

UNIVERSIDAD AMAZÓNICA DE PANDO

VICERRECTORADO

DIRECCIÓN DE POSGRADO



**TESIS DE GRADO PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR EN
CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**“FACTORES ASOCIADOS AL COGOBIERNO DOCENTE-
ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO QUE INCIDEN EN LA CALIDAD DE
LA FORMACION UNIVERSITARIA EN LA CARRERA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO-
UPEA”**

POSTULANTE: M. Sc. Omar Wilson Flores Rodríguez

TUTOR: Ph. D. Piter Escobar Callejas

LA PAZ – BOLIVIA

2022

DEDICATORIA:

A Rodrigo y Saúl, mis hijos; y,
a la comunidad universitaria.

AGRADECIMIENTO:

Agradezco al Ph. D. Roberto Nery Choque (†);

Al Ph. D. Piter Escobar Callejas, tutor de la presente tesis; y,
a la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

RESUMEN

La presente investigación determina la incidencia de factores asociados al cogobierno docente estudiantil en la calidad de la formación universitaria vista desde las percepciones de la comunidad universitaria en una de las carreras con mayor afluencia estudiantil como lo es la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto. La investigación asume un carácter descriptivo correlacional con el fin de relevar información producida para un análisis con el que se pueda destacar la situación actual para brindar lineamientos operativos que coadyuven en la mejora de la calidad de la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Incidencia, factores, cogobierno docente estudiantil, calidad en la formación universitaria, percepción, comunidad universitaria.

ABSTRACT

The present research determines the incidence of factors associated with the student teaching co-government in the quality of university education seen from the perceptions of the university community in one of the careers with the greatest influx of students, such as the Education Sciences Career in University Public of the El Alto. The research assumes a descriptive correlational character in order to gather information produced for an analysis with which the current situation can be highlighted to provide operational guidelines that contribute to improving the quality of higher education.

KEY WORDS: *Incidence, factors, student teacher co-government, quality in university education, perception, university community.*

INDICE GENERAL

DEDICATORIA:.....	i
AGRADECIMIENTO:.....	ii
ABSTRACT	iv
INTRODUCCION	xiv
CAPITULO I	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1. ANTECEDENTES	1
1.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	3
1.2.1. Delimitación del problema	3
1.2.1.1. Delimitación temática.....	3
1.2.1.2. Delimitación temporal	3
1.2.1.3. Delimitación espacial	3
1.3. ENUNCIADO DEL PROBLEMA/PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	4
1.4. OBJETO DE ESTUDIO	4
1.5. OBJETIVOS	5
1.5.1. Objetivo general	5
1.5.2. Objetivos específicos	5
1.6. JUSTIFICACIÓN	5
1.6.1. Justificación social.....	6
1.6.2. Justificación política	7
1.6.3. Justificación económica	7
1.6.4. Justificación académica	7
CAPITULO II	8
2. MARCO EPISTEMOLOGICO	8
2.1. ANTECEDENTES	8
2.2. MODELOS EPISTEMOLÓGICOS.....	13
2.3. TEORÍA DE LA PERCEPCIÓN	16
2.4. FACTORES EPISTEMOLÓGICOS DE LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.....	20

CAPITULO III	22
3. SUSTENTO TEORICO	22
3.1. ESTADO DE ARTE	22
3.2. MARCO CONCEPTUAL.....	34
3.2.1. Cogobierno.....	34
3.2.2. Cogobierno universitario	35
3.2.3. Formación	35
3.2.4. Formación universitaria.....	36
3.2.5. Calidad	37
3.2.6. Calidad en la formación universitaria	37
3.2.7. Investigación Científica	39
3.2.8. Periodicidad de la catedra.....	40
3.2.9. Factor	40
3.2.10. Incidencia.....	41
3.3. MARCO TEORICO	42
3.3.1. Autonomía universitaria y cogobierno	42
3.3.2. Autonomía universitaria.....	43
3.3.3. Orígenes y evolución de la autonomía universitaria.....	43
3.3.4. Origen de la universidad occidental	44
3.3.5. De la universidad medieval a la universidad moderna	48
3.3.6. La universidad colonial.....	54
3.3.7. La reforma de Córdoba de 1918	57
3.3.8. Hacia una conceptualización de la autonomía universitaria.....	60
3.3.9. Dimensiones de la autonomía universitaria.....	63
3.3.10. El cogobierno	64
3.3.11. El cogobierno universitario.....	65
3.3.12. Modelos de gobierno universitario	66
3.3.13. Gestión universitaria de la educación superior	68
3.3.14. Educación universitaria de calidad.....	71
3.3.14.1. Calidad como fenómeno excepcional	72

3.3.14.2.	Calidad como perfección	74
3.3.14.3.	Calidad como ajuste a un propósito.....	74
3.3.14.4.	Calidad como relación costo-valor.....	75
3.3.14.5.	Calidad como transformación	75
3.3.15.	Indicadores de calidad de la educación universitaria.....	78
3.3.16.	La eficiencia y eficacia en las universidades.....	79
3.3.17.	Voto universal e igualitario	82
3.3.18.	Cogobierno paritario docente-estudiantil	82
3.3.19.	Periodicidad de catedra	83
3.4.	MARCO REFERENCIAL	84
3.4.1.	La Carrera de Ciencias de la Educación	84
3.4.1.1.	Perfil del estudiante	86
3.4.1.2.	Competencias	86
3.4.1.3.	Áreas de desempeño.....	87
3.4.1.4.	Lugares de desempeño	87
3.5.	MARCO NORMATIVO	88
3.5.1.	Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.....	88
3.5.1.1.	Autonomía universitaria y cogobierno.....	89
3.5.2.	Estatuto de Universidad Pública de El Alto	91
3.5.2.1.	Cogobierno docente-estudiantil universitario	93
3.5.2.2.	Voto universal paritario docente docente-estudiantil.....	93
3.5.2.3.	Periodicidad de catedra	94
CAPITULO IV		96
4.	MARCO METODOLOGICO	96
4.1.	HIPÓTESIS	96
4.2.	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLE.....	97
4.2.1.	Variable independiente.....	97
4.2.2.	Variable dependiente	97
4.3.	ENFOQUE METODOLÓGICO	98
4.4.	TIPO DE INVESTIGACIÓN	98

4.5.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	99
4.6.	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN	101
4.6.1.	Técnicas de investigación	103
4.6.2.	Instrumentos de investigación	104
4.6.3.	Validación de instrumentos	104
4.6.4.	Validación de instrumento a través de prueba piloto.....	105
4.6.5.	Población y muestra.....	105
4.7.	DESARROLLO DEL PROCESO INVESTIGATIVO.....	106
4.7.1.	Etapa 1: Organizadores previos	107
4.7.1.1.	Planificación.	107
4.7.1.2.	Recopilación de información secundaria.	107
4.7.2.	Etapa 2: Validación y aplicación de instrumentos	107
4.7.2.1.	Recolección de información primaria.....	108
4.7.2.2.	Aplicación de instrumentos	108
	La aplicación de instrumentos fue realizada en el salón de clases en el momento en el que se encontraban los estudiantes.	108
4.7.3.	Etapa 3: Procesamiento de la información.....	108
4.7.3.1.	Análisis cuantitativo y cualitativo	108
4.7.3.2.	Resultados	109
4.7.4.	Cronograma	109
4.7.5.	Presupuesto	110
4.7.6.	Esquema del proceso investigativo	110
	CAPITULO V	112
5.	RESULTADOS	112
5.1.	INCIDENCIA DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL COGOBIERNO	112
5.1.1.	Componente 1: Gestión académica	112
5.1.1.1.	Desarrollo académico	112
5.1.1.2.	Jornadas académicas	113
5.1.1.3.	Gestión administrativa.....	114
5.1.2.	Componente 2: Voto universal	115

5.1.2.1.	Voto igualitario	115
5.1.2.2.	Cogobierno	115
5.1.2.3.	Evaluación estudiantil	116
5.1.3.	Componente 3: Periodicidad de catedra	117
5.1.3.1.	Designación eventual.....	117
5.1.3.2.	Evaluación permanente	118
5.1.3.3.	Docentes invitados.....	119
5.2.	RESULTADOS DE CUESTIONARIO	120
5.2.1.	Resultados de gestión académica	120
5.2.2.	Resultados de voto universal	121
5.2.3.	Resultados de periodicidad de catedra	123
5.2.4.	Resultados de variables independiente.....	124
5.2.5.	Resultado de variables dependiente	126
5.3.	Determinación de la incidencia a través de la correlación de Pearson.....	127
5.3.1.	Variable independiente.....	127
5.3.2.	Variable dependiente	127
5.3.3.	Cálculo de la correlación de Pearson.....	128
5.4.	RESULTADO FINAL	129
5.5.	DISCUSIÓN.....	130
CAPITULO VI		132
6.	CONTEXTO DE LA INVESTIGACION.....	132
6.1.	HISTÓRICA	132
6.2.	GEOGRÁFICA.....	132
6.3.	SOCIOCULTURAL	133
6.4.	ECONÓMICA	135
6.5.	LEGAL.....	137
6.6.	ORGANIZACIONAL	139
CAPITULO VII		140
7.	PROPUESTA.....	140
7.1.	Lineamientos operativos.....	140

7.1.1. Lineamiento operativo 1. Fortalecimiento de la gestión académica	140
7.1.2. Lineamiento operativo 2. Adecuación del voto universal e igualitario	142
7.1.3. Lineamiento operativo 3. Revalidación de la periodicidad de catedra.....	142
CAPITULO VIII	144
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	144
8.1. CONCLUSIONES.....	144
8.2. RECOMENDACIONES	144
BIBLIOGRAFIA	146
WEBGRAFIA.....	158
ANEXOS	160

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1. Etapas de la propuesta de planificación estratégica	106
Gráfico N° 2. Flujograma del proceso de investigación	111
Gráfico N° 3. Resultado: Gestión académica	120
Gráfico N° 4. Resultado: Voto universal	122
Gráfico N° 5. Resultado: Periodicidad de catedra	123
Gráfico N° 6. Resultados de variable independiente	125
Gráfico N° 7. Resultados de calidad en la formación universitaria	126

ÍNDICE DE CUADROS

Tabla 1. Análisis epistemológico general	9
Tabla 2. Cronograma de actividades de la propuesta	109
Tabla 3. Presupuesto de la propuesta.....	110
Tabla 4. Resultados de indicador desarrollo académico	112
Tabla 5. Resultados de indicador jornadas académicas	113
Tabla 6. Resultados de indicador gestión administrativa	114
Tabla 7. Resultados de indicador voto igualitario	115
Tabla 8. Resultados de indicador cogobierno	116
Tabla 9. Resultados de indicador evaluación estudiantil	116
Tabla 10. Resultados de indicador designación eventual	117
Tabla 11. Resultados de indicador evaluación permanente	118
Tabla 12. Resultados de indicador docentes invitados	119
Tabla 13. Matriz centralizadora de variable independiente	124
Tabla 14. Resultado: Calidad en la formación universitaria	126
Tabla 15. Resultados de la variable independiente	127
Tabla 16. Resultados de la variable dependiente.....	127
Tabla 17. Resultados de correlación SPSS	128

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo N° 1. Estructura organizacional de la UPEA	161
Anexo N° 2. Cuestionario	162
Anexo N° 3. Organigrama de Gestión de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.	166
Anexo N° 4. Planificación del PDI (Proyecto de Desarrollo Institucional)	167

INTRODUCCION

Desde hace décadas atrás se han desarrollado cambios a nombre de innovación y reforma en varios países del mundo lo cual generó cambios incidentes en diferentes ámbitos. En el ámbito de la educación superior, las universidades propician dicho acometido a partir de sus departamentos de Evaluación y Medición de la Calidad.

La Carrera de Ciencias de la Educación de Universidad Pública de El Alto, fundada en el año 2000, junto a otras carreras, no ha podido desarrollar ningún proceso de medición de calidad ante la ausencia de este departamento. Este hecho impide toda posibilidad de poder desarrollar un proceso educativo de calidad, lo que debe ser entendido como problema principal, para lo cual, se busca cumplir el objetivo de la presente investigación que evoca determinar el grado de incidencia de factores asociados al cogobierno docente-estudiantil en la calidad de la formación universitaria en procesos desarrollados al interior de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto, con lo cual se propongan lineamientos operativos que coadyuven a la gestión de la educación superior.

En un primer capítulo se presenta el planteamiento del problema y su situación, la delimitación, el enunciado, el objeto de estudio, los objetivos y la correspondiente justificación. En segundo, el marco epistemológico en el que se fundamenta modelos epistemológicos y otras teorías importantes para investigación, mostrando también antecedentes históricos. Dentro el tercer capítulo, el sustento teórico, se destaca el estado de arte, el marco conceptual, marco teórico, marco referencial y el marco normativo de la presente investigación. Un cuarto capítulo, muestra el marco metodológico en el que se presenta la hipótesis, operacionalización de variables, enfoque metodológico, el tipo de investigación y los métodos, técnicas e instrumentos y el desarrollo mismo del proceso investigativo. Un capítulo quinto, muestra los resultados. El capítulo sexto, el contexto de la investigación. El capítulo séptimo, donde como propuesta se presenta directrices operativas, para finalizar con el capítulo octavo, de conclusiones y recomendaciones, al igual que anexos, bibliografía y Webgrafía correspondiente.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. ANTECEDENTES

La mayor preocupación que se genera en casi todos los países es el mejoramiento y garantía en la calidad de la formación universitaria, para lo cual se realizan inmensos esfuerzos que buscan su adecuada definición, medición y evaluación, lo que se hace mediante la incorporación de sistemas reconocidos de Evaluación y Acreditación institucional, que contribuyan al mejoramiento de la eficacia y eficiencia académica de las instituciones.

Los cambios experimentados en las universidades, en las últimas décadas, dieron origen a una mayor complejidad del sistema de la Educación Superior, recayendo en una baja calidad y transparencia de sus actividades, lo que afecta en la confianza social y en sus resultados, llevando a la necesidad de instaurar procedimientos que garanticen dicha calidad y en pro del resguardo de la fe pública.

La calidad de la formación universitaria es actualmente un problema latente en las universidades y supone la consideración de la teoría y práctica de la evaluación, como uno de los elementos básicos para asegurar mediante un proceso continuo, constante y permanente. Se debe recordar que la evaluación no es una moda pasajera de la política de desarrollo institucional y científico, sino una herramienta de planificación dentro de las políticas universitarias que se mantienen de manera permanente.

Es por medio de la Acreditación, Evaluación y Regulación que se garantiza la calidad de una universidad, misma que relaciona sus propósitos y procedimientos, ya que no es posible considerarla de manera separada, fundamentalmente cuando se tiene una normativa estrictamente solicitada por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), como lo es el Reglamento General de Evaluación y Acreditación.

Este proceso de acreditación pasa por diferentes fases de las que -en primera instancia- es muy importante la autoevaluación por ser el primer filtro, la cual es realizada con el fin de disponer de información fidedigna y objetiva sobre la calidad de

la formación universitaria los programas universitarios, en la que se reconozca el desarrollo del proyecto institucional en pleno. Sin embargo, no solo es la mención o el desarrollo de este procedimiento, también se hace necesario comprender cuál es la percepción del estudiante al momento de hablar de calidad educativa.

Según informe del Departamento de Evaluación, Acreditación y Gestión de Calidad de la Universidad Mayor de San Andrés, se conoce que solo el 60% de sus carreras fueron acreditadas hasta el año 2012, y, para ser más específicos, 34 de 54 carreras y programas académicos (Aguilar, 2012:18). Esto hace énfasis en que los procesos de acreditación y sus resultados no sean reconocidos en el medio universitario.

En el caso específico de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), universidad tipificada como una de las más jóvenes de Bolivia, con aproximadamente 21 años desde creación, cabe destacar que esta, no cuenta con un Departamento de Acreditación, razón por la que no se acreditó a ninguna de sus carreras hasta la fecha, destacando la falta de conocimiento sobre los mecanismos y elementos a ser considerados, por lo cual queda relegada con respecto a la calidad de formación universitaria. Dicha aseveración es realizada en torno al desarrollo de las actividades de manera interna, como lo es el cogobierno paritario docente estudiantil, es cual es desarrollado en esta casa superior de estudios, de manera única y diferente a todas las universidades del sistema universitario boliviano.

Cabe vislumbrar un problema el cual a la fecha no ha sido resuelto por los miembros que componen dicho sistema, dado que en algunos casos se reconoce a la universidad, y, en otras, es desconocida, hasta que se adecuen sus normas a las del sistema universitario boliviano.

De manera puntual, el cogobierno es la participación igualitaria de docentes y estudiantes, lo cual constituye la forma que hace posible el autogobierno de la Universidad en todas las formas de representación, donde estudiantes y docentes participan de la toma de decisiones sobre cualquier temática que sea de interés universitario y en el que se tenga que asumir acciones en beneficio común.

1.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

1.2.1. Delimitación del problema

1.2.1.1. Delimitación temática

Es imperativo destacar los factores asociados al cogobierno docente-estudiantil universitario incidentes en la calidad de la formación universitaria, como, la participación en la toma de decisiones en un papel fundamental dentro los proceso evaluación permanente ya que junto a ella se permitirá realizar un seguimiento más fino sobre las actuales directrices de la educación superior, los mecanismos y elementos considerados como también las propuestas, con lo que se pueda asegurar la calidad de la formación universitaria como un elemento global a ser considerado por los estudiantes, al interior de esta casa superior de estudios.

Asimismo, al no existir un área o departamento de Evaluación, Acreditación y Gestión de Calidad de la Universidad no pueden encontrarse datos sobre el estado actual en el que se encuentra dicha universidad, razón por la que se desconoce la calidad de su oferta académica y administrativa, satisfactoria o no satisfactoria, otorgando un escaso horizonte en cuanto a calidad educativa.

1.2.1.2. Delimitación temporal

No se debe olvidar que se desarrolla actividades desde el año 2000, consolidándose 21 años de funcionamiento en la enseñanza superior, tiempo en el que la calidad de la formación universitaria no muestra frutos reflejados en la alta tasa de desempleo de los egresados y el desarrollo de procedimientos cuestionados por el entorno.

Para efectos de corte temporal de la presente investigación, esta ha sido desarrollada en la gestión 2021.

1.2.1.3. Delimitación espacial

Se analizó factores asociados a los estudiantes universitarios en la calidad de la formación universitaria de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto, a partir de la participación universitaria para el análisis de la relación existente entre el cogobierno ejercido y su incidencia en la calidad de la formación

universitaria en una de las carreras que cuenta con mayor población docente-estudiantil de la Urbe Alteña, como lo es la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

1.3. ENUNCIADO DEL PROBLEMA/PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Visto desde la situación problémica, surge la cuestionante que sirve de guía para la realización de la presente investigación:

¿Cómo son factores asociados al cogobierno docente-estudiantil universitario incidirán en la calidad de la formación universitaria en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto-UPEA?

1.4. OBJETO DE ESTUDIO

Para la determinación del objeto de estudio se ha considerado a factores asociados al cogobierno docente-estudiantil universitario que inciden en la calidad de la formación universitaria, puesto que, a partir de esta, se construirá una guía para el desarrollo de la carrera en mención.

En cuanto al campo de acción investigativa o alcance de la investigación, se enmarcará en la población universitaria docente-estudiantil de la Carrera de Ciencias de la Educación, en los que se apliquen herramientas para la compilación de información.

Se plantea entonces el análisis de la concepción subjetiva que los estudiantes poseen con respecto al cogobierno docente-estudiantil incidente en la calidad educativa, traducido en la gestión de la educación superior (académica y administrativa), el ejercicio del voto universal paritario y la periodicidad de cátedra.

Entonces, para el desarrollo de la presente investigación se ha considerado, dentro de los factores asociados a los estudiantes, las siguientes categorías de análisis:

- ✓ Gestión universitaria de la educación superior.
- ✓ Voto universal igualitario docente-estudiantil.
- ✓ Periodicidad de cátedra.

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo general

Determinar la incidencia de los factores asociados al cogobierno docente-estudiantil en la calidad de la formación universitaria en procesos desarrollados al interior de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

1.5.2. Objetivos específicos

- ✓ Desarrollar un sustento teórico de los factores asociados al cogobierno docente-estudiantil y la calidad de la formación universitaria.
- ✓ Establecer la incidencia de la calidad en la formación universitaria a través de los factores asociados al cogobierno, partiendo de la gestión académica, el voto universal y la periodicidad de cátedra.
- ✓ Proponer lineamientos operativos para la mejora de la calidad en la formación universitaria en la Carrera de Ciencias de la Universidad Pública de El Alto.

1.6. JUSTIFICACIÓN

La Universidad Pública de El Alto conflictuada por la crisis de un discurso reformista y la pérdida de confianza ciudadana, exige que se introduzca el discurso evaluativo en el que se evidencia la pérdida de legitimidad de los principios que emana los estatutos del sistema.

La Universidad Pública de El Alto (UPEA) no se adecua a los estatutos del comité ejecutivo de la universidad boliviana. Según Bohórquez, R. (2018), en entrevista con el medio de prensa www.urgente.com destaca: *“...es una universidad inscrita (en el CEUB), se reconoce su cogobierno docentes y estudiantes, lo que no se reconoce es la forma de elección de su rector, vicerrector y por eso ellos no son acreditados como delegados a los congresos. Sin embargo, se les ha pedido hace años que se acomoden a la normativa del Sistema Universitario Boliviano y no lo ha ido haciendo”*, enfatizó.

Bohórquez, indico también que parte de los requisitos que incumplen son: no cumplir con los 5 años de antigüedad que debe tener un catedrático para poder ser elegido

como rector o vicerrector, no cuenta con docentes titulares, cada año hacen referéndums, ejercen el voto universal, entre otros.

El estatuto de la Universidad Pública de El Alto destaca que Entre los elementos destacables conquistados y/o consolidados respecto al anterior Estatuto, el primero, están:

a) La consolidación del voto universal igualitario, lo que implica que se prioriza la decisión mayoritaria del colectivo estudiantil en la elección de autoridades.

Asimismo, el cogobierno docente-estudiantil reflejado en el voto universal paritario ajeno a las demás casas superiores de estudio del Estado Plurinacional de Bolivia, muestra una marcada razón para el análisis y el desarrollo de la presente investigación.

Por otro lado, en las últimas gestiones, se debe destacar que las autoridades electas para el cargo de Rector de la UPEA, fueron de la Carrera de Ciencias de la Educación, lo cual está ligado a la cantidad de estudiantes que cuenta con 7200 estudiantes de los 60.055 que comprende toda la universidad. En comparación de la baja cantidad de docentes que comprenden 270, en la carrera en mención, de los 3030 de toda la casa superior de estudios, según los datos proyectados proporcionados por la unidad de registros y admisiones de la UPEA.

Estas son las razones por las se justifica el desarrollo de la presentes investigación, para lo cual se considera otros elementos que se destacan a continuación.

1.6.1. Justificación social

Se tiene cierta duda sobre la calidad de la formación universitaria impartida en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El alto. Esta casa superior de estudios aun atraviesa por conflictos de consolidación de sus planes, programas y proyectos, en cuanto a la gestión educativa. La población alteña plantea una interrogante sobre los procedimientos que se desarrollan en su interior, cuestionando si estos serán adecuados o suficientes como en otras casas superiores de estudio. Es por ello que se desarrolló la investigación para conocer desde su interior

los factores de cogobierno asociados a los estudiantes universitarios, desde una de sus carreras con mayor densidad poblacional, para tener una referencia social de la misma.

1.6.2. Justificación política

Dentro la Universidad Pública de El Alto en el ejercicio del cogobierno docente-estudiantil no se accionan líneas políticas que buscan la calidad educativa, simplemente se rigen a las reglas del Estatuto Orgánico de la misma, que, en muchas ocasiones son interpretadas o analizadas de manera inadecuada, siendo estas tergiversadas o manipuladas por pseudo dirigentes docentes, estudiantes y administrativos, quienes solo buscan beneficios personales o simplemente interpretan a su manera dicha norma.

1.6.3. Justificación económica

En la Universidad Pública de El Alto se invierte anualmente más de 200.000.000,00 bolivianos, aproximadamente, datos proporcionados por DAF(Dirección Administrativo Financiera) de la UPEA, para el proceso de formación docente-estudiantil para lo que se vislumbra una alta tasa de deserción que recae directamente en la calidad de la formación universitaria impartida, es por ello que al desarrollar esta investigación se desarrollara también una propuesta guía, de acuerdo al costo beneficio, evocando si es o no satisfactoria la calidad de la formación universitaria impartida en esta casa superior de estudios.

1.6.4. Justificación académica

La investigación generará reflexión y discusión, ya que, se podrá conocer la situación de la Carrera Ciencias de la Educación con respecto a las percepciones estudiantiles sobre el ejercicio del cogobierno universitario y la repercusión en la calidad educativa.

Por lo mencionado, como novedad científica, mostrará factores del cogobierno docente-estudiantil que inciden en la calidad educativa para su mejoramiento con respecto a procesos de participación a partir del análisis referido al voto universal paritario docente-estudiantil y la periodicidad de cátedra.

CAPITULO II

MARCO EPISTEMOLOGICO

2.1. ANTECEDENTES

Etimológicamente la palabra epistemología proviene del griego, episteme (conocimiento) y logos (teoría). La epistemología es una disciplina o rama filosófica que aborda la investigación científica y su producto, el conocimiento científico, sus clases y su condicionamiento, su posibilidad y su realidad, la relación que tiene con el investigador, entrando en temas como historia, cultura y el contexto de las personas. También es conocida como la filosofía de la ciencia.

En este sentido, dentro la presente investigación, se realizará un mayor énfasis en el contexto definido en el ejercicio del cogobierno universitario estudiantil, analizando elementos que fueron extraídos desde la perspectiva misma de los estudiantes asistentes a la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Universidad Pública de El Alto.

La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, de los criterios, de los tipos de conocimiento posible y del grado con el que cada uno resulta cierto; así como de la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido. A diferencia de la lógica formal, cuyo objeto es la formulación del pensamiento, y de la Psicología, cuya relación con el conocimiento es de nivel científico, la epistemología trata de los contenidos del pensamiento, de su naturaleza y significado.

Dado que el tema de estudio es el ejercicio del cogobierno docente-estudiantil universitario, se destaca que se analizará los contenidos del pensamiento de los estudiantes, con lo que se responderá el grado satisfactorio de la noción que se ejerce con respecto al desarrollo de la calidad de la formación universitaria al interior de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto, en busca de su mejora.

Es así, que es apropiado desarrollar el presente estudio a partir de análisis epistemológico, recurriendo a la observación de los factores de la temática en su accionar correspondiente a la calidad, para concluir con detalles del ejercicio del cogobierno docente-estudiantil universitario incidente en la calidad de la formación universitaria, desde la que se podrá vislumbrar elementos para su perfeccionamiento.

A partir de un aspecto metodológico dialectico, donde se confrontarán la teoría de la práctica, la que será descrita en la búsqueda de datos vistos desde su medio contextual o realidad que la concibe, es necesario hacer una pausa y elaborar el cuadro que permita ordenar la exposición resumiendo el mismo, como se detalla a continuación:

Tabla 1. Análisis epistemológico general

Tema macro	Educación superior, generación de recursos humanos y desarrollo de un país.
Tema meso	Instituciones de calidad y sus tenciones como organizaciones de educación superior.
Tema micro	Co gobierno docente-estudiantil incidente en la calidad de la formación universitaria

Fuente. Cuadro de elaboración propia para la delimitación de la temática en el estado de arte.

El cuadro anterior muestra puntos que permiten contextualizar el presente acápite, partiendo del problema macro, meso, micro y llegar a aspectos específicos a ser analizados y considerados para la investigación.; con lo que se estipulará si son prudentes los factores aplicados hasta el momento, determinando si pertenece a un nivel satisfactorio o no satisfactorio.

Se considera entonces que a partir de la epistemología, como teoría del conocimiento, se analizará el problema bajo circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a la obtención del conocimiento, y los criterios por los cuales se lo justifica o invalida, así como la definición de los conceptos epistémicos más usuales, tales como verdad, objetividad, realidad o justificación.

En Grecia, el tipo de conocimiento llamado episteme se oponía al conocimiento denominado doxa. La doxa era el conocimiento vulgar u ordinario del ser humano, no sometido a una rigurosa reflexión crítica. La episteme era el conocimiento reflexivo elaborado con rigor. De ahí que el término "*epistemología*" se haya utilizado con frecuencia como equivalente a "*ciencia o teoría del conocimiento*".

Desde tiempos pasados diversos autores distinguen la gnoseología, o estudio del conocimiento y del pensamiento en general, de la epistemología o teoría del modo concreto de conocimiento llamado ciencia. Para otros autores, el término "*epistemología*" ha ido ampliando su significado y lo utilizan como sinónimo de "*teoría del conocimiento*".

Los problemas planteados en la actualidad por la epistemología pertenecen a dos grandes grupos. Unos son de carácter general, ya que abarcan la totalidad de las ciencias. Otros son específicos de cada grupo de ciencias, se refieren a una sola ciencia o a alguna rama de una determinada ciencia.

La epistemología plantea problemas que se refieren a las relaciones entre las diversas ciencias. La pluralidad de las ciencias, la incesante proliferación, sus encabalgamientos y enlaces, ya que su dispersión no satisface al espíritu del sabio a quien llevan a preguntarse por los problemas de su coordinación. Hoy ha cambiado el viejo problema de la clasificación de las ciencias y nadie pretende construir un sistema rígido e inmutable en el que cada ciencia tendría su lugar.

Desde una segunda perspectiva, la epistemología plantea el problema de las relaciones entre los dos grupos en que se distribuyen las ciencias. En general se admite la división entre las ciencias formales, mediante la lógica y matemáticas, y las ciencias de lo real.

En tercer lugar, los problemas de la epistemología están referidos al análisis de las nociones comunes a todas las ciencias o a la mayoría de ellas. Por ejemplo, para el matemático la probabilidad es objeto de cálculo; el físico sabe que sus métodos inductivos desembocan en probabilidades y considera a todas sus leyes como probabilidades; el historiador se pregunta sobre la probabilidad de los testimonios: es

decir, se trata siempre de una misma probabilidad en las diversas ciencias y en los diversos sentidos.

En cuarto lugar, se dan los problemas epistemológicos, en las dos maneras de concebir las relaciones entre la parte teórica y la experimental de las ciencias, o, lo que es casi lo mismo, en el significado de las teorías. Cuando se intenta acatar el imperativo de inteligibilidad que compara al científico con el filósofo, y el imperativo de efectividad que lo relaciona con el ingeniero, resulta que no concuerdan entre sí y la tensión resultante determina en el interior de cada ciencia un desacuerdo sobre el ideal científico. Es en las ciencias de la naturaleza donde se manifiesta más claramente tal desacuerdo en las dos maneras de concebir las relaciones entre la parte teórica y la experimental, o, lo que es casi lo mismo, el significado de las teorías que intentan profundizar en el conocimiento de los fenómenos buscando, detrás de las leyes, las causas explicativas, o bien, no son más que una sistematización de un conjunto de leyes. Pero también ocurre algo semejante en otras ciencias, como en biología, con la oposición del mecanicismo frente al vitalismo; en psicología, con la del behaviorismo frente a la reflexología; en historia, dada la oposición de la historia de los acontecimientos con la historia explicativa o más bien comprehensiva, oposiciones que parecen proceder de una dualidad en el ideal científico.

En quinto lugar, y como primera consecuencia del descenso de la generalización epistemológica hacia el ámbito de cada una de las ciencias, se encuentran los problemas específicos del primer grupo de ciencias, las ciencias formales. La lógica, bajo su nueva forma de lógica simbólica o logística, figura junto a las matemáticas y en estrecha unión con ellas, y ello plantea bajo una nueva forma el problema de la relación entre ambas disciplinas. Con la nueva lógica el problema esencial, es saber si las matemáticas se pueden reducir a ella, lo que sería una manera de fundarla. Además, cada problema de la epistemología matemática tiene su correspondiente en lógica y a la inversa. Así, por ejemplo, es común que ambas ciencias el problema del estatuto ontológico de sus nociones o del correspondiente objetivo de sus términos. Con facilidad puede plantearse en matemáticas el problema de saber si los principios de la lógica expresan leyes del ser, normas del pensamiento o bien reglas para la

manipulación de los símbolos, es decir, si la lógica es una ciencia objetiva, normativa, o bien un arte del cálculo y del juego.

En sexto lugar se plantean los problemas de epistemología comunes a las ciencias de la realidad, que tienen en física una forma modélica, ya que al hablar de dichos problemas casi siempre se piensa en ella. Los problemas principales son tres, según se haga hincapié en la construcción de los conceptos, en la estructura de las explicaciones o en la validez de las conclusiones. Los problemas relativos al método experimental y a la naturaleza y justificación de los procedimientos inductivos ocupan evidentemente un lugar importante en dichos estudios, el gran problema es el de su unidad, por tanto, la interrogante es: ¿pueden agruparse todas las ciencias de la realidad en un solo tipo fundamental, cuyo modelo más completo sería la física?, ¿sobre qué base lo harían?, ¿deben quedar irremediablemente separadas en dos o tres ramas?

En séptimo lugar están los problemas epistemológicos más particulares, relacionados con las ciencias de la vida y las ciencias del hombre. Aparecen en estas ciencias conceptos fundamentales comunes a la física, como el concepto de ley, pero aparecen también conceptos ajenos a ella, como el de ser; estas ciencias hablan de hechos, pero también de valores. Puede analizarse un ser como una intersección de leyes, pero se elude así la característica esencial de su individualidad. Pueden considerarse los valores como datos de hechos. ¿Estos hechos son de la misma naturaleza que la de los hechos que trata la ciencia del mundo físico? Los conceptos propios de estas ciencias como los de tendencia, función, éxito, fracaso, normal, patológico, finalidad, son problemáticos y exigen un análisis epistemológico más específico. El problema más grave es saber si estas nociones pueden interpretarse con el lenguaje de la física, o cuando menos ponerse de acuerdo con él. Además, la presencia en las ciencias humanas de nociones como conciencia, actividad voluntaria, lenguaje, utensilios, política, religión, arte, han hecho surgir nuevos conceptos y problemas, como, por ejemplo, en este nuevo campo. Hay que sustituir la comprensión por la explicación. Las finalidades pueden, y de qué manera, considerarse causas; En qué medida, o en qué forma, la aplicación del instrumento matemático es posible y deseable. En el interior de estas ciencias se plantea la cuestión de su homogeneidad y de su jerarquía. En

ocasiones, una de estas disciplinas e incluso una teoría surgida de una de ellas preside el conjunto o se atribuye una función rectora. Así, en el siglo XIX, la historia no sólo se desarrolla por sí misma, sino que predomina en todas las partes en donde se habla del hombre, y el materialismo dialéctico de Marx y Engels o el psicoanálisis, habiendo nacido en el seno de una de estas ciencias, han servido de principio general de explicación para todos los temas humanos.

Por todo lo mencionado se hizo énfasis, durante todo el proceso de investigación, a partir de diferentes ciencias, por medio del análisis de la teoría en la temática del ejercicio del cogobierno y la percepción misma de los estudiantes universitarios de la Casa Superior de Estudios de la Urbe Alteña. Dicho análisis fue desarrollado conforme la aplicación de los instrumentos de investigación con los que se buscaron respuestas ante las generalidades metodológicas planteadas en la presente investigación.

2.2. MODELOS EPISTEMOLÓGICOS

El modelo epistemológico considerado para la presente investigación se centra en el “**realismo empírico**”, que admite la realidad externa de las cosas. Este realismo es concebido como el reconocimiento de la existencia de las cosas independientes del acto de conocer.

En primer lugar, y como consecuencia de su tesis epistemológica del sentido común, Grossman considera que no hay facultades especiales de conocimiento. En segundo lugar, y en conjunción con la mencionada tesis del sentido común, Grossman avanza un realismo epistemológico según el cual podemos acceder el mundo externo de las propiedades mediante la experiencia ordinaria o percepción, dicho desde sus propias palabras:

Tengo en mente la concepción de que nuestro conocimiento del mundo externo se apoya enteramente en la percepción, y que el conocimiento de nuestras propias mentes se basa exclusivamente en la introspección. Creo que no hay ninguna facultad especial de la mente, ni “contemplación” platónica, ni “entendimiento” cartesiano, ni “intuición eidética” husserliana, por medio de las cuales conocemos los objetos externos. Mi versión del empirismo puede ser llamada radical, ya que insiste no sólo en que conocemos los objetos cotidianos de nuestro alrededor

mediante la percepción, sino también en que conocemos los números y otras entidades abstractas por medio de la percepción (Grossman, R., 1990, p.7).

Con la consideración del modelo epistemológico del realismo empírico surge una cuestionante: ¿Cuáles son las características de esta epistemología realista que afirma que la experiencia ordinaria del sentido común pueda conocer las propiedades y las categorías del mundo externo?; para lo cual evocaremos a la ontología del Grossman con respecto a las propiedades, denominado “**principio de conocimiento directo**” según el cual el conocimiento del mundo externo, en particular, de las propiedades es directo, no inferido, para lo cual menciona:

Sabemos que algo existe porque o lo conocemos directamente o conocemos algo a partir de lo cual podemos inferir su existencia. No hay otra manera de saber que algo existe. Por consiguiente, siempre que afirmemos que una cierta cosa o un cierto tipo de entidad existe, debemos estar preparados para sostener o que lo hemos conocido o que hemos conocido algo a partir de lo cual hemos inferido su existencia. Esta, pienso, es la esencia de lo que algunos filósofos, incluido Bergman, quieren decir con Principio de conocimiento directo. (...) ¿Qué tendremos que entender por conocimiento directo?, ¿qué entenderemos por inferencia? En el presente contexto, no tendremos que ocuparnos de la segunda cuestión. Las categorías ontológicas que consideraremos son tan básicas y persuasivas que ciertamente conoceremos alguno de sus miembros, si es que existen (Grossman, R., 1974, p. 89).

La investigación, bajo la consideración del modelo epistemológico mencionado, recolectó información de docentes y estudiantes con una visión holística en la que se trata de estudiar tres elementos, como lo son la gestión de la educación superior, el voto universal paritario docente-estudiantil y la periodicidad de catedra, correlacionando su incidencia y aporte en la calidad de la formación universitaria.

Este modelo epistémico del realismo, modelo originario, el cual es contradictorio al idealismo, destaca el hecho debe ser advertido por los sentidos, y, este, es empleado cuando algo ha sucedido, permitiendo obtener práctica y conseguir de este modo un conocimiento (Barrera, M., p.46).

Asimismo, Barrera plantea que, para el empirismo, modelo derivado del realismo, su conocimiento es legítimo siempre y cuando se haya puesto en práctica, es por eso que contrapone el racionalismo.

Esta corriente proviene de la palabra “*empieiria*” de la que se deriva la palabra experiencia-ciencia. Es también la doctrina o teoría filosófica que sujeta al conocimiento, exclusivamente a la experiencia sensorial incluida las percepciones. Cabe destacar que es el eje de la presente investigación, dado que a partir de las percepciones de docentes y estudiantes se expondrá al cogobierno docente estudiantil como factores reales incidentes en la calidad de la formación universitaria.

