insumo para decisiones académicas, de tal suerte que, la evidencia revisada demuestra que la sofisticación metodológica resulta insuficiente si no se acompaña de desarrollo de capacidades institucionales, voluntad política para asumir hallazgos potencialmente incómodos, y mecanismos efectivos de retroalimentación hacia procesos decisionales (Alkin, 2012).

Entendido así, resulta imperativo que la adopción del modelo CIPP se halle acompañada de inversiones sostenidas en la conformación y formación de equipos evaluativos especializados, el desarrollo de instrumentos validados, la construcción de bases de datos longitudinales y el establecimiento de instancias de gobernanza que aseguren la utilización efectiva de evidencia evaluativa (CEUB, 2025) evitando la burocratización ritualista donde se producen informes que cumplen requisitos administrativos pero carecen de incidencia real sobre transformaciones institucionales (Bosch et al., 2023). La posición establecida por el autor en este aspecto es clara e inequívoca pues, la eficacia de la evaluación curricular depende menos de la sofisticación del modelo adoptado que del desarrollo previo de las condiciones institucionales que hacen posible su operación rigurosa. Sin esas condiciones, el modelo CIPP deviene en simple formalismo burocrático que, en vez de contribuir a la transformación, genera una falsa ilusión de avance.

### **Sobre la Integración Tecnológica y el Tránsito de las TICs hacia las TEPs**

La propuesta del Modelo Educativo 2023-2028 de transitar progresivamente desde usos instrumentales de tecnologías (TIC) hacia integración pedagógica intencional (TAC) y finalmente hacia apropiaciones transformadoras orientadas al empoderamiento (TEP) constituye una visión conceptualmente sólida y coherente con literatura especializada sobre alfabetización digital crítica y ciudadanía en sociedades del conocimiento (Company, 2023; Diaz et al.,

2024a, 2024b; Lucas et al., 2025; Patricio et al., 2023). Esta progresión reconoce que el valor educativo de las tecnologías reside en las mediaciones pedagógicas, no en sus características técnicas, superando visiones tecnocéntricas (Ballesteros, 2025; Carrero, 2025; Hernández-Sellés et al., 2024; Mariño, 2025; Sarmiento Gavilanes, 2025).

La evidencia demuestra, sin embargo, que la mayoría de las experiencias en universidades del SUB permanecen ancladas en el nivel TIC, con desarrollos incipientes hacia las TACs y prácticamente inexistentes hacia el nivel TEP, situación que obedece a la insuficiente formación docente en competencias digitales pedagógicas, culturas institucionales conservadoras, carencias de infraestructura robusta, ausencia de incentivos para experimentación pedagógica y limitaciones en alfabetización digital crítica de estudiantes (Company, 2023; De León, 2024; Oropeza, 2023; Patricio et al., 2023; Perales, 2021). Esta brecha entre aspiraciones y prácticas constituye un obstáculo principal para la consolidación de modelos formativos basados en competencias, que demandan metodologías activas, aprendizaje situado y trabajo colaborativo.

Entonces, el tránsito efectivo hacia niveles TAC-TEP requiere de estrategias institucionales comprensivas que articulen inversiones en infraestructura con el desarrollo profesional docente continuo, la generación de comunidades de práctica, la producción de recursos educativos digitales contextualizados y el establecimiento de sistemas de incentivos que valoren la innovación pedagógica con legitimidad equivalente a la producción científica disciplinar (Company, 2023; Oropeza, 2023; Santos et al., 2023) pues, resulta fundamental evitar la reproducción de brechas digitales que perpetúen desigualdades socioeconómicas, asegurando acceso equitativo a infraestructura, conectividad y dispositivos para toda la población estudiantil. Sin esas inversiones sostenidas, la progresión TIC-TAC-TEP seguirá operando como una simple taxonomía aspiracional, no como descriptor real de transformaciones en curso.

