

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Educational Innovation in the Faculty of Humanities and Educational Sciences: a Competency-based Approach

Ross Guarachi, Carlos Fernando

ORCID: 0007-0646-864X

Universidad Mayor de San Andrés

cfross@umsa.bo

La Paz- Bolivia

Resumen

El presente artículo aborda el problema de la ausencia de un diagnóstico sistematizado y de propuestas pedagógicas situadas que integren la innovación educativa con el enfoque por competencias en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA, a pesar de la existencia de un marco normativo favorable. Este vacío impide que esta Facultad encargada de forma a los agentes de cambio educativo pueda liderar, desde su propia práctica, la transformación que predica. A través de un estudio de paradigma crítico y enfoque mixto, se diagnostica la realidad de la Facultad, identificando una brecha entre las políticas institucionales del Sistema Universitario Boliviano y las prácticas áulicas concretas. Los objetivos específicos incluyen el diseño, evaluación y análisis de propuestas innovadoras aplicables a los niveles de grado y postgrado. Se concluye que la innovación educativa en esta Facultad no puede reducirse a la incorporación de tecnologías, sino que requiere una reconfiguración profunda de las prácticas pedagógicas, la formación docente en competencias específicas y una gestión académica que fomente la investigación – acción. El principal aporte será en un futuro la generación de un modelo de intervención que posicione a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como un laboratorio vivo de cambio educativo, alineado con las exigencias de calidad y pertinencia social de la educación superior contemporánea.

Palabras clave: Innovación educativa; enfoque por competencias; docencia universitaria; educación superior; cambio educativo

Abstract

This article addresses the absence of a systematic diagnosis and context-specific pedagogical proposals integrating educational innovation with a competence-based approach within the Faculty of Humanities and Educational Sciences at UMSA, despite a supportive regulatory framework. This gap prevents this Faculty which is responsible for shaping agents of educational change from leading the transformation it advocates through its own practice. Adopting a critical paradigm and a mixed-methods approach, the reality of the Faculty is analyzed, identifying a disconnect between Bolivian University System's institutional policies and actual classroom practices. The specific objectives include design, evaluation and analysis of innovative proposals applicable to both undergraduate and postgraduate levels. It is concluded that educational innovation within this Faculty cannot be reduced to merely incorporating technology, rather it demands a profound reconfiguration of pedagogical practices, teacher training in core competencies, and academic management which fosters action research. The main contribution lies in the future development of an intervention model that positions the Faculty of Humanities and Educational Sciences as a living laboratory for educational change, aligned with the demands for quality and social relevance in contemporary higher education.

Keywords: Educational innovation; competence – based approach; university teaching; higher education; educational change

Introducción

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) se erige como un espacio privilegiado para el análisis y la transformación de los procesos educativos. Por su propia naturaleza, es la unidad académica encargada de formar a los profesionales que, en teoría, serán los agentes de cambio en los distintos niveles del sistema educativo

boliviano. Sin embargo, paradójicamente, esta Facultad enfrenta un desafío estructural: la escasez de datos e investigaciones puntuales que den cuenta de cómo se está desarrollando la innovación educativa en sus aulas y de qué manera se está implementando el Enfoque por Competencias, un modelo que ha sido adoptado oficialmente por el Sistema de la Universidad Boliviana (Miranda y Estevez, 2022).

En el contexto boliviano, la innovación educativa ha sido frecuentemente malinterpretada. La pandemia por COVID-19 (2020 – 2023) exacerbó esta confusión, llevando a muchas autoridades y docentes a equiparar innovación con la mera adopción de herramientas tecnológicas (TIC, TAC, TEP). No obstante, como advierten Imbernón y Zembran (2018), la innovación es un proceso multifacético que implica una actitud proactiva, una indagación colectiva y un cambio profundo en las prácticas institucionales y pedagógicas. En este sentido, la FHCE no solo debe enseñar sobre innovación educativa, sino que debe ser un ejemplo de su aplicación. No obstante, la ausencia de directrices claras para articular este concepto con el enfoque por competencias genera confusión entre docentes y estudiantes, perpetuando sistemas educativos tradicionales que no logran conectar la formación universitaria con las demandas de una sociedad en constante cambio (Magallan, 2019).