La toma de percepciones de parte de docentes y estudiantes, dado el planteamiento de Jhon Locke, considerado en padre de la democracia liberal, quien encuentra su teoría en las palabras que mencionó Aristóteles: “*No hay nada en la conciencia que no haya estado antes en los sentidos*”; serán consideradas a partir del conocimiento que surge a través de la experiencia. Es así que por medio del desarrollo de la investigación se dará a conocer el grado de correlación existente en el planteamiento de la hipótesis de manera real.

De igual manera, el autor en menciona al modelo pragmático el cual afirma que cualquier proyecto tiene vigor en la medida que es sometido a la práctica, lo que permite constatar que tiene sentido, recalando que investigar es resolver un problema.

Además, se considera al eclecticismo, el cual es derivado del pragmatismo empírico, el cual exalta el uso de lo mejor y más característicos de cualquier modelo epistémico ya que solo elige lo que considera eficiente y adecuado de acuerdo a los fines de quien hace uso de telepráctica. Reúne contribuciones de los más diversos e incluso disímiles autores para tomar un cuerpo doctrinal propio.

La investigación desarrollada determinó la correlación de factores asociados al cogobierno docente-estudiantil (gestión de la educación superior, voto universal paritario docente-estudiantil y periodicidad de catedra) en razones de incidencia sobre procesos desarrollados al interior de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto, lo cual debilita, mantiene o tonifica la calidad de la

formación universitaria acorde al modelo epistemológico mencionado en párrafos anteriores.

La corriente epistemológica del realismo es considerada en la concreción de los resultados. No olvidemos que esta es la postura epistemológica donde lo real es lo existente, independientemente de la conciencia, expone las cosas sin idealizarlas.

En el tiempo, el realismo ha formado partes de diferentes disciplinas a lo largo de la Historia, como la filosofía o la política. En este entendido, dado el escenario en el que se centra la presente temática y el proceso de investigación.

Filosóficamente, se plantea cuestiones relativas a que es el cogobierno universitario y como esta es percibida por los estudiantes y docentes, con lo que se concretará la incidencia en la calidad de la formación universitaria con respecto a los factores que componen a los factores del cogobierno mencionado.

2.3. TEORÍA DE LA PERCEPCIÓN

La presente investigación refiere a la problemática de la percepción desde las diferentes concepciones epistemológicas y ontológicas sobre el mundo externo, teniendo en cuenta además el papel cognoscitivo de los estudiantes, y la dimensión activa de su percepción.

Inicialmente se destaca que la percepción es entendida como el proceso por el cual el hombre es consciente de sus sensaciones, alude al problema de cómo el hombre aprehende la realidad, proceso en el cual están involucrados el sujeto que percibe, el objeto percibido, la relación entre ellos y la validez de la experiencia perceptual con respecto a la realidad.

Frente a esta concepción tradicional, la filosofía contemporánea pretende disolver la dicotomía sujeto-objeto, a través de teorías que van desde el realismo indirecto hasta un irrealismo, en donde en el proceso de conocer el hombre construye mundos.

A partir de ello se intenta entender las nociones de los sujetos de análisis con referencia de la percepción, representación, conciencia, entendimiento y conocimiento, esto con el objeto de mostrar cómo, desde un punto de vista epistemológico, la percepción queda

sujeta a la formulación de una teoría de la referencia que permita, en primer lugar, identificar y caracterizar las relaciones entre el lenguaje y sus objetos, y en segundo lugar, explicar las formas en que los lenguajes contribuyen al entendimiento de dichos objetos.

Para ello es necesario saber cómo están formados los objetos, para lo que aludimos que el entendimiento humano pretende hacer una reflexión acerca de la manera como el hombre conoce el mundo.

El hombre conoce a través de las ideas, las cuales tienen su origen en la sensación y la reflexión. Aspectos que pueden dar cuenta de la experiencia perceptual, pero que a la vez presenta la dicotomía entre aquellas cualidades que pertenecen al objeto (cualidades primarias y secundarias) y la facultad interna del sujeto.

Como se puede observar en los resultados, se exponen los argumentos a favor de un realismo que dan inicio a la reflexión acerca de la relación entre la percepción y la realidad, confrontando la teoría la práctica, así como las posibilidades expresivas de los sujetos de estudio.

Para ello fue necesario analizar:

- Cualidades primarias y secundarias del medio del trabajo de campo.
- Reconocimiento del *“mundo externo”* por parte de la población estudiantil.

Jonathan Dancy (1993) hace una clasificación y descripción de las diferentes teorías filosóficas de la percepción, teniendo en cuenta que la filosofía se involucra con la percepción desde el aspecto más general: su relación con la realidad. Desde esta perspectiva, presenta los diferentes argumentos a favor y en contra de tales teorías, para defender una postura realista contemporánea. Es decir, la posibilidad de defender la existencia de un mundo con independencia del hombre.

Es ante ello que se asevera, de manera inversa, cualidades de un mundo externo *“invertido”* el cual es visto desde las personas intervinientes, en este caso estudiantes, para la transformación del mundo o su accionar, con respecto a la oposición Realismo y Antirrealismo.

Esta aseveración es vista desde el argumento de la ilusión, por lo que se corrobora que en el accionar de la gestión de la educación superior se descarta la objetividad científica.

En muchas ocasiones existe más apariencia que realidad misma que circunda una persona o un colectivo de personas, dando paso a la duda sobre el mundo exterior. El filósofo René Descartes ofrece la formulación original del argumento de la ilusión, expuesto anteriormente en la lectura, mencionada anteriormente, de Jonathan Dancy (1993, p. 150). Este argumento hace posible poner en duda la realidad del mundo externo y por lo tanto cuestionar la defensa del realismo directo. Seguir las conclusiones de este argumento conlleva a un punto de escéptico general del cual, según Descartes, solo es posible salir a través del pensamiento. La importancia de esta lectura radica en entender el papel de la razón como el fundamento para el conocimiento del mundo.

El método de la duda hace el reconocimiento del “*Mundo interno*”: pienso luego existo, una propuesta entre el Dualismo mente-cuerpo y su contraste con la razón como fundamento de la percepción.

Es ante estos planteamientos que la percepción docente-estudiantil en mención, desconoce las nociones del realismo, anteponiendo la duda, asumiendo, en muchas de las ocasiones, ilusiones no acertadas de la realidad, en este caso, de la calidad de la formación universitaria con respecto a los factores que la comprenden.

René Descartes (1997, p. 18), en su escrito “*Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*”, destaca en uno de sus capítulos «¿Cómo responder a la pregunta qué es x?» (El problema del significado) para lo que Hilary Putnam pretende superar la dicotomía creada por la concepción tradicional entre el sujeto y el objeto expuesta por Descartes y Locke, proponiendo un argumento que las reconcilia como condiciones de posibilidad para el conocimiento del mundo externo. Putnam utiliza una versión contemporánea del Argumento de la ilusión, aludido como los “*Cerebros en una cubeta*”, para mostrar la necesidad de la experiencia en el conocimiento, extendiendo así el argumento cartesiano que excluye el mundo externo.

La importancia radica en que Putnam, al afirmar que la imagen y las palabras no se refieren en sí mismas a nada, muestra las condiciones para comprender los significados que se dan a las palabras, por lo tanto, a los objetos e imágenes.

Es imperativo poner en la línea de análisis aspectos como el referente, la intencionalidad y el concepto. Para ello es importante destacar el pensamiento como una capacidad, sin dejar de lado los límites del realismo.

Hilary Putnam (1988, p. 26), nos evoca el «Irrealismo, relativismo y pluralismo» (Implicaciones de la concepción del mundo como esencialmente simbólico), para lo que Nelson Goodman argumenta a favor del irrealismo, asumiendo que la falta de un fundamento nos niega la posibilidad de hablar de una realidad. A cambio, construimos mundos de acuerdo a los propósitos que cada ciencia tiene por objeto. En este capítulo, Goodman intenta aclarar en qué consiste la construcción de mundos y los límites de su relativismo.

Es importante destacar la falta de fundamentación con respecto a la calidad de la formación universitaria por parte de la población estudiantil, quienes, en mucho de los casos, observan como innecesaria, suplida por el carácter político que se desarrolla con mayor fuerza y satisfacción de necesidades del entorno, para lo que se arguye considerar análisis exhaustivo y constante con respecto a esta temática.

Visto de otra manera, existe una diferencia abismal entre la teoría y la práctica con referencia a la calidad de la formación universitaria para lo que se observa que los resultados de esta investigación serán insuficientes circunstancias, por lo que se acota para el planteamiento de nuevas investigaciones y así contextualizar y ampliar el cuerpo epistemológico referente a la temática en curso.

Expuestos varios argumentos es importante mencionar que dentro el trabajo investigativo se ha realizado un análisis exhaustivo sobre las percepciones de la población docente-estudiantil con la que se realiza la aplicación de conocimientos en cuanto el ejercicio del cogobierno, lo que se rescató a partir de los resultados obtenidos para lo que se hallaron conclusiones enmarcadas en el hilo de la investigación.

2.4. FACTORES EPISTEMOLÓGICOS DE LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La epistemología en el ámbito de formación universitaria sirve para analizar el hecho de modo crítico y reflexivo para hacer un diagnóstico de sus avances y obstáculos, en vistas a profundizar las problemáticas y superar a partir de la reflexión, propiamente; buscando constantemente lo cierto o verdadero. Se estudia todos los factores intra y extracurriculares que influyen en el proceso o los procesos, no con el objetivo de un análisis estéril sino para aportar soluciones. Entonces, el análisis se lo hizo desde la práctica vislumbrada en acciones organizadas en cuanto a su autonomía, su aporte, y el fundamento científico.

Así, como la epistemología se ocupa, en cuanto a la educación, de la organización del currículum escolar, de la conexión entre las disciplinas, de cómo se transmite el saber, de la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer, de la formación del docente, del contexto de la formación universitaria, del sentido social del hecho educativo y de la calidad educativa (Bedoya M., J. I., 2003). La presente investigación se centra en los factores del cogobierno y su incidencia sobre la calidad en la formación universitaria; la cual, está en constante evolución, al ser su objeto de estudio un fenómeno social, por tanto, cambiante y susceptible de ser afectado por múltiples factores individuales y comunitarios.

Por tanto, desde la epistemología como tal, se trata de incrementar el conocimiento y qué aspectos ayudan a mejorarlo o diferir de su sentido desarrollista. (Arévalo F., J., 1999) En función de ello, siempre ha existido la necesidad de conocer la naturaleza del conocimiento, cómo se adquiere, cómo permanece y se vincula con todos los demás aspectos de la vida. De tal manera, que la epistemología como disciplina estudia la manera cómo se construye el saber y los factores implicados en su constitución, por eso, es una ciencia que siempre está avanzando, porque lo que, es válido como conocimiento, empero que, mañana puede ser diferente.

La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados con las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que

cada uno resulta cierto; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido. (Bunge, M., 1980) Cuando se habla de epistemología de la educación superior se refiere al conocimiento que se produce en esta rama educativa, tratando sobre los métodos, técnicas, procedimientos y teorías que han hecho posible mejorar las condiciones de producción y validación de los conocimientos desde la educación.

La epistemología de la educación es la que trata sobre el conocimiento dentro del proceso educativo, es pues, una rama específica de la epistemología en general, misma que versa sobre el análisis del conocimiento, especialmente en lo que se refiere al conocimiento científico, aquel que cuenta con un objeto de estudio definido, con métodos y recursos medibles, con estructuras de análisis y la generación de hipótesis para el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Se reconoce que la educación es una forma de modificar al hombre, para adaptarlo y posibilitarlo un desenvolvimiento de las posibilidades del ser. Esta modificación no tendría sentido si no implicara una mejora. Por ello, el término ha de entenderse como el perfeccionamiento intencional de las funciones del Hombre, de lo que éste tiene de específicamente humano.

En cuanto a la presente investigación, a partir de una analogía, se ha considerado diferentes componentes para la división del trabajo ya que de esta manera podemos organizar el trabajo desarrollado a partir de la percepción docente-estudiantil en cuanto al ejercicio del cogobierno en las acciones que desempeña este estamento en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

CAPITULO III

SUSTENTO TEORICO

3.1. ESTADO DE ARTE

El cogobierno docente-estudiantil incidente en la calidad de la formación universitaria es analizado desde diferentes escenarios, por lo que inicialmente lo contemplaremos en Latinoamérica. Las universidades siguen las líneas experimentales europeas, a partir de 1518 comienza literalmente a trasplantarse e incorporarse en diversos países, el modelo educacional español, como una manifestación de la consolidación de la conquista, sin embargo, la forma de funcionamiento y desarrollo fue distinto entre la mayoría de los países. En una primera etapa, el acceso a la universidad correspondía únicamente a la elite, consecuencia de ello, existían pocos estudiantes y con ello las decisiones eran tomadas exclusivamente por los profesores (Brunner, 1990).

Poco a poco se aumentó el número de universidades y con ello la cantidad de estudiantes universitarios. En 1918 se advierte el primer quiebre en la forma de gobierno universitario, con el histórico movimiento estudiantil de la Universidad Nacional de Córdoba, en el vecino país de Argentina, en que los estudiantes exigen el término del autoritarismo logran aumentar las libertades y participación de los estudiantes en la toma de decisiones a través de la implementación del cogobierno universitario, marcando un hito en las bases de la participación estudiantil universitaria.

La Reforma Universitaria de 1918, Reforma Universitaria de Córdoba, Reforma Universitaria de Argentina, Grito de Córdoba, o simplemente Reforma Universitaria, fue un movimiento de proyección juvenil para democratizar la universidad y otorgarle un carácter científico, que se inició con una rebelión estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba de Argentina que se extendió entre marzo y octubre de 1918, durante el cual se produjeron violentos enfrentamientos entre reformistas y católicos. Su fecha simbólica es el 15 de junio de 1918, momento en el cual los estudiantes irrumpieron en la Universidad para impedir que se consumara la elección del rector que sostendría la situación tal como estaba hasta entonces y declararon una segunda huelga general. Tuvo su pico culminante el 9 de septiembre cuando la Federación Universitaria de

Córdoba asumió la dirección de la Universidad y el gobierno ordenó al Ejército reprimir la ocupación. Durante el curso del conflicto y a pedido de los estudiantes, el presidente Hipólito Yrigoyen intervino dos veces la Universidad para que se reformaran los estatutos y se realizaran nuevas elecciones de sus autoridades. La revuelta estudiantil cordobesa tuvo su expresión en el célebre Manifiesto liminar de la Federación Universitaria de Córdoba, redactado por Deodoro Roca y titulado "La Juventud argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica", que finaliza diciendo:

“La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.” (Manifiesto liminar, 2016)

El movimiento se extendió de inmediato a las demás universidades del país, impulsado principalmente por el movimiento estudiantil organizado en la recién creada Federación Universitaria Argentina (FUA), y a varias universidades de América Latina, produciendo reformas en los estatutos y leyes universitarias, que consagraron la autonomía universitaria, el cogobierno (que estableció la participación de los estudiantes en la gestión de las universidades), la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras, y los concursos de oposición. Desde un inicio la Reforma Universitaria se percibió a sí misma como un movimiento político-pedagógico permanente, de vocación latinoamericana y antiimperialista. Muchas de esas reformas tardaron décadas en ser establecidas y otras aún permanecen como objetivos a alcanzar. (Schenone, G., 2010)

Dentro el manifiesto liminar se postulan consignas fundamentales como principios que luego otorgarán impactos en la vida cotidiana de las universidades, como:

- ✓ Autonomía universitaria
- ✓ Gratuidad y libre asistencia a clase
- ✓ Libertad de cátedra
- ✓ Régimen de concursos
- ✓ Docencia libre

- ✓ Investigación
- ✓ Extensión universitaria

Cabe decir que, en términos generales, la reforma apuntaba a la masificación, la democratización interna y la autonomía universitarias. En aquel momento, el problema estaba planteado en torno a las oportunidades de participación, mientras que ahora, según Portantiero, el problema es la crisis de función de la universidad, ya que, según el autor, ésta “forma una fuerza de trabajo cuya profesionalidad se desvaloriza dentro de los actuales patrones de ocupación del capitalismo dependiente” (Pontatiero, J., 1978). La Universidad Nacional del Litoral, en Argentina, creada en 1919, sería la primera en tener cogobierno estudiantil. La creación de la Universidad Nacional del Litoral fue uno de los principales reclamos estudiantiles del Primer Congreso Nacional de Estudiantes realizado en Córdoba durante la rebelión de 1918. En la ciudad de Santa Fe, capital de la provincia homónima, existía una universidad provincial desde 1889, con dos facultades, Derecho y Farmacia. En 1912 se había iniciado un amplio movimiento para crear una universidad nacional que llevara el nombre de Universidad Nacional del Litoral. Desde los orígenes mismos de este movimiento participó activamente el estudiantado, destacándose las figuras de Alejandro Grüning Rosas y Pablo Vrillaud. Aunque el proyecto alcanzó el estado parlamentario, fue en este caso la demora para su creación la chispa que desató conflictos futuros.

La Reforma Universitaria dio origen a una amplia tendencia del activismo estudiantil, aún existente, integrada por agrupaciones de diversas vertientes ideológicas, que se definen como reformistas. La utopía juvenil del 18 anticipó en medio siglo al “Mayo francés” de 1968 y otros movimientos juveniles de la década de 1960.

Desde la Reforma de Córdoba, al inicio del siglo XX, se convirtió en el modelo de referencia de las universidades de la Región. En Brasil, a partir de la década de 1960, la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) asumió esa bandera de lucha por el co-gobierno de la universidad. Así, el concepto de reforma universitaria ha permanecido hasta hoy, el 2021, en la memoria política como una referencia simbólica de una

concepción de universidad con misión académica, compromiso social y gestión democrática (Trindade,2007).

En Argentina, la democracia y la reforma de la universidad nacieron juntas a principios del siglo XX. La reforma universitaria de 1918 fue contemporánea a la Ley Sáenz Peña en 1912. Ambas, cada una a su modo, contribuyeron a formar una ciudadanía enraizada en esa sociedad democrática. Debido a la creación tardía de Universidad Nacional de Rosario, en relación a otras del país, la vida universitaria rosarina pudo desarrollarse en plenitud en 1986; año en el que se consagró por primera vez la participación del estudiantado en el gobierno. A cien años de este movimiento, se plantea ¿qué tipo de democracia se construye en la universidad? Por ello, con el objetivo de contribuir al análisis y debate acerca de la experiencia estudiantil en el cogobierno, en la facultad de derecho de la Universidad Nacional de Rosario, y conscientes que la democracia no se reduce al cogobierno, pero éste es substancial a la misma, se realizó un estudio de tipo exploratorio, con metodología cualitativa y aportes de etnometodología y el interaccionismo simbólico, cuyos resultados muestran un desconocimiento generalizado acerca del cogobierno universitario y un escaso vínculo entre el claustro estudiantil y sus representados.

Dicho estudio denominado *“La participación estudiantil y el cogobierno, a cien años de la reforma universitaria”* (Sorz, M. & CIA, 2018), destaca un análisis y debate acerca de la experiencia estudiantil en el cogobierno, concluyendo que:

- ✓ La normativa nacional y la de la Universidad Nacional de Rosario han crecido a lo largo del tiempo en cuanto aseguran los mecanismos vinculados a la representación: forma de elección, condiciones de elegir y ser elegido, duración de los mandatos, incompatibilidades. Sin embargo, poco y nada se ha desarrollado en términos de participación, control de la gestión, publicidad de los actos y comunicaciones con los representados como pudo advertirse, donde se ha priorizado, la técnica sobre la calidad de la representación.
- ✓ El análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo, muestran las contradicciones más significativas, donde se observa la calidad de la

representación, puesto que consejeros estudiantiles y estudiantes tienen visiones contrapuestas.

- ✓ Existe desconocimiento del estudiantado acerca del órgano de gobierno en la universidad.
- ✓ La relevancia que tienen los procedimientos electorales y las reglamentaciones en cuanto a la conformación del cogobierno, consideran que lo democrático depende de actividades que no se agotan en el acto electoral, que, por el contrario, muestran unas elecciones estudiantiles que se transforman en un ritual sin sentido.
- ✓ Ante el desconocimiento del cogobierno, se debe fortalecer la calidad de la representación estudiantil y sus estructuras organizativas a fin de construir una genuina experiencia democrática que atraviese profundamente la vida de la universidad y de sus estudiantes.

En los años 90's, junto a la emergencia del discurso estatal, surgen cambios notables en las propias universidades públicas. Conflictuadas por la crisis del discurso reformista, la posibilidad de acciones estatales que limiten sus privilegios y la pérdida de confianza ciudadana, han introducido también un discurso evaluativo. Las universidades viven evidentemente una vacancia hegemónica y una pérdida de legitimidad de los principios ordenadores reformistas ganados entre 1928 y 1954: Autonomía y Cogobierno Paritario. Los ceremoniales se reproducen cada 25 de julio, las solicitadas de prensa exaltan con justicia al martirologio, pero no evitan que las creencias se desvanezcan y se pierda la confianza en su capacidad de cohesionar docentes y estudiantes. Los mitos son llevados al tribunal del acusando o por lo menos al de las dudas.

Una experiencia también rescatable, es la de Panamá, en el año 2017, donde el concepto de cogobierno es inherente a la noción de autonomía universitaria y significa la participación democrática de los diversos estamentos o claustros universitarios (profesores, estudiantes, egresados y administrativos) en el gobierno de la Universidad de Panamá (UP).

El concepto de cogobierno es inherente a la noción de autonomía universitaria y significa la participación democrática de los diversos estamentos o claustros universitarios (profesores, estudiantes, egresados y administrativos) en el gobierno de

la Universidad de Panamá (UP). El concepto de cogobierno es inherente a la noción de autonomía universitaria y significa la participación democrática de los diversos estamentos o claustros universitarios (profesores, estudiantes, egresados y administrativos) en el gobierno de la Universidad de Panamá (UP).

Tanto la autonomía y el cogobierno no son fines en sí mismos, sino medios para garantizar la función educativa y científica universitaria, sin embargo, su esencia se ha desvirtuado, al esgrimirse demagógicamente para la perpetuación en el poder de autoridades universitarias.

Estudios desarrollados sobre el cogobierno indican que este se ha degenerado en tanto la repetición burocrática de autoridades en órganos de gobierno anula la participación significativa de profesores y estudiantes. La presidencia de dichos órganos, siempre en manos del rector, ha garantizado su control vertical y la seria afectación de la democracia interna en la institución. El sistema de ponderación del voto existente – desigual y arcaico– (60% profesores, 30% estudiantes y 10% administrativos), lo mismo que las posibilidades perpetuas de reelegirse afianzan este control (Turner A., 2021).

Frente a la discusión de una nueva ley orgánica, de manera conclusiva, se plantea revisar el régimen de ponderación electoral y sustituirlo por una votación indirecta, a través de una representación equitativa (paridad) en asambleas o cuerpos electorales en que no estén las autoridades; o bien, un sistema de sufragio universal de igualdad de voto, dado los procedimientos actuales.

Tanto la autonomía y el cogobierno no son fines en sí mismos, sino medios para garantizar la función educativa y científica universitaria, sin embargo, su esencia se ha desvirtuado, al esgrimirse demagógicamente para la perpetuación en el poder de autoridades universitarias.

El cogobierno ha degenerado en tanto la repetición burocrática de autoridades en órganos de gobierno anula la participación significativa de profesores y estudiantes. La presidencia de dichos órganos, siempre en manos del rector, ha garantizado su control vertical y la seria afectación de la democracia interna en la institución. El sistema de ponderación del voto existente –desigual y arcaico– (60% profesores, 30% estudiantes

y 10% administrativos), lo mismo que las posibilidades perpetuas de reelegirse afianzan este control.

Frente a la discusión de una nueva ley orgánica, planteamos lo siguiente en cuanto al cogobierno: Revisar el régimen de ponderación electoral y sustituirlo por una votación indirecta, a través de una representación equitativa (paridad) en asambleas o cuerpos electorales en que no estén las autoridades; o bien, un sistema de sufragio universal de igualdad de voto, llegando a conclusiones concretas como:

- ✓ Abolir la reelección del signo que sea, tal como lo han hecho la Universidad Autónoma de Chiriquí y la Universidad Tecnológica, propiciando el relevo generacional y previniendo nuevos autoritarismos.
- ✓ Descentralizar y “desburocratizar” el poder político y académico en la Universidad, así:
 - Otorgándole al Consejo General Universitario la relevancia que merece, como máximo órgano de gobierno deliberativo y al que el rector le debe cuentas, con participación mayoritaria de docentes y estudiantes, excluyendo al equipo del rector, tal como sucede en universidades de la región.
 - Despolitizar el Consejo Académico, eliminándole su carácter de brazo político del rector y órgano supremo decisorio en la UP. Limitar su accionar a las cuestiones académicas.
 - Eliminar la repetición de las autoridades en los diversos consejos, de forma que sean más operativos y funcionales.
 - Fortalecer a las juntas de facultades, de centros regionales universitarios y departamentales, como unidades académicas fundamentales, más que correas de transmisión de “líneas políticas”.
 - Fortalecer la participación estudiantil y su organización gremial (unión o federación de estudiantes), independiente de las autoridades universitarias.
 - Sustraer los procesos disciplinarios de los órganos de gobierno y ser adscritos a un tribunal universitario de nueva creación, para garantizar imparcialidad e independencia, evitar la persecución y que las autoridades sean jueces y partes a la vez.

- Cumplimiento estricto del artículo 303 constitucional, que prohíbe el doble salario en el Estado y jornadas simultáneas de trabajo.

La discusión lo más amplia y democrática posible de este aspecto (cogobierno), de cara a una reforma de la ley universitaria, en el sentido anotado, permitirá el cambio de modelo de gestión autoritario, a un modelo de gestión descentralizado y participativo en la Universidad de Panamá.

En México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una universidad pública que destaca como una de las mejores universidades de América Latina y de las más activas en materia artística, tecnológica y de investigación (UNAM, 2020). Mantiene una tasa de aceptación muy selectiva de los aspirantes al nivel superior; debido a una alta demanda y a su carácter público, laico y gratuito. Actualmente tiene la mayor matrícula estudiantil de todas las universidades de América Latina y cuenta con uno de los campus más grandes del mundo. Sus numerosas publicaciones e investigaciones en todas las áreas del conocimiento la convierten en la institución mexicana con mayor producción científica. Todos los mexicanos laureados con el Premio Nobel han pasado por esta casa de estudios.

Fue fundada en 1910 como Universidad Nacional de México por proyecto de Justo Sierra, quien deseaba revivir una versión liberal de la difunta Real y Pontificia Universidad de México; la más antigua de Norteamérica. La UNAM obtuvo su autonomía en 1929. Esto le otorga la capacidad de autogestionar su presupuesto, administración y currícula sin interferencia gubernamental. La construcción de su principal campus al sur de la Ciudad de México, conocido como Ciudad Universitaria (CU), fue llevada a cabo por algunos de los arquitectos y artistas mexicanos más destacados del siglo XX.²¹²² En 2007 fue declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. Además, se considera uno de los campus más atractivos al turismo en todo el mundo. En 2009, fue premiada con el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades. (UNAM, 2009)

La UNAM tiene como propósito el estar al servicio del país y de la humanidad, formar profesionistas útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura y la ciencia (UNAM, 2007). Como universidad autónoma es una corporación pública, descentralizado del Estado, basada en los principios de libertad de cátedra y de investigación, e inspirada en todas las corrientes del pensamiento, sin tomar parte en actividades militantes y derrotando cualquier interés individual.

La UNAM también fue inspirada con Reforma Universitaria de Córdoba (1918): libertad de cátedra, libertad de investigación y cogobierno, lo cual se extendió por toda la región latinoamericana y formaron parte indiscutible de la vida institucional de la mayoría de las universidades públicas. Sólo eventualmente este *modus vivendi* se veía interrumpido cuando algún conflicto con las fuerzas del orden desataba la represión contra las Universidades. En muchas ocasiones, inclusive, las Universidades públicas permanecieron totalmente ajenas a lo que pasaba en su entorno social, en una especie de "encapsulamiento".

El movimiento estudiantil llevado a cabo en la Universidad de Córdoba constituyó la ruptura con el viejo modelo colonial y representó el inicio del ascenso de las clases medias en las sociedades latinoamericanas. La influencia de Córdoba se extendió a casi todas las universidades de América Latina, principalmente a las de carácter público. En muchas de ellas algunos de sus principios siguen vigentes hasta ahora y constituyen principios irrenunciables para que la Universidad esté en condiciones de cumplir con sus funciones sustantivas.

También el recuento histórico realizado a lo largo de este capítulo, permitió constatar que, en el caso mexicano y en general de casi toda Hispanoamérica, ³¹ el modelo de la Universidad española predominó por siglos. Primero la universidad colonial y luego la napoleónica, se dieron a la tarea de formar "licenciados" en las llamadas profesiones y artes liberales. El espíritu científico, sin embargo, quedó muy rezagado al menos hasta bien entrado el siglo XX. La Autonomía para las universidades públicas sólo se

consiguió a partir de la segunda década del siglo XX. La entonces Universidad Nacional la obtuvo a finales de los años veinte, en medio de la difícil situación política de una nación que luchaba por institucionalizar su triunfante revolución. La Autonomía de la UNAM tuvo sus vicisitudes, causada en parte por la inestabilidad institucional derivada de la llamada Ley de Autonomía total de 1933. Dicha ley pretendía despojarla del financiamiento por parte del Estado, situación que logró enmendarse rápidamente y quedar bien definida en la Ley Orgánica de 1945, la cual todavía continúa en vigencia.

A partir de la Ley del 45, se desencadenó la promulgación de leyes orgánicas en las Universidades de las entidades federativas, por parte sus Congresos locales. En tales ordenamientos legales, la Autonomía se reconocía como una atribución que debía ser asegurada y preservada por el Estado. En 1980, la autonomía fue elevada a rango constitucional, quedando garantizados los principios de autogobierno, libertad de cátedra e investigación, autodeterminación de planes y programas, así como de los criterios de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, entre otros.

Si bien a juicio de algunos de los autores revisados en este trabajo es imprescindible una legislación en la materia de Ley de Autonomía Universitaria, que precise los alcances de la Autonomía y el cogobierno, para garantizar que las universidades públicas gozarán sin cortapisas de la suficiente libertad para decidir sus formas de gobierno y organización, preservando las libertades de cátedra e investigación, determinando las formas de contratación y promoción de su personal académico, y contar con los recursos suficientes para cumplir sus fines de docencia, investigación y difusión; ante un escenario que amenaza con ir más allá de la acotación o restricción de la Autonomía, los principios anteriores son hoy más vigentes que nunca.

En esta universidad, la UNAM, se observa al cogobierno como la manera de instaurar una “autoridad” realmente universitaria, producto no de la imposición sino de la coparticipación en la toma de decisiones. “Sólo el ‘autor’ tiene ‘autoridad’, dice del Mazo. “El alumno interviene en toda la vida de la escuela, que ya no descenderá secreta e imperiosa, sino que ascenderá lúcida y espontánea, brotando de sí misma”. En cuanto a la incorporación de los graduados en el gobierno universitario, ésta se basa en su consideración como “discípulos aprobados” y no como “egresados despedidos o

desconectados de su Universidad". "Una Universidad, dice del Mazo, es tan grande y fecunda como en sus graduados esté viva su alma, en comunicación, en flujo y reflujo permanente" (Tünnermann, C., 1996). La autonomía y el cogobierno representan las dos conquistas más caras de la Reforma y las que más han contribuido a diferenciar la Universidad latinoamericana de sus congéneres de otras regiones del mundo.

Cabe recalcar hasta ahora el fracaso del cogobierno en la gestión interna de diferentes casas de estudio a nivel latinoamericano, sin embargo, en todos estas, se determina solo el cogobierno con voto ponderado, muy distinto al cogobierno con voto universal como en algunas universidades se distinguen, tal el caso de la Universidad Autónoma de Chapingo, de la cual no se cuenta con investigaciones en la temática de la investigación en curso.

Ya viendo el contexto nacional, las Universidades Públicas en Bolivia no están compelidas a mostrar su capacidad de generar democracia fuera de sus aulas. Mal que bien otros pueden hacer en tareas. Se les demanda en cambio calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia. Las primeras propuestas en ese sentido aparecieron en 1993 en algunos documentos del CEUB anunciando la "Reforma Universitaria", y tras una inicial desconfianza dada su evidente vinculación con agencias internacionales y el propio Estado, empezaron a formar parte del nuevo bagaje discursivo universitario, principalmente desde el VIII Congreso Nacional de Universidades (1995). Este ha pasado incluso de las cúpulas para trasladarse al escenario cotidiano, al debate del pasillo o a las elecciones de centros de estudiantes, decanos y rectores. Pero si comparamos los discursos con los limitados medios técnicos, los escasos recursos humanos, los escasos resultados en contraste con las ofertas y la limitada voluntad realmente disponible para poner en marcha la Reforma, podemos lícitamente preguntarnos si ella no es una cortina que busca encubrir el mismo interior carcomido.

En los documentos del Octavo Congreso Nacional de Universidades, TITULO II, PRINCIPIO, FINES Y OBJETIVOS, CAPITULO I, PRINCIPIOS, Artículo 3º, inciso d) se menciona: El Cogobierno Paritario Docente-Estudiantil, que consiste en la participación de docentes y alumnos en todos sus niveles de programación y decisión de las

actividades y políticas universitarias; denota la participación de parte de los estudiantes (los cuales son considerados alumnos), es clara. Así también se menciona:

POR TANTO, EL VIII CONGRESO NACIONAL DE UNIVERSIDADES EN USO DE SUS ESPECÍFICAS ATRIBUCIONES:

RESUELVE:

ART. 1º.- Establéese el ejercicio obligatorio del Cogobierno Docente Estudiantil en los Consejos Universitarios, Facultativos, de Carrera y otros que se constituyen como órganos de toma de decisiones estratégicas, fijación y aprobación de objetivos y políticas, evaluación de los resultados, así como aquellas medidas correctivas necesarias para una adecuada planificación.

ART. 2º.- Establécese como proceso el de la gestión universitaria, basado en la planificación participativa con los actores involucrados apoyados por los especialistas y/o sectorialistas debiendo los planes y propuestas ser aprobados por los órganos de cogobierno correspondientes, para que la ejecución y las decisiones y mandatos emergentes de dichos órganos sean plasmados por las autoridades de dirección como son: Rector, Vicerrector, Decanos, Directores de Unidades Académicas, Director Administrativo y Financiero, Jefes de Unidades, coadyuvadas por los respectivos servicios de apoyo para la provisión y mantenimiento de bienes y suministros, bienestar; administración económica, administración de personal, de apoyo adecuadamente descentralizada, debiendo organizarse las actividades de enseñanza – aprendizaje, investigación e interacción aprovechando las ventajas de la organización matricial.

Los mencionados son los de mayor relevancia para poder comprender al respecto en la temática del presente documento de investigación.

Aunque no puede descartarse que los fuegos de artificio existan, reconozcamos que las universidades, por su propia naturaleza, no pueden vivir en un limbo sin un nuevo conjunto de valores y signos que les otorguen sentido y dirección. A lo largo de su historia, las instituciones universitarias bolivianas han mostrado una enorme capacidad de adaptación reactiva a los cambios de su entorno. Quizá estamos frente a uno de esos momentos singulares.

Ante ello, queda una interrogante en la que se analiza cómo se pasa de la cultura de la revolución a la cultura de la calidad, para lo que es importante resaltar que cada casa superior de estudios tiene sus propias normas, tiempos y estructuras organizativas y culturas que las sustenten.

Para responder a los procedimientos de evaluación/acreditación las instituciones se han visto obligadas también a recomponer sus formas de gobierno colegiado y político, fortaleciendo la centralización del poder en la administración institucional e introduciendo valores de competencia y eficacia, anteriormente ausentes, en la administración de sus recursos humanos, financieros y educativos (Didriksson, A., 1996). Lo ideal sería que esta transición sea liderada en Bolivia por las propias instituciones universitarias. La experiencia de otros países como México y Argentina establece que una Reforma, de la magnitud que ésta alcance, depende de dos condiciones básicas: Liderazgo estatal y liderazgo interno; en otros términos, de la construcción de los actores que motoricen la Reforma. Pero por ahora éstos desafortunadamente son inexistentes en Bolivia, por lo tanto, se busca indagar al respecto de la presente temática que hasta el momento ha sido enviada al limbo.

3.2. MARCO CONCEPTUAL

3.2.1. Cogobierno

Como se anotó previamente, una de las dimensiones de la autonomía universitaria es la organizacional, la misma que implica la libertad para que las instituciones universitarias definan la forma en que se organizan internamente con el objetivo de cumplir sus funciones.

En ese sentido, la autonomía universitaria está ligada directamente con el gobierno de las instituciones, el cual debe procurar que el pensamiento científico y crítico, fundamental para cumplir las funciones de la Universidad, no se subordine a los diversos grupos de interés o a quien financia la institución.

Antes de intentar una conceptualización de cogobierno se indagará el concepto de gobierno universitario y se revisarán varios de sus modelos.

3.2.2. Cogobierno universitario

Existen varias conceptualizaciones de gobierno universitario. Como una primera aproximación Jochen Fried, citada por Paula Clasing y Alfonso Muga, entiende como gobierno universitario a *“la respuesta a las preguntas sobre quién está a cargo, cómo se aplican las reglas y cuáles son las fuentes de legitimidad de los distintos actores en el proceso ejecutivo de toma de decisiones”*. (Clasing & Muga, 2016, pág. 31)

Asimismo, José Joaquín Brunner, comentado por (Clasing & Muga, 2016, pág. 32) entiende al gobierno universitario como el *“conjunto de estructuras y procesos a través de los cuales se toman las decisiones estratégicas de las universidades, como garantizar la misión y la sustentabilidad institucional”*.

Se puede deducir entonces, que el gobierno universitario incluye *“aspectos tan diversos como los actores, las leyes y regulaciones y las estructuras, normas y prácticas que constituyen el marco para que una institución persiga sus metas y objetivos”*. (Clasing & Muga, 2016, pág. 31)

3.2.3. Formación

Humberto Quiceno (1996), Rafael Campo y muchos otros, afirman que la formación hay que entenderla como la conversión del hombre en sujeto; es decir, en autor de sí mismo. Formación conlleva una concepción sobre lo humano; sabernos no terminados y, en consecuencia, en necesidad de formación, de tomar forma. A cada ser humano le corresponde hacerse humano y, al lograrlo, continuar el proyecto de humanidad en el que está inscrito. En tal virtud, el ser humano es un ser no terminado; es una permanente y continua tarea por hacer para sí mismo y de sí mismo. Y esto no es un lujo que podría dejar de hacerse, sino que el “estar inacabado” pertenece a su misma condición humana, a su naturaleza. Rafael Flórez (1990), en este mismo sentido, plantea que la condición de la existencia del hombre es formarse, integrarse; empezando por romper con lo inmediato y natural. Para él, la formación es un concepto eminentemente histórico, de autoconfiguración propia del hombre como ser temporal y que da origen a la propia identidad cultural.