## Reflexiones Finales: Desafíos de la Industrialización con Sustitución de Importaciones y el Rol de la Universidad

La transformación del modelo educativo del SUB se inscribe en un proyecto político-económico más amplio de industrialización con sustitución de importaciones y construcción de capacidades científico-tecnológicas endógenas que permitan superar la dependencia estructural de exportación de materias primas (MPD, 2021). En este marco, la Universidad Pública Boliviana asume responsabilidades estratégicas que trascienden la formación de profesionales empleables, para configurarse como una institución clave para la generación de conocimiento aplicado, la innovación tecnológica, la articulación de ecosistemas productivos regionales y la formación de capacidades de investigación científica.

La materialización de este potencial teórico enfrenta, no obstante, restricciones estructurales severas relacionadas con las crónicas insuficientes asignaciones presupuestarias, la debilidad de sistemas nacionales de ciencia y tecnología, la escasez de articulaciones efectivas entre Universidad y sectores productivos, y las limitaciones en infraestructura científica (CEUB, 2023b, 2024; Perales-Miranda, 2021). La formación de capacidades científicas de excelencia requiere inversiones de largo plazo en programas doctorales con sólidas salidas, sistemas de carrera académica meritocrática, incentivos para dedicación exclusiva a investigación y redes de colaboración internacional; dichas inversiones están ausentes en la mayoría de las Universidades del SUB.

Entendido así, la eficacia de los procesos de innovación curricular como instrumentos de transformación social y productiva depende críticamente de su articulación con políticas públicas integrales de desarrollo científico-tecnológico, inversiones sostenidas en educación superior e investigación, y construcción de articulaciones virtuosas entre Universidad, Estado y sectores productivos; ante la ausencia de esta articulación sistémica, las reformas curriculares operarán como

intervenciones aisladas de bajo impacto transformador.

Es fundamental reconocer, finalmente, que la eficacia no puede valorarse exclusivamente mediante indicadores cuantitativos y, por el contrario, debe integrarse en la reflexión y el análisis, dimensiones cualitativas relacionadas con la formación de ciudadanía crítica, el compromiso ético-político con las transformaciones sociales y la contribución a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática, coherente con la tradición histórica de la Universidad Pública Latinoamericana.

Esa dimensión ético-política del proyecto educativo universitario no puede simplemente medirse con tasas de empleabilidad ni con indicadores de producción científica y, contrariamente, requiere una valoración que reconozca la especificidad de la función universitaria y que resista la tentación de subordinar la educación superior a lógicas puramente instrumentales. Esa resistencia no es conservadurismo académico es, en suma, defensa de una concepción de universidad comprometida tanto con la transformación productiva como con la formación de ciudadanía crítica y el pensamiento emancipador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkin, M. C. (2012). *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences* (SAGE Publications, Ed.; 2nd ed.). SAGE Publications.
- Almenara, J. C., Díaz, V. M., Garrido, C. M. C., <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=344418>. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. @tic. *Revista d'innovació Educativa, ISSN-e 1989-3477, N° 14, 2015 (Ejemplar Dedicado a: Competence Assessment in Higher Education: Situation, Experiences and Didactic Proposals)*, Págs. 13-22, (14), 13-22. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4001>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. *Trends in Global Higher*