El marco normativo boliviano, a través de la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (Ley que actualmente se encuentra en debate para su modificación), establece en sus artículos 28 y 52 la obligatoriedad de desarrollar investigación, ciencia, tecnología e innovación como ejes rectores de la formación superior. Asimismo, el Undécimo Congreso Nacional de Universidades (2009) y la Resolución No. 36/2014 del CEUB consolidaron la voluntad política de implementar el enfoque por competencias en el currículo universitario (CEUB, 2014). Este marco legal y académico proporciona una base sólida, pero su implementación en la FHCE de la UMSA sigue siendo incipiente. Frente a esta realidad, surge la pregunta que guía este estudio: ¿cómo desarrollar propuestas de innovación educativa efectivas y situadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, utilizando el enfoque por competencias como eje estructurante?

El objetivo de este estudio es establecer propuestas de innovación educativa planificadas y sistemáticas para la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA, considerando el Enfoque por Competencias de manera estratégica en el desarrollo del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA). Para ello, se plantean como objetivos específicos: 1) identificar las innovaciones educativas que han sido desarrolladas por los docentes de la facultad mediante un diagnóstico integral; 2) diseñar propuestas de innovación aplicables a las modalidades de grado y posgrado; 3) evaluar dichas propuestas; y 4) analizar las ventajas y desventajas del enfoque por competencias para el desarrollo de la innovación. Asimismo, este artículo busca brindar datos sobre el estudio de la innovación educativa y el Enfoque por Competencias en entornos de Educación Superior. En tanto que, el aporte de este estudio es crucial, ya que no busca solo llenar un vacío de conocimiento, sino dotar a la FHCE de un instrumento práctico y teórico que le permita liderar la transformación educativa desde su propia práctica, sirviendo como modelo para el resto de las trece Facultades de la UMSA y para el sistema universitario boliviano en su conjunto.

Desarrollo

La Innovación Educativa como Proceso Multidimensional

Conceptualización

La innovación educativa, lejos de ser un concepto unívoco, se configura como un proceso dinámico y complejo que involucra múltiples dimensiones. Rivas (2015) la conceptualiza como la introducción de algo nuevo que altera sustancialmente la práctica docente y los resultados del aprendizaje. En este sentido, no toda novedad es innovación; para que lo sea, debe generar un cambio significativo. Fullan (2013) enfatiza que las innovaciones deben ser evaluadas no solo por su novedad, sino por su capacidad de ser comprendidas (claridad), su dificultad de implementación (complejidad), su posibilidad de ser probadas en partes (divisibilidad) y su ajuste al contexto del docente (compatibilidad).

Ahora bien, desde el paradigma sociocrítico que sustenta este estudio, la innovación educativa trasciende la mera actualización técnica o metodológica. Como sostienen Del Rey y Sánchez (2011), la innovación debe ser entendida como una praxis emancipadora que cuestiona las estructuras de poder instituidas en el aula y en la gestión universitaria. Por tanto, el enfoque por competencias, lejos de ser un dispositivo neutral, debe ser resignificado como una herramienta para la reflexión colectiva y la construcción de ciudadanía crítica, tal como lo exige el contexto intercultural boliviano.

Tipos de Innovación Educativa

Esta complejidad se manifiesta en una tipología que permite comprender la profundidad del cambio. Según la intensidad del cambio, podemos distinguir:

- a. Innovaciones marginales: Son las más frecuentes. Añaden un elemento nuevo sin modificar el rol esencial del docente (por ejemplo, usar un nuevo software para hacer el mismo examen tradicional).
- b. Innovaciones adicionales: Implican una modificación relevante en los métodos de enseñanza, aunque el rol docente permanezca incambiado (por ejemplo, cambiar de la clase magistral al aprendizaje basado en proyectos).
- c. Innovaciones fundamentales: Suponen una transformación radical en los roles y en la cultura institucional (Merkel y Demetrio, 2020).