En este sentido, la formación se ha pensado en función de un algo, un espacio donde circulan, arbitrariamente, unos objetos de cultura. Dichos objetos aparecen públicamente expuestos ante los sujetos a través de diversas formas. En algunos casos, estos asumen la dimensión de saberes, otras de conocimientos. Cualquiera que sea el caso, los objetos de cultura se distribuyen, selectivamente, a partir de las particularidades del medio, que para la investigación será la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública El Alto.

3.2.4. Formación universitaria

Habiendo analizado el concepto de formación se puede aducir que [...] la formación universitaria contribuye a la educación para la ciudadanía preparando profesionales competentes que poseen el sentido ético de la profesión y que, en consecuencia, actúan con ética profesional, ya que el ejercicio 100 Consejo Mexicano de Investigación Educativa Bolívar profesional va a constituir la principal aportación ciudadana de estos profesionales (Cobo Suero, 2003, p. 365).

Los practicantes de alguna profesión están obligados a emplear sus conocimientos teóricos y habilidades prácticas dentro de una matriz de comprensión moral. Con la maestría que le caracteriza afirma Shulman:

El punto de partida para la formación universitaria es la premisa de que las dimensiones del profesionalismo implican propósitos sociales y responsabilidades, que deben estar fundamentadas tanto técnica como moralmente. El significado común de una profesión es la práctica organizada de complejos conocimientos y habilidades al servicio de otros. El formador de profesionales debería ayudar al futuro profesional a desarrollar y compartir una visión moral robusta que pueda guiar su práctica y provea un prisma de justicia, responsabilidad, y virtudes que puedan verse reflejadas en sus acciones (Shulman, 1998, p. 516).

Es así que se concibe a la formación universitaria como un elemento que debe contribuir a la calidad de desempeño profesional. Dentro el proceso de investigación se analizará los factores asociados al cogobierno y su incidencia que se tiene en la calidad de la formación universitaria.

3.2.5. Calidad

La calidad es invocada en múltiples ocasiones con diferentes objetivos. A partir de la década del 80 se empezó a tratar el tema de la calidad en el ámbito industrial europeo. Se comenzaron entonces a adoptar los principios y métodos de la Gestión de la Calidad Total con el objetivo de satisfacer al cliente y establecer procedimientos de mejora continua de los productos y servicios ofrecidos. (González R., 2000) Una de las evidencias de esta tendencia hacia la calidad fue la certificación de mecanismos de garantía de calidad sobre la base de normas previamente establecidas, basado en comparaciones entre elementos, instancias o instituciones semejantes, entre otras.

Según Moreno (2001), los conceptos de calidad han evolucionado considerablemente a lo largo de los últimos setenta años. De esta manera existen diversos conceptos, propuestos por los autores más importantes en calidad entre los que destacan W. Edwards Deming, Joseph M. Juran, Kaosuro Ishikawa, Philip B. Crosby, Armand V. Feigenbaum, que a la fecha siguen vigentes formando parte de la teoría de la gestión de las organizaciones, a continuación, se describen algunos.

Edwards Deming (1982), criticó las formas tradicionales de administrar y evaluar a los trabajadores, por lo que propuso ideas más humanistas y fundamentadas en el conocimiento de la variación natural que en todo proceso existe.

La investigación respecto a los factores del cogobierno incidentes en la calidad de la formación universitaria en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UPEA responde a características propias por lo que se adecua al párrafo anterior.

3.2.6. Calidad en la formación universitaria

En la década del 90 el concepto de calidad fue adquiriendo una creciente importancia con el surgimiento del Estado Evaluador y la profundización de técnicas de auditoría. Los procesos de gestión de la calidad comenzaron a aplicarse entonces a todo tipo de actividades en diferentes ámbitos, y no solo en el ámbito industrial. Por ello mismo, la definición de calidad está en principio relacionada con el ámbito de aplicación.

Específicamente en educación superior, comenzaron a introducirse exigencias de aseguramiento de la calidad. Muchas de las técnicas conexas a este nuevo requerimiento se tomaron de ámbitos distintos, como las ciencias de la administración e incluso la ingeniería. La calidad en educación, no obstante, necesita ser definida de forma específica teniendo en cuenta todas las dimensiones que afectan a los procesos de generación y transmisión del conocimiento, funciones principales de la universidad, como así también los actores involucrados, la estructura propia de esta institución y los mecanismos de funcionamiento.

Considerando los diferentes sectores que están interesados en desarrollar una definición de calidad, cualquier política de aseguramiento de la calidad necesita consensuar en principio qué se entiende por tal concepto. De hecho, se requiere una conceptualización de “calidad” si se considera que este término incluye un carácter comparativo: “Para apreciar la calidad necesitamos conocer las virtudes de una cosa y compararla con otra” (Pérez L., 1993: 59).

Plantear una aproximación conceptual al término calidad en la formación universitaria es adentrarse por senderos de indefinición y controversia; no ya sólo por la inconcreción o relatividad de término calidad, reflejada en la ya conocida y utilizada cita del filósofo Pirsig, R. (1974), sino por la dificultad de encontrar consenso en cuanto a la definición del producto de la formación universitaria. Por otra parte, y como señalan Os y otros (1987), refugiarse en la dificultad de la definición no es sino evitar una discusión abierta sobre temas más concretos. Por ello, y con la advertencia que no daremos solución a la imprecisión, vaguedad o polisemia del concepto de calidad de la formación universitaria, el objetivo estriba en aportar unas ideas y reflexiones que permitan al lector disponer de unos elementos que, al contribuir al desarrollo de su propio marco conceptual, le faciliten abordar un tratamiento más complejo del tema. Si esto aconteciera, podría decirse que estas páginas participarían del concepto más genérico de calidad educativa, es decir: conseguir que la persona sea capaz de acometer tareas cada vez más complejas.

Al expresar calidad de la formación universitaria se define la descripción de una situación, factor o componente educativo en estado óptimo de funcionamiento.

Se pueden distinguir tres imperativos esenciales de calidad, que debe poseer una institución, estos son:

1. Funcionalidad (el centro satisface las necesidades exigidas por el entorno).
2. Eficacia (alcanza los objetivos que se propone.)
3. Eficiencia (alcanza dichos objetivos con coste razonable)

Si es capaz de combinar estos tres imperativos esenciales podemos estar hablando de un centro con calidad en la formación universitaria.

De esta manera, se postula que la calidad en la formación universitaria es el resultado de las interrelaciones existentes entre todos los elementos de la gestión educativa. Por ello, se le considera no como un fin, sino como un instrumento que permite el conocimiento de estas conexiones, de sus resultados y de sus productos.

3.2.7. Investigación Científica

La investigación científica es un proceso ordenado y sistemático de indagación en el cual, mediante la aplicación rigurosa de un conjunto de métodos y criterios, se persigue el estudio, análisis o indagación en torno a un asunto o tema, con el objetivo subsecuente de aumentar, ampliar o desarrollar el conocimiento que se tiene de este (Zita, A., 2021).

El objetivo fundamental de la investigación científica es buscar soluciones a problemas específicos: explicar fenómenos, desarrollar teorías, ampliar conocimientos, establecer principios, reformular planteamientos, refutar resultados, etc.

Para ello, la investigación se vale del método científico, que es una herramienta para proceder al análisis y la indagación del problema planteado de forma estructurada y sistemática.

En este sentido, la metodología implica una serie de pasos o etapas, con el fin de demostrar la validez de los resultados obtenidos. Las etapas de la investigación científica son, a grandes rasgos, las siguientes: identificación del problema, búsqueda de antecedentes, observación, demostración de la hipótesis y conclusiones.

La investigación científica consta de tres elementos indispensables:

- Objeto de investigación. Se refiere al asunto o tema sobre el que se va a investigar y que será objeto de análisis pormenorizado.
- Medio. Conjunto de recursos, métodos y técnicas adecuados para el tipo de investigación y el tema que se va a abordar.
- Finalidad de la investigación. Se refiere a las razones que motivan la investigación, es decir, a su propósito último. Por ejemplo, qué beneficios aportará a la sociedad determinado conocimiento.

3.2.8. Periodicidad de la catedra

La periodicidad ha sido el símbolo de la renovación, de la actualización y del progreso. La estabilidad ha sido indicada en algunos ámbitos universitarios como el privilegio de pocos. Estas posiciones se han instalado en la comunidad universitaria como un cuerpo de opinión y discusión. Se trata de un problema común a las universidades nacionales con matices propios en cada una de ellas (Maestrome, M., 2021).

Dentro la presente investigación se indaga cual es el aporte de la periodicidad de catedra a la calidad de la formación universitaria, dada las perspectivas de los docentes y estudiantes.

3.2.9. Factor

Al analizar el termino factor, según la opinión de Julián Pérez Porto y Ana Gardey: “El término factor, de origen latino, tiene diversos usos. En el campo de las matemáticas, se conoce como factor cada una de las cantidades o expresiones que pueden multiplicarse para formar un producto.” (2009, p. 1)

Asimismo, en una mirada más profunda, llamamos: “...factores a aquellos elementos que pueden condicionar una situación, volviéndose los causantes de la evolución o transformación de los hechos (Cecilia Bembibre, 2009, p.1).

En este sentido, los factores de cogobierno docente-estudiantil considerados para el desarrollo del proceso de investigación son aquellos que inciden en la calidad de la

formación universitaria a la que se aplican para la obtención de determinados resultados al caer sobre él la responsabilidad de la variación o de los cambios.

Cabe enfatizar que en la presente investigación este término será aplicado en los factores asociados predominantes y reglamentados por la norma mayor de la Institución, Estatuto Orgánico de la Universidad Pública de El Alto, en las que participan los estudiantes de dicha casa superior de estudios.

Estos factores destacan elementos categorizados en el acápite primero, para lo que cabe mencionar que estos factores son determinantes a la hora de analizar el aporte por parte la población docente-estudiantil, mismos que contribuyeron a causar un efecto que es determinante para el proceso de investigación, visto desde las percepciones de la comunidad universitaria.

3.2.10. Incidencia

El termino incidencia refiere en general a un evento o acontecimiento que ocurre en el medio de un asunto y que tiene con él alguna relación. Este sentido general proviene del origen mismo de la palabra, que data del latín “incidentia”, compuesto por in- (“hacia adentro”) y el verbo “cadere” (“caer”), de modo que figuradamente se entiende como algo que “cae” o acontece en el marco (“dentro”) de un asunto.

Este término generalmente es usado de medicina denotando el porcentaje de probabilidad de que un individuo sano desarrolle la enfermedad dentro de un lapso de tiempo establecido, lo cual es un referente para la presente investigación.

La incidencia política (en inglés, advocacy) es el término en el que *“...se engloba cualquier acción destinada a influir en actuaciones, comportamientos, posiciones y decisiones públicas, privadas y particulares con el objetivo de conseguir una transformación social: cambiar lo que es por lo que debería ser, considerando esto último como una mejora ya sea en relación al interés general o a un interés particular”* (Collado, H. 2015, p. 4).

La incidencia política es una necesidad para toda persona, colectivo, proyecto, empresa desde tiempos inmemoriales, aunque sus procedimientos se hayan modernizado en

algunos aspectos. El caso del tercer sector como actor socio-político es especialmente interesante, pues su existencia se justifica concretamente en la necesidad de conseguir un cambio social que beneficie a toda la ciudadanía y, por lo tanto, la incidencia política es su razón de ser.

Según VIDAL (2011) La legitimidad de la incidencia política puede entenderse en cuatro vertientes: moral, legal, político-social y técnica.

- Moral: compromiso con los valores que propugna.
- Legal: respeto a las normas jurídicas aplicables.
- Político-social: derivado de una base social bien representada.
- Técnica: la atribuye la trayectoria, el know how (saber cómo) de la entidad.

Dada esta argumentación, dentro la investigación se hará énfasis en analizar cualquier acción de los factores del cogobierno, calidad académica, voto universitario y periodicidad de catedra, destinadas a influir en actuaciones, comportamientos, posiciones y decisiones de los estudiantes, como algo que acontece dentro del accionar universitario.

3.3. MARCO TEORICO

3.3.1. Autonomía universitaria y cogobierno

La universidad occidental es una institución que surge en la Edad Media. El concepto de autonomía se ha construido paulatinamente con el transitar de los siglos y con base en una recurrente tensión entre su propio funcionamiento y los poderes que históricamente se han interesado en someterla (imperiales, monárquicos y religiosos). Además, este concepto se ha cimentado en la dinámica de los contextos históricos, sus actores y las sociedades en general.

En la consolidación de los estados modernos y con el paso de los años, esa autonomía y su ejercicio se ha venido regularizando y redefiniendo, ya no solo en relación al Estado, sino que “le permite hacer frente a otros poderes políticos y económicos que busquen poner a la universidad al servicio de intereses particulares o disputar el ejercicio de la autonomía, para sujetarla o restringirla”. (Muñoz, 2010, pág. 95)

Esta disertación comprende una revisión de dos conceptos fundamentales para el desarrollo de la presente investigación: la autonomía universitaria y el cogobierno. Esto, con el objetivo de establecer bases históricas y teóricas suficientes que nos permitan indagar su relación y aproximación conceptual.

3.3.2. Autonomía universitaria

En Latinoamérica se vive en latitudes geográficas distintas a la europea, como en Medio Oriente o China, donde se desarrollaron distintas expresiones de educación formal que podrían constituirse como antecedentes de las universidades europeas medievales. En el mundo musulmán, por ejemplo, estas experiencias estuvieron ligadas principalmente a la enseñanza de la tradición religiosa islámica; así como en China, los primeros centros de enseñanza estuvieron fundamentados en el confucionismo. (Pazos, 2015, págs. 7, 8)

Sin embargo, en el presente estudio tomaremos como punto de partida a las universidades europeas medievales por la gran influencia que ejercieron en el territorio americano y porque, si bien no fueron las primeras instituciones de educación superior en el mundo, en ellas encontramos los orígenes y fundamentos de la noción de autonomía universitaria que con el avance del tiempo se consolidan en el cogobierno universitario.

Por lo tanto, este apartado se revisará, en primer lugar, el origen y la evolución histórica de la autonomía universitaria, pasando por las primeras universidades europeas hasta llegar a la Reforma de Córdoba en 1918. Después, se intentará conceptualizar a la autonomía universitaria; y, por último, se abordarán el cogobierno universitario.

3.3.3. Orígenes y evolución de la autonomía universitaria

El supuesto que la autonomía constituye un elemento central de la institución universitaria, por lo que ha estado presente a lo largo de todo su desarrollo histórico. Sus inicios han sido inherentes al nacimiento mismo de las universidades occidentales.

En ese sentido, para lograr la aproximación al concepto de autonomía universitaria consideramos pertinente remontarnos a la Europa medieval, donde encontramos los

orígenes de la Universidad occidental, hace más de ocho siglos, con fundamentos y características propias.

Después, se revisará la evolución histórica de las primeras universidades, que responde a los procesos políticos, sociales y culturales por los cuales atravesó Europa, desde la Edad Media hasta el nacimiento de la Universidad Moderna, alrededor del siglo XIX.

Posteriormente, se analizará el traslado de las instituciones universitarias a América Latina, producto de la conquista española, y los cambios que la Universidad colonial sufrió una vez que los pueblos latinoamericanos se independizaron de la Corona española.

Por último, se indagarán los fundamentos de la primera Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, en el año 1918, que tendría repercusiones continentales en la lucha por la autonomía universitaria, en mayor o menor grado, en toda América Latina.

3.3.4. Origen de la universidad occidental

La literatura histórica especializada ubica al nacimiento de la Universidad occidental en la Europa Medieval, a finales del siglo XII. Allí surgieron las primeras universidades, producto de la agremiación, tanto de estudiantes como de maestros; y con ellas, la noción de autonomía universitaria.

Estas corporaciones o agremiaciones, que pronto se constituirían en los primeros modelos de lo que hoy conocemos como Universidad, nacieron con ciertos privilegios respecto al orden social establecido en aquella época, esto es, de los poderes civil y eclesiástico. (Tünnermann, 2008, pág. 21)

Tamayo y Salmorán (1987) sostiene que las primeras instituciones universitarias eran asociaciones corporativas de maestros y estudiantes dotadas de estatutos propios, estructura administrativa autónoma, currículos fijos y procedimientos de otorgamiento de grados académicos.

Todas estas características, como veremos más adelante, constituyen los primeros elementos de las distintas dimensiones y ámbitos de la autonomía universitaria, tal cual la conocemos en la actualidad.

Además, podemos acotar que, *“cuando la enseñanza, la reflexión y la contemplación se escapan de los conventos y monasterios, nace la Universidad como corporación hacia el año 1200 en dos centros urbanos, Bolonia y París, según modelos en cierta manera diferenciados”*. (Sosa, 2007, pág. 17)

Resulta importante considerar que, en el momento histórico del surgimiento de las primeras universidades europeas, la enseñanza y aprendizaje estaban condicionados por la Iglesia Católica, en tal sentido, más allá de la búsqueda de un conocimiento que permita resolver los problemas de las sociedades, las universidades debían procurar que los estudios se centraran en la construcción de un conocimiento que procure una mejor organización de la sociedad cristiana.

Por un lado, el modelo de la Universidad de Bolonia se construyó por iniciativa de los estudiantes, quienes emigraron desde toda Europa hacia la ciudad en búsqueda de los conocimientos de un grupo importante de juristas.

Dado que los estudiantes que llegaban no tenían los mismos derechos que los habitantes boloñeses, *“estudiantes y profesores decidieron conformar una asociación para pedir el reconocimiento y apoyo de una autoridad superior a la comuna: el emperador Federico Barba Roja”*. (Reyes & Águila, 2017, pág. 2) El Emperador acogió el pedido de los estudiantes y profesores boloñeses, les brindó el amparo de las leyes imperiales y garantizó su protección, lo cual implicaba también cierta independencia respecto a la comuna y sus habitantes.

Así, quienes llegaban a Bolonia se agrupaban en “naciones”, de acuerdo a la procedencia de cada estudiante, para que los juristas les explicaran los comentarios de los glosadores del Corpus Juris Romano. (Alcántara, 2009)

La organización de los estudiantes fue fundamental en este modelo de Bolonia, la administración y el gobierno de la naciente universidad de esta ciudad, estaban en manos de los propios estudiantes, quienes eran libres de escoger a sus maestros; además, la elección del rector de la Universidad se realizaba por medio de los concejales que cada nación escogía, e incluso el rector podía ser un estudiante. (Tünnermann, 2008, pág. 20)

Por otro lado, el segundo modelo surgió en la Universidad de París, conocida como *universitas magistrorum*, debido a que su nacimiento se fundamentó en la corporación de docentes. (Tünnermann, 2008)

Sosa describe este acontecimiento de la siguiente manera:

Se crea en la ciudad francesa una única *universitas*, entendido como gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes, regida por el Estatuto papal de 1215 y la Bula de 1231, Carta Magna universitaria durante siglos, que le reconocía jurisdicción propia y autonomía en su organización, aunque el Papa se reservaba el derecho a otorgar la *licentia ubique docendi* (*Licencia para la enseñanza otorgada por la autoridad eclesiástica de París que “garantizaba a los escolares que su profesor podía formarlos adecuadamente para iniciar o proseguir una carrera clerical. Acudir a un profesor con licencia era asegurarse un futuro después de los estudios*) y, además, a instituir un órgano especial –el canciller- como representación de la Iglesia en la *universitas*. (Sosa, 2007, pág. 20)

De esta manera, se puede colegir que la Universidad de París se constituyó como una institución eclesiástica, en la cual los docentes estuvieron al servicio de las necesidades doctrinales de la Iglesia Católica. A pesar de esto, le fue reconocida una autonomía organizacional relativa.

Asimismo, su administración y gobierno, si bien recaía en manos del gremio profesoral, estaba sometido al Canciller de la Catedral, “*a quien correspondía la dirección general de los estudios y la designación del rector*”. (Tünnermann, 2008, pág. 21) Sin embargo, Régine Pernoud (1985) advierte que la autonomía y la inmunidad universitaria son una conquista entre los años 1208 y 1209 cuando el Papa Inocencio III les permitió a los profesores y estudiantes de la villa de París, reunirse para formar una asociación y elegir ocho miembros, quienes debían elaborar un reglamento por el cual se comprometen a someterse a dicha entidad. (Acevedo, 2016, pág. 48)

Podemos constatar que, con base en su origen, la prioridad de la Universidad de París fue la Teología; a diferencia del modelo de Bolonia, que fue el estudio del Derecho.

Como ejemplos de privilegios otorgados a los maestros y estudiantes de las primeras universidades, podemos señalar los siguientes: inmunidades respecto de la autoridad municipal o comunal donde estaban asentadas bajo la protección del Papa o Emperador; derechos similares para los estudiantes y profesores extranjeros, que en aquella época por el hecho de ser extranjeros no los ostentaban; exoneración de impuestos; sometimiento a una jurisdicción especial, la interna de la Universidad; etc. (Tünnermann, 2008, pág. 19)

A manera de resumen, podemos afirmar que en la Universidad de Bolonia existió mayor libertad de enseñanza, mientras que, en París, por su carácter religioso, fue más cerrada y jerárquica; sin embargo, ambos modelos se caracterizaron por conseguir privilegios para sus agremiados, tanto estudiantes como maestros, respecto del resto de ciudadanos.

Asimismo, ambos modelos buscaron permanecer lo menos sometidos posible a los poderes civiles o eclesiásticos externos a las Universidades. Si bien para referirnos a su forma de organización resulta *“evidente que la idea de „autonomía” o la „auto-administración” es inexacta por la sencilla razón de que tales conceptos no se habían inventado ni figurado en la mentalidad de la época”* (Sosa, 2007, pág. 26), es notable su intención de desarrollar las actividades propias de la Universidad con independencia de las autoridades externas.

De hecho, para José Joaquín Brunner, estos modelos, a los que denomina “de gobernanza colegial”, estuvieron dotados de autonomía, entendida esta como *“el derecho de actuar como cuerpo en sus relaciones con el mundo exterior, supervisar el reclutamiento de sus estudiantes y profesores, establecer sus propias regulaciones y hacerlas valer mediante una jurisdicción interna limitada”*. (Brunner, 2016, pág. 58)

En definitiva, *“la Universitas magistrorum et scholarium en el siglo XIII fue una comunidad o corporación moral en la cual maestros y estudiantes expresan una fuerza*

colectiva, un espíritu que da identidad al carácter de su asociación.” (Acevedo, 2016, pág. 48).

En otras palabras:

“Esta gobernanza colegial en instituciones que actúan con relativa autonomía y la financiación asegurada por patrones y mecenas alimenta la leyenda de una “época de oro” de la universidad como una comunidad moral, preocupada exclusivamente del bien público y libre de interferencias exteriores.” (Brunner, 2016, pág. 59)

3.3.5. De la universidad medieval a la universidad moderna

Como hemos anotado, la Universidad occidental tuvo su origen en tierras europeas y, además, la autonomía universitaria se ha construido y configurado desde el nacimiento mismo de estas instituciones; sin embargo, el alcance del principio autonómico se irá desarrollando conforme los procesos sociales y políticos que sucedieron en la Europa post medieval, principalmente, el surgimiento y consolidación de los estados nacionales.

A partir del siglo XV, como lo afirma Lorenzo Luna (1987), las relaciones de poder cambiaron sustancialmente en Europa, el poder que los reyes ostentaban se sobrepuso al dominio que ejercían en el medioevo actores como el Emperador, el Papa, o los gobiernos de las localidades donde empezaron a asentarse las instituciones universitarias. (Pavón & Ramírez, 2010, pág. 159)

Por lo tanto, el crecimiento del poder real implicaba un incremento de funcionarios altamente calificados dentro del gobierno, de esta manera, los reyes buscaron en las universidades a los funcionarios más capacitados, pues en las mismas se formaban los especialistas en derecho, filosofía, teología y medicina. (Pavón A., 2011)

Las universidades se vieron implicadas directamente en este nuevo proceso social y político. Por un lado, la construcción de nuevos campus y el incremento de cátedras fue normal en esta época, lo cual, en primera instancia nos hace pensar en el crecimiento y desarrollo de las universidades; sin embargo, por otro lado, en la misma medida en que los reyes incrementaban sus aportes económicos a las universidades, también intentaban controlarlas, para asegurarse de que sus aportes, la enseñanza y formación

que recibieran los jóvenes fuera útil para el gobierno del reino. (Pavón & Ramírez, 2010, pág. 159)

Este proceso de intervención directa de los reyes sobre las universidades definitivamente atentó contra su autonomía, dado que, *“recibían dinero y nuevos alumnos, pero no eran libres de gastarlo como mejor decidieran ni sus enseñanzas podían obviar los intereses reales”*. (Pavón & Ramírez, 2010, pág. 159)

Las limitaciones académicas que toleraban las universidades, se vieron reflejadas en el estancamiento intelectual que sufrieron (Quien impartía las clases era vigilado desde las instancias del poder del que la Universidad dependía de manera que el uso de un libro prohibido podía ser sancionado con una multa o, en el peor de los casos, con el cese. La censura sobre textos y escritos fue por supuesto práctica habitual), miles de alumnos lograron acceder a la educación universitaria, sin embargo, esta se caracterizó en la época por desarrollar “una enseñanza que privilegiaba la autoridad y desdeñaba la creatividad” (Los autores ejemplifican el caso español, específicamente el caso del Siglo de Oro de la literatura española, que surgió en una época en la que la universidad “dejó de ser una alternativa para la creatividad” y los grandes pensadores encontraron en la literatura un recurso poderoso). (Pavón & Ramírez, 2010, pág. 159)

Por estas razones, desde finales del Siglo XVIII y a inicios del Siglo XIX, surgen dos nuevos modelos de universidad: la universidad de investigación y la universidad estatal de formación especializada, modelos que se erigen como “origen de la universidad moderna”. (Brunner, 2016, pág. 57)

Como lo advertimos previamente, dentro de este proceso social y político en el que Europa estuvo inmerso en aquellos tiempos, se puede destacar que:

Ambos modelos –el de las universidades prusianas encabezadas por la de Berlín (1810), cuya creación se debe a Wilhelm von Humboldt y a Friedrich Schleiermacher, y el de las escuelas y facultades especializadas francesas controladas hasta el detalle por la universidad imperial napoleónica (1806)- surgen como extensiones de los respectivos estados nacionales. (Brunner, 2016, pág. 57)

Por un lado, el modelo napoleónico implicó un “monopolio de la enseñanza en manos del Estado”; un sistema “fuertemente centralizado, pensado para dirigir las opiniones políticas y morales, proporcionar al Estado y a la sociedad postrevolucionaria los cuadros que habían de dar cierta estabilidad a un país desarticulado”. (Sosa, 2007, pág. 52)

El principio bajo el cual se fundó la Universidad Imperial napoleónica consistía en que únicamente le correspondía al Estado la función de formar a los ciudadanos. En ese sentido, la institución fue convertida en una corporación netamente estatal y centralizada, subordinada a cumplir la misión de formar profesionales útiles al proyecto de sociedad.

De esta manera, en el modelo napoleónico la autonomía universitaria fue totalmente eliminada, puesto que el Estado asumió toda su organización y administración, tanto financiera como académica.

Por otro lado, en Berlín nació el modelo Humboldt, a pesar de haber sido monopolizado igualmente por las monarquías autocráticas y haberse fundado en universidades estatales sin autonomía, “fue posible un notable florecimiento universitario gracias al principio de libertad académica, característico de las universidades alemanas”. (Tünnermann, 2008, pág. 22)

Con el objetivo de clarificar las diferencias entre los modelos napoleónico y de humboldtiano, es preciso explicar el fundamento filosófico que existe detrás de este último, tal y como lo analiza Armando Alcántara (2009) en su estudio sobre la Autonomía universitaria en las universidades públicas mexicanas.

El autor esboza la filosofía kantiana contenida en su obra *El conflicto de las facultades*, publicada en 1794. Para Alcántara, Kant en esta obra entiende a la autonomía como construcción “de un espacio de libertad para la crítica fundada en la razón”. (Alcántara, 2009, pág. 6) Siguiendo al autor, Kant, en su obra citada previamente, determina la relación de la Universidad con el gobierno y la libertad académica, de esta manera:

Absolutamente hace falta para la república de sabios, que exista entonces en la Universidad una facultad que, independientemente de las órdenes del gobierno para

todo aquello que son sus asignaturas „tenga la libertad de no dar órdenes, pero por tanto, de juzgarlas todas, una facultad que tenga por ocupación el interés científico, es decir, la verdad, donde la razón debe tener el derecho de hablar públicamente: pues sin una facultad así, la verdad (incluso en detrimento gobierno) no podría manifestarse, ya que la razón es libre por naturaleza y no admite ninguna orden para tener alguna cosa por verdadera (ningún credo, sino solamente un libre credo)“. (Kant, 2002) Citado por (Alcántara, 2009, pág. 7)

La propuesta ideada por Humboldt e inspirada en parte de la filosofía kantiana contiene un punto central de suma importancia para el presente estudio, esto es: la universidad es autónoma en la medida en que esta cuente con libertad académica científica y autarquía financiera, condiciones sine qua non para garantizar una ciencia objetiva.

Es así que, para este modelo, la universidad es una institución destinada a la investigación, al progreso de la ciencia y, solo subordinada a esta función fundamental, a la enseñanza profesional.

El núcleo del pensamiento idealista alemán sobre la universidad es el concepto de “formación”. Esta idea compleja incluye la formación de la nación, de su cultura, y a la vez de los individuos, con el objetivo de construir el Estado nacional. Es decir, la función científica de la universidad se inscribe dentro de este gran propósito político. (Carvajal, 2016, pág. 57)

La fundación de la Universidad de Berlín en 1810 fue precedida de un notable debate entre filósofos como Kant, Fitch, Schleiermacher, Schelling, Hegel y Humboldt, quienes coinciden en que el hecho de que el núcleo de la universidad sea la Filosofía (la Ciencia) tiene que ver con la totalización del saber, pero también con la comprensión de la unidad esencial entre ese saber (la Filosofía) y el Estado. (Carvajal, 2016, págs. 57,58)

Por tanto, “en la Filosofía se articulan la razón pura o teórica, y la razón práctica, el saber y la política, la ciencia y la ética”. (Carvajal, 2016, pág. 58) De tal manera, la demanda de autonomía institucional para Kant se debe principalmente a la autonomía de la razón, ya que, según el autor, no es posible la investigación filosófica sin la autonomía del sujeto.

Para Iván Carvajal (2016), Doctor en Filosofía, ex catedrático universitario, ex Secretario General del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas politécnicas (1987-1991) y Director de Proyecto “Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI”. *El conflicto de las Facultades* de Kant, contiene los fundamentos y bases liberales de la autonomía universitaria y, en consecuencia, de las libertades de cátedra, investigación, de pensamiento y de expresión.

En contraste, y tomando en cuenta a la universidad francesa, el modelo universitario napoleónico, sin tanta discusión filosófica, radica en la subordinación de la universidad frente a los intereses del Estado naciente, donde la investigación estaba en segundo plano y su interés básico era la profesionalización de los funcionarios de este.

Tal como lo explica Carlos Tunnermann:

La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por la suma de escuelas profesionales, así como la sustitución de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos). La universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debe consagrar sus esfuerzos mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales. Su misión es, por consiguiente, proveer adiestramiento cultural y profesional a la élite burguesa, imprimiéndole a la vez, un particular sello intelectual: promover la unidad y estabilidad política del estado. (Tunnermann, 1999, pág. 25)

En ambos modelos, el financiamiento de las universidades depende del presupuesto fiscal, y los órganos gubernamentales controlan y supervisan los asuntos universitarios, ya sean financieros o incluso académicos, como la regulación de los programas de estudio, organización de los exámenes, etc. (Brunner, 2016, pág. 57)

La universidad moderna “se organiza burocráticamente hacia dentro, dotada de una relativa autonomía, y hacia el exterior, teniendo como punto de referencia a las oficinas especializadas del Estado (...) Sus miembros gozan de libertad para enseñar y aprender sujetos a un código de lealtad funcionaria”. (Brunner, 2016, pág. 58)

Como hemos señalado en párrafos anteriores, la autonomía universitaria fue relativizada e incluso anulada en la universidad moderna; sin embargo, ¿qué papel jugó la libertad académica o de cátedra en el fortalecimiento y desarrollo de este modelo de universidad? ¿Podría existir, entonces, libertad académica sin autonomía universitaria?

Hay autores que sostienen que podría existir libertad académica sin autonomía universitaria. Por ejemplo, Francisco Sosa sostiene que la autonomía universitaria y la libertad académica son *“dos asuntos distintos sin que en modo alguno el uno condicione al otro”*. (Sosa, 2007, pág. 59)

En ese sentido, aseguran que el principio de autonomía universitaria pierde relevancia frente a la libertad académica, dado que *“la libertad puede ser negada en la propia universidad en virtud de valores religiosos o políticos que sostengan los grupos dominantes en su seno, mientras que puede estar garantizada en una universidad dentro de la cual las decisiones relativas a la estructura emanen directamente del poder político central”*. (Rama, 1970, págs. 195-196)

Para sustentar sus afirmaciones, mencionan que la organización, regulación y reglamentación que rige al modelo Humboldt fue impuesta desde arriba, y que este tiene su origen en un decreto del gobierno prusiano, no en estatutos propios, como el principio de autonomía requeriría. (Sosa, 2007, pág. 59)

En contraste, frente a esta pregunta fundamental que surge en la universidad moderna, ¿qué relación tiene la libertad académica con la autonomía? Andrés Bernasconi sostiene categóricamente:

Una relación de medio a fin, donde la autonomía es un medio para la protección de la libertad intelectual. Sucede que esa libertad no se da de modo abstracto, sino que está encarnada en los individuos que buscan la verdad y transmiten sus hallazgos, y está estructurada en organizaciones: las universidades que albergan a esos individuos y les proporcionan sus medios de producción, cultivo, transmisión y aplicación del saber. (Bernasconi, 2016, pág. 132)

Aclaramos que nuestra posición coincide con esta última exposición, puesto que encontramos en la autonomía universitaria un blindaje institucional para que la libertad académica de los individuos se garantice al interior de la institución.

Finalmente, podemos advertir que ambos modelos universitarios, caracterizados por jugar un rol fundamental en la construcción y consolidación de los nacientes estados nacionales, influyen directamente en las discusiones y postulados de las reformas universitarias desarrolladas a lo largo del siglo XX en América Latina.

3.3.6. La universidad colonial

Desde el siglo XIV el modelo de Bolonia fue tomado por las universidades de Salamanca y Alcalá de Henares, instituciones de educación superior españolas que después de la conquista de gran parte de América del Sur, influenciarían directamente en las universidades de América Latina, en las cuales “el poder de la Corona –a través de los virreyes y de la Iglesia- fue persistente”. (Huerta, 2011, pág. 44)

Parafraseando a Tünnermann (2008), Salamanca fue una de las universidades de la época con mayor prestigio, por lo que, a pesar de haber sido concebida con carácter local, bajo el naciente concepto de “estado-nación”, logró universalizarse gracias a la demanda de gran cantidad de estudiantes de distintas partes de Europa, que llegaban a Salamanca por su excelencia académica y calidad de sus maestros.

Por otro lado, la Universidad de Alcalá de Henares, se diferenció de Salamanca en la medida en que su gobierno se organizó como un “convento-universidad”, y se caracterizó por el estudio de la Teología. Al respecto, Tünnermann (2008) afirma que: “El modelo de Alcalá se avenía perfectamente a la estrategia misionera de la conquista espiritual de las órdenes religiosas y a sus pretensiones de poder temporal”.

Si bien en la Europa del Siglo XIX, los modelos universitarios de Berlín y París inspiraron a la universidad moderna, en América Latina el proceso de evolución de la universidad, así como de sus primordiales principios y funciones fueron distintos, justamente por los procesos sociales y políticos que tuvieron lugar en este continente entre los siglos XV y XIX, en los cuales lo que hoy es América Latina fue colonizada por España.

Diana Soto, en su estudio *La autonomía en la Universidad Colombiana*. Nuevo Reyno de Granada, detalla el traslado de la Universidad occidental a tierras latinoamericanas. Efectivamente, la traslación de la universidad se produjo inmediatamente después de la conquista española; por lo tanto, las instituciones que se crearon estaban influenciadas directamente por los modelos de las universidades de Salamanca y Alcalá de Henares. (Soto, 2007)

Además, desde el inicio de sus actividades en el nuevo mundo, se puede afirmar que la universidad colonial hispánica fue “señorial y clasista, como la sociedad a la cual servía y de la que era expresión”. (Tünnermann, 2008, pág. 23)

En el año de 1538, apenas cuatro décadas después de la conquista española de territorios latinoamericanos, fue fundada la primera universidad del período colonial, la Universidad Santo Tomás de Aquino, en Santo Domingo; inspirada en la Universidad de Alcalá de Henares, seguida por las universidades San Marcos de Lima y la de México, ambas fundadas en 1551, e influenciadas por el modelo de Salamanca; además, la de Bogotá, de 1580 y la de San Fulgencio en Quito, de 1586. (Cremanti, 2012) (Tünnermann, 2001)

Para Carlos Tünnermann, las universidades coloniales fueron tanto pontificias como reales; y, por lo tanto, afirma que “las universidades creadas dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español, tuvo como misión atender los intereses de la Corona, la Iglesia y las clases superiores de la sociedad”. (Tünnermann, 2008, pág. 23)

Ambos modelos carecían de autonomía plena, a pesar de que en los esquemas universitarios existían diferencias significativas. Podían distinguirse en tanto eran fundadas por orden real o por orden clerical.

Las universidades que siguieron el modelo de Salamanca, creadas por orden real, gozaban de cierta autonomía debido a que “sus claustros elegían a sus autoridades”. (Tünnermann, 2008, pág. 23) Sin embargo, en ambos modelos, la autonomía se veía amenazada por intervenciones de los virreyes o de las autoridades eclesiásticas.

Las actividades universitarias en el territorio latinoamericano no cambiaron drásticamente durante toda la colonización española, sin embargo, entre la fundación de la primera universidad (1538) y la última, Universidad de León de Nicaragua (1815), se crearon treinta y dos fundaciones universitarias en América Latina. (Tünnermann, 2001, pág. 48)

Como críticas positivas de la universidad colonial destacamos:

- ✓ La concepción unitaria de la Universidad, como un todo orgánico y armónico;
- ✓ La pretensión, que nunca pasó de eso, de autogobernarse por sí misma, lo cual constituye un antecedente de la autonomía universitaria;
- ✓ Participación estudiantil en algunas Universidades y derecho a voto en el discernimiento de las cátedras, precedente del cogobierno universitario. (Tünnermann, 2001, pág. 50)

Por estas razones, Luis Alberto Sánchez, citado por (Tünnermann, 2001, pág. 50) afirma que existe “una base clásica, histórica, tradicional” en la intervención de los estudiantes dentro del gobierno universitario.