- Education*.  
<https://doi.org/10.1163/9789004406155>
- Argenreder, A. P. (2024). *Alfabetización digital en los jóvenes del siglo XXI*.  
<https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/18361>
- Ballesteros, R. Á. (2025). *Identificación de las mediaciones pedagógicas didácticas y tecnológicas en la asignatura practica de aula ii de la Licenciatura en Tecnología de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira.  
<https://hdl.handle.net/11059/16149>
- Benavides, U., Villamarín, V., Monge, O., Ninahualpa, A., & Pisco, J. (2025). Sistemas de aseguramiento de la calidad en la gestión de Recursos Humanos docente en la Educación Superior. *Prosperus*, 2(3), 1–22.  
<https://doi.org/10.63535/4qgas432>
- Bernate, J. A., & Vargas Guativa, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales, Universidad Del Zulia*, 26.  
<https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/html/>
- Boaventura de Sousa, S. (2007). *La Universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad* (asdicides-umsa, Ed.). Plural Editores.
- Bolívar, A. (2015). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1044.7849>
- Bosch, M. J. O., Jiménez, S. N. A., Remón, R. C. I., Bosch, M. J. O., Jiménez, S. N. A., & Remón, R. C. I. (2023). Contribución al análisis epistemológico del método histórico lógico en la investigación educativa. *Transformación*, 19(1), 159–177.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-29552023000100159&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552023000100159&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Cacay, M. H. V., Abad, R. O. C., & Jaramillo, C. del R. Y. (2023). Secuencias didácticas como estrategias de organización y planificación de experiencias de aprendizaje en los procesos educativos. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 124–143.  
[https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(5\)124-143](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)124-143)
- Carrero, B. D. (2025). La implementación de comunidades de aprendizaje profesional como estrategia de investigación-acción para el desarrollo docente y la mejora de prácticas inclusivas en entornos escolares. *Revista Internacional de Investigación y Desarrollo Global*, 4(3), 94–107.  
<https://doi.org/10.64041/riidg.v4i3.51>
- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R., & Marolla, J. (2022). Educación para el futuro: Currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile. *Oxbridge Publishing House*, 30(73), 45–55.  
<https://doi.org/10.3916/C73-2022-04>
- Castelo-Vinueza, E. M. (2024). La innovación: Retos de la educación superior en formación tecnológica. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(2), 109–127.  
<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/541>
- Castillo Escalante, I. C., & Ramírez García, A. G. (2023). Curricular Innovation for Food Security. *Education Sciences 2023, Vol. 13*, 13(4).  
<https://doi.org/10.3390/educsci13040374>
- Castro, L. J. B., Burgos, A. M. R., & Heredia, L. J. C. (2025). La transformación digital como estrategia de gestión educativa en la educación superior: desafíos y oportunidades en América Latina. *Sinergia Académica*, 8(10), 78–103.  
<https://doi.org/10.51736/SA870>
- CEUB. (2023a). *Lineamientos para el desarrollo Curricular del Sistema de la Universidad Boliviana*.  
[https://ceub.edu.bo/doc/gaceta/normas/11\\_Lineamientos\\_desarrollo\\_curricular.pdf](https://ceub.edu.bo/doc/gaceta/normas/11_Lineamientos_desarrollo_curricular.pdf)
- CEUB. (2023b). *Modelo educativo de la Universidad Boliviana (2023-2028)* (CEUB, Ed.; 1st ed.).  
<https://ceub.edu.bo/doc/sen/Modelo%20Educativo%20SUB%202023versi%C3%B3n%20final.pdf>
- CEUB. (2024). Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana. In I. H. Centellas, M. Daza, & J. W. Angulo (Eds.), *Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana* (1st ed.).
- CEUB. (2025). *Lineamientos de la evaluación curricular*.  
[https://ceub.edu.bo/doc/sna/publicaciones/LINEAMIENTOS\\_DE\\_LA\\_EVALUACION\\_CURRICULAR.pdf](https://ceub.edu.bo/doc/sna/publicaciones/LINEAMIENTOS_DE_LA_EVALUACION_CURRICULAR.pdf)