Para una Facultad como Humanidades y Ciencias de la Educación, el salto cualitativo reside en transitar de innovaciones marginales a fundamentales, donde el enfoque por competencias actúe como el catalizador de un nuevo paradigma educativo.

El Enfoque por Competencias en Educación Superior: Un Marco para la Acción

Definición Institucional (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana – CEUB)

Antes de adentrarnos en la definición operativa del enfoque por competencias, es imperativo reconocer las tensiones que lo atraviesan. Autores como Del Rey y Sánchez (2011) y Díaz Barriga (2010) han advertido que, en su versión tecnocrática, el enfoque por competencias puede fragmentar el conocimiento y reducir la formación humana a la empleabilidad. No obstante, en este estudio se asume la definición del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB, 2014) como un horizonte de posibilidad, siempre que sea interpretado desde un paradigma crítico que enfatice la movilización de saberes para la transformación social, y no para la mera adaptación al mercado.

Implicaciones Pedagógicas: cambio de rol docente de transmisor a facilitador de situaciones auténticas

La definición anteriormente planteada posee profundas implicaciones para la docencia universitaria. Como señala Trujillo (2014), el núcleo de las competencias no reside solo en los recursos disponibles, sino en su movilización ante problemas reales. Para el docente de la FHCE, esto implica dejar de ser un mero transmisor de contenido para convertirse en un facilitador que crea situaciones de aprendizaje auténticas.

Esta transición implica, desde una perspectiva teórica, abandonar el modelo de transferencia de información para adoptar un enfoque de aprendizaje situado y participativo (Lave & Wenger, 1991). En este marco, el docente de la FHCE actúa como un ‘mediador cultural’ que diseña comunidades de práctica donde los estudiantes, al enfrentarse a problemas reales de su disciplina (un texto filosófico, un fenómeno lingüístico, una intervención psicoeducativa), construyen conocimiento de manera colaborativa. La teoría de la actividad histórica-cultural (Vygotsky, 1978) ofrece, además, un lente potente para analizar

cómo los instrumentos mediadores (tecnologías, lenguajes, métodos) transforman la conciencia y la práctica profesional.

Competencias docentes para la innovación

Basándose en los aportes de Villaroel y Bruna (2017), Cano (2005) y las adaptaciones post – pandemia de Padilla (2021) y Ruiz (2021), se sintetiza los tipos de competencias docentes que son fundamentales para liderar este proceso en la siguiente tabla.

Tabla 1. *Competencias Docentes para la Innovación Educativa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*

Tipo de competencia	Descripción	Elementos clave para la innovación
1) Competencias básicas	Condiciones mínimas para el ejercicio de la docencia.	Comunicación efectiva: saber interpretar y producir textos con sentido, crucial en humanidades. Manejo de TIC/TAC/TEP: usar herramientas no solo para informar, sino para crear y empoderar. Trabajo en equipo: fomentar el diálogo y el manejo de conflictos en el aula.
2) Competencias genéricas	Habilidades transversales que todo docente debe poseer.	Conocimiento del área: dominio profundo de su disciplina. Capacidad de aplicar el conocimiento: conectar la teoría humanística con problemas sociales concretos. Capacidad de resolución de problemas: diseñar proyectos de investigación – acción en el aula.
3) Competencias específicas	Saberes que diferencian a un docente centrado en el aprendizaje.	Gestión educativa: liderazgo para innovar en los procesos académicos de la facultad. Investigación educativa: usar la investigación para diagnosticar, planificar y evaluar su propia práctica (investigación - acción). Formación e innovación: diseñar estrategias didácticas novedosas y usar recursos diversos.

Nota. Elaboración propia en base a Villaroel y Bruna (2017), Cano (2005), Padilla (2021) y Ruiz (2021).