Sin embargo, como críticas negativas de los modelos universitarios de aquella época resaltan las siguientes:

- ✓ Responsabilidad del atraso científico de América Latina;
- ✓ Desapego de la realidad y del bienestar común;
- ✓ Normalizadora de la cultura clasista impuesta por los grupos dominantes. (Tünnermann, 2001, pág. 50)

La independencia que las nacientes repúblicas latinoamericanas lograron respecto de la conquista española, que duró algo más de tres siglos, no mejoró en nada la situación de las instituciones de educación superior. Incluso, varios autores coinciden en que la adopción del modelo napoleónico por parte de las universidades latinoamericanas acabó con la relativa autonomía que hasta entonces gozaba la Universidad. (Alcántara, 2009, pág. 8) (Tünnermann, 2008, pág. 24)

La Universidad de esta época se caracterizó por su carácter netamente profesionalizante y burocratizador, dado que en ella se formaban los funcionarios que los estados nacientes requerían para el funcionamiento del Estado; la dependencia que las Universidades tenían de la Iglesia y del poder real, se cambió por la del Estado.

Además, la universidad de la independencia, de la Gran Colombia y de gran parte de la República, no superó las características de las universidades coloniales e incluso la educación siguió regida mayoritariamente por religiosos. (Pacheco L., 2015, pág. 179)

Dado el carácter clasista, elitista e incluso la dificultad que significaba ingresar a la Universidad para una persona común y corriente, que no perteneciera a la clase aristocrática, surgen a lo largo del continente movimientos que lucharon a favor de la democratización de los estudios superiores y la autonomía universitaria.

3.3.7. La reforma de Córdoba de 1918

El 21 de junio de 1918 se publicó el Manifiesto Liminar, el cual contenía los principales fundamentos y objetivos de la Reforma de Córdoba, que se convertirían en el “referente común” de los movimientos estudiantiles a lo largo de América Latina. (Múnera, 2011, pág. 8)

Oswaldo Hurtado (1992) sostiene que el Movimiento Estudiantil de Córdoba impulsaba y demandaba una reforma universitaria en los siguientes términos: democratización de la universidad, que incluía elecciones libres para elegir a las autoridades; cogobierno con participación de los estudiantes en los órganos de dirección de la universidad; además exigía autonomía universitaria, que comprendía la independencia del control que ejercían los gobiernos dentro de las universidades; concurso de méritos para docentes; y la exclusión de requisitos discriminatorios para el ingreso a la universidad. (Pérez, 2011, pág. 115)

En tal sentido, el Movimiento de Córdoba (1918) constituye la primera lucha en América Latina por separar a la Universidad del control del Estado, por medio de la implantación del principio de autonomía universitaria. Alejandro Korn (1949), quien sería electo como Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires después de la Reforma de Córdoba, señala que en la Reforma Universitaria se expresaba “un anhelo de

renovación, un deseo de quebrantar las viejas formas de la convivencia social, de transmutar los valores convencionales”. (Tünnermann, 2001, pág. 80)

El Movimiento de Córdoba dio lugar al nacimiento del movimiento estudiantil en América Latina a lo largo del continente; durante las tres primeras décadas del siglo XX se fundaron gremios estudiantiles que buscaron reformar el sistema universitario en sus países.

Inspirados en la Reforma de Córdoba, estos movimientos emergentes plantearon principios que aseguren la autonomía de la universidad respecto al Estado.

Sin embargo, como lo resalta Carlos Tünnermann, el concepto de autonomía manejado por los reformistas de Córdoba era muy amplio:

Implicaba el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias extrañas; la libertad de cátedra; la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos que garantizara su idoneidad; la dirección y gobierno de la institución por sus propios órganos directivos; la aprobación de planes y programas de estudio; elaboración y aprobación del presupuesto universitario, etcétera. (Tünnermann, 2008, pág. 25)

Desde la Reforma de Córdoba de 1918, la autonomía universitaria constituyó una de las más grandes reivindicaciones del movimiento estudiantil a lo largo del siglo XX en toda Latinoamérica; y el cogobierno de las instituciones de educación superior entre docentes, estudiantes y egresados, también ha sido regulado en legislaciones de los países de la región.

Este movimiento estudiantil elaboró una propuesta para reformar la Universidad en el sentido de alcanzar una actuación libre, sin el sometimiento del Estado o gobierno. También introdujo principios para la organización de un cogobierno que garantizara la representación estudiantil, la docencia libre, la libertad de cátedra, la participación del estudiantado en el nombramiento de docentes, la incorporación de la investigación en la función de la universidad y la vinculación con la sociedad.

A diferencia de los modelos de universidades que hemos analizado hasta el momento, en el modelo propugnado por los reformistas de Córdoba, la autonomía universitaria no

se concibe sin la inclusión de la participación de los estudiantes en la toma de decisiones de la vida universitaria, es decir, no hay autonomía sin cogobierno.

Iván Carvajal (2016) parafraseando a Mayz Vallenilla apunta que, mientras “la autonomía es una idea próxima a la de soberanía, el cogobierno se asocia con la democracia”. Es así que, por analogía, se llegó a comprender a la universidad como una república democrática.

El caso uruguayo se anticipó al surgimiento del Movimiento de Córdoba y podría considerarse uno de sus antecedentes más próximos. Desde 1897 en la Universidad de Montevideo ya existía la representación estudiantil para la elección de autoridades y, en 1908 se reunió en Uruguay el Primer Congreso Internacional de Estudiantes de América, que planteó el principio de cogobierno o de representación de estudiantes en los órganos de dirección de las universidades. (Carvajal, 2016, pág. 43)

En México, la idea de autonomía estuvo presente desde el proyecto de creación de la Universidad Nacional de México, presentado por Justo Sierra en 1881. No obstante, esta idea de autonomía estuvo influenciada por el modelo alemán de universidad, por lo que se buscaba autonomía académica, más que independencia del Estado. (Marsiske, 2011, pág. 29)

En Perú, la lucha por la reforma no se limitaba al ámbito académico, sino que se extendía hasta la renovación social y política de la sociedad en su conjunto. Es así que, al estar vinculado el movimiento estudiantil (1919-1923) de la Universidad de San Marcos con el movimiento obrero que exigía jornada laboral de ocho horas, era conveniente institucionalizar sus relaciones con las universidades populares, donde los estudiantes podían dar clases a los obreros. (Marsiske, 2011, pág. 33)

Lo cierto es que, en Perú se reformó la Ley Orgánica de Enseñanza y se instauraron varios de los principios reformistas de Córdoba: cátedras libres, representación estudiantil en el Consejo Universitario, asistencia libre y autonomía para la Universidad de San Marcos. Esta autonomía, aunque era relativa, “garantizó la libertad académica y la función crítica de la universidad”. (Marsiske, 2011, pág. 34)

En síntesis, la Reforma de Córdoba y las luchas de los movimientos estudiantiles de las primeras tres décadas del siglo XX confrontaron a una universidad tradicional, dependiente del poder político, elitista, conservadora y jerárquica. (Torres, 1999, pág. 347)

Así también esta reforma propugnó una universidad democrática, fundamentada en la participación de los estudiantes en la dirección de las instituciones por medio del cogobierno, la autonomía política y académica; además, propuso “el establecimiento de normas permanentes para la libertad de enseñanza, la gratuidad de la educación superior (...) así como la libre asistencia a clases”. (Torres, 1999, pág. 347)

Si bien, la Reforma de Córdoba y la impulsada por los movimientos estudiantiles a inicios del siglo XX en América Latina abarcaron una concepción crítica del modelo de docencia vigente, éstas tuvieron mayor influencia en la vida política y social que en el ámbito académico, puesto que sobre todo se centraron en la concepción de las relaciones Estado-Universidad.

La lucha por la consecución de la autonomía universitaria para la universidad ecuatoriana, bajo la influencia del movimiento reformista de Córdoba, será analizada en el segundo capítulo del presente estudio.

3.3.8. Hacia una conceptualización de la autonomía universitaria

Desde el nacimiento de las universidades ha existido una relación directa entre éstas y la autonomía. El concepto de autonomía universitaria se ha construido históricamente en la lucha de las universidades por cumplir sus funciones sin injerencias eclesiásticas o políticas. Por esta razón, resulta inevitable intentar conceptualizar qué se entiende por autonomía universitaria y cuál es su alcance.

El profesor Eduardo García De Enterría, para reflexionar sobre la autonomía universitaria, en primer lugar, define la función que las universidades deben cumplir, estableciendo como tal “la formación de los profesionales y los científicos superiores, pero dentro de una enseñanza constantemente puesta en cuestión ella misma, abierta a la investigación y al cambio permanentes, plural y no dogmática”. A esta función

también la caracteriza como “la verdadera función crítica de una sociedad”. (García de Enterría, 2010, pág. 55)

En ese sentido, respecto de la autonomía universitaria sostiene:

(...) la autonomía universitaria hay que vincularla, como su «contenido esencial», con el cumplimiento de esa función crítica. Autonomía universitaria quiere decir, en primer término, pues, libertad de los docentes para poner en cuestión la ciencia recibida, para investigar nuevas fronteras de lo cognoscible, para transmitir versiones propias de la ciencia, no reproductivas de versiones establecidas. La autonomía universitaria es, pues, en primer término, libertad de la ciencia e incorporación de esa libertad en el proceso formativo. (García de Enterría, 2010, pág. 55)

De este modo, la autonomía universitaria comprende el respaldo institucional que permitiría a la Universidad cumplir con sus funciones, esto es, hacer ciencia y que la docencia se realice con “el espíritu crítico de la permanente puesta en cuestión de lo recibido”. (García de Enterría, 2010, pág. 56)

Andrés Bernasconi señala que la función social de las universidades consiste en generar, diseminar y aplicar el conocimiento para la solución de problemas con el objetivo de alcanzar progreso social. Para cumplir con su función social, en consecuencia, se debe garantizar a las universidades “la condición de libertad de investigación y de enseñanza que le permite aportarle a la sociedad lo que le es propio”. (Bernasconi, 2016, pág. 132)

La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) en la Declaración de Guadalajara sobre Autonomía Universitaria expresó:

El concepto de autonomía comprende el sentido de independencia en todas las funciones universitarias: en el gobierno, en la organización, en la docencia, en la investigación y en la extensión, así como la independencia del movimiento estudiantil (...) La autonomía universitaria es la esencia misma de la Universidad y la condición para que ésta pueda cumplir con su misión y sus responsabilidades. (UDUAL, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2011)

Nos adherimos parcialmente a la conceptualización de la UDUAL, en virtud de que al calificar a la autonomía como la esencia misma de la Universidad se la podría confundir como un fin en sí mismo, y defendemos que la autonomía es el medio con el que cuentan las instituciones universitarias para permitir que sus miembros desempeñen “la función social de búsqueda sistemática de la verdad y comunicación del saber que le es propia”. (Bernasconi, 2016, pág. 139)

Advertimos que no hay consenso respecto al concepto de autonomía universitaria, puesto que el alcance del mismo varía según el contexto histórico. En ese sentido, coincidimos con Axel Didriksson (2017, pág. 12) en la medida que afirma que el contenido de la autonomía universitaria se expresa con gran diversidad y complejidad en las instituciones de educación superior, ya que “siempre está en proceso de construcción y definición”.

Por otra parte, Renate Marsiske (2011, pág. 23) afirma que:

(...) una universidad es autónoma en la medida en que es libre de tomar, dentro de su propia organización y por medio de sus propios procedimientos, las decisiones relacionadas con su legislación y administración. Pero una autonomía efectiva necesita algo más que lo contenido en esta definición formal. Implica también que la organización de la universidad debe ser tal, que asegure a sus miembros, sobre todo los miembros del personal académico, una parte reconocida e importante en la toma de decisiones.

De las conceptualizaciones esbozadas, encontramos que el concepto de autonomía universitaria comprende, al menos, tres dimensiones: organizacional, financiera y académica.

Se debe aclarar que la autonomía universitaria y las libertades que se desprenden de la misma, de ninguna manera implican soberanía o autarquía de las instituciones. Es decir, la autonomía universitaria encuentra sus límites en su respectivo marco constitucional y legal vigentes. En este orden de ideas, tanto en sus relaciones internas como externas, el ejercicio de la autonomía universitaria está limitada y deben articularse con el respeto de los derechos constitucionales, la aplicación del marco

jurídico nacional, la rendición de cuentas, el cumplimiento de sus funciones académicas, etc.

Si bien la autonomía otorga a las universidades competencias y márgenes de actuación propias, el ejercicio de la misma debe evitar su deformación y manipulación para la consecución de fines individuales, privados o corporativos. La autonomía universitaria no existe para beneficio de los “dueños” de las instituciones privadas o para su lucro, tampoco para que actores políticos conviertan las universidades en un botín de campaña para sus candidaturas, ni para que un gobierno establezca a la universidad como una escuela de profesionales para cumplir su plan de desarrollo.

3.3.9. Dimensiones de la autonomía universitaria

La autonomía universitaria no puede ser examinada como un todo, puesto que la misma comprende a una pluralidad de ámbitos.

Si bien algunos estudios afirman que la autonomía universitaria tiene cuatro dimensiones: organizacional, financiera, de personal y académica, como es el caso de la Asociación Europea de Universidades (EUA por sus siglas en inglés), para nuestro estudio incluiremos a la autonomía “de personal” dentro de la dimensión académica.

La dimensión organizacional supone la libertad para que las universidades organicen su funcionamiento como mejor les parezca, y para determinar la estructura y elección de sus órganos de gobierno y autoridades.

Según la EUA, son indicadores del grado de autonomía organizacional los siguientes: procedimiento de selección de rector, criterios de selección y mecanismos de cese de rector, decisión sobre la duración de los mandatos del rector, inclusión y modo de selección de miembros externos en los órganos de gobierno, capacidad de decidir sobre estructuras académicas, y capacidad de crear entidades legales. (Grau, 2015, pág. 133)

Colegimos que el cogobierno, en tanto se refiere a un modelo de gobierno universitario, debería estudiarse en el marco de la dimensión organizativa de la autonomía universitaria.

La dimensión financiera de la autonomía universitaria permite, a grandes rasgos, “la libre disposición que de su patrimonio tiene la universidad, así como la elaboración y el control de su propio presupuesto”. (Marsiske, 2011, pág. 22)

Algunos criterios que deben considerarse para medir el grado de autonomía en su dimensión financiera son: cantidad y tipo de financiación pública, capacidad de mantener y gestionar el excedente de los fondos públicos recibidos, capacidad de endeudamiento, propiedad de edificios y bienes inmuebles, capacidad de establecer precios y tasas a estudiantes nacionales. (Grau, 2015, pág. 133)

Por último, la dimensión académica implica garantizar la libertad de cátedra, que la universidad tenga la facultad para aprobar los procedimientos mediante los cuales puede nombrar y remover a su personal académico, seleccionar alumnos según los criterios que la universidad fije, elaborar sus programas de estudio, etc.

Finalmente, si bien el concepto de autonomía universitaria depende del contexto histórico en el que las universidades desarrollen sus funciones, es posible identificar al mismo con la capacidad o facultad de las instituciones universitarias para decidir sobre sus asuntos internos, elegir sus formas y mecanismos de gobierno, dictarse sus propias normas y evitar la interferencia de poderes externos en el cumplimiento de sus funciones.

3.3.10. El cogobierno

Uno de los postulados fundamentales del movimiento reformista de Córdoba, el cual se profundiza el marco teórico, era precisamente la participación de los estudiantes en la dirección y gobierno de la universidad, y en la elección de sus principales autoridades.

El cogobierno, demandado por el movimiento reformista, consiste en la dirección compartida del gobierno universitario entre los profesores, estudiantes y graduados, pues “al proclamar el principio de autodeterminación de la comunidad universitaria, la reforma señaló que ésta no se compone exclusivamente de profesores y (...) de las autoridades universitarias, sino de todos sus estamentos”. (Tünnermann, 2008, pág. 90)

Gabriel del Mazo, uno de los ideólogos de la Reforma de Córdoba, citado por Carlos Tünnermann (2008, págs. 90,91), apunta que: *“la soberanía de la universidad reformista radica en el claustro pleno. Allí está la fuente de su derecho; allí la razón de su autonomía”*.

Como anotamos previamente, en el nacimiento del cogobierno como postulado reformista se asemeja la organización del gobierno universitario con el de una república; de esta manera, del Mazo argumenta: *“En un Estado democrático, la autonomía universitaria solo se legitima en la integración de la Universidad con todos los miembros y en el carácter democrático de su gobierno, basado en la universidad de la ciudadanía interna”*. (Tünnermann, 2008, pág. 91)

Carlos Tünnermann (2008) sostiene que, con la incorporación del cogobierno en el programa reformista, los estudiantes buscaron derrumbar el autoritarismo imperante en la dirección de la universidad, y cambiarlo por una autoridad realmente universitaria, fruto de la coparticipación de sus estamentos en la toma de decisiones.

Este principio fue un postulado del Movimiento de Córdoba que buscó democratizar el gobierno de las universidades mediante la participación de los estamentos que la conforman y fue reivindicado por los movimientos estudiantiles a lo largo del siglo veinte en toda América Latina, e incorporado en sus legislaciones nacionales en distintos contextos y momentos históricos.

El cogobierno, como forma de gobierno institucional, plantea varios problemas objeto de debate y que han estado presentes a lo largo de su desarrollo en las normas, entre los más importantes encontramos: el peso de la participación de la comunidad universitaria en los órganos de cogobierno y en la elección de las autoridades, es decir, la problemática de la investigación en sí, tomando en cuenta que la universidad es un espacio con gran diversidad de pensamiento.

3.3.11. El cogobierno universitario

Se sostiene que la libertad que tienen las universidades para establecer su estructura organizacional y de gobierno está fundada en la autonomía universitaria; del mismo modo, el modelo de gobierno que instauren las instituciones será determinante para el

ejercicio de su autonomía, puesto que éste definirá los mecanismos de toma de decisiones internas y los agentes que participan en las mismas.

Entre los actores internos que involucran al gobierno universitario encontramos: directivos, autoridades académicas, académicos, estudiantes, personal administrativo y de servicio. Y, como actores externos involucrados encontramos: egresados, agentes del gobierno, del sector económico y productivo, y de la sociedad civil en general.

Asimismo, las estructuras de gobierno de las instituciones universitarias comúnmente están conformadas por: órganos colegiados y autoridades unipersonales (rector, vicerrector, decano, director de escuela, etc.).

Sostenemos que el gobierno universitario, así como la autonomía que le faculta a la institución a elegir la forma en que lo ejerce, son los medios que deben garantizar un fin último, que la universidad cumpla la función social que la convierte justamente en esa institución única en la sociedad. (Bernasconi, 2014)

Los actores y las estructuras de gobierno universitario tienen un objetivo fundamental, velar por el cumplimiento de las funciones de la universidad, garantizando que su actuación no responda a intereses corporativos.

3.3.12. Modelos de gobierno universitario

José Joaquín Brunner (2016) realizó una clasificación sobre los regímenes de gobernanza universitaria en base a dos principios: legitimidad del gobierno y efectividad en la gestión.

Respecto de la legitimidad señala que el punto medular es: “encontrar un principio de legitimidad que genere y mantenga la creencia en que la organización cuenta con estructuras y procesos apropiados para adoptar decisiones, manejar demandas del entorno, adaptarse e incidir sobre él por medio de sus capacidades internas de acción”. (Brunner, 2016, pág. 54)

Por otro lado, en el plano de la gestión, sostiene que el desafío consiste en:

(...) encontrar un principio de efectividad que facilite implementar cotidianamente las decisiones estratégicas y administrar la organización de manera que se asegure la

continuidad de sus funciones, obtener los recursos necesarios para ella y la producción de resultados satisfactorios para las diversas partes interesadas en un entorno turbulento y a veces hostil. (Brunner, 2016, pág. 54)

En base a las variables de legitimidad del gobierno y efectividad de la gestión, José Joaquín Brunner clasificó a los modelos de gobernanza universitaria en cuatro: burocrático, colegial, emprendedor y de partes interesadas.

Al modelo burocrático lo caracteriza una presencia fuerte de las agencias estatales en los órganos de dirección de la institución; por lo tanto, a este modelo corresponden idealmente los modelos napoleónico y alemán, en la medida en que ambos “surgen como extensiones de los respectivos estados nacionales” y “se organiza burocráticamente hacia adentro, dotada de una relativa autonomía, y hacia el exterior, teniendo como punto de referencia las oficinas especializadas del Estado para el sector educativo”. (Brunner, 2016, pág. 58)

Por lo tanto, en este modelo la legitimidad del gobierno de las universidades recae en un agente externo a la institución, comúnmente un funcionario estatal, quien se encarga de tomar las decisiones estratégicas. De esta manera, la autonomía universitaria es relativa y la universidad se supedita al proyecto del Estado que la financia.

El modelo colegial “expresa a la comunidad académica frente al medio exterior como entidad moral independiente”. (Brunner, 2016, pág. 58) Dado que su principio de legitimidad es interno y su gestión es burocrática, en este modelo se promueve la participación democrática en los órganos de gobierno. Como ejemplo de este modelo encontramos a las primeras universidades europeas (Bolonia y París), en la medida en que “combina un alto nivel de autonomía profesional de los académicos y una alta participación en el gobierno universitario”. (Torrico, 2016, pág. 206)

Este modelo de gobernanza es el que más se identifica con el cogobierno de las universidades que nació con la Reforma de Córdoba y se extendió a lo largo de América Latina en el Siglo XX. En nombre de la autonomía, el movimiento estudiantil demandó la participación de todos los estamentos en el gobierno universitario: docentes, estudiantes, egresados y en algunas ocasiones, trabajadores.

En tercer lugar, encontramos al modelo emprendedor o gerencial. Caracteriza a este modelo la escasa o nula participación de los académicos y estudiantes en los órganos de dirección de las universidades. Se puede vincular este modelo con el gobierno “de instituciones privadas que operan plenamente en mercados de estudiantes, profesores, servicios y productos de conocimiento y a veces, además, en cuasi mercados para obtener recursos públicos y reputación”. (Brunner, 2016, pág. 61)

Por último, el modelo de partes interesadas resulta de una combinación entre el régimen de gestión emprendedora con el colegiado. En ese sentido, el gobierno de la institución se integra por miembros de la comunidad universitaria, así como por agentes externos a la misma, para el cumplimiento de sus fines. Una fuerte crítica contra este modelo se basa en el peligro de convertir a las universidades públicas en meras empresas de servicios, “cuyas funciones se mercantilizan y cuya misión se vería reducida a la generación de ganancias en el espíritu del capitalismo académico”. (Brunner, 2016, pág. 60)

Para el presente estudio se tomarán estos modelos como tipos ideales de gobierno universitario, teniendo en cuenta que, en la práctica, el gobierno de las universidades puede configurarse e identificarse en mayor o menor medida con uno o varios de estos modelos.

En el caso de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto, se considera que es un caso especial dado el cogobierno docente estudiantil centrado en el voto universal paritario, el cual se adecua dentro una vertiente del modelo de las partes interesadas, sin embargo, a partir del proceso investigativo, esta concepción a priori será develada.

3.3.13. Gestión universitaria de la educación superior

La gestión universitaria de la educación superior trata de prácticas complejas y formas de organización que establecen las estructuras internas de gestión, a través de las cuales se produce la toma de decisiones que viene determinada por las políticas de funcionamiento internas y definen los objetivos para llegar a las mismas; la gestión conlleva la supervisión de los aspectos alcanzados, intentando en todo momento

adaptarse a las demandas del entorno e incidiendo sobre el mismo (Brennan, 2010; Brunner, 2011, Castro & Ion, 2011; Harman & Treadgold, 2007; Middlehurst, 2004).

También se pone en evidencia la gestión como base del ejercicio de las tareas administrativas en una institución (Watson & Huxley, 2009) y como punto intermedio o de encuentro entre el modelo académico y el modelo de gestión, basado en la toma de decisiones de tipo académico (Castro & Tomás, 2011, p. 292). En pocas palabras, la gestión universitaria responde a las preguntas sobre quién se encarga de decidir qué y cuándo (Mora & Vieira, 2007).

Estas son algunas ideas principales vinculadas al concepto, sin embargo, encontramos aportaciones de diferentes autores en la literatura sobre el término y sus implicaciones. Por ejemplo, la de Shattock (2002) quien, reflexionando sobre la gestión, establece que esta hace referencia a las relaciones existentes en el cuerpo de gestión y el ejecutivo, además de subrayar la responsabilidad que tiene la gestión en la creación de estrategias de funcionamiento universitaria. Otra de las aportaciones es la de Blackmore (2010) quienes subrayan el papel protagonista que juega el poder y el control en la puesta en práctica del término gestión universitaria, que es percibido como fenómeno multidimensional en el que intervienen distintas variables. Brennan (2010) pone en evidencia la división entre los procesos formales que implica la gobernanza, como son legislación, políticas y financiación, y los informales como es la inserción de los participantes de la organización en una serie de prácticas a través de procesos de identificación con el funcionamiento de la misma. Así como Balderston (1995) pone en evidencia que la gestión universitaria conlleva tres aspectos fundamentales: la distribución de la autoridad y de las funciones entre las distintas unidades, la comunicación y el control entre las mismas y la dirección de las relaciones que se establecen entre la institución y su entorno.

Blackmore (2010) hacen también referencia a la Universidad tipo empresa que se consolida en los últimos treinta años de historia de la Universidad, lo que se traduce en una alteración o modificación de las relaciones de gestión a través de nuevas prácticas en la gobernanza.

A pesar de que los autores convergen en determinar en qué consiste la gobernanza universitaria, la autonomía que caracteriza a las instituciones hacen que en cada Universidad exista una forma de hacer diferente y por lo tanto, no se puede hablar de una forma de modelos de gestión universitaria exactamente iguales a nivel mundial, pero aun, cuando se tiene peculiaridades como la del voto universal paritario docente estudiantil, como es el caso del contexto de investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto, peculiaridad distintiva en todo el Territorio del Estado Plurinacional de Bolivia.

Trakman (2008) a través de su investigación, intenta realizar una taxonomía y establece que podemos encontrar varios modelos de gestión universitaria, cada uno con sus peculiaridades, estableciendo que el éxito de un buen sistema de gobernanza depende de que las personas que se encuentren al frente de los mismos sepan ver cuáles son los modelos que funcionan y los que no.

En los últimos años, se presentan dilemas ante el tema de la gestión en el entorno universitario.

Estos se relacionan con el hecho de que en los últimos tiempos las universidades tienen como desafío crear estructuras internas y procesos de toma de decisiones fuertes, que sepan adaptarse a las necesidades externas y hagan avanzar a la institución (Brunner, 2011). Por esta razón se ha abierto un debate que pone en evidencia la necesidad de cuestionar los modelos de gestión existentes, para avanzar hacia modelos diferentes, más adaptados a las necesidades y demandas que se plantean desde la sociedad (Castro & Ion, 2011), o como proponen otros autores, centrados en la innovación y en el modelo empresarial que adopta la Universidad de este tiempo (Mora & Vieira, 2007). De esta forma se pone en evidencia la relación existente entre cambio universitario y cambio en su gestión, que parte del planteamiento de la necesidad de creación de nuevas estrategias de gestión basadas en la idea del cambio de rol que se produce de la Educación Superior en el modelo económico y de la redefinición de las relaciones entre la sociedad, el estado y los individuos (Huisman, 2009; Magalhaes & Amaral, 2009).

Estos aspectos son los que nos hacen plantearnos que actualmente el sistema de gestión de la Universidad se encuentra en tela de juicio. En este sentido, se establece que el sistema de gestión universitaria está enfrentado a un proceso de cambio que deriva de los cambios que ha sufrido la institución en términos de nivel de autonomía, influencia del mercado, financiación, evaluación de la calidad y liderazgo institucional, razón demás para proponer lineamientos operativos para la mejora de la calidad en la formación universitaria de la carrera y universidad antes citada.

3.3.14. Educación universitaria de calidad

Con el término calidad, generalmente se justifica cualquier decisión, como reforma e innovación universitaria, proyectos de investigación, conferencias y congresos científicos y profesionales, entre otros. Estas actividades se colocan bajo el gran paraguas de la *calidad*, porque nadie puede objetarla como objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción.

Al desearse la educación universitaria de calidad no se desea una universidad mediocre, sino la búsqueda de excelencia y calidad. Muchos movimientos en pro de la elevación de los niveles de la calidad de la formación universitaria proponen, un esfuerzo clarificador del concepto mismo de calidad y sus implicaciones, lo cual, resulta a todas luces insuficiente para precisar operativamente la vaga idea de calidad educativa, sobre bases consistentes. De hecho, la primera aproximación específica a la calidad de la formación universitaria es la "*buena educación*", "*buena facultad*", "*buen plan de estudios*" o a una "*buena Universidad*", esto sin duda corresponde a la planificación desarrollista institucional.

Es por ello, que, la calidad se atribuye a la acción de los factores "*cualitativos*", es decir, de aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente, o que presentan serias dificultades a la hora de mostrar la cuantificación, tal como se plantea la presente investigación, la cual estuvo basada con mayor énfasis, en el aspecto cualitativo al considerar los factores del cogobierno docente-estudiantil que inciden en la calidad educativa.

La Educación Superior no sólo preocupa a los participantes en el desarrollo del proceso educativo (docentes, estudiantes, directivos y gestores universitarios) y a los gobiernos y sus agencias, sino también a los empresarios y empleadores que consideran a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico, poniendo el manifiesto de nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo-efectividad y costo-beneficio.

La perspectiva de la gestión (control de calidad, auditoría, valoración, políticas y asignación de fondos, públicos, etc.) y el propio concepto de calidad han quedado en la penumbra. Partiendo de este hecho, Harvey y Green (Tomas M., 2011, p. 108), analizan cinco diferentes concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior, que, en mi opinión, constituye una aportación sustantiva al esclarecimiento del constructor y, en consecuencia, a su medida y evaluación.

Las visiones de calidad para estos autores son:

- Calidad como fenómeno excepcional.
- Calidad como perfección o coherencia.
- Calidad como ajuste a un propósito.
- Calidad como relación valor-coste.
- Calidad como transformación (cambio cualitativo).

3.3.14.1. Calidad como fenómeno excepcional

Esta concepción acepta como axiomático que la calidad es algo *especial*. Se pueden distinguir tres variantes de esta noción de calidad: la idea tradicional, la calidad como excelencia, la satisfacción de un conjunto de requisitos.

La noción tradicional de calidad implica distinción, gran clase, exclusividad, elitismo (la educación tradicional de Oxford y Cambridge, por ejemplo) y, en gran medida, inaccesible para la mayoría. La calidad según esta concepción no puede ser juzgada (valorada), ni medida, contrastándola con un conjunto de criterios.

No se intenta definir la calidad así concebida, simplemente se reconoce cuando existe. Obviamente, este concepto de calidad es totalmente inútil cuando tratamos de evaluar la calidad de la formación universitaria, ya que no proporciona medios definibles para determinarla. Su presencia en las discusiones universitarias tiende a oscurecer y confundir el significado de calidad.

La calidad como excelencia evoca que la calidad como superación de altos estándares. Muy vinculada a la concepción tradicional, pero, en este caso, se identifican los componentes de la excelencia, no es una noción apodíctica. La excelencia radica en los insumos y en los productos o resultados. Una Universidad que atrae a los mejores estudiantes, a los mejores profesores (premios Nobel), los mejores recursos (equipamientos, bibliotecas, etc.), por su propia naturaleza es de calidad, es excelente y producirá graduados de alta calidad, independientemente de los procesos docentes o investigadores. Frecuentemente se confunde con reputación. El énfasis de esta concepción en los "niveles" de entrada y salida constituye una medida absoluta de la calidad. La noción de "centros de excelencia" se apoya en esta concepción.

La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos, se identifica generalmente con la calidad de los productos que superan el "control de calidad". Los contrastes se basan en criterios alcanzables destinados a "rechazar" los productos defectuosos. La calidad en esta concepción es el resultado del "control científico de calidad", supone la conformación a unos estándares.

Esta concepción implica que la calidad mejora si se elevan los estándares. Un sistema externo de exámenes intenta asegurar la calidad de las instituciones y permite su comparación. Sin embargo, en la medida en que puedan establecerse estándares diferentes para distintos tipos de instituciones, proporciona a toda la oportunidad de aspirar a la calidad. En este sentido, es perfectamente asumible que pueda haber unos vehículos de buena marca como Mercedes Benz, pero de poca calidad; y, un pequeño coche popular de alta calidad. Se trata, entonces, de un concepto relativo de calidad, visto desde las percepciones de la población con la que se está realizando el análisis de aplicabilidad de acuerdo a la calidad educativa.

3.3.14.2. Calidad como perfección

Esta aseveración se centra en los procesos y establece especificaciones que hay que cumplir perfectamente. El lema es "*cero deficiencias*". Es una visión diferente de la excelencia. Transforma la idea tradicional (exclusividad) en algo que cualquiera puede tener. La excelencia se redefine en términos de conformación a un conjunto de especificaciones de acción, abandonando la idea de exceder estándares. Se trata de evitar a toda costa defectos, de ser "*perfecto*" en cada etapa del proceso o en relación con la especificación predefinido y medible. La palabra clave es "*fiabilidad*".

Esta concepción está vinculada a la llamada "cultura de calidad", que supone que todo miembro de la organización, en este caso, institución de Educación Superior, es responsable de la calidad. Al reconceptualizar la excelencia en términos de especificaciones y procesos más que de input y output, esta concepción "democratiza" la calidad y también la relativiza.

En cuanto a la temática de investigación, existe una limitante dado que la cultura de calidad es la que será indagada con respecto al concepto práctico y la percepción del medio por parte de la población, estudiantes universitarios, con lo que se desarrolla la investigación de análisis comparativo entre el planteamiento teórico con el práctico.

3.3.14.3. Calidad como ajuste a un propósito

Esto va más allá de los procesos y los productos o servicios. La calidad tiene sentido en relación con el propósito del producto o servicio. Se trata de una definición funcional de calidad. Existe calidad solo en la medida en que un producto o un servicio se ajustan a las exigencias para cuya satisfacción fue concebido y realizado. La dimensión más importante de la calidad es la funcionalidad. Un producto "perfecto" es totalmente inútil si no sirve para satisfacer la necesidad para la que fue creado.

Naturalmente, el propósito a que sirve el producto o el servicio puede ser establecido por el cliente, por el proveedor, o a través de procesos objetivos. El principio "el cliente es soberano" aplicado a la educación exige precisiones. Si el cliente es la sociedad, es preciso determinar sus propósitos y que, en todo caso, sus criterios para establecerlos pueden ser discutibles.

Por ello es importante revisar los objetivos para lo que fue creada la Carrera de Ciencias de la Educación y su accionar en cuanto a las políticas definidas en las categorías aglutinadas, razón demás para justificar la realización de la presente investigación.

3.3.14.4. Calidad como relación costo-valor

Es una posición mantenida por algunos gobiernos, cuando exigen a las Universidades que justifiquen los costos (inversiones y de operación). La idea de eficiencia económica está en la base de esta noción. Esta concepción incluye como central la idea de "rendición de cuentas" al que paga al contribuyente en los sistemas públicos de educación superior o, más realistamente, al Gobierno. La medida adoptada, en armonía con esta concepción, para medir la calidad han sido los llamados "indicadores de realización o rendimiento"

Es por ello que las categorías analizan la concepción que la población docente-estudiantil tiene para el cotejo con la teoría que se evoca con respecto a las prácticas culturales que de seguro para pie a que se desarrollen otros procesos de investigación con respecto al análisis de costo beneficio como uno de las directrices de la calidad educativa.

3.3.14.5. Calidad como transformación

Enraizada en la noción de cambio cualitativo, cuestiona la idea de una noción de calidad centrada en el producto, especialmente en el sector de servicios en que la Educación Superior se inscribe. En la educación el proveedor (profesor-institución) no hace algo para el cliente, sino que hace algo al cliente, le transforma. Por tanto, la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del consumidor (estudiante) y, por otro, en posibilitarle para influir en su propia transformación. En el primer caso, el "*valor añadido*" es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia de la educación superior incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes (una medida de calidad es la diferencia entre las calificaciones de entrada y las de salida de los estudiantes). En segundo caso, supone implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación que, a su vez,

proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que le afectan (incremento de la lucidez, la confianza en sí mismo, el pensamiento crítico, etc.).

Es importante destacar que a partir del análisis realizado con el proceso de investigación se busca desarrollar directrices para el desarrollo de estrategias con las que se transforme la calidad de la formación universitaria en miras de su mejora.

Según el análisis de Harvey y Green (Tomas M., 2011, p.30), las definiciones de calidad varían y reflejan distintas perspectivas de los individuos y de la sociedad. Podría decirse que del análisis se deduce que no hay una única definición correcta de calidad. Es un concepto relativo unido al punto de vista de quien lo trata.

Ante esta situación caben dos soluciones:

- Tratar de adoptar un punto de vista pragmático combinando criterios diferentes de calidad para actuar.
- Intentar definir la calidad a un más alto nivel de abstracción, dentro del cual tienen cabida las distintas perspectivas en cuanto a concepciones más vinculadas a situaciones concretas.

Para la presente investigación se optó por la segunda vía, el nivel de análisis adoptado por Harvey y Green (Buendía E. Angélica, 1993, p.30) la calidad de un sistema educativo o de una institución, se definiría por un juicio de valor susceptible apoyado en múltiples criterios hasta contradictorios.

Si se ha de avanzar en la caracterización del concepto de Calidad Universitaria es preciso superar la tendencia a considerar los elementos de contexto, entrada, proceso, producto y propósito de la educación en cada institución de calidad y tratar de identificar los rasgos comunes a todas ellas.

Se considera que la deberá radicar, más allá de estos elementos en que difieren, en alguna característica común a todos ellos. En consecuencia, para conceptualizar la calidad de la educación, es preciso superar la consideración aislada de las

características específicas de los distintos elementos o componentes y centrar la atención en las relaciones entre ellos.

En efecto, en esta lógica que apunta hacia las relaciones entre los elementos de la educación universitaria o de instituciones concretas, integrados en un sistema. Se trata de identificar las relaciones entre los componentes de contexto, input, proceso, producto y propósitos del sistema y valorarlas en función de un conjunto de reglas bien establecido y derivados de un principio general; la calidad de la educación viene definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico de Universidad o de plan de estudios universitario conducente a un título.

De acuerdo con la regla general, la calidad de la educación universitaria supone una relación de coherencia de cada uno de los componentes del sistema representado en un modelo con todos los demás. En unos casos, esta relación de coherencia o incoherencia será patente, dada la proximidad estructural y/o funcional entre los componentes relacionados. Tal sería el caso, por ejemplo, de la relación postulada entre "Metas y objetivos de la educación universitaria" (B) y las "Necesidades sociales" (A); o entre "Productos de la educación universitaria" (C) y "Metas y objetivos" (B). En estos casos, la relación aparece como directa e inmediata. En otros casos, la relación sería menos evidente, como, por ejemplo, la hipotética entre "Procesos de gestión" (D) y "Necesidades sociales" (A). Aquí se trata de relaciones indirectas y mediatas. Pero cualquier ruptura en la red de coherencias entre componentes supondría una limitación más o menos severa de la calidad educativa.