- Company, J. V. L. (2023). Las TIC, TAC, TEP, TRIC en las situaciones de aprendizaje. *Supervisión* 21, 68(68), 1–33. <https://doi.org/10.52149/sp21/68.13>
- Contreras Delgado, O. E., & Garibay Rendón, N. G. (2023). Análisis entre las trayectorias laborales y nivel de ocupación de los comunicadores sociales-organizacionales egresados de la Universidad Mariana en la ciudad de Pasto entre los años 2017 - 2025-I. *InMediaciones de La Comunicación*, 15(2), 43–70. <https://doi.org/10.18861/ic.2020.15.2.3018>
- Cualchi, F. J. A., Yar, K. D. P., Cuatín, M. G. Q., Velasco, D. I. R., & Chico, A. E. C. (2025). Las Competencias Digitales Docentes: Un Estudio sobre la Preparación del Docente para la Educación Digital. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(3), 630–648. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i3.799>
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (5th ed.). Pan American Health.
- De León Gallo, M. T. (2024). TIC, TAC y TEP en los procesos de aprendizaje y de enseñanza de la UAA. *DOCERE*, 14(29), 16–20. <https://doi.org/10.33064/2023docere295074>
- Delgado, D. S., & Bravo, D. G. (2022). Estrategias de evaluación por competencias en la educación superior del siglo XXI. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria. ISSN 2602-8166*, 6(1). <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v6.n1.2022.640>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Díaz, D. J. H., Cisneros, M. G. V., Gutiérrez, J. P. C., Luna, P. S. F., <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=6689148>. (2024a). Transformación educativa: integración de enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social, ISSN-e 2953-6421, Vol. 3, Nº. 6, 2024 (Ejemplar Dedicado a: Science and Social Development)*, Págs. 6001-6024, 3(6), 6001–6024. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6001-6024](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6001-6024)
- Díaz, D. J. H., Cisneros, M. G. V., Gutiérrez, J. P. C., Luna, P. S. F., <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=6689148>. (2024b). Transformación educativa: integración de enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social, ISSN-e 2953-6421, Vol. 3, Nº. 6, 2024 (Ejemplar Dedicado a: Science and Social Development)*, Págs. 6001-6024, 3(6), 6001–6024. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6001-6024](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6001-6024)
- Feixas, M., & Martínez-Usarralde, M. J. (2022). La transferencia de los proyectos de innovación docente: un estudio sobre su capacidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje. *EDUCAR*, 58(1), 69–84. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1407>
- Figueroa-Vargas, A., & Casillas-Martín, S. (2024). Innovation in Teacher Training: Curricular and Operational Keys in Pedagogy Programs. *Sustainability* 2024, Vol. 16, 16(20). <https://doi.org/10.3390/su16208966>
- Gaceta Oficial de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*. <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/app/webroot/archivos/CONSTITUCION.pdf>
- Garcés Cano, J. E., & Duque Oliva, E. J. (2007). Metodología para el análisis y la revisión crítica de artículos de investigación. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 17(29), 184–194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802912>
- Godet, M., & Durance, P. (2007). *Prospectiva Estratégica: problemas y métodos* (2nd ed.). <http://www.lapropective.fr/>
- Godet, M., & Durance, P. (2011). *La prospectiva estratégica*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Gonzalez Novoa, A., Sosa Alonso, J. J., & Martín Hurtado, M. D. (2024). La necesidad de desacelerar la educación superior: más allá de una universidad centrifugada y del entretenimiento. *En-Claves Del Pensamiento*, (36), 105–131. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.691>

- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed, M. (2024). Computer-supported collaborative learning. *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*, 27(2). <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.40208>
- Li, Y., & Hu, C. (2022). The Evaluation Index System of Teaching Quality in Colleges and Universities: Based on the CIPP Model. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022(1), 3694744. <https://doi.org/10.1155/2022/3694744>
- Lucas, L. M., Guriz, N. O., Orellana, D. F., Flores, S. A., & V., V. (2025). Educación 5.0 e innovación pedagógica: desafíos estratégicos y perspectivas emergentes en la integración tecnológica y el fortalecimiento de la formación integral universitaria. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social, ISSN-e 2953-6421, Vol. 4, N°. 8, 2025 (Ejemplar Dedicado a: Science as a Humanitarian Contribution to Preservation)*, Págs. 3833-3854, 4(8), 3833–3854. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)3833-3854](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)3833-3854)
- Machado, C. F., & Davim, J. P. (2023). Sustainability in the Modernization of Higher Education: Curricular Transformation and Sustainable Campus—A Literature Review. *Sustainability* 2023, Vol. 15, 15(11). <https://doi.org/10.3390/su15118615>
- Manguashca, G. de L. Á. G. (2025). Las innovaciones disruptivas y su efecto en la transformación pedagógica y organizacional del sistema educativo superior en América Latina. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 208–228. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.16519093>
- Mariño, L. (2025). Constructos orientados a la formación pedagógica del profesional de Enfermería dirigido a la seguridad del paciente desde la atención primaria de salud (APIS). *Espacio.Digital.Upel.Edu.Ve*. <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2178>
- Mejía, D. L., Mejía, E. J., Mejía, D. L., & Mejía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702–715. <https://doi.org/10.15359/REE.25-3.38>
- Montero, J. A. G., Cortes, R. H., & Córdoba, L. G. (2023). El Enfoque de las Competencias Laborales y su Importancia en la Gestión de la Mano de Obra en una Empresa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 1365–1376. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.8776](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8776)
- MPD. (2021). *Plan de Desarrollo Económico y Social: Reconstruyendo la Economía para Vivir Bien, Hacia la Industrialización con Sustitución de Importaciones*. [https://grus.org.bo/wp-content/uploads/2021/12/PDES-2021-2025\\_compressed-comprimido1.pdf](https://grus.org.bo/wp-content/uploads/2021/12/PDES-2021-2025_compressed-comprimido1.pdf)
- OIT. (2018, July 23). *Mujeres y hombres en la economía informal: Un panorama estadístico*. <https://www.ilo.org/es/publications/mujeres-y-hombres-en-la-economia-informal-un-panorama-estadistico-tercera>
- Oropeza, R. M. (2023). Las TIC, las TAC y las TEP en la educación. *Revista de Investigación Transdisciplinaria En Educación, Empresa y Sociedad - ITEES*, 10(1), 159. <https://doi.org/10.34893/itees.v10i1.498>
- Orozco, L. C. E. (2025). Estrategias efectivas de acompañamiento pedagógico para la mejora del trabajo docente. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cunzac*, 5(1), 84–97. <https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v5i1.165>
- Osuna, J. M. B., & Almenara, J. C. (2013). Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular. *Nuevos Escenarios Digitales. Las Tecnologías de La Información y La Comunicación Aplicadas a La Formación y Desarrollo Curricular*, 37–55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=691263&info=resumen&idioma=SPA>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799.