Dentro de las competencias específicas, la evaluación educativa merece una atención teórica particular. Como señala Zabala (2008), la evaluación por competencias exige abandonar la lógica del examen puntual y adoptar enfoques formativos y auténticos, como la evaluación mediante portafolios, rúbricas holísticas y proyectos de intervención. Esta reconceptualización es especialmente relevante en la FHCE, donde las carreras humanísticas requieren evidenciar no solo saberes declarativos, sino capacidades de análisis crítico, argumentación y sensibilidad intercultural, aspectos que difícilmente pueden capturarse en pruebas objetivas.

Factores Institucionales y Contextuales

Diagnóstico situacional: iniciativas aisladas, falta de sistematización y cultura de trabajo insular

Desde la teoría de la difusión de innovaciones (Rogers, 2003), la adopción de nuevas prácticas en la FHCE no depende únicamente de la voluntad individual, sino de la percepción de atributos clave como la ventaja relativa, la compatibilidad con los valores docentes y la observabilidad de los resultados. De manera complementaria, el modelo de cambio de Kotter (1996) alerta sobre la necesidad de crear un sentido de urgencia y empoderar a los líderes intermedios para vencer la inercia burocrática. Estos marcos teóricos permiten comprender por qué, a pesar del marco normativo favorable, las innovaciones siguen siendo marginales y aisladas.

La implementación del Enfoque por Competencias en la UMSA, y particularmente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, enfrenta desafíos significativos que han sido identificados en este artículo. Si bien el Sistema de la Universidad Boliviana ha avanzado en la definición de modelos académicos (CEUB, 2015 – 2019), y Universidades como la UMSS han desarrollado modelos educativos propios, la UMSA carece de un registro sistemático de cómo se está aplicando este enfoque en sus Carreras (Miranda y Estevez, 2022). Esto es particularmente crítico en una Facultad que alberga Carreras como Ciencias de la Educación, Ciencias de la Información, Lingüística e Idiomas, Psicología, Literatura, Filosofía, Historia e incluso un

Programa de Cine, donde la discusión sobre el ser y el hacer debería ser central. Este diagnóstico preliminar, derivado de la revisión de informes académicos internos y de un sondeo exploratorio entre docentes, evidencia que las iniciativas innovadoras no son registradas ni socializadas, lo que impide construir una memoria institucional que alimente futuras políticas educativas

Un diagnóstico preliminar, basado en la revisión documental, sugiere que la innovación en la Facultad se ha desarrollado de manera aislada y artesanal. Rivas (2015) denomina a esto artesanidad insularizada, un factor restrictor donde los docentes trabajan en el aislamiento de su aula, sin acompañamiento institucional, lo que inhibe la adopción de innovaciones más profundas. Además, existen otros factores que frenan la innovación:

- a. Disfuncionalidad operativa: la percepción de que las nuevas metodologías no son viables o eficaces en el contexto real del aula.
- b. Costo ostensible y beneficios diluidos: la alta inversión de tiempo y esfuerzo que requiere una innovación educativa, frente a resultados que no siempre son inmediatos o tangibles.
- c. Compulsividad del sistema: la rigidez de los calendarios académicos, los sistemas de evaluación tradicionales y la burocracia administrativa que desincentivan el cambio.

Propuestas para la Innovación Educativa desde un Enfoque por Competencias

Para superar estas barreras, es necesario un cambio de paradigma. La innovación educativa debe dejar de ser una ocurrencia individual para convertirse en una estrategia institucional planificada. La Tabla 2 presenta una propuesta de categorización de las innovaciones, vinculándolas con los niveles de profundidad del cambio y su aplicabilidad en el contexto de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Tabla 2. *Tipología de Innovaciones educativas para la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*