A los efectos de definir los factores más importantes que teóricamente pueden integrar el concepto de la educación universitaria, destacaremos básicamente las relaciones centradas en los tres componentes siguientes:

- Expectativas y necesidades sociales (A).
- Metas y objetivos de educación universitaria (B).
- Productos de la Universidad (C).

- a) En primer lugar, la coherencia entre, inputs, procesos, productos y metas y, por otro, expectativas y necesidades sociales, definen la calidad de la educación universitaria como funcionalidad.
- b) En segundo lugar, la coherencia del producto con las metas y objetivos define la calidad de la educación universitaria como eficacia o efectividad.
- c) En tercer lugar, la coherencia entre el input y procesos y, por otro, producto, define la calidad de la educación universitaria como eficiencia.

En síntesis, lo que genéricamente se denomina calidad de la educación universitaria, según esta teoría, se identifica con un complejo constructo explicativo de valoraciones, apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia, eficiencia y expresión, de un conjunto integrado de relaciones de coherencia entre los componentes básicos de la educación o de una institución universitaria concebidos como un sistema.

Las relaciones entre las tres dimensiones son evidentes. Carece, por ejemplo, de sentido hablar de eficiencia, en ausencia de eficacia, y es dudoso considerar como eficaz una institución universitaria que logra unos objetivos poco relevantes para los estudiantes y para la sociedad, es decir, con un bajo nivel de funcionalidad. Por otra parte, una Universidad será considerada escasamente eficaz y funcional si solamente logra algunos de los objetivos con alta significación social y falla en otros a causa de una deficiente distribución y uso de recursos, tanto de docentes y de la investigación misma.

La calidad, en esta perspectiva, aparece como un continuo escalar cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia, mutuamente implicados. Su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes principales representados en el modelo sistémico.

3.3.15. Indicadores de calidad de la educación universitaria

La base para la evaluación de la calidad universitaria permite determinar con cierta precisión indicadores con criterios y predictores de funcionalidad, eficacia y eficiencia,

susceptibles, en muchos casos de cuantificación. Asimismo, la constatación de incoherencias entre los componentes básicos de una institución universitaria o de la Educación Superior en una determinada comunidad, constituye el mejor punto de partida y la guía más precisa para tomar decisiones en una dirección específica.

En general, un indicador se define como una variable, significativa, frecuentemente cuantitativa, que tiene carácter normativo. En el presente caso, un indicador de calidad universitaria es una variable creada a partir de una medida de relación entre los componentes del sistema universitario (institución, o conjunto de la educación superior).

Hasta ahora, se han utilizado casi exclusivamente indicadores de eficiencia y eficacia bajo el nombre genérico de indicadores de rendimiento, sin una referencia de una teoría o modelo de calidad universitaria. El aporte, además de este modelo teórico, consiste en destacar los indicadores de funcionalidad, de importancia capital, superando las diversas concepciones parciales de calidad universitaria.

Según el modelo, la eficacia por sí misma no garantiza la calidad de la educación universitaria, ya que los objetivos logrados pueden no representar las opciones más relevantes. Más aún, una institución con un máximo de eficacia y eficiencia, es decir, coherencia completa entre todos los componentes representados en el modelo del sistema, excepto las expectativas y necesidades reales de Educación Superior de los individuos y de la sociedad (perfil axiológico y de aspiraciones), resultaría un instrumento perfecto para realizar una función diferente de aquella para la que ha sido establecido. En consecuencia, se puede agrupar y ordenar los indicadores de funcionalidad de acuerdo a la eficacia y eficiencia.

3.3.16. La eficiencia y eficacia en las universidades

Las diferentes instituciones de Educación Superior no sólo deben ser eficaces, sino que deben buscar y alcanzar la eficiencia. *“La eficacia es la obtención de los resultados deseados, y la eficiencia se logra cuando se obtiene un resultado deseado con el mínimo de insumos”* (Tomas M., 2011).

Con respecto a la eficiencia, destacar que el termino se concibe desde la economía como resultado del logro de los objetivos con costos mínimos o de uso alternativo, a

finés múltiples y jerarquizados. Espinoza destaca que “La eficiencia se refiere al uso óptimo de recursos en beneficio del logro de los objetivos planificados” (Tomas M., p.5).

Por su parte el concepto de productividad se define como la relación entre outputs e inputs, esto es entre los productos y los insumos necesarios para su producción. La productividad es una medida de la eficiencia del empleo de los recursos para generar bienes y servicios, que compara cuanto se produce con los recursos que se utilizan para producirlo.

La productividad alude a los productos por unidad de insumo. *“Tal medida es una razón entre producto e insumos”* (Tomas M., 2011, p. 18). En la medida en que se aumenta la producción empleando igual cantidad de recursos, se es más eficiente desde el punto de vista económico (mayor producción, menores costos). Para la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), productividad es igual a producción dividida por cada uno de sus elementos de producción.

Según la OIT (Organización Internacional del Trabajo) los productos son fabricados como resultados de la integración de cuatro elementos principales: tierra, capital, trabajo y organización. La relación de estos elementos a la producción es una medida de la productividad. Es sobre todo una actitud mental que busca la constante mejora de lo que ya existe. Está basada sobre la convicción de que uno puede hacer las cosas mejor hoy que ayer, y mejor mañana que hoy, lo cual requiere esfuerzos continuados para adaptar las actividades económicas a las condiciones cambiantes y aplicar nuevas técnicas y métodos, es por tanto la firme creencia del progreso humano.

Lo mencionado encaja con el proceso de investigación en el sentido de mejora del elemento humano a partir de la calidad educativa, que se compone con diferentes factores, lo que debe ser mejorada por lo diferentes procesos pudientes, como respuesta a la problemática de los diferentes medios y contextos, como lo es la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

Los productos son bienes o servicios, como se han definido en los indicadores a ser trabajados en el proceso de investigación. Los insumos son los recursos empleados para crear tales productos. Sin embargo, la productividad no sólo debe referirse a la

cantidad de lo que se produce, sino que debe incorporar además la calidad del producto, de manera que es posible redefinir dicho concepto para que incorpore elementos como la calidad y la satisfacción del cliente, en dicho caso la productividad sería la relación entre eficacia y eficiencia, donde la eficacia es hacer lo correcto y eficiencia es hacer las cosas correctamente (Urbáez M., 2008).

Pero la productividad y eficiencia que se le exige a las universidades no sólo tiene una dimensión económica, la Universidad actúa como un servicio público y por ende, no sólo es regulada por el mercado o los precios, sino que se enfrenta el desafío de la "eficiencia social", entendiendo por tal la capacidad de satisfacer, sin limitaciones ni discriminaciones de tipo alguno, la creciente demanda con una educación masiva de calidad, altamente pertinente ante los requerimientos de la sociedad como así también consciente de las carencias e inequidades que en esa sociedad se verifica (Munévar D., 2008).

Para identificar las variables o factores que inciden e inducen la calidad en el proceso docente, se hace necesario revisar la conceptualización de las actividades principales desde diferentes enfoques. Cada enfoque o modelo representan las dimensiones o factores que configuran el proceso docente y las relaciones directas o indirectas que potencialmente pueden darse entre tales dimensiones.

Desde la perspectiva del enfoque sistémico, la docencia es concebida como un sistema abierto que tiene una tarea principal que realizar para sobrevivir, la que representa su razón de ser. El sistema puede desarrollar su tarea principal únicamente mediante el intercambio de materiales con su medio ambiente. Este intercambio consiste en varios procesos: la importación de recursos y materiales, la conversión de ellos, el consumo de algunos bienes para el mantenimiento del sistema y la exportación de productos, servicios y desperdicios.

El modelo planteado para la presente investigación permitirá superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos elementos o componentes y centrar la atención en las relaciones entre los elementos de la educación universitaria o de instituciones concretas, integrados en un sistema. Se trataría de identificar las

relaciones entre los componentes de contexto, proceso, producto y propósitos del sistema y valorarlas en función de un conjunto de reglas bien establecido, derivado de un principio general; la calidad de la educación viene definida por un conjunto de relaciones.

3.3.17. Voto universal e igualitario

Los jóvenes universitarios consideran que el voto es una oportunidad para participar y expresarse, que tiene el poder para cambiar el país y mejorar la calidad de vida. Sin embargo, algunos no participan en procesos democráticos. Expresan que las razones principales por las cuales no votan o se abstienen son la falta de credibilidad en la política y en los políticos, de confianza en los procesos democráticos y la indiferencia. Consideran que hace falta fomentar la cultura alrededor del voto debido al alto grado de ignorancia política. (España E., D & Rivera A., E., 2012)

El voto universal fue concebido para incorporar en el derecho a personas excluidas, tal el caso de las mujeres, indígenas y otros; que paulatinamente fueron incorporados a lo largo de la historia como un derecho de cada una de las personas.

Existe una diferencia entre el voto ponderado y el voto universal paritario. La mayoría de las universidades del Sistema Universitario Boliviano reconocen al voto ponderado como acto eleccionario para elección de autoridades en ambos estamentos.

La Universidad Pública de El Alto acciona en sus procesos eleccionarios el voto universal igualitario, como dice su Estatuto Orgánico, en el Capítulo II, Principios, Artículo 11. Ejercicio de la democracia; en el que se considera que el voto de todas las personas, docentes y estudiantes tiene el mismo valor. Este principio se expresa de la siguiente manera: “un voto de docente, un voto de estudiante”, donde no se cumple la paridad que en su estatuto contradice.

3.3.18. Cogobierno paritario docente-estudiantil

Según la historia destacada en el acápite de la autonomía universitaria, tras la "intervención" en 1955 de las universidades por la COB, cumpliendo la determinación de su Primer Congreso (octubre de 1954) y la "avanzada" movimientista que a la postre

enajenó a la clase media en relación a este partido; se concretó de herencia en el Cogobierno Paritario Docente Estudiantil.

Ante ello, resaltamos una experiencia única en América Latina y quizá en el mundo, como lo es el Cogobierno Paritario docente estudiantil que fue una de las consignas capitulares del "X Congreso Universitario" celebrado en Sucre del 17 al 21 de agosto de 1952. También el "*Proyecto de Estatuto de la Universidad Boliviana*" recomendado para su estudio por la "Segunda Conferencia Nacional de Rectores" reunida en Sucre del 27 de enero al 3 de febrero de 1955, postulaba ya sin tapujos esta modalidad.⁷ Inicialmente instalado en Potosí en 1953, este se extendió al año siguiente a La Paz, Oruro, Cochabamba y a otras universidades, como emergencia del "pacto de retiro" suscrito el 8 de octubre de 1955 entre las fuerzas "autonomistas", el Gobierno y la COB. (Rodríguez O., G., 1998)

Resaltar que el cogobierno paritario docente-estudiantil, al interior de la Universidad Pública de El Alto, cumple en sus representaciones solo en los honorables concejos, vale decir, Concejo de Carrera, Concejo de Área y Honorable Concejo Universitario, donde el número de representantes del estamento estudiantil es igual al número de representantes del estamento docente, cumpliendo el principio de paridad.

3.3.19. Periodicidad de cátedra

La diferencia puntual que merece ser destacada, está inmersa en la modalidad de la permanencia del docente y en este caso tenemos dos alternativas que son parte de un análisis histórico y conceptual en el que se concluye (Pérez L., A., 1993):

- Revalidar periódicamente el cargo a través de un concurso abierto y público.
- Ser evaluado favorablemente en coloquios o concursos cerrados.

La Periodicidad de Cátedra es la renovación periódica de profesores, de forma tal que se vuelvan a concursar al cabo de cierto tiempo predeterminado (Maris T., S., 2004).

Para ello es importante destacar que dentro El Estatuto Orgánico de la Universidad Pública de El Alto, Reglamento del Régimen Docente, Capítulo II, Principios Generales, Artículo 2, Inciso 1, se menciona como uno de sus principios:

- 1) La periodicidad de cátedra. Se establece el principio de la periodicidad de cátedra en la universidad, para garantizar la excelencia académica, investigativa y productiva, así como evitar el ejercicio de la docencia en forma vitalicia.

Asimismo, se distinguen, en el Capítulo III, de las categorías y tipo de docente, en el Artículo 3. De las categorías de docentes. Según la modalidad de admisión y permanencia en la UPEA, se establecen las siguientes categorías de docentes:

- 1) Docente Contratado.
- 2) Docente Interino.
- 3) Docente Invitado.
- 4) Docente Honorario.

De los que cabe enfatizar que el tiempo máximo de permanencia continua es de cuatro años para docentes contratados, que luego serán destituidos, evitando el ejercicio de la docencia de forma vitalicia.

3.4. MARCO REFERENCIAL

3.4.1. La Carrera de Ciencias de la Educación

En la carrera de Ciencias de la Educación, hasta la fecha de elaboración del presente documento, han pasado diez directores, cumpliendo 21 años al servicio del público desde la fecha de su creación, en el año 2000, hasta marzo del año 2021.

Para dar mayor énfasis a la intencionalidad de esta, se evocará la visión, misión, objetivos y otras particularidades que enmarcan el camino planificado y sus perfiles correspondientes.

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) en su VISIÓN menciona:

La Carrera Ciencias de la Educación se consolida como un referente de formación profesional en el área de educación, priorizando la investigación científica en todos los campos del conocimiento, aplicando a la práctica para la transformación

económica, social, cultural y política a favor de los intereses de las naciones originarias y clases populares, desposeídas y marginadas.

Es ese acometido se intenta dar luces de acción ya que también se promueve acciones científicas revolucionarias para el cambio del sistema económico, social, político y educativo en función a las necesidades e intereses del pueblo boliviano multicultural y plurilingüe integrando la cultura y los saberes de nuestra culturas con el desarrollo de la ciencia y la tecnología en un marco de una auténtica autonomía y cogobierno docente docente-estudiantil constituyéndose en una institución que contribuye con liderazgo a una formación crítica y consciente en pro de la liberación y auto determinación soberana de nuestros pueblos, siguiendo las líneas de la CPEPB.

Su accionar, adentrado en la visión, también se enfatiza en la MISIÓN:

Formar profesionales altamente calificados en todas las disciplinas del que hacer educativo con conocimiento científicos teóricos y prácticos, tecnológicos, con conciencia crítica y de manera integral para así, que respondan al encargo social, las necesidades de las naciones y nacionalidades originarias con actitudes críticas y reflexivas comprometidas con el desarrollo de una educación liberadora basada en un enfoque indiscutiblemente productivo.

El Objetivo General del PDI menciona:

Formar profesionales capaces de investigar la realidad de la educación superior en el contexto de nuestra realidad sociocultural, haciendo uso de las metodologías y recursos científicos para conocer, interpretar, proponer soluciones y transformar la sociedad, construyendo nuestra conciencia crítica, creativa en función a la liberación.

Asimismo, en el Anexo N° 6 se destacan las líneas de acción como la malla curricular para la comprensión del desarrollo de acciones de la Carrera de Ciencias de la Educación, que es importante para comprender los procesos que se desarrollan al interior.

3.4.1.1. Perfil del estudiante

Como un componente anexo, no aislado, se entiende el perfil que se busca de cada uno de los estudiantes. Este es mencionado dentro el PDI, donde se destaca que:

El aspirante a ingresar a la licenciatura en Ciencias de la Educación deberá demostrar interés y comprensión por la lectura; contar con conocimientos básicos de computación e inglés. Así mismo, con habilidades de comunicación oral y escrita; de búsqueda y procesamiento de la información; y de habilidades para el trabajo en equipo; y con vocación de servicio.

Asimismo, el Licenciado en Ciencias de la Educación estará en condiciones de desarrollar soluciones educativas que ayuden a otros a aprender en diferentes contextos; desarrollar proyectos educativos con referencia a los estándares establecidos por normas nacionales y/o internacionales para la solución de necesidades educativas en diversos contextos; gestionar procesos relacionados con la mejora del desempeño individual y organizacional bajo los parámetros de normas nacionales y/o internacionales; y desarrollar procesos de evaluación como apoyo a la toma de decisiones que contribuyan al logro de los resultados e impactos esperados, tomando como referente un modelo que responda a las características del contexto.

3.4.1.2. Competencias

Las competencias son definidas como una acción o efecto de competir. Asimismo, es la disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. En el campo de las Ciencias de la Educación es entendido como:

- La aptitud o capacidad de las personas, que deben ser potencializada.
- Habilidad (competente, experto, idóneo, hábil, calificado...).
- Posibilidad de lograr algo.
- Cualidades para desempeñar una actividad de manera satisfactoria.
- Logros o adquisición de capacidades (conceptos, procedimientos, habilidades y aptitudes).

Es en este sentido se plantean competencias para los estudiantes, como:

- ✓ Desarrollar soluciones educativas que ayuden a otros a aprender en diferentes contextos y modalidades.
- ✓ Desarrollar proyectos educativos con referencia a los estándares establecidos por normas nacionales y/o internacionales para la solución de necesidades educativas en diversos contextos.
- ✓ Gestionar procesos relacionados con la mejora del desempeño individual y organizacional bajo los parámetros de normas nacionales y/o internacionales.
- ✓ Desarrollar procesos de evaluación como apoyo a la toma de decisiones que contribuyan al logro de los resultados e impactos esperados, tomando como referente un modelo que responda a las características del contexto.

3.4.1.3. Áreas de desempeño

Las áreas laborales se encuentran en:

- Desarrollo y producción de materiales educativos apoyados en la tecnología.
- Desarrollo e implantación de productos educativos en ambientes de aprendizaje virtuales, presenciales mixtos.
- Diseño de proyectos que beneficien a la sociedad de la región como cuidado al medio ambiente, salud, alfabetización tecnológica, educación cívica y de derechos humanos.
- En procesos de evaluación docente, diseño de currículum, soporte académico y proponer innovaciones educativas.
- Administrador de proyectos y entidades educativas.
- Administrador de la mejora del desempeño (calidad, capacitación, cultura organizacional).

3.4.1.4. Lugares de desempeño

Las propuestas de los lugares donde puedan desempeñarse laboralmente son:

- Despachos de capacitación para servir al sector público y dependencias de gobierno.
- Sector educativo y social.
- Sector productivo de la economía nacional e internacional de carácter privado (turismo, agro negocios, software y manufactura).
- Sector público (todas las dependencias en los tres niveles de gobierno).
- Sector social.

La prestación de servicios profesionales independientes en despachos de capacitación y de evaluación del desempeño, como en centros de desarrollo y producción de materiales educativos apoyados en tecnología, están acorde a los potenciales de cada uno de los estudiantes.

Sin embargo, existe desconocimiento por parte de la población en cuanto a la oferta de profesionales existentes por parte de la Carrera de Ciencias de la Educación, dada su reciente creación. Para ello es necesario promocionar, y surge la necesidad de realizar la acreditación ante las expectativas de los docentes, estudiantes y administrativos.

3.5. MARCO NORMATIVO

3.5.1. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPEPB), promulgada en el año 2010, con respecto a las universidades y la Educación Superior, se destaca: Primera parte: Bases fundamentales del estado, derechos, deberes y garantías, en su Artículo N° 91, apartado III, donde se destaca que “La educación superior está conformada por las universidades, las escuelas superiores de formación docente, y los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados”; Artículo N° 92, en su integridad, destacando la libre administración bajo el ejercicio de su autonomía; Artículo N° 93, en cuanto a la subvención del estado para lo cual deben generar de medios de transparencia y otras bases de respeto hacia las naciones y pueblos originario campesinos, respondiendo a las necesidades de la región, en función de sus potencialidades; Artículo N° 98, en cuanto la formación post-gradual en para la

cualificación de profesionales en diferentes áreas, a través de procesos de investigación científica y generación de conocimientos vinculados con la realidad, para coadyuvar con el desarrollo integral de la sociedad.

Es en esta primera ley, se ha destaca algunos artículos en los que se menciona las características básicas que deben responderse en las universidades, sus procedimientos, sus derechos a partir de los que se deben de obtener deberes de acción dentro el desarrollo de actividades, para ello será necesario ahondar en la temática analizando la ley de la educación superior dentro el contexto nacional entorno a la acreditación de la calidad educativa, lo cual se encuentra integrado al proceso de investigación.

3.5.1.1. Autonomía universitaria y cogobierno

En los Documentos del XII Congreso Nacional de Universidades: Universidad Autónoma Juan Misael Saracho 2013 - Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2014. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), Estatuto Orgánico del Sistema de la Universidad Boliviana, Título II, Misión, Principios, Fines y Objetivos, Capítulo II, Principios, destaca:

Artículo 5. Son principios fundamentales del Sistema de la Universidad Boliviana:

- a) **La Autonomía e igualdad jerárquica** de las Universidades Públicas que la integran. Se entiende por Autonomía, de acuerdo a la Constitución Política del Estado Plurinacional, “la libre administración de sus recursos, el nombramiento de sus autoridades, su personal docente y administrativo; la elaboración y aprobación de sus estatutos, planes de estudio y presupuestos anuales; y la aceptación de legados y donaciones, así como la celebración de contratos, para realizar sus fines y sostener y perfeccionar sus institutos y facultades”.
- b) **La integridad del Sistema de la Universidad Boliviana** expresada en la preservación y defensa de la Autonomía de todas y cada una de sus universidades.

c) **La Autonomía económica** que consiste en el derecho de administrar libremente sus recursos; a participar porcentualmente en las rentas nacionales, departamentales, municipales y en impuestos especiales, creados o por crearse; así como a las subvenciones que el Estado tiene la obligación de proporcionar y a recibir, oportunamente de parte del Gobierno, los recursos recaudados en favor; aprobar y ejecutar su presupuesto, negociar empréstitos y suscribir convenios.

d) **El Cogobierno Paritario Docente Estudiantil** que consiste en la participación de docentes y estudiantes en todos los niveles de planificación y decisión de las actividades y políticas universitarias.

e) **La libertad académica** que comprende la libertad de cátedra, de investigación y de estudio, al mismo tiempo que garantiza los derechos de libre expresión y difusión del pensamiento, de producción, creación artística, humanística, científica y técnica:

i. La libertad de cátedra que asegura a cada profesor la máxima independencia de criterio y expresión científica en el cumplimiento de su función docente.

ii. La libertad de investigación que garantiza el derecho de cualquier miembro de la comunidad universitaria a investigar, así como recibir de la Universidad el apoyo suficiente para ejercer dicha labor sin otras limitaciones que las económicas.

iii. La libertad de estudio que implica el derecho de los estudiantes a integrarse a los departamentos, especialidades, disciplinas, cursos o programas; a participar en forma activa y crítica en el proceso de su propia formación intelectual y científica; respetando su formación ideológica e identidad cultural.

f) **El fuero universitario** como garantía de la independencia ideológica de docentes y estudiantes y la libre confrontación de ideas. Toda forma de discriminación es contraria al espíritu del Sistema de la Universidad Boliviana.

g) **La independencia política ideológica institucional** respecto a cualquier gobierno, como garantía de la pluralidad, universalidad y democracia universitaria.

h) **La inviolabilidad de la Autonomía Universitaria**, de los predios universitarios, ante la agresión por parte de los gobiernos de turno, agentes externos e internos que promuevan este tipo de intervenciones.

i) **La enseñanza universitaria** debe ser nacional y científica por su contenido, y democrática por su forma, pues sólo un ambiente democrático puede fomentar la cultura y el desarrollo nacional al servicio del pueblo.

j) **La interdisciplinariedad** garantiza la dimensión universal de la ciencia, la técnica y la cultura, mediante la interrelación continua de investigadores y docentes de las diversas áreas del conocimiento orientada a una producción científica globalizadora y no únicamente sectorial y de una docencia que permita una visión integral del saber humano.

k) **El respeto** a las diversas manifestaciones culturales, en un permanente diálogo con los agentes sociales para colaborar en el logro de un desarrollo humano sostenible de su medio social.

l) **La integridad ética, moral y transparente** que se manifiesta a través del desenvolvimiento de la comunidad universitaria.

3.5.2. Estatuto de Universidad Pública de El Alto

El estatuto vigente de la Universidad Pública de El Alto, pertenece al Segundo congreso Ordinario, el cual a la fecha no fue nuevamente tratado a la fecha.

El prefacio está basado en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, el cual destaca:

a) Aspectos Históricos. Los pueblos y naciones indígena - originarias, campesinos y sectores populares, desde el siglo XV hasta el siglo XX lucharon por su propia autodeterminación en contra de la discriminación social, explotación económica y dominación política de carácter colonial, capitalista e imperialista. El pueblo Alteen,

heredero de esta lucha por su emancipación, tomó medidas de hecho para recuperar los recursos naturales, así como lograr la formación académica y científica de su juventud, derrotando a la opresión y al poder político pro-imperialista. En la actualidad, la nación Aymara y el pueblo de El Alto se ha constituido en el referente de la transformación nacional.

En este contexto, la UPEA fue creada mediante la Ley N° 2115 de fecha 5 de septiembre del 2000 como Universidad Pública, sin respetarse las disposiciones de la Constitución Política del Estado en sus artículos 185, 186, 187 y 189. Sin embargo, su consolidación como Universidad Autónoma, demandó de profesionales y estudiantes con un alto grado de conciencia revolucionaria, quienes no dudaron en enfrentarse al poder político de entonces. Posteriormente, mediante Ley N° 2556 de fecha 12 de noviembre de 2003 se le concede plena Autonomía Universitaria conforme al mandato constitucional de la República, para cuyo efecto la comunidad Universitaria en pleno se movilizó junto a su pueblo de El Alto con valor, coraje y sangre hasta lograr la expulsión del gobierno neoliberal de ese entonces, lo cual posibilitó la agenda de octubre, concretizándose en la elección de un gobierno indígena y la instalación de la Asamblea Constituyente. Bajo esos antecedentes, esta Universidad continuará con esa herencia de lucha por la emancipación de su pueblo.

b) Encargo Social. La UPEA consciente de las tareas fundamentales, necesariamente debe hacer cumplir el mandato constitucional, consistente en que la educación es la más alta función del Estado y un derecho de todos los ciudadanos. Así mismo, los saberes universales - ancestrales científicos son parte del conocimiento que toda sociedad contemporánea tiene derecho a adquirir, crear y desarrollar; esta es la función que la Universidad Pública de El Alto, en cada una de sus áreas creadas y por crearse, debe cumplir. El encargo social se sintetiza en que la UPEA debe detectar, analizar y resolver científicamente los problemas políticos, económicos y sociales de su pueblo en su vínculo estrecho entre Universidad y sociedad.

c) Aspectos Tecnológicos y Científicos. Con los propósitos de cumplir las tareas académicas y científicas, la institución en cada una de sus Carreras debe encarar sus potencialidades en el acervo bibliográfico, laboratorios, talleres de prácticas, institutos

de adiestramiento y de investigación, acordando convenios interinstitucionales nacionales e internacionales para la transferencia de conocimientos en todas las disciplinas del conocimiento científico- tecnológico, con conciencia crítica y reflexiva; capaz de crear, adaptar y transformar la realidad en que vive; desarrollar la investigación productiva para fomentar el desarrollo local, regional y nacional para que responda al encargo social y las necesidades de las nacionalidades de manera eficiente y oportuna hacia la transformación revolucionaria de la sociedad.

Ante la presentación del prefacio, la Universidad Pública de El Alto se ha concebido de manera contestataria, revolucionaria, para lo que hace hincapié en tres elementos fundamentales que se tratan en la presente investigación, lo cual exponemos a continuación.

3.5.2.1. Cogobierno docente-estudiantil universitario

En el Título I, Fundamentos Institucionales, Capítulo I, Disposiciones Generales, Artículo 2. Fundamentos de Constitución, Inciso Primero, se menciona: La base de constitución es la organización democrática, donde la soberanía se asienta en la comunidad universitaria, conformada por los docentes y estudiantes, quienes en forma paritaria participan del cogobierno universitario.

Este planteamiento evoca la necesidad de realizar un análisis puesto que al ser reconocida por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), la casa superior de estudios de la urbe alteña no encaja con las particularidades de sus homónimas a nivel nacional, como en el caso del voto ponderado que estas ejercen en momentos de elección democrática.

3.5.2.2. Voto universal paritario docente docente-estudiantil

Dentro de la presentación del Estatuto Orgánico de la Universidad Pública de El Alto, a se menciona *“La consolidación del voto universal igualitario, lo que implica que se prioriza la decisión mayoritaria del colectivo docente-estudiantil en la elección de autoridades.”*, que, para comprender mejor, evocaremos al **CAPÍTULO II, DEL PRINCIPIO UNIVERSAL DEL VOTO:**

Artículo 4. DEMOCRACIA UNIVERSITARIA. La UPEA es una institución democrática, participativa y representativa, como establece el artículo 10, en su inciso 1), de su Estatuto Orgánico.

Artículo 5. DEL SUFRAGIO. El sufragio constituye la base del régimen democrático y representativo, se funda en el voto universal igualitario e irrestricto, ejercida por docentes y estudiantes de la UPEA.

Estos incisos destacan que la votación de los docentes no está vista por el cogobierno, dado que, en la actualidad el número de estudiantes supera los 52.000, que, comparado con los docentes, quienes suman solo 3000, aproximadamente, razón por lo cual no se tendrían representación en la toma de decisiones.

3.5.2.3. Periodicidad de cátedra

Es Estatuto de la universidad Pública de El Alto, que, desde la presentación destaca: *“e) La periodicidad de cátedra, lo que garantiza que los docentes deben competir de manera regular (cada 4 años) y lograr, mediante investigación y actualización, su permanecía en espacios de privilegio dentro de la categorización docente.”*

Así también, en el: **CAPÍTULO II, PRINCIPIOS GENERALES:**

Artículo 2. El presente Reglamento del Régimen Docente, se basa en los siguientes principios:

- 1) La periodicidad de cátedra. Se establece el principio de la periodicidad de cátedra en la universidad, para garantizar la excelencia académica, investigativa y productiva, así como evitar el ejercicio de la docencia en forma vitalicia.
- 2) La importancia del co-gobierno en el proceso de selección y admisión docente. Se considera al estamento docente-estudiantil como núcleo central en el proceso de selección y admisión docente, tanto en los concursos de méritos y en los exámenes de competencia y suficiencia.

3) La evaluación permanente y periódica. Se establece este principio para evaluar a todo el plantel docente de manera permanente y periódica, para cualificar y optimizar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

4) La revocabilidad de los docentes. Se establece este principio para la revocatoria del cargo docente, mediante la evaluación permanente periódica, a aquellos docentes que no respondan a las expectativas académicas e institucionales de la universidad.

5) Desarrollo de la conciencia crítica. Se debe incentivar en la universidad el desarrollo de una conciencia crítica y analítica frente a su realidad y el mundo.

6) El compromiso con el pueblo y las naciones originarias. La cátedra universitaria debe basarse en la unidad entre la teoría y la práctica, para la solución de los problemas del país, que deberá estar orientada para el beneficio del pueblo y las Naciones Originarias.

7) El ejercicio de la docencia como un servicio académico, investigativo, productivo y social. En la universidad, el ejercicio de la docencia, debe tener una vocación de servicio académico en beneficio de la institución, y tener un compromiso social del cual es parte la UPEA.

Existen muchas formas de interpretación de sobre la periodicidad de cátedra, es por ello que a partir de la presente investigación se analizara la percepción de los estudiantes con respecto a este enunciado, en cuanto a su incidencia en la calidad de la formación universitaria.

CAPITULO IV

MARCO METODOLOGICO

A partir de teorías, se describió de manera natural, fundamentos claramente establecidos, que estuvieron enmarcado no solo con aspectos cualitativos, sino que también fueron complementados por el aspecto cuantitativo, en casos de análisis de algunos datos estadísticos y/o cantidades que requieren de series numéricas y/o matemáticas.

El proceso de investigación fue realizado de manera constructiva y no especulativa ni destructiva para lo que se mantuvo una actitud perseverante, asumiendo teorías que no fueron abandonadas por la tensión o crisis, que generalmente se encuentran presente en una investigación, e intentando esclarecer las relaciones pertinentes, de manera complementaria, sin entrar en conflictos con la población, descartando interpretaciones personales.

4.1. HIPÓTESIS

Dado el enunciado del problema y el planteamiento del objeto de estudio, se plantea las siguientes hipótesis:

Hi. Los factores asociados al cogobierno docente-estudiantil universitario basados en la gestión universitaria de la educación superior, voto universal igualitario y periodicidad de catedra incide positivamente en la calidad de la formación universitaria en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

Ho. Los factores asociados al cogobierno docente-estudiantil universitario basados en la gestión universitaria de la educación superior, voto universal igualitario y periodicidad de catedra no incide en la calidad de la formación universitaria en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

Ha. Los factores asociados al cogobierno docente-estudiantil universitario basados en la gestión universitaria de la educación superior, voto universal igualitario y periodicidad de catedra, incide negativamente en la calidad de la formación universitaria en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

4.2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLE

4.2.1. Variable independiente

Factores asociados al cogobierno docente-estudiantil universitario.

Cuadro 1. Operacionalización de variable independiente

VARIABLE	CONCEPTUALIZACION	DIMENSION	INDICADORES
Factores asociados al cogobierno docente-estudiantil universitario	Acciones de autogobierno desarrolladas en participación igualitaria entre docentes y estudiantes en todas las formas de representación para la toma de decisiones en beneficio común.	Gestión académica	Desarrollo académico Jornadas académicas Gestión administrativa
		Voto universal	Voto igualitario Cogobierno Evaluación estudiantil
		Periodicidad de cátedra	Designación eventual Evaluación permanente Docentes invitados

Fuente. Elaboración propia según análisis de variables

4.2.2. Variable dependiente

Calidad de la formación universitaria

Cuadro 2. Operacionalización de variable dependiente

VARIABLE	CONCEPTUALIZACION	DIMENSION	INDICADORES
Calidad en la formación universitaria	Descripción de una situación, factor o componente educativo en estado óptimo de funcionamiento.	Formación universitaria	Calidad

Fuente: Elaboración propia según análisis de variables.

4.3. ENFOQUE METODOLÓGICO

Para el desarrollo de la presente investigación se ha considerado un enfoque metodológico mixto. El enfoque metodológico mixto puede ser comprendido como “(...) un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio” (Tashakkori y Teddlie, 2003, citado en Barrantes, 2014, p.100).

Se ha considerado este enfoque puesto que el estudio realizado busca dar, tanto una explicación de los hechos (enfoque cuantitativo) como una comprensión de estos (enfoque cualitativo). Lo que puede contribuir a anular los posibles sesgos de la investigación y fortalecer el proceso investigativo (Barrantes, 2014, p. 98).

La investigación consideró también aspectos cuantitativos por poner en práctica el manejo de datos, sin embargo, no se descartó el aspecto cualitativo, por enfocar, tópicos conceptuales, normativos y prácticas no susceptibles de ser medidos, pero si analizados e interpretados.

Es así que, durante la construcción del documento, en una primera instancia, se obtuvieron datos cuantitativos a partir de la aplicación de un cuestionario como herramienta primera; y, como segunda, la entrevista y observación, datos de profundidad con la que se detalla aspectos cualitativos que permitan concretar los resultados obtenidos.

4.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación fue descriptivo, considerando “...*que se sabe algo sobre este tema, pero no hay investigaciones precisas sobre este mismo lugar, este grupo social... Puede incluir datos cuantitativos donde sean relevantes, pero no son centrales.*” (Arnold, Spedding y Pereira, 2006, p. 139).

De igual manera, Tamayo y Tamayo (2005, p.46), lo define como la descripción, registro análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos; es decir, trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta.

Los autores anteriormente referenciados afirman que en el estudio descriptivo se seleccionan unas series de temas y se miden cada una de ellas independientemente, para describir lo que se investiga.

La investigación realizada fue inédita en el contexto en el que es presentada, dado que no se tienen investigaciones precisas al respecto del planteamiento de la problemática. Al analizar diferentes investigaciones a nivel macro, meso y micro, vale decir a nivel mundial, latinoamericano y nacional, se observa que no se cuenta con la suficiente información para el desarrollo investigativo, por lo que la consideración del tipo descriptivo mostró resultados que se plasman en lineamientos operativos que aportan al respecto de la temática abordada.

4.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron los diseños de investigación de campo y de diseño no experimental tipo transeccional descriptivo. Cabe destacar que Sabino (1992), plantea que el diseño de la investigación es posible categorizarla en función del tipo de datos a ser recogidos, clasificándole en dos (2) grandes grupos: por una parte, la investigación de tipo bibliográfico, y por otra la investigación de campo.

De lo expuesto anteriormente, se puede decir que el diseño del presente trabajo es de campo, ya que se procederá a recoger la información o datos de los grupos de investigación, vale decir docentes y estudiantes, de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto, para luego mediante un análisis de tipo cuantitativo, extraer conclusiones que correspondan con los datos recogidos.

Por otra parte, Hernández et-al (2009, p 267), define la investigación no experimental, como aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de investigación donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

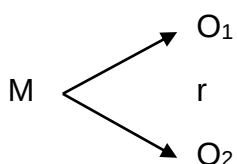
Así mismo, un diseño no experimental de tipo transeccional o transversal, según, Hernández (2003, p 270), son los que recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e intercalación

en un momento dado (o describir comunidades, eventos, fenómenos o contextos). Es como tomar una fotografía de algo que sucede. Es aquella en donde se recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único.

Hernández y Otros (2003, p 273), afirman que el diseño transeccional descriptivo tiene como objeto indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variable (dentro de un enfoque cuantitativo) o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación (describirla, como su nombre lo indica dentro del enfoque cualitativo). El procedimiento consiste en medir o ubicar a un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, en una variable o concepto (generalmente más de una variable o concepto) y proporcionan su descripción. Son, por lo tanto, estudio puramente descriptivo y cuando establecen hipótesis, estas son también descriptivas.

En tal sentido, Salinas y Pérez (1991), afirman lo mismo en cuanto a la investigación bajo un diseño transeccional descriptivo, lo que nos permite reconocer la confiabilidad en este tipo de diseño, en el que recaerá la responsabilidad en gran parte de este trabajo de investigación. En la presente investigación los datos se recolectarán en un solo momento, es decir en un tiempo único, siendo uno de sus propósitos describir las variables en estudio.

De acuerdo con estas definiciones, el diseño de la investigación empleado ha sido el descriptivo–correlacional debido a que se determina la relación entre las variables de estudio, cuyo diagrama es el siguiente:



Donde:

- M: Muestra
- O₁: Factores asociados al cogobierno docente-estudiantil universitario
- O₂: Calidad de la formación universitaria.
- r: Índice de correlación.

4.6. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

El método compuesto inductivo-deductivo está conformado por dos procedimientos inversos: inducción y deducción. La inducción es una forma de razonamiento en la que se pasa del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general, que refleja lo que hay de común en los fenómenos individuales. Su base es la repetición de hechos y fenómenos de la realidad, encontrando los rasgos comunes en un grupo definido, para llegar a conclusiones de los aspectos que lo caracterizan. Las generalizaciones a que se arriban tienen una base empírica.

Francis Bacon (1561-1626), citado por Dávila (2006), fue el primero que propuso la inducción como un nuevo método para adquirir conocimientos. Afirmaba que para obtener conocimiento es imprescindible observar la naturaleza, reunir datos particulares y hacer generalizaciones a partir de ellos. Según Bacon, las observaciones se hacían sobre fenómenos particulares de una clase y luego a partir de ellos se hacían inferencias de la clase entera. Este procedimiento es lo que hoy se denomina razonamiento inductivo, que habría de convertirse en el principio fundamental de todas las ciencias. Sus pasos son estos: 1) observación, 2) formulación de hipótesis, 3) verificación, 4) tesis, 5) ley y g) teoría.