- <https://doi.org/10.1016/J.RECESP.2021.06.016>
- Paredes Peñafiel, R. R., Carrillo Robles, C., Chávez Huanca, C. A., Chávez Irazabal, W., Paredes Peñafiel, R. R., Carrillo Robles, C., Chávez Huanca, C. A., & Chávez Irazabal, W. (2025). Disposición laboral y empleabilidad en egresados universitarios se analizan mediante un enfoque correlacional según el sector económico. *Revista Impulso*, 5(11), 566–576. <https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i11.163>
- Patricio, W., Cueva, L., Elizabeth, J., Jiménez, M., Elizabeth, S., Toro, B., Gabriela, N., Moya, O., José, C., Ecuador, E., & Valentín, R. (2023). TIC TAC TEP En Educación: Estrategias y Beneficios de su Implementación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 8917–8938. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.8462](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8462)
- Perales-Miranda, V. H. (2021). Los desafíos de la Universidad Boliviana en la mejora de la calidad educativa de la Educación Superior. *Educación Superior*, 8, 56–68.
- Perrenoud, Philippe. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? In *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (1st ed., Vol. 40). Graó.
- Pineda García, C. M., González Velasco, J. M., Consuegra Solano, E. M., Pineda García, C. M., González Velasco, J. M., & Consuegra Solano, E. M. (2025). Perspectiva del currículo transdisciplinar en América Latina. *Revista CONCIENCIA*, 13(1), 43–57. <https://doi.org/10.53287/PPXM1441JY40O>
- Puga, R. U. (2022). Autoaprendizaje mediado por las TIC: estudio de caso: alumnado de la maestría en educación. *EduTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 272–286. <https://doi.org/10.21556/EDUTECH.2022.79.1993>
- Rodés Paragarino, V., & Gewerc, A. (2022). Educational Innovation, Open Educational Resources, and Gender in Latin American Universities. *Education Sciences* 2023, Vol. 13, 13(1). <https://doi.org/10.3390/educsci13010019>
- Sankaran, S., & Saad, N. (2022). Evaluating the Bachelor of Education Program Based on the Context, Input, Process, and Product Model. *Frontiers in Education*, 7, 924374. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.924374>
- Santos, A. H., Cuba, L. D. P., Planella, J., & Domínguez, T. D. (2023). Alfabetización digital crítica en la enseñanza del Derecho. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 17(1), 155–174. <https://doi.org/10.20318/reib.2023.7805>
- Sarmiento Gavilanes, S. D. (2025). *Mediación Pedagógica en la Educación Superior: Reflexiones y Prácticas para una Docencia Universitaria Inclusiva e Innovadora*. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15596>
- Scriven, M. (2008). A Summative Evaluation of RCT Methodology: & An Alternative Approach to Causal Research. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 5(9), 11–24. <https://doi.org/10.56645/jmde.v5i9.160>
- Soriano, J.-S., & Jiménez, D.-V. (2023). Prácticas educativas innovadoras en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 5(1), 23–37. <https://doi.org/10.35622/J.RIE.2023.05.002>
- Souza, W. I. de. (2017). Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (Siglo XX y XXI). *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(2), 144–154. <https://doi.org/10.17163/ALT.V12N2.2017.0>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications* (John Wiley & Sons, Ed.; Vol. 3).
- Tituaña, L. G. P., González, N. M. Q., Cumbal, M. del P. T., Shiguango, H. A. V., <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=6896074>. (2025). Competencias digitales docentes en la educación superior: evaluación, desafíos y estrategias para su fortalecimiento institucional. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society, ISSN-e 3091-1699, Vol. 2, N° 3, 2025 (Ejemplar Dedicado a: Edición Regular: Estudios Multidisciplinarios; e-230)*, 2(3), 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10186014&info=resumen&idioma=SPA>

- Tobón, S. (2011). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación por Competencias* (México D.F.).
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4th ed.). <https://cife.edu.mx/recursos/formacion-integral-y-competencias-pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion/>
- Tobón, S., & Posada, R. (2008). Evaluación por competencias. *Soporte Digital*.
- UNESCO. (2008). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. In UNESCO (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 88–112). IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000245656_spa)
- UNESCO. (2023, September 7). *Orientación para la IA generativa en la educación y la investigación*. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
- Víctor, C., & Ledgerwood, C. (2022). La planificación curricular basada en competencias, un recurso para procurar la calidad de la educación superior. *Revista Saberes APUDEP*, 5(1), 420–435. <https://doi.org/10.48204/NH>
- Wolcott, H. F., Castellanos, M. S., & (2004). Mejorar la escritura de la investigación cualitativa. *Investigación y Educación En Enfermería, ISSN-e 2216-0280, ISSN 0120-5307, Vol. 22, N.º. 2, 2004, Págs. 150-162*, 22(2), 150–162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1321689&info=resumen&idioma=SPA>
- Zambrano-Sánchez, M. N., & Gallego-Macías, M. R. (2021). Estrategias didácticas que incluyen las TICS para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 5(9), 63–79. <https://doi.org/10.46296/YC.V5I9EDESPLIC.0139>

## DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.



## DERECHOS DE AUTOR

Maldonado Olmos, E., Yapura Fajardo, M. A., Araya Villafán, R., & Villca Chillaje, F. (2026)



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.



El texto final, datos, expresiones, opiniones y apreciaciones contenidas en esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la revista.