Tipo de innovación	Intensidad del cambio	Aplicación en la facultad de humanidades y ciencias de la educación
1) Innovación Incremental	Marginal. Mejora aspectos de la práctica existente sin alterar el rol docente.	Introducir un foro en línea en una materia de Filosofía para complementar las clases magistrales, pero manteniendo la evaluación sumativa basada en exámenes tradicionales.
2) Innovación Sistemática	Adicional. Modifica métodos y procedimientos.	Rediseñar una asignatura de Lingüística Aplicada para que los estudiantes, en lugar de un examen final, realicen un proyecto de investigación-acción en una comunidad educativa, evaluando sus competencias de diagnóstico e intervención.
3) Innovación Disruptiva	Fundamental. Transforma roles y estructuras.	Implementar un modelo de “aula invertida” (Flipped Classroom) en la carrera de Ciencias de la Educación, donde los estudiantes revisan la teoría en casa y utilizan el tiempo de clase para diseñar, implementar y evaluar micro-proyectos educativos en escuelas reales, bajo la tutoría del docente y en colaboración con instituciones aliadas.

Nota. Elaboración propia en base a la clasificación de Merkel y Demetrio (2020) y los ejemplos contextualizados para la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La implementación de estas propuestas requiere una apuesta decidida por el desarrollo de las competencias específicas de los docentes. Un docente que aspire a liderar una innovación sistemática o disruptiva debe, como mínimo, dominar las competencias de gestión educativa, investigación educativa y evaluación educativa. Esto implica que la FHCE debe invertir en programas de formación continua que no se limiten a talleres de “uso de herramientas”, sino que profundicen en la reflexión epistemológica y metodológica de la enseñanza.

El Rol del Docente: Factores en la Decisión de Innovar

La decisión de innovar es un acto personal, pero está condicionada por factores contextuales e institucionales. Rivas (2015) identifica varios factores clave que influyen en esta decisión:

- a. Congruencia: ¿La innovación educativa propuesta se ajusta a mi modelo didáctico y a mi identidad como docente?
- b. Relevancia: ¿Resuelve la innovación educativa un problema real que enfrento en el aula?
- c. Dominio Operativo: ¿Poseo las habilidades y conocimientos para implementar la innovación educativa con éxito?
- d. Expectativas de Autoeficiencia: ¿Creo que mi esfuerzo como docente puede marcar una diferencia en el aprendizaje de mis estudiantes?
- e. Acompañamiento: ¿Cuento con el apoyo de mis colegas, directivos y de la institución?

En este último punto radica una de las claves del éxito. El acompañamiento institucional, que puede tomar la forma de comunidades de aprendizaje docente, tutorías pedagógicas o la creación de espacios formales para compartir experiencias, es fundamental para mitigar los costos y los riesgos percibidos. La FHCE, con su tradición en el estudio de lo social y lo humano, está en una posición ideal para fomentar estas comunidades, convirtiendo el aislamiento en colaboración.

Para visualizar de manera integral la relación entre los factores que impulsan y los que restringen la innovación educativa en esta facultad, se presenta la siguiente tabla de análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas) aplicada a este contexto específico.

El análisis FODA que se presenta a continuación fue construido a partir de la triangulación de tres fuentes: a) los resultados de la encuesta a docentes, b) las categorías emergentes de las entrevistas

a directivos, y c) la revisión de documentos institucionales. Para su elaboración, se realizó una sesión de validación con un grupo focal de 6 docentes expertos, quienes jerarquizaron los factores mediante la técnica de votación ponderada (Hanlon, 2020).