Este método fue efectivo para avanzar en el conocimiento científico en el área en la que se ha trabajado, de las ciencias naturales. Fue considerado método base del paradigma positivista de investigación, pues, al partir de evidencias empíricas está despojado por completo del subjetivismo. El procedimiento inductivo ha sido desarrollado como el único válido para generar conocimientos en aspectos sociales que se consideraron para construir conocimientos desde el terreno investigativo (Charmaz, 2006).

Otro procedimiento utilizado para la obtención de conocimientos fue el razonamiento deductivo en el que, de afirmaciones generales, se llegó a afirmaciones particulares que aplicaban las reglas de la lógica. Mediante este procedimiento, se organizan hechos conocidos y se extraen conclusiones mediante una serie de enunciados, que comprenden: la premisa mayor, la premisa menor y la conclusión (Dávila, 2006).

La investigación desarrollada asume este método en el sentido que ha seguido sus pasos con los que concreta resultados ante la aplicación de instrumentos que son generales dentro el carácter investigativo.

Dicho de otra manera, la inducción y la deducción se complementaron mutuamente, donde: mediante la inducción se establecieron generalizaciones a partir de lo común en varios casos, luego a partir de esa generalización se dedujeron las conclusiones, que mediante la inducción se traducen en generalizaciones enriquecidas, por lo que forman una unidad dialéctica. De esta manera, el empleo del método inductivo-deductivo tuvo muchas potencialidades como método de construcción de conocimientos en un primer nivel, relacionado con regularidades externas del objeto de investigación.

De la misma manera, el método analítico-sintético refiere a dos procesos intelectuales inversos que operan en unidad: el análisis y la síntesis. El análisis es un procedimiento lógico que posibilita descomponer mentalmente un todo en sus partes y cualidades, en sus múltiples relaciones, propiedades y componentes, como ha ocurrido con los factores del cogobierno universitario dentro el proceso de investigación, permitiendo estudiar el comportamiento de cada parte. Asimismo, la síntesis es la operación inversa, que establece mentalmente la unión o combinación de las partes previamente analizadas y posibilita descubrir relaciones y características generales entre los elementos de la realidad, en nuestro caso la incidencia en la calidad de la formación universitaria. Funciona sobre la base de la generalización de algunas características definidas a partir del análisis. Debe contener solo aquello estrictamente necesario para comprender lo que se sintetiza.

El análisis y la síntesis funcionan como una unidad dialéctica y de ahí que al método se le denomine analítico-sintético. El análisis se produce mediante la síntesis de las propiedades y características de cada parte del todo, mientras que la síntesis se realiza sobre la base de los resultados del análisis. En la investigación, predominó los factores del cogobierno universitario sobre la calidad de la formación universitaria solo en una determinada etapa.

Para el desarrollo de una comprensión adecuada, se aplicó métodos compuestos, dado que se exige asumir los dos aspectos de manera simultánea o integral por cuanto existe

correspondencia en empezar a detallar los elementos de un fenómeno, por medio del análisis, con la reconversión como suma de las partes o totalidades, considera como anverso y reverso de una moneda, en la que necesariamente para que exista una debe existir la otra porque de lo contrario se pierde la originalidad del método.

Este segundo, permitió escoger elemento o partes de un fenómeno, mismo que estuvo relacionado con la capacidad sensorial y de expresión lingüística, de acuerdo al razonamiento lógico. También, a partir de la consideración de elementos como parte de un todo, desde la síntesis misma. Dicho en otras palabras, se aplicó el método de análisis-síntesis.

El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.27, 28, 29).

Desde el método de observación se hizo la adquisición de información, donde “...*el observador participa de las actividades corrientes y cotidianas de las personas que desea investigar y va tomando notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible.*” (Martínez, M., 1996, p. 53).

Los aportes conservativos fueron analizados a partir de las relaciones esenciales y características fundamentales con el objeto de estudio, los que fueron accesibles a la detección sensorio-perceptual, por medio de procedimientos prácticos de interrelación con los sujetos de estudio, a partir de sus reacciones.

4.6.1. Técnicas de investigación

Dentro las técnicas se aplicó la revisión documental o revisión de la literatura que “...*consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que puedan ser útiles para los propósitos del estudio*” (Hernández, Roberto y otros, 1998, p. 23); con lo que se pueda apoyar el trabajo y sustentarlo teóricamente.

A partir de la encuesta, “...*el investigador busca recaudar datos por medio de un cuestionario prediseñado...*” (Robert J., 2005), el cual fue validado para su aplicación, que aplico preguntas cerradas estructuradas y abiertas. Esta se aplicó a estudiantes del 10mo semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UPEA, puesto que se trabajó solo con un determinado número de participantes elegidos bajo algunas características.

4.6.2. Instrumentos de investigación

Los instrumentos generados, validados y aplicados fueron:

✓ Cuestionario

Parasuraman (1986) define al cuestionario como “*un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios para lograr los objetivos propuestos en un proyecto de investigación*”. Para Dillon, Madden y Firtle (1994) es un “instrumento para la recolección de datos, que ordena de manera formal las cuestiones diseñadas para extraer la información requerida”. Las definiciones conectan con los objetivos que se pretenden lograr con un cuestionario.

El cuestionario desarrolló preguntas estructuradas donde la información que se deseaba recabar se presenta de forma explícita y estandarizada, bajo la escala de Likert, así como preguntas abiertas. Dicho en otras palabras, se desarrollaron preguntas semi-abiertas y/o semi-cerradas, con características intermedias entre los dos tipos anteriores, que intentan no perder la riqueza de información.

El cuestionario, permitió la extracción de información cuantitativa basada en preguntas abiertas que dio un primer acercamiento hacia las respuestas cerradas; y, el segundo, hacia la percepción de las y los universitarios de 10mo año de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UPEA.

4.6.3. Validación de instrumentos

La validación de instrumentos se ha realizado junto a 3 profesionales con amplia trayectoria profesional dentro la casa superior de estudios, quienes se encargan de procesos de autoevaluación con miras a la acreditación de las diferentes carrera de la

Universidad Pública de El Alto, con quienes se ha cotejado el Anexo N° 2 Cuestionario, a partir del Anexo N° 3 Evaluación de expertos, quienes desarrollaron observaciones diversas las cuales fueron subsanadas hasta que se concretaron las preguntas realizadas en el instrumentos de aplicación para la presente investigación.

4.6.4. Validación de instrumento a través de prueba piloto

Para la validación del instrumento del Anexo2 Cuestionario, se ha aplicado una prueba piloto. “En una Prueba Piloto, es recomendable asegurar la validez del procedimiento de medida, incluida la instrumentación” (Hernández, S., 2014)

Este autor destaca que:

“La validez de instrumentos depende de varios factores. Por una parte, con la Prueba Piloto se pueden evaluar la idoneidad del plan o cuestionario utilizado para la obtención de los datos y determinar la calidad de la tarea del encuestador.”

Esta prueba piloto sirvió para identificar a través del encuestador si los instrumentos de medición fueron largos, cortos, complejos o confusos y de esta forma determinar la factibilidad de aplicación o validez interna. Dicho de otra manera, si los sujetos de investigación comprendieron el instrumento.

Para la validación del instrumento se ha aplicado la encuesta inicial a 10 personas como prueba piloto, con las que el instrumento fue ajustado de acuerdo a los ítems necesarios según el trabajo realizado, así como la escala de Likert. El resultado de esta prueba piloto permitió ajustar el cuestionario que a ser aplicado en la presente investigación.

4.6.5. Población y muestra

La población son todos los estudiantes que conforma la carrera de Ciencias de la Educación del 1ero a 10mo semestre. Según datos de registros y admisiones de la UPEA, estos componen 7070 estudiantes.

Para el cálculo de tamaño de muestra se aplicará muestreo por conveniencia entendiendo a este como:

“Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador”. (Otzen, 2017, p. 3)

En el caso de la presente investigación, de todos los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación, se considerarán solamente aquellos que se encuentren en los tres paralelos de 10mo semestre y que cumplan las siguientes características:

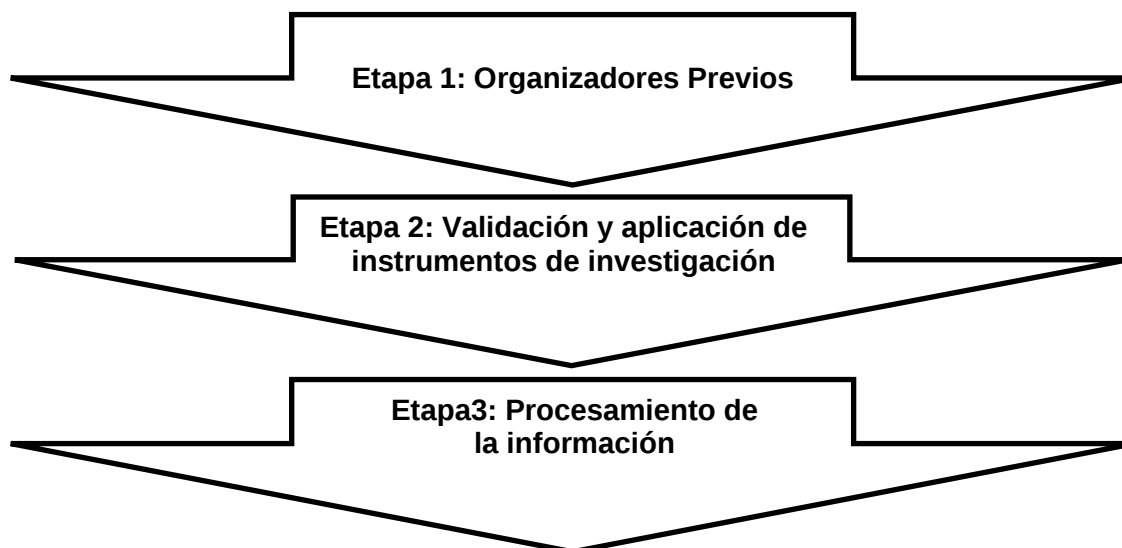
- Haber sido parte de la elección de representantes del cogobierno universitario docentes-estudiantil.
- Haber participado de manera activa en la evaluación docente y de designación.

Los estudiantes de 5 año cumplen con estas características mencionadas. El número de estudiantes haciendo a 100 personas, dispersos en tres paralelos. Este número es manejable para aplicar el instrumento de la investigación, como lo es el cuestionario mixto, lo cual es conveniente para el investigador.

4.7. DESARROLLO DEL PROCESO INVESTIGATIVO

A continuación, se presenta el grafico con el desarrollo de la propuesta en etapas.

Gráfico N° 1. Etapas de la propuesta de planificación estratégica



FUENTE: Elaboración propia basado en etapas del proceso de investigación

4.7.1. Etapa 1: Organizadores previos

En esta primera etapa se debe realizar la revisión documental y el análisis de contenidos, como: normativas, reglamentos, resoluciones, informes de kardex, etc., con los que se consolide la población en la que se detecte mayor necesidad con la que se ha de trabajar, bajo ciertos criterios y/o categorías.

La revisión documental a partir de la revisión de planes de trabajo y otras fuentes de información secundaria otorgó luces de los componentes e indicadores a ser considerados como directrices de los instrumentos de trabajo.

A partir de la recopilación de información secundaria se debe considerar la compilación de materiales necesarios (número de cuestionarios, cantidad de fotocopias...), para la elaboración de datos relevantes que constituyan vacíos dentro el proceso de relevamiento de información.

4.7.1.1. Planificación.

Dentro la planificación se considera factores necesarios para el desarrollo de análisis así, por ejemplo, el diseño la elaboración y validación de componentes a ser considerados para la construcción de instrumentos de trabajo.

4.7.1.2. Recopilación de información secundaria.

Aquí se considera la recolección de toda documentación como informes de kardex, reglamentos, cantidad de estudiantes matriculados y reales, etc.

La información secundaria es necesaria para dar a conocer datos cuantitativos que al ser compilados otorgan resultados importantes al momento de tener referencia sobre el desarrollo de los progresos y avances de la Carrera de Ciencias de la Educación, así como cantidad cuestionantes del cuestionario a ser aplicado. encuestas u otros

4.7.2. Etapa 2: Validación y aplicación de instrumentos

Tras la consolidación de la población, se aplican instrumentos de trabajo en 100 estudiantes, como se detalló en el capítulo cuarto.

Previo a la aplicación de instrumentos se debe diseñar, elaborar y validar los mismos a partir del planteamiento de componentes que se aglutinen dentro el proceso de la primera etapa. Esta acción debe ser desarrollada en base a elementos encontrados en el análisis de la información secundaria, los que fueron agrupados con el único fin trabajar con en beneficio de la población considerada.

Consolidados los componentes, se estructura la batería de preguntas de aplicación a los participantes. Los instrumentos obtienen datos que constituyen resultados que, desde el punto de vista metodológico, destaca el capítulo de resultados.

El trabajo de campo debe ser realizado en este momento con la aplicación de la encuesta y/o prueba piloto.

4.7.2.1. Recolección de información primaria.

La recolección de información primaria debe ser un compilado del cuestionario aplicado a estudiantes considerado en la población y muestra.

4.7.2.2. Aplicación de instrumentos

La aplicación de instrumentos fue realizada en el salón de clases en el momento en el que se encontraban los estudiantes.

Hubo una variación con la pandemia que aquejo al mundo entero, para lo cual se convocó a cada uno de los estudiantes por medio de sus compañeros o en llamada directa por celular.

4.7.3. Etapa 3: Procesamiento de la información.

Una vez cubierto los anteriores pasos se debe proceder a analizar los resultados, aglutinados como variable independiente, así como variable dependiente.

4.7.3.1. Análisis cuantitativo y cualitativo

Inicialmente se analizan características de cada uno de los indicadores de cada, respecto a la frecuencia absoluta, que a su vez serán centralizadas por categoría o componente.

Los resultados consolidan respuestas cuantitativas que serán apoyadas por otras cualitativas obtenidas a partir de la misma herramienta, en una pregunta abierta, permitiendo analizar un resultado más sólido, veraz y completo.

4.7.3.2. Resultados

Dada las categorías y los datos extraídos se podrá destacar teoría fundamentada en torno a la realidad circundante de la población, respondiendo al fin último de la tesis doctoral desarrollada; así como el aporte teórico que:

“...expresa las categorías y relaciones novedosas que el investigador crea y que no han sido elaboradas por otros autores ni aparecen en la literatura que precedió a la investigación, pues de lo contrario no hay ningún aporte teórico, ni novedad científica.” (González, 2002, p.1).

4.7.4. Cronograma

La siguiente propuesta se detalla en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Cronograma de actividades de la propuesta

N°	DESCRIPCIÓN	MES											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Planificación	■	■										
2	Recopilación de información secundaria			■	■								
3	Recopilación de información primaria					■	■						
4	Aplicación de instrumentos							■	■				
5	Análisis cuantitativo y cualitativo									■	■		
6	Resultados.											■	■

FUENTE. Elaboración propia con datos extraídos del proceso de investigación desarrollado.

4.7.5. Presupuesto

Se sugiere la consideración del presupuesto, el cual debe ser actualizado al costo de vida, de acuerdo al siguiente cuadro:

Tabla 3. Presupuesto de la propuesta

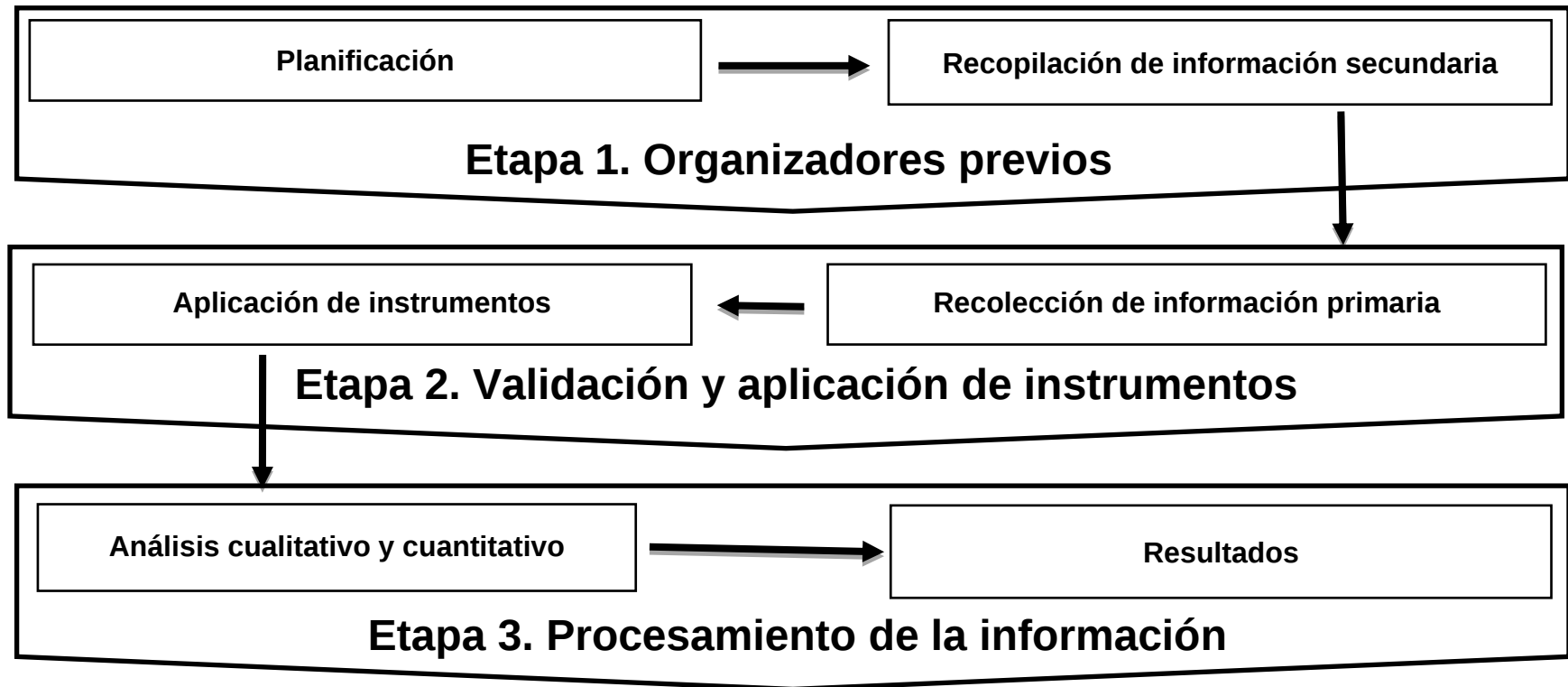
N°	DETALLE	COSTO
1	Enseres electrónicos: Equipo de computación (1 uno), data show (1 uno), radio reportera (1 una).	25.000,00
2	Material de escritorio: 10 unidades de marcadores, borrador de marcador, grapadora, perforadora...	500,00
3	Fotocopias e impresiones, blanco y negro como a colores.	500,00
4	Gastos varios: Incentivos de participación y/o refrigerios.	500,00
TOTAL		26.500,00

Fuente. Elaboración propia con datos extraídos del proceso de investigación desarrollado.

4.7.6. Esquema del proceso investigativo

Por medio del siguiente grafico se presenta un flujograma del proceso de investigación en el que se muestran los necesarios con los que se obtendrá resultados para la consideración de líneas operativas como propuesta de todo el procedimiento investigativo.

Gráfico N° 2. Flujograma del proceso de investigación



Fuente. Elaboración propia con datos extraídos del proceso de investigación desarrollado.

CAPITULO V

RESULTADOS

5.1. INCIDENCIA DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL COGOBIERNO

A continuación, se expone la incidencia de los factores asociados al cogobierno, gestión académica, el voto universal y la periodicidad de catedra, en la calidad de la formación universitaria en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

De la encuesta aplicada a los estudiantes, se obtuvieron resultados que fueron analizados, tabulados y reconstituidos en indicadores distribuidos en frecuencia en los que se constituyen gráficos para su análisis e interpretación:

5.1.1. Componente 1: Gestión académica

5.1.1.1. Desarrollo académico

Pregunta N° 1:

¿Usted cree que el desarrollo académico de los docentes en el salón de clases aporta a la calidad de la formación universitaria?

Tabla 4. Resultados de indicador desarrollo académico

Nº	REFERENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA
1	NO APORTA EN NADA	0
2	ES INDIFERENTE	42
3	SI APORTA	38
4	DESCONOZCO LA SITUACION	20
	TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia según Anexo N° 2 Cuestionario.

Para la respuesta ¿Por qué?, los resultados coincidentes fueron:

- *“Solo algunos docentes aportan para las actividades estudiantiles, pero esto no afecta al desarrollo de las clases”*. Esta aseveración explica porque el 42% de los encuestados es indiferente ante el desarrollo académico de los docentes en el salón de clases, lo cual es confundido entre lo académico y material.

- El siguiente 38% de los encuestados destaca: *“No se... creo que aportan para la semana aniversario con casacas y premios... Ha... también para los equipos de futbol”.*
- El 20% evoca: *“Si aportan con la consideración de las notas, son comprensibles al momento de entregar notas.”*

El desarrollo académico es confundido con el prebendalismo dado el actuar de docentes que otorgan distracciones y notas altas para ser aceptados en la materia, así como mantenidos en las mismas.

5.1.1.2. Jornadas académicas

Pregunta N° 2:

¿Usted cree que la renovación de la malla curricular a través de Jornadas Académicas aporta al desarrollo de la calidad en la formación universitaria?

Tabla 5. Resultados de indicador jornadas académicas

Nº	REFERENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA
1	NO APORTA EN NADA	19
2	ES INDIFERENTE	15
3	SI APORTA	45
4	DESCONOZCO LA SITUACION	21
	TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia según Anexo N° 2 Cuestionario.

Para la respuesta ¿Por qué?, los resultados coincidentes fueron:

- Cotejando el 45% mencionan: *“Si aporta, pero para el técnico universitario superior a los estudiantes nos resulta muy caro, nos cobran para todo...”*
- El siguiente 21% destaca: *“¿Jornadas a a s s...? No se e e... creo que aportan...”*
- El 19% alude: *“Las jornadas académicas no aportan en nada, solo los amiguitos del centro se titulan, a otros no nos dejan defender la tesis.”*
- El restante 15%: *“Solo algunos participaron de las jornadas hace 3 o 4 años... Pero solo fue un viaje... todos se portaron mal... ja ja ja (risas)...”*

Una mayor cantidad de estudiantes piensa que si se aporta con la realización de las jornadas académicas a la calidad de formación universitaria, sin embargo, desconocen el porqué.

5.1.1.3. Gestión administrativa

Pregunta N° 3:

¿Los servicios prestados dentro la Carrera de Ciencias de la Educación (biblioteca, sala de computación, laboratorio y otros) aportan a la calidad de la formación universitaria?

Tabla 6. Resultados de indicador gestión administrativa

Nº	REFERENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA
1	NO APORTA EN NADA	10
2	ES INDIFERENTE	73
3	SI APORTA	8
4	DESCONOZCO LA SITUACION	9
	TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia según Anexo N° 2 Cuestionario.

Para la respuesta ¿Por qué?, los resultados coincidentes fueron:

- El 73% es indiferente, destacando: *“Mmm... Ni hablar..., ni siquiera abren...”*
- El 10% menciona que no aporta en nada: *“La biblioteca siempre está cerrada... es usada para otras cosas y se cierra mucho, deberían de respetar este espacio que es el único que tenemos para realizar trabajo y algunas reuniones.”*
- El 9% mencionan que desconocen la situación: *“¿Cuáles son los servicios? Creo que no hay en la carrera...”*
- El restante 8% destaca que, si aporta, mencionando: *“Hay que estar con el centro, con ellos todo el día puedes estar en la sala de computación, en la biblioteca, en todos lados...”*

Una gran mayoría de estudiantes menciona que es indiferente porque simplemente no se puede contar con los servicios dado que generalmente están cerrados y que tienen que estar con la línea y las actividades del director y el centro de estudiantes.

5.1.2. Componente 2: Voto universal

5.1.2.1. Voto igualitario

Pregunta N° 4:

¿Considera usted que el voto universal igualitario docente-estudiantil aporta a la calidad de la formación universitaria?

Tabla 7. Resultados de indicador voto igualitario

Nº	REFERENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA
1	NO APORTA EN NADA	0
2	ES INDIFERENTE	10
3	SI APORTA	80
4	DESCONOZCO LA SITUACION	10
	TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia según Anexo N° 2 Cuestionario.

Para la respuesta ¿Por qué?, los resultados coincidentes fueron:

- De las respuestas obtenidas, un 80% considera que, si aporta, destacando: *“Somos nosotros quienes tomamos las decisiones en la u..., para todo nos tienen que preguntar a nosotros.*
- Un 10% es indiferente, resaltando: *“Nosotros invitamos a los docentes... nosotros definimos quienes se quedan y quienes se van... En otros lados manejan a los estudiantes como ovejas... ¡aquí no es así!”*
- Un 10% desconoce la situación para lo que aluden: *“A veces no vamos a votar... En vano votamos...”*

Existe un gran índice que menciona un aporte positivo de parte del voto universal paritario docente-estudiantil o igualitario, concibiendo que son los estudiantes los que eligen a las autoridades y tienen el control de la universidad.

5.1.2.2. Cogobierno

Pregunta N° 5:

Pregunta: ¿La participación de representantes en cogobierno docente-estudiantil aporta a la calidad de la formación de los universitarios?

Tabla 8. Resultados de indicador cogobierno

Nº	REFERENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA
1	NO APORTA EN NADA	0
2	ES INDIFERENTE	6
3	SI APORTA	90
4	DESCONOZCO LA SITUACION	4
	TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia según Anexo N°3 Cuestionario.

Para la respuesta ¿Por qué?, los resultados coincidentes fueron:

- Un 90% menciona que, si aporta, puesto que: *“Si aporta, porque aquí los estudiantes son los que mandan y los docentes no hacen lo que quieren... Algunos docentes quieren quedarse, pero nosotros no lo vamos a permitir...”*
- Un 6% es indiferente, aludiendo: *“Cero que aporta... La universidad ya está reconocida por el CEUB...”*
- Finalmente, un 4% desconoce la situación, simplemente diciendo: *“No seee...”*

Se destaca que se aporte desde el cogobierno docente-estudiantil en cuanto a la incidencia en la calidad de la formación universitaria, enfatizando que los estudiantes son los que tienen el control de las acciones al interior de la Casa Superior de Estudios.

5.1.2.3. Evaluación estudiantil

Pregunta N° 6:

¿Usted cree que la evaluación de parte del estudiante al estamento docente aporta a la calidad en la formación universitaria?

Tabla 9. Resultados de indicador evaluacion estudiantil

Nº	REFERENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA
1	NO APORTA EN NADA	16
2	ES INDIFERENTE	40
3	SI APORTA	14
4	DESCONOZCO LA SITUACION	30
	TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia según Anexo N° 2 Cuestionario.

Para la respuesta ¿Por qué?, los resultados coincidentes fueron:

- De las respuestas, el 40% de los estudiantes destacan que es indiferente, para lo que aluden: *“Los docentes deben aprobarnos para que los aprobemos, si no se van nomas y no les conviene”*
- El 30% de los estudiantes desconocen la situación: *“El delegado del curso nomás conversa con el docente, solo firmamos unas hojas de evaluación para que se queden o se vayan... creo que así es...”*
- El 16% de los estudiantes menciona que no aporta en nada, aduciendo: *“Igual si les reprobamos a los docentes, si son amiguitos del director, les cambiaran de materia.”*
- El 14% menciona que, si aporta, para lo que aducen: *“Por medio de la co-evaluación podemos evaluar a los docentes, algunos siempre improvisan y nos hacen hacer trabajo de grupos nada más, en ese caso ellos merecen irse”*

Un número mayor de estudiantes es indiferente para con respecto a la coevaluación, mostrando injerencia política por parte de autoridades de turno y representantes de curso para la realización de un negociado por materias.

5.1.3. Componente 3: Periodicidad de catedra

5.1.3.1. Designación eventual

Pregunta N° 7:

¿Cree usted que la designación eventual de docentes aporta a mejora la calidad en la formación universitaria?

Tabla 10. Resultados de indicador designación eventual

N°	REFERENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA
1	NO APORTA EN NADA	0
2	ES INDIFERENTE	17
3	SI APORTA	33
4	DESCONOZCO LA SITUACION	50
	TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia según Anexo N° 2 Cuestionario.

Para la respuesta ¿Por qué?, los resultados coincidentes fueron:

- El 50% de los estudiantes desconoce la situación si la designación eventual aporte a la mejora de la calidad en la formación universitaria, destacando: *“No sé si será un buen docente, nos han mandado así nomás... ya estamos en el último semestre para salir...”*
- El 33% si aporta, mencionando: *“Es bueno renovar a los docentes porque a veces los mismos nomás desarrollan varias materias...”*
- El 17% es indiferente, para lo que mencionan: *“Es igual cualquier docente... solo esperamos que sea bueno y nos comprenda...”*

La designación eventual de catedra no es tomada en cuenta con una acción de méritos, sino como proceso político, desconociendo la capacidad y vida profesional, intelectual o del accionar de los docentes.

5.1.3.2. Evaluación permanente

Pregunta N° 8:

¿Usted cree usted que la evaluación permanente de docentes mejora la calidad de la formación universitaria?

Tabla 11. Resultados de indicador evaluación permanente

N°	REFERENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA
1	NO APORTA EN NADA	24
2	ES INDIFERENTE	26
3	SI APORTA	20
4	DESCONOZCO LA SITUACION	30
	TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia según Anexo N° 2 Cuestionario.

Para la respuesta ¿Por qué?, los resultados coincidentes fueron:

- El 30%, desconocen la situación, expresando: *“permanentemente... mmm... si... se tiene que evaluar...”*
- Los resultados nos muestran que el 26% de los estudiantes respondieron que la evaluación permanente es indiferente a la calidad, aduciendo: *“Si cambiamos a los docentes aprenderemos más... además algunos docentes no nos caen...”*

- El 24% mencionan que no aporta en nada, aludiendo: *“Algunos docentes quieren eternizarse en su materia, por eso los sacamos...”*
- El 20% aluden que, si aporte, mencionando: *“Es bueno que cada fin de semestre haya evaluación... así no vengamos... ji ji ji... (risas). Mentiraaaa.... Es bueno evaluarlos a los docentes también...”*

La evaluación permanente no es tomada de manera objetiva, en cuanto a los criterios que se emanan en los formularios, de ahí su desconocimiento, sino como un concurso de popularidad, para lo que se presiona con solicitudes materiales constantes de parte de estudiantes a docentes.

5.1.3.3. Docentes invitados

Pregunta N° 9:

¿Considera usted que al contar con docentes invitados se aporta a la mejora la calidad de la formación universitaria impartida en la Carrera de Ciencias de la Educación?

Tabla 12. Resultados de indicador docentes invitados

N°	REFERENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA
1	NO APORTA EN NADA	0
2	ES INDIFERENTE	17
3	SI APORTA	33
4	DESCONOZCO LA SITUACION	50
	TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia según Anexo N° 2 Cuestionario.

Para la respuesta ¿Por qué?, los resultados coincidentes fueron:

- 50 estudiantes mencionan que desconocen la situación, aludiendo: *“Creo que aportaría en algo... aunque los docentes nuevos son los que más aporte hacen para los estudiantes... ji ji ji (risas)”*
- El 33 si aporta, destacando: *“Hay muchos docentes que nosotros podemos invitar... eso es elegir para mejorar la calidad de la clase”*
- El 17% es indiferente, mencionando: *“No importa la designación del docente, lo importante es pasar clase y que nos aprueben...”*

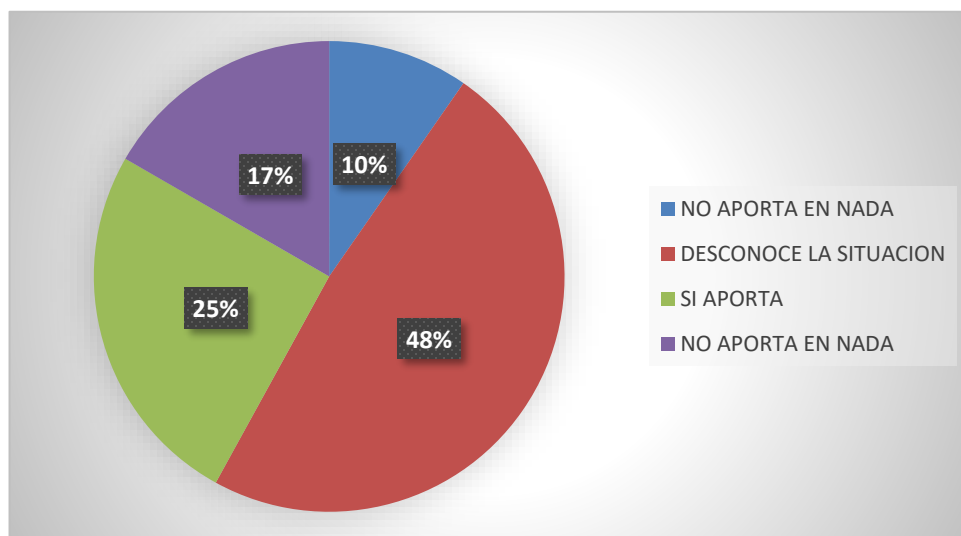
Un gran número de estudiantes menciona desconocer la situación, solo enfatizan que los docentes están a su merced y no se sabe si será beneficioso o no el poder contar con docentes invitados.

5.2. RESULTADOS DE CUESTIONARIO

5.2.1. Resultados de gestión académica

Nº	INDICADOR	VALORES			
		1	2	3	4
1	¿Usted cree que el desarrollo académico de los docentes en el salón de clases aporta a la calidad de la formación universitaria?	0	42	38	20
2	¿Usted cree que la renovación de la malla curricular a través de Jornadas Académicas aporta al desarrollo de la calidad en la formación universitaria?	19	30	30	21
3	¿Los servicios prestados dentro la Carrera de Ciencias de la Educación (biblioteca, sala de computación, laboratorio y otros) aportan a la calidad de la formación universitaria?	10	73	8	9
	PROMEDIO	10	48	25	17

Gráfico N° 3. Resultado: Gestión académica



FUENTE: Elaboración propias con datos de encuesta 2021.

El gráfico N° 3 muestra que el 48% de los estudiantes es indiferente ante el aporte del componente gestión de la educación superior hacia la calidad de formación universitaria. Por otro lado, el 25% indican que **si aporta**; el 17% desconoce la situación; y, 10% que no aporta en nada en la calidad de la formación universitaria.

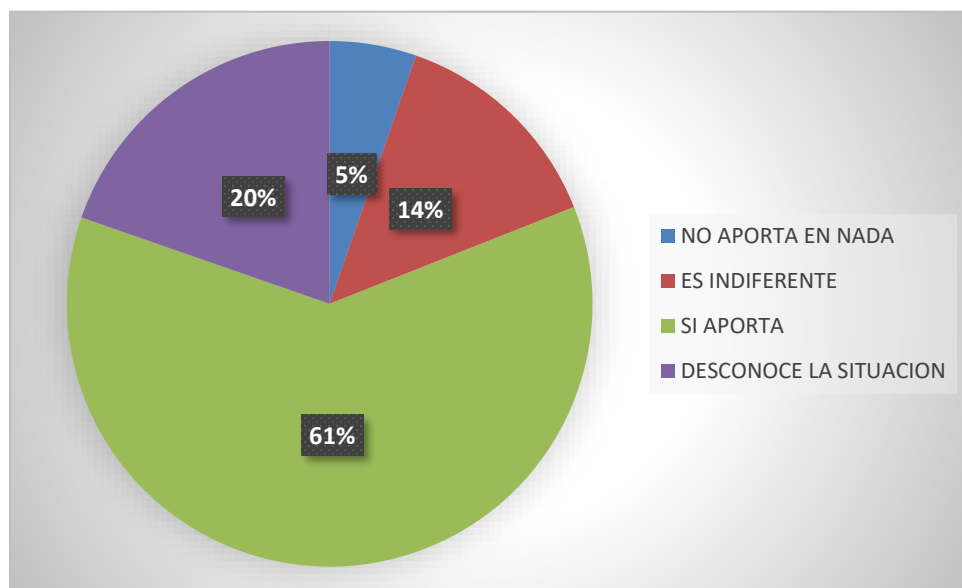
Desde el punto de vista cualitativo se tiene los siguientes resultados:

- La indiferencia (48%) y el Si aporta (25%), es debido a que el estudiante entiende por aporte a la calidad de la formación universitaria, desde el punto de vista de la gestión académica, como el hecho de practicar el “*prebendalismo y la politiquería*” evidenciando que existe una confusión de parte de los estudiantes a la hora de definir calidad de la formación universitaria.
- Desconoce la situación (17%) indica de manera general que, *entendidas* estas acciones como un negociado político, encontrándose una similitud con lo anteriormente citado.
- No aporta (10%), sostienen que persiste la política direccionada, subordinando las acciones de los estudiantes por parte de las autoridades de cogobierno.

5.2.2. Resultados de voto universal

Nº	INDICADOR	VALORES			
		1	2	3	4
1	¿Considera usted que el voto universal igualitario docente-estudiantil aporta a la calidad de la formación universitaria?	0	5	80	15
2	¿La participación de representantes en cogobierno docente-estudiantil aporta a la calidad de la formación de los universitarios?	0	6	90	4
3	¿Usted cree que la evaluación de parte del estudiante al estamento docente aporta a la calidad en la formación universitaria?	16	30	14	40
	PROMEDIO	5	14	61	20

Gráfico N° 4. Resultado: Voto universal



FUENTE: Elaboración propias con datos de encuesta 2021.

El gráfico N° 4, muestra que el 61% de los estudiantes consideran que el voto universal aporte a la calidad de la formación universitaria. Por otro lado, el 20% desconoce la situación; el 14% es indiferente ante esta la situación; y, 5% que no aporta en nada en la calidad de la formación universitaria.