Tabla 3. *Análisis FODA para la Implementación de la Innovación Educativa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UMSA)*

Matriz FODA	
Fortalezas (F)	Debilidades (D)
F1. Marco Normativo Favorable: Existencia de un marco legal (Ley 070, resoluciones del CEUB) que respalda la implementación del enfoque por competencias y la innovación educativa. F2. Voluntad Política Institucional: Apertura y disposición del Decanato y Directores de Carrera para impulsar cambios y mejoras académicas. F3. Comunidad Académica Diversa: Presencia de docentes con alta calificación y experiencia en sus áreas disciplinares, lo que constituye una base de conocimiento sólida. F4. Existencia de Iniciativas Aisladas: Se identificaron experiencias puntuales de innovación educativa por parte de docentes, aunque no sistematizadas ni socializadas institucionalmente.	D1. Falta de Diagnóstico Integral: Ausencia de un diagnóstico claro y sistematizado sobre el estado de la innovación educativa y la aplicación del enfoque por competencias en las 8 carreras y el programa de la FHCE. D2. Concepción Reduccionista de la Innovación: Predominio de una visión que asocia innovación educativa casi exclusivamente al uso de TIC, dejando de lado otros aspectos como metodologías, evaluación o gestión. D3. Resistencia al Cambio y Artesanalidad Insularizada: Percepción de aislamiento del docente en el aula y falta de acompañamiento institucional, lo que genera resistencia a modificar prácticas pedagógicas tradicionales. D4. Debilidades en Competencias Docentes Específicas: Se evidencian necesidades de fortalecimiento en competencias para la gestión educativa, la investigación educativa y el diseño de estrategias de evaluación por competencias.

Oportunidades (O)	Amenazas (A)
O1. Contexto Post-Pandemia: La experiencia de la educación remota de emergencia ha generado una mayor familiaridad con herramientas digitales y una necesidad sentida de repensar las prácticas educativas.	A1. Inercia del Sistema Universitario: La estructura burocrática y los tiempos administrativos pueden ralentizar o dificultar la implementación de cambios curriculares y pedagógicos profundos.
O2. Lineamientos Internacionales: Disponibilidad de marcos de referencia y estándares internacionales (UNESCO, OCDE, Proyecto Tuning) que orientan la innovación educativa y el enfoque por competencias.	A2. Brecha Generacional y Digital: La persistente diferencia entre nativos digitales (estudiantes) e inmigrantes - colonos digitales (docentes) puede profundizar la desconexión en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje.
O3. Posibilidad de Alianzas Estratégicas: Potencial para establecer redes y alianzas con otras facultades, universidades (como la UMSS o UAGRM) e instituciones que ya tienen avances en la temática.	A3. Riesgo de Simulación: Peligro de que las innovaciones se queden en un nivel discursivo o meramente formal (planes de estudio redactados por competencias, pero con prácticas tradicionales), sin una transformación real.
O4. Financiamiento para Proyectos de Innovación educativa: Existencia de políticas públicas y fondos concursables (a nivel nacional e internacional) destinados a proyectos de innovación educativa.	A4. Limitaciones Presupuestarias: La posible falta de recursos económicos para invertir en equipamiento, capacitación docente sostenida y acompañamiento técnico especializado.

Nota: Elaboración propia en base al diagnóstico presentado en el documento de investigación.

Este análisis evidencia que, si bien la FHCE cuenta con fortalezas intelectuales y oportunidades externas importantes, sus debilidades internas y las amenazas del entorno institucional pueden frenar cualquier intento de transformación. Por ello, las propuestas de innovación educativa deben ser integrales, abordando no solo la formación docente, sino también la gestión y la cultura institucional.

Conclusiones

Este documento académico ha permitido caracterizar la situación de la innovación educativa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA y, a partir de las categorías teóricas que estructuraron el análisis, formular un modelo de intervención situado. Las conclusiones se organizan en torno a dichas categorías, mostrando sus implicaciones mutuas y su concreción en una futura propuesta integral.

En primer lugar, la categoría innovación educativa como proceso multidimensional evidencia que en la FHCE predomina un patrón de artesanidad insularizada. Las innovaciones detectadas son mayoritariamente marginales o, en el mejor de los casos, adicionales, desarrolladas en solitario por docentes sin acompañamiento institucional. Los factores restrictivos identificados como son la disfuncionalidad operativa, percepción de un alto costo frente a beneficios diluidos y la compulsividad del sistema, continúan operando como barreras poderosas.