Los resultados cualitativos que lanza este componente son:

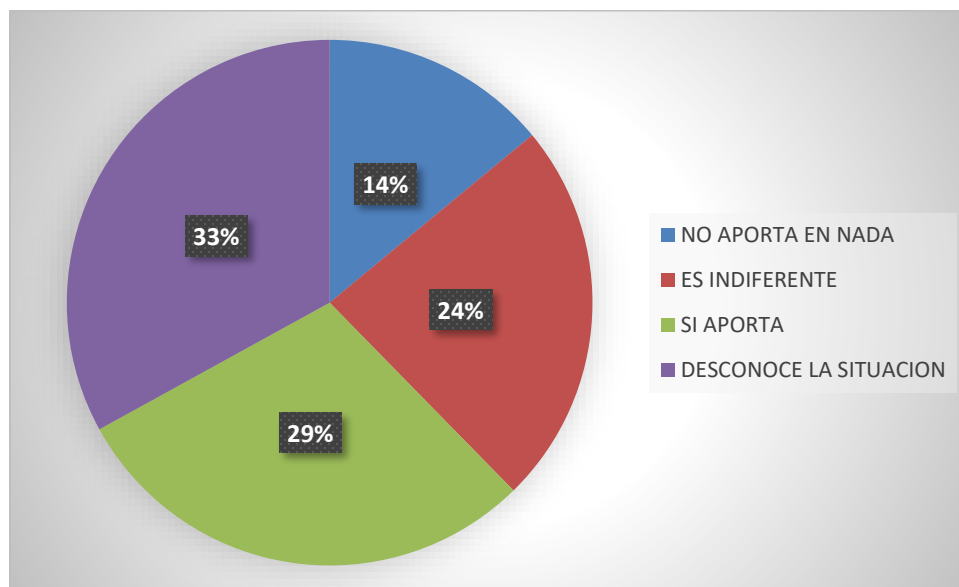
- Si aporta (61%), revelan que, si se aporta a la calidad desde el cogobierno a través del voto universal igualitario, concibiendo que son los estudiantes los que eligen a las autoridades y tienen el control las acciones al interior de la Casa Superior de Estudios.
- Desconoce la situación (20%), estos estudiantes desconocen su rol a través del voto en el cogobierno, siendo el voto una forma de subordinar y manipular al estudiante por medio de la injerencia política de autoridades de turno de la carrera.
- La indiferencia (14%) es entendido como la injerencia y el negociado político.

- No aporta (5%), entienden la realidad del voto universal como negociado de docentes y autoridades, para la designación y/o mantenimiento de materias para los docentes, lo cual no aporta en nada a la calidad del desarrollo de la formación académica universitaria.

5.2.3. Resultados de periodicidad de catedra

Nº	INDICADOR	VALORES			
		1	2	3	4
1	¿Cree usted que la designación eventual de docentes aporta a la mejora la calidad en la formación universitaria?	0	17	33	50
2	¿Usted cree usted que la evaluación permanente de docentes mejora la calidad de la formación universitaria?	24	26	20	30
3	¿Considera usted que al contar con docentes invitados se aporta a la mejora la calidad de la formación universitaria impartida en la Carrera de Ciencias de la Educación?	18	28	35	19
	PROMEDIO	14	24	29	33

Gráfico N° 5. Resultado: Periodicidad de catedra



FUENTE: Elaboración propias con datos de encuesta 2021.

El último componente, gráfico N° 5, el 33% de la población encuestada manifiesta que desconoce la situación. Por otra parte, el 29% destaca que la periodicidad de catedra si aporta a la calidad de la formación universitaria. A su vez, el 24% es indiferente ante la cuestionante; y, por último, el 14% aduce que la periodicidad de catedra no aporta a la calidad de la formación universitaria.

Los resultados cualitativos de este componente indican la semejanza de respuesta en los cuatro valores medidos para su evaluación; por tanto, desconoce la situación (33%), si aporta (29%), la indiferencia (24%)y no aporta (14%), aseveran que se desconoce la capacidad y vida profesional, intelectual o del accionar de los docentes, así como el procedimiento real del concurso de méritos y suficiencia académica, tomando en cuenta solo premios, negociados, popularidad o imposición por autoridades de turno de la carrera. Por tanto, el desconocimiento que indican los estudiantes no puede ser explicados por ellos mismos.

5.2.4. Resultados de variables independiente

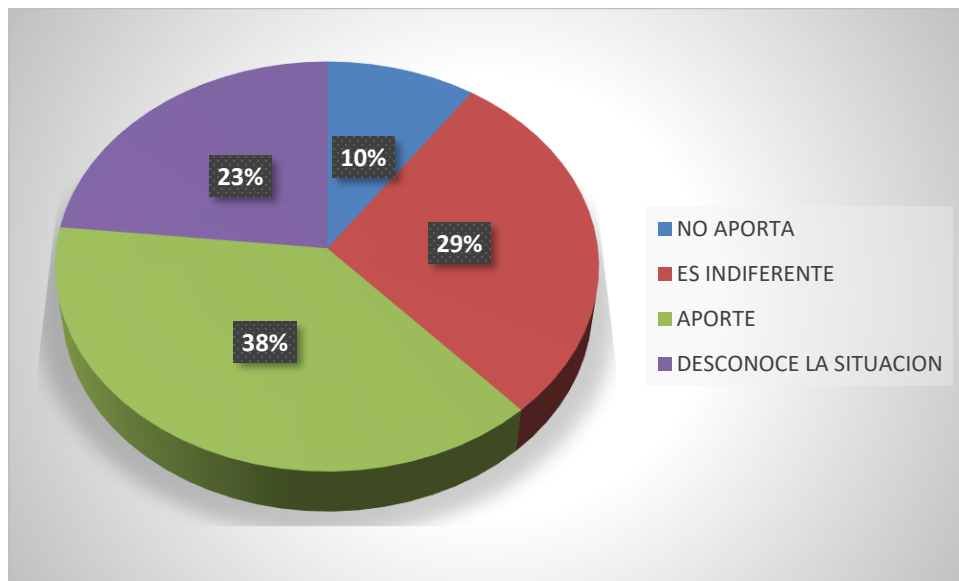
A continuación, podemos observar los resultados centralizados de las diferentes categorías con las que se ha promediado un resultado, el cual será

Tabla 13. Matriz centralizadora de variable independiente

Nº	CATEGORIAS	VALORES			
		1	2	3	4
1	GESTION ACADEMICA	29	145	76	50
2	VOTO UNIVERSAL	16	41	184	59
3	PERIODICIDAD DE CATEDRA	42	71	88	99
PROMEDIO		10	29	38	23
PORCENTAJE		10%	29%	38%	23%

Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta 2021

Gráfico N° 6. Resultados de variable independiente



FUENTE: Elaboración propias con datos de encuesta 2021.

El gráfico N° 6 de resultados finales muestra, en una primera instancia, el 38% de estudiantes, que representa la mayoría, creen que el cogobierno y los factores analizados si aportan a la calidad de la formación universitaria; sin embargo las respuestas cualitativas denotan declaraciones que muestran caos y confusión dada las respuestas otorgadas en las que se destaca la ignorancia de los estudiantes ante sus derechos y obligaciones expuestas en procedimientos y normas del estatuto de la UPEA, de las normas del CEUB y otras conexas; lo mismo ocurre con el 29% indiferencia y el 23% que indica que desconocer la situación, sumado el prebendalismo, la manipulación, injerencia política, negociado de docentes por medio de autoridades en cuanto a concursos de méritos y suficiencia académica, los cuales repercuten de forma negativa en la calidad de la formación universitaria.

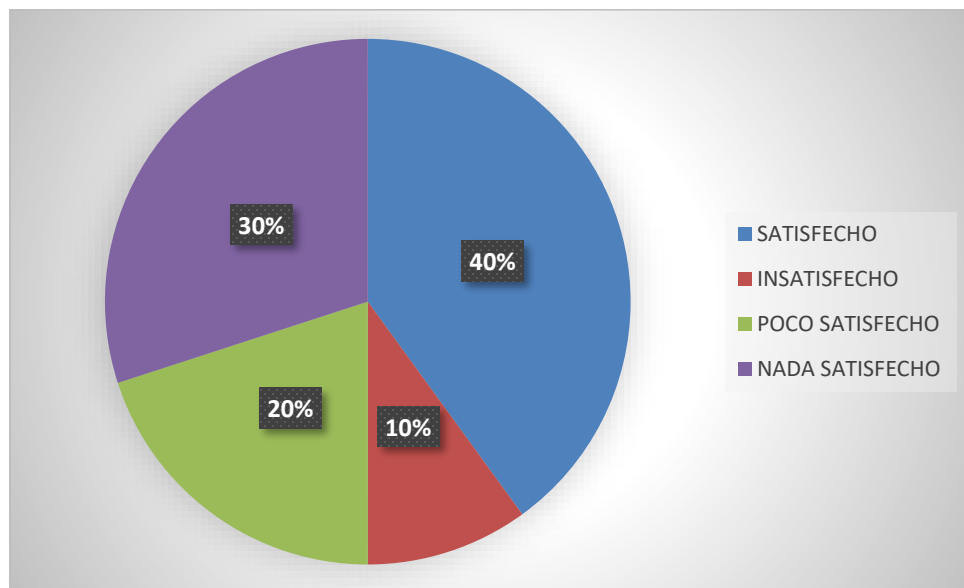
5.2.5. Resultado de variables dependiente

Tabla 14. Resultado: Calidad en la formación universitaria

Nº	REFERENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA	PORCENTAJE
1	SATISFECHO	40	40%
2	INSATISFECHO	10	10%
3	POCO SATISFECHO	20	20%
4	NADA SATISFECHO	30	30%

FUENTE: Elaboración propia según Anexo Nº 2 Cuestionario.

Gráfico Nº 7. Resultados de calidad en la formación universitaria



FUENTE: Elaboración propias con datos de encuesta 2021.

El grafico 7, indica que el 40% de los estudiantes encuestados está satisfecho con la calidad de la formación universitaria. El 30% indica que no está nada satisfecho y el resto indica que esta poco satisfecho 20% e insatisfecho el 10%.

5.3. Determinación de la incidencia a través de la correlación de Pearson

5.3.1. Variable independiente

Para el cálculo de los indicadores de esta variable (no aporta en nada, es indiferente, si aporta, desconoce la situación), se tomó en cuenta el promedio de los datos absolutos que lanza cada uno de los factores que compone esta variable (gestión académica, voto igualitario, periodicidad de catedra).

Tabla 15. Resultados de la variable independiente

VALORES	NO APORTA EN NADA	ES INDIFERENTE	SI APORTA	DESCONOCE LA SITUACION
Factores asociados al cogobierno docente-estudiantil universitario	10	29	38	23

FUENTE: Elaboración propia con datos de la Anexo N° 2 Cuestionario.

5.3.2. Variable dependiente

Para cuantificar la variable calidad en la formación universitaria, se consideró los resultados de la encuesta 2021, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 16. Resultados de la variable dependiente

VALORES	SATISFECHO	INSATISFECHO	POCO SATISFECHO	NADA SATISFECHO
Calidad en la formación universitaria	40	10	20	30

FUENTE: Elaboración propia con datos de la Anexo N° 2 Cuestionario.

5.3.3. Cálculo de la correlación de Pearson

Por medio de la correlación bivalente de Pearson (1985), se han considerado los resultados de las categorías presentadas para lo cual se ha construido una tabla con los respectivos porcentajes, la cual puede observarse en la Tabla N° 13.

Para el cálculo de la incidencia se ha considerado calcular la correlación bivalente de Pearson, entre las variables factores del cogobierno universitario, gestión académica, voto universal y periodicidad de catedra, sobre la calidad universitaria.

Habiendo considerando estas dos variables a continuación se muestra los resultados de la correlación a través del programa SPSS v 20:

Tabla 17. Resultados de correlación SPSS

		COGOBIE RNO	CALIDAD
COGOBIERNO	Correlación de Pearson	1	,884(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	100	100
CALIDAD	Correlación de Pearson	,884(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	100	100

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La Correlación de Pearson es igual a 0.884, es mismo que indica que la correlación de ambas variables es significativa al nivel 0.01

Para fines de interpretación, a continuación, se detalla los parámetros considerados para la correlación de Pearson:

El valor del índice de correlación varía en el intervalo $[-1,1]$, indicando el signo el sentido de la relación:

- ✓ Si $r = 1$, existe una correlación positiva perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables denominada *relación directa*: cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en proporción constante.
- ✓ Si $0 < r < 1$, entonces existe una correlación positiva.

- ✓ Si $r = 0$, entonces no existe relación lineal, pero esto no necesariamente implica que las variables son independientes: pueden existir todavía relaciones no lineales entre las dos variables.
- ✓ Si $-1 < r < 0$, existe una correlación negativa.
- ✓ Si $r = -1$, existe una correlación negativa perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables llamada relación inversa: cuando una de ellas aumenta, la otra disminuye en proporción constante.

Entonces, aplicado a la investigación, cuando el valor de una variable es alto, el valor de la otra también lo es, sucede lo mismo cuando son bajos.

En el caso de la presente investigación, la correlación es significativa al nivel 0,01, lo cual significa que a mayor trabajo del cogobierno (gestión educativa, voto universal y periodicidad de catedra) entonces será mayor la calidad de la formación universitaria.

Sin embargo, dada las respuestas cualitativas, se realizará un análisis en el siguiente acápite.

5.4. RESULTADO FINAL

Dado los resultados estudiados cuantitativamente, de las variables dependiente e independiente, y el cálculo de su correlación para medir la incidencia, se obtuvo una correlación significativa al nivel 0,01(bilateral), según la correlación de Pearson de 0,884, existiendo una correlación positiva la cual indica que cuando incrementa la variable independiente también incrementa el valor de la variable dependiente, entendiendo esto en términos cualitativos que a mayor forma de prácticas del cogobierno citados en los resultados previos, se tendrá mayor calidad en la formación universitaria. Sin embargo, el estudio basado en respuestas cualitativas indica que los estudiantes asumen de manera positiva las malas prácticas del accionar del cogobierno, lamentablemente esta percepción es equivocada y diferente a la definición de la calidad, haciendo que la determinación de la incidencia del cogobierno sea positiva con la calidad de la formación universitaria en términos cuantitativos.

En consecuencia, lo real revela que el cogobierno docente-estudiantil universitario, basados en la gestión académica, voto universal igualitario y periodicidad de catedra, con las practicas actuales (prebendalismo, injerencia y manipulación política) inciden negativamente en la calidad de la formación universitaria en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto; como se ha planteado en la hipótesis alternativa de la presente investigación.

Además, a manera de responder la pregunta de investigación, se tiene que, la realidad actual muestra que los factores asociados al cogobierno docente-estudiantil universitario inciden de manera negativa en la calidad de la formación universitaria en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto-UPEA.

5.5. DISCUSIÓN

Dentro la presente investigación se ha encontrado que la injerencia, negociado y manipulación política, así como el prebendalismo, son factores incidentes a la hora de hablar de calidad en la formación universitaria.

Se destaca que la calidad en la formación universitaria no es considerada de manera tácita en los documentos normativos institucionales de la UPEA así como otros externos o del sistema de la universidad boliviana.

Recordemos que en 1518 se consolida el primer modelo educativo español, tras largos años de haber seguido las líneas experimentales europeas, consolidando el cogobierno en el año 1918, gracias a las acciones de los estudiantes con la reforma Universitaria que impulso la Universidad Nacional de Córdoba, lo cual repercutió a nivel Latinoamericano; consagrando principios universitarios junto al cogobierno, de los que se consideraron tres en la presente investigación, gestión académica, voto universal y periodicidad de catedra.

Estudios semejantes, como en el caso de la Universidad de Rosario, muestran un desconocimiento generalizado acerca del cogobierno y un escaso vinculo entre el claustro estudiantil y sus representantes, priorizando la técnica sobre la calidad de la representación, mostrando visiones contrapuestas. De la misma manera, en el año 2017 en el País de Panamá, el concepto de cogobierno significa la participación

democrática que involucra no solo a docentes y estudiantes, sino que también a egresados y administrativos, en la que la esencia se ha desvirtuado al esgrimirse demagógicamente para la perpetuación en el poder de autoridades universitarias. Asimismo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 1980, consolidan los principios de autogobierno, libertad de cátedra e investigación, entre otros, consolidando el cogobierno como la manera de instaurar una autoridad realmente universitaria.

Existen algunas particularidades de estas casas superiores de estudio que repiten resultados de la presente investigación, tal es el caso de la demagogia y la perpetuación en el poder o la superioridad de los representantes sobre la calidad de la representación, por lo que se destaca una concepción equivocada de los factores que recaen en la calidad de la formación universitaria, así como la peculiaridades como el voto universal e igualitario que se desarrolla al interior de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

Es importante destacar que el planteamiento de la pregunta de investigación fue atinada, puesto que se corroboró la hipótesis alternativa con los resultados hallados.

Queda pendiente desarrollar el presente proceso investigativo en otras carreras, observando el comportamiento de las variables y de esta forma determinar la incidencia institucional que permitan construir nuevos modelos de gestión que consideren la calidad como parte importante de la formación universitaria.

CAPITULO VI

CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

6.1. HISTÓRICA

Existen varios escritos sobre la historia de Bolivia en los que se destaca hitos históricos importantes, por ejemplo, la conquista española en 1492, la Revolución de 1952, entre otros.

Teniendo en cuenta a la Revolución Nacional Boliviana del mes abril del año 1952, junto a otros múltiples levantamientos populares; es que se da lugar a la búsqueda del cumplimiento de necesidades inmediatas a ser atendidas, en este caso, la participación ciudadana en la toma de decisiones, como una propuesta de respuesta, entre otras más.

Dentro el contexto mencionado se concibe el nacimiento de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), creada por Ley 2115 el 5 de septiembre de 2000, y, Autónoma, por Ley 2556 del 12 de noviembre de 2003; como resultado de apoyo y decisión de la gran afluencia juvenil y la sociedad alteña, quienes buscaron obtener una institución superior acorde a sus necesidades y realidades, como ciudad cosmopolita que aglutina a diferentes culturas como regiones colindantes, el departamento de La Paz y Bolivia en su integridad.

Este logro social alteño y boliviano se desarrolla en medio de muchas dificultades y crisis en la que se encuentra la Educación Superior en Bolivia, la cual para el año 2012 aún es LATENTE.

6.2. GEOGRÁFICA

Para poder destacar a esta universidad, es importante mencionar que la Ciudad de El Alto pertenece al Departamento Autónomo de La Paz, situado al oeste de Bolivia a una altitud de 4.000 msnm en la meseta altiplánica y el Área Metropolitana de La Paz, al Noroeste de La Paz, con la que forma la aglomeración urbana más grande del país.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), para el año 2010, El Alto contaba con una población aproximada de 1.184.942 habitantes. Dentro esta ciudad se encuentra el Aeropuerto Internacional El Alto y el Comando de la Fuerza Aérea Boliviana. Entre sus características se destaca que esta ciudad posee una gran actividad comercial minorista, enmarcada en 5600 pymes, fábricas y plantas de procesamiento de hidrocarburos; donde también se exportación recursos minerales del país y materia prima procesada.

6.3. SOCIOCULTURAL

Entre los aspectos culturales se destaca que la Ciudad de El Alto cuenta con una orquesta sinfónica además de museos y otras instituciones menores, actividades comerciales que le llevaron a su desarrollo y éxito poblacional.

El Alto se constituye en un establecimiento para inmigrantes del resto del país, en especial recién llegados de las áreas rurales, quienes buscan una oportunidad en una de las ciudades más jóvenes de Bolivia y de prospero crecimiento. Es importante destacar que los principales inmigrantes que viven en esta ciudad provienen de los sectores rurales, de departamentos del occidente boliviano (La Paz, Oruro y Potosí). Es debido a este factor migratorio que la ciudad del El Alto se considera una urbe moderna, de casas nuevas y pobres, pero que cuenta con su propia municipalidad.

El Alto consigue la creación de una Universidad denominada “*Universidad Pública de El Alto (UPEA)*”, creada mediante Ley N° 2115, en fecha 5 de septiembre del año 2000, que posteriormente -bajo mucha presión y luchas callejeras protagonizadas por los estudiantes y las fuerzas vivas de la ciudad de El Alto en contra los gobiernos de turno que se oponían a los intereses de la universidad- se consigue la autonomía universitaria que se ve plasmada el 12 de noviembre de 2003 donde se modifica la Ley No.2115, dando lugar a la Ley N° 2556.

Como data de su historia, la UPEA una vez que consiguió su pleno funcionamiento, en el año 2005, institucionalizó sus autoridades superiores, de acuerdo al mandato que establece su Estatuto Orgánico para la elección del Rector y Vicerrector. La democracia se realizó con regularidad a cargo de un Comité Electoral que trabaja durante todo

proceso hasta la entrega de los resultados y actas de escrutinio al Honorable Consejo Universitario (HCU), de acuerdo a normativas establecidas del su estatuto, y con pleno consentimiento de la Asamblea General Docente Docente-estudiantil(AGDE).

Hasta el presente, la UPEA viene desarrollando actividades académicas y administrativas, en la que se connota la falta de un mayor presupuesto debido, principalmente, al crecimiento vegetativo en razón de la demanda de ingreso de estudiantes, con la finalidad de proseguir estudios superiores.

Es importante conocer las directrices enmarcadas para el desarrollo de actividades dentro la población, por ello se detalla la visión y misión de la UPEA, que son evocados dentro su Estatuto Orgánico del año 2008.

En primera instancia, dentro la VISIÓN se plantea:

“La UPEA, es una institución que se proyecta al desarrollo de sus actividades académicas-productivas, científicas, tecnológicas de interacción social contemporánea, para priorizar la investigación científica en todos los campos del conocimiento relacionado la teoría con la práctica para transformar la estructura económica, social, cultural y política vigente a favor de las naciones originarias y clases populares”.

Como se puede observar, en una primera instancia se proyectó la puesta en acción de actividades entorno a la investigación científica que su vez coadyuve el desarrollo de las naciones originarias y clases populares, para lo que se traza la MISIÓN:

“Formar profesionales integrales altamente calificados en todas las disciplinas del conocimiento científico – tecnológico, con conciencia crítica y reflexiva; capaz de crear, adaptar y transformar la realidad en que vive; desarrollar investigación productiva para fomentar el desarrollo local, regional y nacional para que responda al encargo social y las necesidades de las nacionalidades de manera eficiente y oportuna hacia la transformación revolucionaria de la sociedad”.

Al igual que en el análisis de la Misión de la Universidad Boliviana, esta se constituye en la razón de ser de la existencia de la población, es la que marca el camino a seguir,

para lo cual se requiere implementar tareas y acciones que permitan cumplir objetivos de corto, mediano y largo plazo.

Entonces, el rol de la universidad muestra un proceso de cambio -al igual que los planteamientos del Gobierno de turno- como la profundización de la autonomía universitaria, demandando y exigiendo la participación de los dos estamentos del cogobierno, como actores y sujetos protagónicos en la formación de profesionales altamente calificados, enmarcados en la Ley 2115 de creación de la Universidad Pública de El Alto, la cual define su naturaleza conforme a la nueva Constitución Política del Estado, como son los docentes y los estudiantes.

6.4. ECONÓMICA

Toda institución necesita de un presupuesto para poder desarrollar sus actividades programadas y, conforme al Presupuesto General del Estado, Ley N° 211 del 23 de diciembre de 2011, tras aprobación del Presupuesto General del Estado (PGE), del sector público para la gestión fiscal 2012, y otras disposiciones específicas para la administración de las finanzas públicas, en el Artículo 14, se señala que las fuentes de financiamiento para la Universidad Pública de El Alto son:

1. Subvención Ordinaria. - Se considerará como base de cálculo el presupuesto asignado en la gestión 2011, que alcanza Bs. 50.177.675.- (Cincuenta Millones Ciento Setenta y Siete Mil Seiscientos Setenta y Cinco 00/100 bolivianos).
2. Ingresos propios.
3. Cooperación Internacional.
4. Legados y donaciones.
5. De los Impuestos Directos a los Hidrocarburos (IDH).
6. Coparticipación tributaria

La recepción de dinero de la participación del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH), a través del Decreto Supremo N° 28421 de Impuesto Directo de los Hidrocarburos, Art. 2 Distribución del Impuesto Directo los Hidrocarburos, y asignación de competencias; contempla que del 100% de los ingresos percibidos por cada

Departamento, donde se destaca el 8.62% para la Universidad Pública del Departamento, una distribución, en este caso, por tratarse de dos universidades públicas, por porcentajes que son determinados mediante reglamento consensuado entre el Ministerio de Hacienda, Ministerio de Educación, Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) y las universidades públicas beneficiarias.

Como se puede observar, los ingresos que se disponen para esta casa superior de estudios es alto, el cual es manejado en cogobierno dado que existe participación de parte de los estudiantes en la toma de decisiones, para lo que, muchas veces, es el engranaje principal del dizque, participación activa de discentes, puesto que existe manipulación por parte de grupos con intereses propios ajenos a las políticas que se han planificado para esta universidad, como lo es la UPEA.

Asimismo, en el Parágrafo II Competencias, se menciona que se podrán utilizar los recursos provenientes del IDH, en actividades definidas en los Programas Operativos Anuales – POA y consignados en el presupuesto de la gestión, en los siguientes componentes.

- Infraestructura y equipamiento académico.,
- Procesos de evaluación y acreditación bajo la normativa vigente,
- Programas de mejoramiento de la calidad y rendimiento académico,
- Investigación científica, tecnología e innovación en el marco de los planes de desarrollo y producción a nivel nacional, departamental y local,
- Programas de interacción social dirigidos principalmente a poblaciones vulnerables y con altos índices de pobreza.

Dado los componentes, aun no se avanzó o se intenta avanzar nada con respecto a la evaluación y acreditación. Existe aún mucha distancia de la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa, razón por demás para desarrollar procesos de investigación que se aproximen a este campo.

6.5. LEGAL

Tras la creación de esta entidad, se hizo necesario contar con la base legal para regir el funcionamiento de la Universidad Pública de El Alto, considerando:

- Constitución Política del Estado Plurinacional, que entró en vigencia el 7 de febrero de 2009.
- Ley No. 2115, promulgada el 5 de septiembre de 2000, según la cual el Gobierno Central autoriza la creación de la Universidad Pública de El Alto.
- Ley No. 2556, promulgada el 12 de noviembre de 2003, modifica la Ley No. 2115, donde se reconoce a la Universidad Pública de El Alto como Autónoma.
- Ley No. 1333, promulgada el 27 de abril de 1992, establece normas generales de regulación, no así actividades particulares.
- El Estatuto Orgánico de la Universidad Pública de El Alto y sus reglamentos aprobados en el segundo Congreso Ordinario.
- Resolución Suprema No. 216768, del 18 de junio de 1996, referida a las Normas Básicas del Sistema Nacional de Inversión Pública.
- Resolución Ministerial No.360, Ministerio de Hacienda de 7 de junio de 2003, referida a la aprobación del Reglamento Básico de Pre inversión.
- Ley 1178 de Administración y Control Gubernamental.

El Estatuto Orgánico como documento normativo de la Universidad Pública de El Alto, plantea su visión, misión y objetivos a partir de su identificación plena con la sociedad alteña y de las naciones originarias de Bolivia, con diferentes propuestas de solución para la problemática de la realidad circundante, en cuanto a la discriminación.

No se debe olvidar que, durante su consolidación institucional, también se desenvuelven aspectos sociales críticos, como el del año 2003 en el que la Universidad Pública de El Alto participa en movilizaciones sociales, denominadas febrero y octubre negro, enfrentando represión policial y militar que dio como resultado una gran cantidad

de civiles muertos y heridos por la defensa de la venta de gas a Chile, mismo que provocó la reacción del pueblo alteño.

En el año 2010, durante el Gobierno del MAS-IPSP (Movimiento Al Socialismo-Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos), se retoman las movilizaciones por la imposición del “*gasolinazo*” (con la subida de casi al 100% de los carburantes), lo cual, por la resistencia de la población, no incrementó sus costos.

En el año 2011, en un estado de gobierno que adopta un Sistema Social Comunitario, tras diferentes posturas asumidas por el Gobierno de Evo Morales, quien asume propuestas como: “...*gobernar obedeciendo al pueblo*” (frase asumida como reversión a la propuesta del “*gasolinazo*”), pero que paradójicamente regresan al país las tensiones del pasado, en este caso, por la construcción de una carretera en el corazón del Territorio de Indígenas de las Tierras Bajas, dentro el Parque Nacional Isiboro Sécore, denominado TIPNIS, lo cual también tuvo bastante rechazo de toda la población, por ejemplo, las casas de estudio del sistema universitario, junto a sus docentes, administrativos y estudiantes, como la Universidad de San Simón (UMSS), la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM), la Universidad Mayor Real y la Universidad Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (UMRPSFXCH), la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija (UAJMS), la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz (UMSA) y la Universidad Pública de El Alto (UPEA); quienes apoyaron con su participación a través de la recolección de víveres, mítines de respaldo y la masiva movilización convocada por la Central Obrera Boliviana.

En estos hitos históricos se destaca el apoyo de la comunidad universitaria de las diferentes casas de estudio del País, quienes unidas, dentro un único sistema universitario, regulados por entes como la CUB, la CEUB, entre otros; trabajan de manera coordinada para apoyar este tipo de atropellos y problemáticas sociales emanadas desde el aparato estatal del gobierno de turno; empero, que no coordina sus acciones para estandarizar diferentes aspectos de cada una de sus integrantes, como por ejemplo el de Calidad Educativa.

6.6. ORGANIZACIONAL

La Universidad Pública de El Alto (UPEA) incorporada en el Sistema de la Universidad Boliviana, actualmente cuenta con 35 carreras (entre carreras del área económica, administrativa, tecnológica y social), es decir, constituye su funcionamiento con 35 direcciones de carrera. Dichas direcciones cuentan con la representación de profesionales elegidos mediante un acto democrático, secreto, obligatorio y participativo (cogobierno paritario docente – estudiantil), además de diferenciar su elección por ser la única Universidad del sistema que elige a sus Autoridades con *Voto Universal*.

El mandato de las autoridades en todos los niveles tiene un tiempo de 2 años por única vez, lo cual significa que no pueden ser reelectos tras la conclusión de su gestión.

CAPITULO VII

PROPUESTA

7.1. Lineamientos operativos

El objetivo de la propuesta de lineamientos operativos tiene el fin de mejorar la calidad de la formación universitaria dentro la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto, que se plantea de acuerdo a los resultados cuantitativos que lanza la presente investigación, para que se pueda generar una incidencia real los factores del cogobierno universitaria los cuales están basados en la gestión académica, el voto universal y la periodicidad de catedra.

A continuación, se desarrolla las siguientes líneas operativas:

7.1.1. Lineamiento operativo 1. Fortalecimiento de la gestión académica

Objetivo. Fortalecer procesos de la gestión académica de la Carrera Ciencias de la Educación de la UPEA, basados en la calidad de la formación universitaria, para lo cual se plantea el desarrollo de Cuadro 3. Fortalecimiento de la gestión académica, que se presenta a continuación.

Cuadro 3. Fortalecimiento de la gestión académica

Actividades	Acciones	Descripción	Medio	Responsable
Profesionalizar la formación académica	Incrementar el valor de la puntuación en concurso de méritos y suficiencia académica	Modificar los instrumentos de evaluación académica	Propuesta	Congreso de la Federación Universitaria de Docentes (FUD)
	Capacitar a docentes sobre la importancia de la calidad en el desarrollo de la formación universitaria	Empoderar a docentes sobre la importancia de la calidad en la formación universitaria	Contenidos de capacitación	Dirección de Carrera
Actualizar la currícula de carrera	Revisión de materias y la relevancia de sus contenidos en la malla curricular	Desarrollar procesos de investigación diagnostico (línea base)	Propuestas para jornadas académicas	Instituto de investigaciones, centro de estudiantes y dirección de carrera.
	Capacitar sobre la importancia de la participación de estudiantes	Compromiso de los estudiantes para con el desarrollo de las Jornadas Académicas	Contenido de capacitación	Dirección de Carrera Centro de estudiantes
	Elaboración de documentos de diagnóstico del contexto y la coyuntura sobre la carrera	Desarrollar procesos de investigación diagnostico (línea base)	Propuestas para jornadas académicas	Dirección de Carrera Centro de estudiantes Asociación de docentes
Mejora en la calidad de servicios prestados a la comunidad universitaria	Generación de instrumento normativo referente a los servicios	Mejorar cualitativamente la administración y de prestación del servicio a la comunidad universitaria	Propuesta de políticas de mejora de servicios	Honorable Concejo de Carrera
	Implementar gestión de calidad a todos los servicios prestados.	La gestión de calidad permite acceder a la certificación de calidad.	Declaración de la Política de Calidad Objetivos de Calidad. El Manual de Calidad	Dirección de Carrera Centro de estudiantes Asociación de docentes
Conformación de comités de calidad, autoevaluación y acreditación de la Carrera de Ciencias de la Educación	Creación del comité de calidad, autoevaluación y acreditación.	Encargada del aseguramiento de la calidad.	Normativa de creación y regulación de este comité.	Honorable Concejo de Carrera

FUENTE. Elaboración propia basado en resultados de la investigación.

7.1.2. Lineamiento operativo 2. Adecuación del voto universal e igualitario

Objetivo. Adecuar procesos sobre el voto universal e igualitario a la normativa de la CEUB desde la carrera de ciencias de la educación de la UPEA para la mejora de la calidad de formación universitaria, por lo que se sugiere seguir el orden lógico del Cuadro 4 que se presenta a continuación.

Cuadro 4. Adecuación del proceso democrático en la UPEA

Actividades	Acciones	Descripción	Medio	Responsable
Adecuar el estatuto de la UPEA a la CEUB	Indagar repercusiones sobre el voto universal e igualitario en la Carrera	Investigación sobre la repercusión del voto universal	Propuesta	Asociación de docentes
	Analizar procesos democráticos	Investigación de procesos democráticos desarrollados al interior de la Carrera de Ciencias de la Educación	Propuesta de mejora de procesos democráticos	Asociación de docentes
Ajuste de procedimiento de evaluación docente	Ajustar de criterios en el formulario de evaluación docente	Consolidar el formulario de evaluación docente	formulario de evaluación docente	Comisiones en cogobierno compuesta por estudiantes y docentes destacados

FUENTE. Elaboración propia basado en resultados de la investigación.

7.1.3. Lineamiento operativo 3. Revalidación de la periodicidad de catedra

Objetivo. Sustentar la modificación para los tipos de docentes establecido en el estatuto de la UPEA, con el fin de evitar que la periodicidad de catedra tenga un impacto negativo en la calidad de la formación universitaria, lo cual se presente en el siguiente Cuadro 5.

Cuadro 5. Revalidación de la periodicidad de catedra

Actividades	Acciones	Descripción	Medio	Responsable
Establecer filosofía de calidad universitaria en la designación docente	Desarrollo de talleres participativos en todos los semestres de la carrera	Construir la filosofía de calidad universitaria	Documento oficial de declaración de la Filosofía de calidad universitaria	Cogobierno Director de carrera
Generar políticas de calidad universitaria	Plantear que la calidad universitaria sea incorporada como parte de los principios de la universidad declarados en el estatuto orgánico de la UPEA	Evaluación los principios de la universidad declarados en el estatuto orgánico de la UPEA bajo la premisa de calidad universitaria	Documento propuesta	Cogobierno Director de carrera
	Analizar la aplicación de un escalafón de docentes bajo la premisa de calidad universitaria	Conformación de comisiones su análisis	Documento propuesta	Asociación de docentes Director de carrera
Mejorar los requisitos de cumplimiento para docentes invitados	Conformación de comisión de evaluación y revisión de méritos y suficiencia ajena a la carrera	Aplicación de la norma en cuanto a la pertinencia y designación	Informe de comisión	Comisión externa

FUENTE. Elaboración propia basado en resultados de la investigación.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1. CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo general del proceso de investigación tras el análisis de resultados se determina que los factores asociados al cogobierno son incidentes en la calidad de la formación universitaria, de **manera negativa**, mismo que está determinado por una propia concepción errónea de calidad que demuestra desconocimiento de la mayor parte de la población estudiantil universitaria, concretando la hipótesis alternativa a partir de los factores analizados.

La investigación fue desarrollada conforme los objetivos específicos planteados, cuyos resultados obtenidos concretan lineamientos operativos que incidan de manera positiva, bajo el principio de mejorar la calidad de la formación universitaria, respondiendo a los factores del cogobierno, gestión académica, voto universal y periodicidad de catedra en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

8.2. RECOMENDACIONES

Para autoridades de Carrera:

- Desarrollar procesos de concientización, capacitación, investigación y empoderamiento en la temática de la calidad en la formación universitaria.
- Que inicien el proceso diseño e implementación de un sistema de gestión de calidad que aglutine a todos los servicios administrativos de la carrera.
- Evitar procesos arbitrarios, prebendales y de manipulación política que inciden negativamente en la calidad de la formación universitaria.
- Generar propuestas que coadyuven un accionar basado para en el empoderamiento de la calidad en la formación universitaria

Para docentes de la Carrera:

- Instalar un congreso de docentes en defensa de los derechos laborales y profesionales.

- Desarrollar propuestas que generen calidad en la calidad de la formación universitaria.
- Generar contenidos y/o propuestas basadas en el cogobierno para la mejora de la calidad en la formación universitaria.

Para la MAE:

- Instalar congreso ordinario para la adecuación de normas y procedimientos para la modificación del Estatuto Universitarios de la UPEA, el cual este emanado en la normativa del CEUB.

BIBLIOGRAFIA

- Acevedo, Á. (2016). *De la concepción autonómica universitaria a las proclamas de cogobierno universitario: orígenes, debates y experiencias. Un análisis retrospectivo*. En U. N. (UNAD), & A. C. (ASCUN), *La autonomía universitaria en Colombia. Precisiones sobre su concepto*. (págs. 48-64). Bogotá.
- Aguilar, G (2012). Evaluación y Acreditación Universitaria. La Paz-Bolivia: Folleto del Departamento de Evaluación, Acreditación y Gestión de Calidad (acápite “Experiencias de Acreditación en el Mercosur”).
- Alcántara, A. (2009). La autonomía universitaria en las universidades públicas mexicanas: las vicisitudes de un concepto y de una práctica institucional. En H. (. Muñoz, *La Universidad Pública en México*. México: Miguel Ángel Porrúa-UNAM.
- Andrade, S., Shedlin M. y Bonilla, E (s.f.). Técnicas para efectivizar diagnósticos cualitativos. La Paz-Bolivia: U.M.S.A. Carrera Ciencias de la Educación.
- Arandia, L. (1998). Métodos y Técnicas de Investigación y Aprendizaje. La Paz – Bolivia.
- Arnold, D., Spedding A. y Pereira, R. (2006). Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas. La Paz – Bolivia: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U – PIEB).
- Ávila B., H. (2008) Introducción a la metodología de la Investigación. México.
- Barragán, R. (2001) Formulación de Proyectos de Investigación. La Paz – Bolivia: Fundación PIEB (Serie Formación).
- Balderston, F.E. (1995). *Managing today's universities. Strategies for viability, change and excellence* (3ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Barrantes, R. (2014). Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto. San José, Costa Rica, Editorial EUNED.

- Barrera M., Marcos (2004). Modelos epistémicos en investigación. Caracas: SYPAL, pp.100.
- Beeby, C.E. (1970). Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation. Paris: UNESCO.
- Bernasconi, A. (2014). Autonomía universitaria en el Siglo XII: nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del Estado y la sociedad. Páginas de Educación.
- Bernasconi, A. (2016). Autonomía y formas de gobierno universitario. En J. Cifuentes, Asuntos de gobierno universitario (págs. 130-143). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Blackmore, J., Brennan, M. & Zipin, L. (2010). Repositioning university governance and academic work: an overview. En J. Blackmore, M. Brennan & L. Zipin (Eds.), Re-positioning university governance and academic work (pp. 1-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- Brennan, M. (2010). Dividing the university: perspectives from the middle. En J. Blackmore, M. Brennan & L. Zipin (Eds.), Re-positioning university governance and academic work (pp. 115-130). Rotterdam: Sense Publishers.
- Briones, G. (1999). La Investigación Social y Educativa. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Brunner, José Joaquín (1990): Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos. Santiago: Fondo de Cultura Económica. (2011): «Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias». Revista de Educación.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. Revista de Educación, 355, 137-159.
- Brunner, J. J. (2016). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. En J. Cifuentes, Asuntos de gobierno universitario (págs. 52-73). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Buendía E., Angélica (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, México.
- Campo, R. y Restrepo, M.L. (1999). Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carvajal, I. (2016). Universidad. Sentido y Crítica. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Castro, D. & ION, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración. Revista de Educación, 355, 161-183.
- Castro, Horacio N. & Carlos A. González Sánchez (1966). Código de Hammurabi, Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- Castro, D. & Tomás, M. (2011). Development of Manager-Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia. Higher Education Quarterly, 65 (3), 290-307.
- CEUB-XI Congreso Nacional de Universidades. (2010). Reglamento General de Evaluación y Acreditación de Carreras o Programadas de la Universidad Boliviana. La Paz – Bolivia: s.p.
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory, a practical guide through Qualitative Analysis. SAGE Publications, London
- Clasing, P., & Muga, A. (2016). Gobierno universitario: entre ecos del pasado y nuevas tendencias. Una mirada comparada. En J. Cifuentes, Asuntos de Gobierno Universitario (págs. 30-50). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cobo Suero, Juan Manuel (2003). “Formación universitaria y educación para la ciudadanía”, Revista de Educación (Ministerio de Educación, España), número extraordinario, pp. 359-375.
- Collado, Hernán (2015) Incidencia Política: concepto, importancia y herramientas. Cuadernos para entidades de custodia del territorio. Publicación inédita de la xct. La Caixa.

- Cremanti, V. (2012). La autonomía y el cogobierno en las leyes orgánicas de la Universidad de la República. En Revista de la Facultad de Derecho (págs. 173-229). Montevideo: Universidad de la República.
- Dancy, Jonathan (1993). Introducción a la epistemología contemporánea. Madrid: Tecnos.
- Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. Laurus, 12, 180-205.
- Didriksson, A. (2017). 100 Años de Autonomía Universitaria. Retro (Pros)Pectiva. Integración y Conocimiento, 11-28.
- De la Orden, A. (1997). Revista Electrónica de Investigación y Evaluación De la Educación Superior en Artículo: Desarrollo y Validación de un Modelo de Calidad Universitaria como base para su Evaluación-. Volumen 3. Número 1-2.
- Del Mazo, Gabriel, ed. (1941). La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino (1918-1940). La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata. pp. 91-95.
- Deming, E. (1982). Quality, Productivity and Competitive Position, MIT.
- Descartes, René. (1977). "Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas". Madrid: Editorial Alfaguara.
- Diez Hochleitner, R. (1969). Rendimiento Social de la Educación. Madrid: C.S.I.C.
- Dillon, W.R., Madden, T.J. y Firtle, N.H. (1994) Marketing research in a marketing environment. Illinois: Richard D. Irving
- Documentos del XII Congreso nacional de universidades: Universidad Autónoma Juan Misael Saracho 2013 - Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2014. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Editor: La Paz,BO.
- Doherty, G. (1994). Developing quality systems in education. Londres, Nueva York: Routledge.

- Domínguez F. y Ruiz P. (2012). Acreditación académica desde la perspectiva de la teoría de las creencias. México: Editorial Diana.
- Didriksson, Axel (1996). "Gobierno y Poder Universitario. Una Visión Global de las Formas de gobierno y la Elección de Autoridades en los actuales Sistemas Universitarios" en: Perfiles Educativos. CISE-UMAM, No. 64,1994, pp. 19-28. También: Rollin Kent: "Cambios Emergentes en las Instituciones Públicas Ante la modernización de la Educación Superior", Universidad Contemporánea, México, 1996.
- ECO, H. (1956). Como se hace una tesis. Barcelona – España: Gedisa (6ta. Ed.)
- EID, R. (2006). Consideraciones sobre el método del sistema problémico (15 Modelos epistémicos). La Paz – Bolivia.
- El Universal (2020). "Las coincidencias de los premios Nobel mexicanos". 12 de octubre de 2020. Consultado el 12 de septiembre de 2021.
- España Espinoza, David A. & Rivera Aya, Eliasib N. (2012) Los universitarios y la democracia en Bogotá: Un caso de marketing político.
- FAO-DFTA. (1995). Pequeñas Industrias Forestales, Quito-Ecuador.
- Flórez Ochoa, R. (1990) Abrirle paso al nuevo maestro. Revista Educación y pedagogía, Vol. 1.
- Freire, P. (1969). Educación como Práctica de Libertad. Madrid: Siglo XXI editores (45ª edición).
- García, E. (2011). Evaluación de la Calidad Educativa. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación de la Educación Superior (Vol. 7)
- García de Enterría, E. (2010). Una reflexión sobre la autonomía universitaria. En C. Nava, & O. Nava, Administración Pública Contemporánea. Derecho, política y justicia (págs. 49-62). México, DF: Porrúa.
- Grau, F. (2015). Razones y propuestas para una reforma del sistema de gobernanza de las universidades españolas. En V. Climent, F. Michavila, & M. Ripollés, El gobierno de las universidades. (págs. 121-143). Madrid: Tecnos.

- Grossmann, R. (1974) "La ontología de Bergman y el principio de conocimiento". En Gram M. S. and Klemke E. D. (eds.), El giro ontológico: Estudios in Filosofía of Gustav Bergmann, Ciudad de Iowa, Prensa de la Universidad de Iowa.
- Grossmann, R. (1990) El cuarto Camino: Una teoría del conocimiento. Bloomington, Prensa de la Universidad de Indiana, 1990.
- Harman, K. & Treadgold, E. (2007). Changing Patterns of Governance for Australian Universities. Higher Education Research y Development, 26 (1), 13-29.
- Hernández R., Fernández, C. y Pilar, L. (2009). Metodología de la Investigación. 2da y 4ta Edición. Cuauhtémoc-México: McGraw-Hill.
- Huerta, M. R. (2011). La autonomía y su significado para las instituciones de educación superior. En Innovación Educativa (págs. 42-52). México D.F.: Instituto Politécnico Nacional.
- Huisman, J. (2009). Coming to terms with Governance in Higher Education. En J. Huisman (Ed.), International perspectives on the governance of Higher Education. Alternative frameworks for coordination (pp. 1-10). New York: Routledge.
- Johnson R. & Kuby P. (2005). Estadística elemental, lo esencial (3ª ed). Thomson. ISBN 970-686-287-0.
- Krippendorff, K. (1997). Metodología de análisis de contenido. España: Paidós - Comunicación,
- Kuhn, T. (2004). Las Estructura de las Revoluciones Científicas. México: Fondo de cultura Económica.
- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria (2018)
- Lienz, A. (2008). La Calidad en la Educación. Valencia – España.
- LOCKE, John (1999): Ensayo sobre el entendimiento humano. México: F.C.E. Libro II.
- Ludewig C, Rodríguez A, Zambrano A. (1998). Taller de metodología de la investigación (Material de Trabajo), s.l., Barquisimeto (Lara): FUNDA EDUCO.

- Magalhaes, A. M. & Amaral. A. (2009). Mapping out discourses on Higher Education Governance. En J. Huisman (Ed.), International perspectives on the governance of Higher Education. Alternative frameworks for coordination (pp. 182-197). New York: Routledge.
- Manifiesto Liminar (2016) «Lecturas actuales del Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria de 1918». Integración y Conocimiento (Argentina) 2 (5). ISSN 2347-0658. Archivado desde el original el 30 de marzo de 2018. Consultado el 29 de marzo de 2018.
- Marsiske, R. (2011). Universidad pública y autonomía en América Latina. Malaidea: cuadernos de reflexión, 20-39.
- Martínez M. (1996). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. México: Trillas.
- Martínez P., R. y Rodríguez E., E.: Manual de Metodología de la Investigación Científica. Habana. Cuba. 2010.
- Middlehurst, R. (2004). Changing Internal Governance: A discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities. Higher Education Quarterly, 58 (4), 258-279.
- Mata, María C. (1994). Como conocer la audiencia de una emisora, los sondeos de audiencia. Cuaderno de investigación N° 3. ALER, Quito.
- Ministerio de Educación. (2002). Programa de Gestión Educativa. Módulo: Bases Generales de la Administración Educativa. La Paz-Bolivia.
- Mokate, K. (1999). Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿Qué queremos decir? Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) "Diseño y gerencia de políticas y programas sociales".
- Moreno, L. M. D., Peris, F. J. y González, T. (2001). Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones. Teoría y Estudio de Casos. Prentice Hall, España.

- Múnera, L. (2011). La Reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina. Análisis comparado de cinco universidades. *Ciencia Política*, 6-40.
- Muñoz, H. (2010). La autonomía universitaria. Una perspectiva política. *Perfiles educativos*, 95-107
- Muchs L. y Angeles, E. (1997). *Metodología de la Investigación Científica*. México: Editorial Navarro.
- Muchs, L. (1997). *Metodología de la Investigación*. México.
- Munévar M., Dora Inés & Marta Leticia Villaseñor García (2008). *Revista de Educación y Desarrollo: Producción de conocimientos y productividad académica*.
- Navarro CH., C. (2014). *Epistemología y Metodología*. Grupo Editorial Patria, S.A. DEC.V. México, DF.
- Os, W.V., Drenth, P.J. y Bernaert, G.F. (1987) AMOS: An evaluation model for institutions of Higher Education. *European Journal of Education*. 22, (2)171-181
- Otzen, T. & Manterola C. (2017) Técnicas de muestro sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35 (I): 227-232
- Pacheco, L. (2015). *La primera evaluación de la universidad ecuatoriana (1980-1988)*. Quito: Consejo de Educación Superior.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. y Berry, L. L. (1985) A conceptual model of service quality and its implication of future research. *Jorurnal of Marketing*, 4, 45-50. Recuperado el 23 de mayo de 2008, de la base de datos Emerald.
- Pardenas, J. (s.f.) *El humanismo renacentista y la ciencia moderna*.
- Pavón, A., & Ramírez, C. (2010). La autonomía universitaria, una historia de siglos. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* (págs. 157-161). México: ISSUE-UNAM.
- Pavón, A. (2011). *El Gremio Docto*. España: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.

- Pazos, R. (2015). Alcances de la autonomía universitaria responsable en el actual marco jurídico ecuatoriano. (Tesis de maestría). Quito, Pichincha, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Pearson, Karl (1895). "Notas sobre regresión y herencia en el caso de dos padres". Actas de la Royal Society de Londres. 240–242. Código Bibliográfico: 1895RSPS ... 58..240 p.
- Pérez L., A. (1993). Teoría y Evaluación de la Educación Superior. Aique. Buenos Aires
- Pérez L., A. (2000) "Gestión universitaria: diagnóstico y alternativas" en Revista Pensamiento Económico.
- Pérez P. Julián y Gradey A. (2009). "Definición de factor" en <https://definicion.de/factor>.
- Pérez, P. (2011). La asociación gremial estudiantil como garantía de los derechos de participación y asociación en el gobierno de la universidad particular de Quito. Quito: PUCE.
- Pirsig, R. (1974) Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. New York: William Morrow
- Portantiero, Juan Carlos (1978) Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria. México. Siglo XXI. (Capítulos II y III).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2008). Desarrollo Humano en Bolivia, La Paz – Bolivia.
- Putnam, Hilary (1988). "Razón, verdad e historia". Traducción de J. Esteban. Madrid: Tecnos. Cap. "Cerebros en una cubeta".
- Quiceno, H. (1996). Rousseau y el concepto de formación. Revista Educación y Pedagogía. Vol.7
- Reyes, N., & Águila, R. (2017). Autonomía Universitaria. Santiago: Observatorio Legislativo de las Reformas en Educación Superior.
- Rivera, M. y otros. (s.f.). El diagnóstico en las organizaciones populares. Quito-Ecuador: ALAIABYA – YALA,

- Roca U., Vanya y Parada P., Mary E. (2010). Red de Observatorio de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en América Latina y Europa.
- Rodríguez, J. (1999). Racionalismo Crítico (Popper) y la Epistemología de las Teorías sobre la Organización y la Persona. Dpto. Ciencias Empresariales. Universidad de Alcalá.
- Rodríguez, J. (1988). Curriculum escolar y calidad de la educación. Bordón.
- Rodríguez L., Yenisey. (2003) Introducción a las Ciencias Sociales. Editorial Progreso. México.
- Rodríguez Ostria, Gustavo (1998). Autonomía y cogobierno paritario, entre la memoria, las dudas, y las perspectivas. Revista Ciencia y Cultura. Scielo. ISSN 2077-3323.
- Rodríguez, S.; Rotger, J. M. y Martínez, F. (1996). Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria. Barcelona: Cedecs Editorial S.L.
- Rosenblueth, A. (2010). Método y metodología. México.
- Sabino, Carlos (1992) El proceso de la investigación. Ed. Panapo, Caracas, 1992, 2016 págs. Publicado también por Ed. Panamericana, Bogotá, y Ed. Lumen, Buenos Aires-Argentina.
- Sabino, Carlos (2002) El proceso de la investigación. Ed. Panapo, Venezuela
- Sarramona, J. (1988). Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y calidad de los centros educativos. Bordón.
- Schenone, Gabriela Alejandra (jul./dic. 2010). «La primera huelga luego de la Reforma Universitaria. El conflicto estudiantil en la UNC en 1922». Revista Escuela de Historia (Salta) 9 (2). ISSN 1669-9041.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). Evaluación de la Calidad de la formación universitaria en Inglaterra. México, D.F.
- Senlle, A. (1992). Calidad y liderazgo. Barcelona: Gestión 2000.

- Sosa, F. W. (2007). El mito de la autonomía universitaria. Pamplona: Editorial Aranzadi, S.A.
- Sotz, María Catalina; Benassi, Andrea Soledad; Jachuk, Ignacio; Liguori, Mariano; Rodríguez, Juan Pablo. (2018). *La participación estudiantil y el cogobierno, a cien años de la reforma universitaria*.
- Shattock, M. (2002). Re-balancing modern concept of university governance. Higher Education Quarterly, 56 (3), 235-244.
- Shulman, Lee (1998). "Theory, practice, and the education of professionals", The Elementary School Journal, vol. 98, núm. 5, pp. 511-526.
- Tamayo, M. (2004) El proceso de la Investigación científica. México: Limusa.
- Tamayo y Salmorán, R. (1987). La universidad, epopeya medieval. México: UNAM.
- Tomás, M. y Esteve, J. (2011). La Calidad y el Modelo de Financiación en las Universidades Públicas (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa).
- Torres, C. (1999). La universidad latinoamericana: de la reforma de 1918 al cambio estructural en los noventa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 345-377.
- Rama, G. (1970). El sistema universitario en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- TRAKMAN, L. (2008). Modelling University Governance. Higher Education Quarterly, 62 (1-2), 63-83.
- Tünnermann B., C. (1998) Educación superior en el umbral del siglo XXI. Caracas-Venezuela. IESALC/UNESCO.
- Tünnermann, C. (1999). Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la reforma de Córdoba. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Tünnermann, C. (2001). Universidad y Sociedad. Managua: Hispamer.

- Tünnermann, C. (2008). El programa de la Reforma Universitaria. En C. Tunnermann, Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (págs. 81-95). Buenos Aires: CLACSO.
- UDUAL, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. (2011). Declaración de Guadalajara sobre Autonomía Universitaria. Guadalajara: UDUAL.
- UNAM (2020) “¡Orgullo nacional!, entre las mejores universidades del mundo”. Excélsior. 9 de marzo de 2017. Consultado el 5 de enero de 2020.
- UNAM (2009) Universidad Nacional Autónoma de México. “Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades 2009”. Sitio oficial de la Fundación Princesa de Asturias. Lista completa de premiados. Consultado el 29 de enero de 2016
- Urbáez, M., Romero M., y Ojeda, J. (2008). Sistemas de Calidad en Laboratorios Universitarios de Investigación. Revista Espacios. Vol. 29.
- Vidal, Pau (2011) La incidencia política del tercer sector. Reflexió i autodiagnòstic. Col·lecció Eines OTS. Observatori del Tercer Sector. 2011.
- Watson, D. & Huxley, L. (2009). Effective governance in higher education: perspectives and practice. Leadership foundation for Higher Education, 20, 1-4.
- VIII Congreso (1995) "Documentos del Octavo Congreso Nacional de Universidades", Potosí, UATF.

WEBGRAFIA

Bembibre, Cecilia (2009) Sitio: Definición ABC | Fecha: julio. 2009 | URL: <https://www.definicionabc.com/general/factores.php>

Bohórquez, Roberto (2018). Entrevista con www.urgente.com. Viernes de 15 de junio de 2018, 11:00 a.m.

Bulltek LLC (2020) “Evolución “HACCP”, Recuento Histórico” en <http://www.bulltek.com>

Bulltek LTD (2018) “Evolución “HACCP”, Recuento Histórico”. <http://www.bulltek.com.html>

Escobar-Pérez, J. y Martínez C., A. (2008) Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. pp. 27-36. Disponible en http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Julián Pérez Porto y Ana Gardey (2021) Publicado: 2009. Actualizado: 2021. Definición de factor en <https://definicion.de/factor/>

Maestromey, M. (2021) La periodicidad y la estabilidad del docente Universitario Argentino en <http://nulan.mdp.edu.ar/2893/1/maestromey-2005.pdf>

Maris T. S. (2004) Principales principios reformistas del ´18 y su impacto en la vida cotidiana universitaria. Artículo en https://med.unne.edu.ar/wp-content/uploads/2017/06/manifiesto_liminar.pdf

MORA, J. G. & VIEIRA, M. J. (2007) Governance and organizational change in higher education: barriers and drivers for entrepreneurialism. Centre for the Study of Higher Education Management (CEGES), Valencia University. Recuperado de: http://www.univnova.org/documentos/documento_ampliado.asp?id=156&a=4

Tabasco, H. (2019) ¿Por qué estudia formación profesional online? Artículo disponible en: <http://thoy.mx/pGVZ9gzG>

Trindade, H. H. (2007) Reforma universitaria en Brasil: El desafío del gobierno de Lula. Artículo disponible en

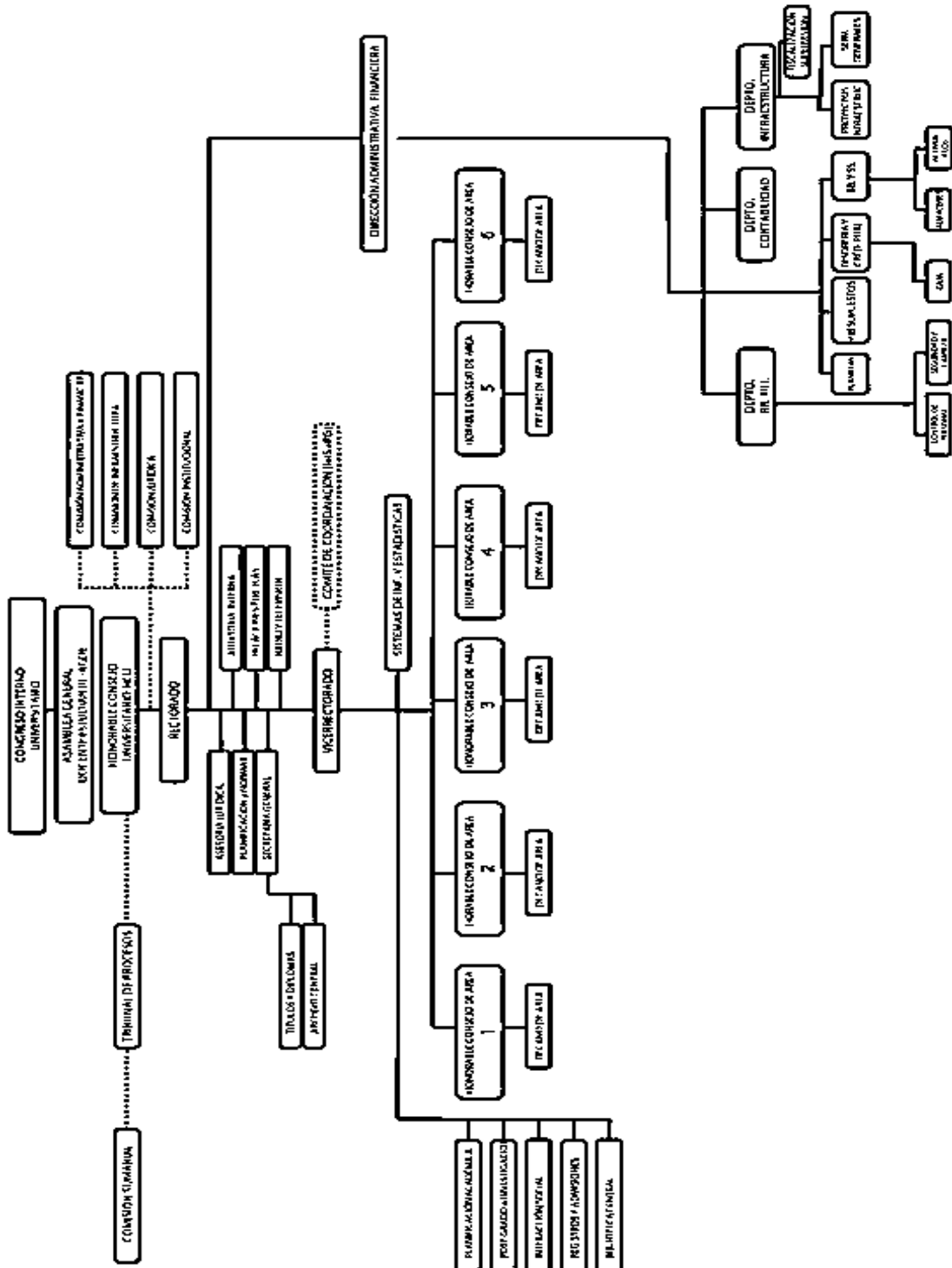
https://www.researchgate.net/publication/26486179_Reforma_universitaria_en_Brasil_El_desafio_del_gobierno_de_Lula

Turner, A. (2021) El congreso y el cogobierno. La Prensa en https://www.prensa.com/opinion/congreso-cogobierno-universitario_0_4705779383.html

UNAM (2007) Estatuto General de la UNAM». web.archive.org. 6 de abril de 2007. Consultado el 5 de enero de 2020.

ANEXOS

Anexo N° 1. Estructura organizacional de la UPEA



FUENTE: Unidad de Desarrollo Estratégico y Planificación - UPEA

Anexo N° 2. Cuestionario

Objetivo: Identificar el aporte de los factores asociados al cogobierno a la calidad de formación universitaria, desde el punto de vista de estudiantes de 10mo semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UPEA.

Distinguido/a estudiante, este instrumento permitirá mejorar el accionar del cogobierno de nuestra Carrera, para lo que se le solicita, de manera sincera, marcar con una cruz en la respuesta que observe adecuada, asimismo, aclarar el porqué de su respuesta:

1. ¿Usted cree que el desarrollo académico de los docentes en el salón de clases aporta a la calidad en la formación universitaria?

Nº	REFERENCIA	RESPUESTA
1	NO APORTA	
2	APORTA REGULARMENTE	
3	SI APORTA	
4	DESCONOZCO LA SITUACION	

¿Por qué considera esta respuesta? _____

2. ¿Usted cree que la renovación de la malla curricular a través de Jornadas Académicas aporta al desarrollo de la calidad en la formación universitaria?

Nº	REFERENCIA	RESPUESTA
1	NO APORTA EN NADA	
2	ES INDIFERENTE	
3	SI APORTA	
4	DESCONOZCO LA SITUACION	

¿Por qué considera esta respuesta? _____

3. ¿Los servicios prestados dentro la Carrera de Ciencias de la Educación (biblioteca, sala de computación, laboratorio y otros) aportan a la calidad de la formación universitaria?

Nº	REFERENCIA	RESPUESTA
1	NO APORTA EN NADA	
2	ES INDIFERENTE	
3	SI APORTA	
4	DESCONOZCO LA SITUACION	

¿Por qué considera esta respuesta? _____

4. ¿Considera usted que el voto universal igualitario docente-estudiantil aporta a la calidad de la formación universitaria?

Nº	REFERENCIA	RESPUESTA
1	NO APORTA EN NADA	
2	ES INDIFERENTE	
3	SI APORTA	
4	DESCONOZCO LA SITUACION	

¿Por qué considera esta respuesta? _____

5. ¿La participación de representantes en cogobierno docente-estudiantil aporta a la calidad de la formación de los universitarios?

Nº	REFERENCIA	RESPUESTA
1	NO APORTA EN NADA	
2	ES INDIFERENTE	
3	SI APORTA	
4	DESCONOZCO LA SITUACION	

¿Porque considera esta respuesta? _____

6. ¿Usted cree que la evaluación de parte del estudiante al estamento docente aporta a la calidad en la formación universitaria?

Nº	REFERENCIA	RESPUESTA
1	NO APORTA EN NADA	
2	ES INDIFERENTE	
3	SI APORTA	
4	DESCONOZCO LA SITUACION	

¿Por qué considera esta respuesta? _____

7. ¿Cree usted que la designación eventual de docentes aporta a la mejora de la calidad en la formación universitaria?

Nº	REFERENCIA	RESPUESTA
1	NO APORTA EN NADA	
2	ES INDIFERENTE	
3	SI APORTA	
4	DESCONOZCO LA SITUACION	

¿Por qué considera esta respuesta? _____

8. ¿Cree usted que la evaluación permanente de docentes mejora la calidad de la formación universitaria?

Nº	REFERENCIA	RESPUESTA
1	NO APORTA EN NADA	

2	ES INDIFERENTE	
3	SI APORTA	
4	DESCONOZCO LA SITUACION	

¿Por qué considera esta respuesta? _____

9. ¿Considera usted que al contar con docentes invitados se aporta a la mejora la calidad de la formación universitaria impartida en la Carrera de Ciencias de la Educación?

Nº	REFERENCIA	RESPUESTA
1	NO APORTA EN NADA	
2	ES INDIFERENTE	
3	SI APORTA	
4	DESCONOZCO LA SITUACION	

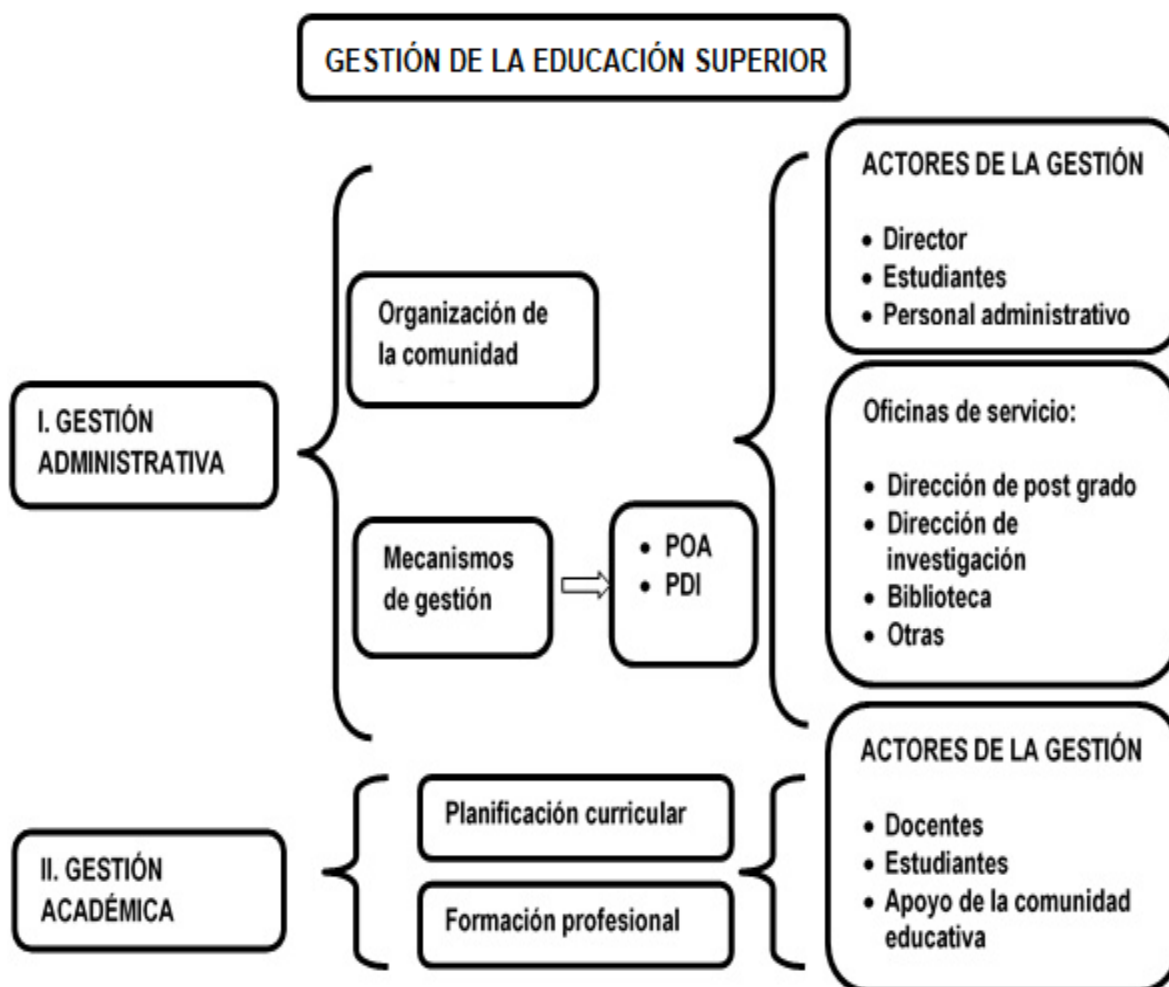
¿Por qué considera esta respuesta? _____

10. ¿Cuál es el nivel de satisfacción con respecto a la calidad que recibe en su formación universitaria?

Nº	REFERENCIA	RESPUESTA
1	SATISFECHO	
2	INSATISFECHO	
3	POCO SATISFECHO	
4	NADA SATISFECHO	

¿Por qué considera esta respuesta? _____

**Anexo N° 3. Organigrama de Gestión de la Carrera de Ciencias de la Educación de
la Universidad Pública de El Alto.**



Fuente: Elaboración propia con datos de PDI de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UPEA.

Anexo N° 4. Planificación del PDI (Proyecto de Desarrollo Institucional)

A. Fortalecer la formación integral de profesionales altamente calificados en el pregrado.

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS
Fortalecer la perfección de la Docencia Universitaria.	- Se dispone de procedimientos de selección, admisión, evaluación, apropiados y acorde al Reglamento de Régimen Docente aprobado en el II Congreso Universitario. - Se cuenta con planta docente con posgrados en Educación Superior. - Se cuenta con docentes actualizados en temas científicos y sociales. - Se institucionaliza por la carrera la producción y publicación de documentos académicos científicos de los docentes.	- Convocatoria a exámenes de competencia y suficiencia para el ejercicio docente de acuerdo a normas. - Solicitar a los docentes como requisito indispensable la formación de post grado en Educación Superior. - Establecimiento de programas institucionales de formación continua para docentes en ámbitos socioculturales y científicos. - Establecimiento de políticas de incentivo a la producción docente en el marco de la calidad, pertinencia y productividad.
- Admitir estudiantes a la carrera de acuerdo al Reglamento de Admisión Docente-estudiantilemanado del II Congreso Ordinario de la UPEA. - Aplicar el Reglamento de la UPEA en los estudiantes de la Carrera, en lo que se refiere a los: Cursos de Invierno o verano, Auxiliar de Docencia y Becas Trabajo, Traspaso, Cambio de Carrera, Carreras Paralelas y otros. - Incentivar las investigaciones en los estudiantes. - Dar funcionalidad permanente al Instituto de Investigaciones de la Carrera. - Incentivar el hábito de la lectura en los estudiantes. - Fomentar las actividades culturales, políticas, sociales, deportivas y extra universitarias. - Titular el mayor número de egresados, cumpliendo las modalidades de graduación del	- Estudiantes admitidos a la Carrera en cumplimiento al Reglamento de Admisiones: Prueba de Suficiencia Académica, Curso Preuniversitario y Excelencia Académica y Admisión Especial. - Cumplimiento del Reglamento de la UPEA en cuanto a los Cursos de invierno o verano, Auxiliar de Docencia y Becas Trabajo, Traspaso, Cambio de Carrera, Carreras Paralelas y otros. - Investigaciones realizadas por los estudiantes. - Investigaciones realizadas en el Instituto de Investigaciones. - Hábito de lectura instituido en los estudiantes. - Se han realizado y participado en eventos culturales, políticos, sociales complementarias a la formación profesional. - Estudiantes que egresaron de la carrera TITULADOS (Título Académico y en Provisión Nacional).	- Aplicar el Reglamento de Admisión de estudiantes de la UPEA. - Aplicar el Reglamento de UPEA en cuanto a los Cursos de Invierno o verano, Auxiliar de Docencia y Becas Trabajo, Traspaso, Cambio de Carrera, Carreras Paralelas y otros. - Fomentar y proponer temas de investigación. - Programar investigaciones a realizarse en el Instituto y contratar docentes investigadores. - Incentivar la participación de los estudiantes y docentes. en el Instituto de Investigaciones. - Los docentes deben sugerir la lectura de libros y textos a los estudiantes. - Complementar con libros actuales la biblioteca de la Carrera. - Programar actividades culturales, políticas, sociales y deportivas para la gestión académica de la carrera. - Exigir a los estudiantes la presentación de documentación para la otorgación del certificado de egreso o culminación de estudios.

Reglamento aprobado de la UPEA. Socializar la carrera en las diferentes unidades educativas de la Ciudad de El Alto, La Paz y las provincias del Departamento de La Paz.	Carrera de Ciencias de la Educación socializada. en la Ciudad de El Alto, La Paz y las Provincias.	- Solucionar los problemas de notas de los estudiantes de la carrera. - Conminar e incentivar a que los estudiantes egresados se titulen. - Visita a los colegios de El Alto y La Paz y las Provincias. - Visita a las organizaciones Sociales e Instituciones.
---	--	--

B. Formación Integral de Profesionales Altamente Especializados en la re-titulación y el Post Grado.

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS
- Formar estudiantes con doble profesión. A partir del tercer año vencido el estudiante podrá optar estudiar una segunda profesión. - Realizar cursos de post grado con relación fundamentalmente a la carrera (Diplomados, Maestrías y Doctorados). - Realizar cursos post grado para los docentes de la Carrera.	- Estudiantes titulados en dos profesiones a la vez. - Cursos de Post Grado realizados de acuerdo a lo programado, en coordinación con la Unidad de Post Grado. - Docentes de la Carrera capacitados mediante cursos de post grado realizados.	- Consolidar la propuesta y reglamentación de doble titulación. - Mostrar las ventajas en los estudiantes de la doble titulación. - Programar los cursos de post grado para cada gestión. - Coordinar con la Unidad de Post Grado de la UPEA, la realización de los cursos. - Reglamentar la participación activa de los docentes en cursos de post grado.

C. Desarrollar y Fortalecer: Investigación, Ciencia y Tecnología, así como promoviendo Innovación.

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS
- Incentivar las investigaciones en los estudiantes. - Crear y dar funcionalidad permanente al Instituto de Investigaciones de la Carrera.	- Investigaciones realizadas por los estudiantes. - Investigaciones realizadas en el Instituto de Investigaciones.	- Fomentar y proponer temas de investigación. - Programar investigaciones a realizarse en el Instituto y contratar docentes investigadores. - Incentivar la participación de los estudiantes y docentes. en el Instituto de Investigaciones.

D. Propiciar, efectivizar y Fortalecer la Interacción Social y Extensión Universitaria.

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS
Fortalecer las relaciones	Se tiene convenios con	Delimitación de ámbitos de

Universitarias de la Carrera con instituciones del contexto. - Consolidar la extensión universitaria de la Carrera. - Implementar un sistema de relacionamiento con los graduados de la carrera. - Implementar cursos pre-universitarios en las provincias.	instituciones productivas de bienes y de servicios, para que los estudiantes realicen prácticas o visitas de estudio. - Se han establecido mecanismos de transferencia de resultados de las actividades académicas científicas de la universidad a su entorno (Gobiernos Municipales, Comunidades, ONG's, etc.). - Se cuenta con un sistema y una base de datos de los graduados de la carrera y de actualización permanente. - Cursos pre-universitarios realizados en las provincias y estudiantes del área rural inscritos en la carrera.	relacionamiento para que los estudiantes realicen prácticas o visitas de estudio. - Identificación de los destinatarios efectivos y potenciales para aplicar los resultados de las actividades académicas y científicas. - Diseño de un sistema informático y una base de datos. - Realizar convenios con autoridades del área rural para realizar cursos pre-universitarios.
--	---	--

E. Optimizar y Perfeccionar la Gestión Académica y Administrativa.

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS
Realizar Jornadas Académicas, Sectoriales y Congreso Interno con la finalidad de fortalecer el Diseño curricular * Buscar acceder a la acreditación académica interna y externa (MERCOSUR).	- Jornadas Académicas, Sectoriales y Congreso Interno realizados. - Malla Curricular reforzada. - Carrera de Ciencias de la Educación acreditada interna y externamente (MERCOSUR).	- Aprobar en Asamblea Docente-estudiantil y HCC la realización y cronograma de las Jornadas Académicas, Sectoriales y Congreso Interno. - Aprobar en HCU el documento final de las Jornadas Académicas, Sectoriales y Congreso Interno. - Buscar los mecanismos de acreditación interna y externamente..

F. Promover y efectivizar la Cooperación y el Relacionamiento con Entidades Regionales, Nacionales e Internacionales

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS
- Profundizar el relacionamiento con instituciones a nivel nacional. - Buscar el relacionamiento y suscribir convenios de cooperación internacional con instituciones de América Latina y el Resto del Mundo.	- Se cuenta con políticas y proceso debidamente definidas por la UPEA. - Planificar, organizar, dirigir, coordinar y evaluar las actividades de gestión de la cooperación internacional.	- Políticas y procesos orgánicos y sistémicos para encarar nuevas relaciones de orden académico a nivel nacional. - Políticas y procesos orgánicos y sistémicos para encarar nuevas relaciones de orden internacional. - Desarrollo de un sistema de planificación y evaluación de la cooperación internacional.

G. Ligar la teoría y la práctica en la producción y desarrollo en armonía con la sociedad y la naturaleza.

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS
Hacer tangible el aporte de la Carrera al desarrollo económico y social sustentable y sostenible de las comunidades y municipios del país.	La Carrera se encuentra plenamente consolidada en el aporte al desarrollo económico y social sustentable y sostenible de las comunidades y municipios del país.	Delinear una política institucional de apoyo al desarrollo económico y social de las comunidades y municipios del país.

Fuente. Líneas de acción de Estructura Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UPEA.