La tipología de innovaciones (incremental, sistemática, disruptiva) no es solo una clasificación teórica, sino una hoja de ruta que la Facultad puede seguir para transitar desde mejoras superficiales hacia transformaciones profundas. La aplicación concreta de esta tipología en Carreras como Filosofía, Lingüística y Ciencias de la Educación muestra que la innovación disruptiva es posible cuando se alinea con la naturaleza de cada ciencia o disciplina y con los problemas reales del contexto intercultural boliviano. Así, la congruencia y la relevancia, de factores clave en la decisión de innovar, no son condiciones abstractas, sino exigencias que deben ser construidas mediante el diálogo colegiado y la investigación-acción.

En segundo lugar, la categoría enfoque por competencias en educación superior se revela como un marco estratégico indispensable, siempre que sea comprendido en su sentido profundo. La definición del CEUB proporciona un horizonte pedagógico que supera la mera acumulación de saberes. En tanto que las ventajas del enfoque son claras: centra el aprendizaje en el estudiante, promueve

situaciones auténticas y ofrece un sistema de evaluación que integra el saber, el saber hacer y el saber ser, particularmente pertinente en las humanidades y ciencias sociales. No obstante, el estudio también confirma los riesgos anticipados teóricamente.

Si bien existe el peligro de una interpretación tecnocrática que fragmente las competencias en listas interminables de indicadores, cosificando la experiencia educativa y oscureciendo la reflexión crítica propia de disciplinas como la Filosofía, la Literatura o la Historia. Este riesgo es amplificado por la amenaza de simulación identificada en el análisis FODA: planes de estudio redactados en lenguaje de competencias, pero con prácticas pedagógicas tradicionales. Para que el enfoque por competencias impulse genuinamente la innovación, debe mantenerse fiel a su propósito emancipador, y no convertirse en un fin burocrático.

En tercer lugar, la categoría competencias docentes para la innovación demuestra que la transformación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje exige mucho más que la actualización tecnológica. Una conclusión central es que no basta con que los docentes conozcan el discurso de las competencias; deben encarnarlas en su práctica.

Asimismo, la investigación – acción emerge como la competencia específica más potente, pues convierte el aula en un laboratorio de indagación permanente y permite a los docentes diagnosticar, intervenir y evaluar sus propias innovaciones. Por consiguiente, la FHCE debe rediseñar sus programas de formación continua, abandonando los talleres instrumentales y adoptando modalidades de acompañamiento sostenido, como las comunidades de aprendizaje docente, que activen simultáneamente las competencias genéricas y específicas.

En cuarto lugar, la categoría factores institucionales y contextuales es la que explica por qué, pese a la existencia de fortalezas (marco normativo favorable, voluntad política, masa crítica de docentes calificados) y oportunidades (contexto post – pandemia, lineamientos internacionales, posibilidades de financiamiento), la innovación no ha despegado de manera sistémica. Las debilidades internas y las

amenazas externas conforman un ecosistema que tiende a perpetuar el llamado statu quo.

Por tanto, el análisis FODA no es un mero ejercicio descriptivo, sino una herramienta estratégica que permite identificar los puntos de palanca: la superación de la artesanidad insularizada mediante la colaboración estructurada, y la necesidad de convertir el acompañamiento institucional en una política de gestión académica, aparecen como condiciones ineludibles.

De la articulación de estas cuatro categorías emerge el principal aporte del estudio: un modelo de intervención situado que opera en tres niveles simultáneos.

En el nivel Micro (Aula), la prioridad es empoderar a los docentes a través de la formación en competencias específicas y la creación de comunidades de aprendizaje donde la investigación – acción se convierta en práctica habitual. Cabe precisar que, si bien la investigación-acción se erige como la competencia nodal para los docentes de la Facultad, el presente estudio constituye una fase diagnóstica y propositiva previa a su implementación. Por tanto, los ciclos de acción-reflexión propuestos en el modelo Micro (aula) deberán ser ejecutados y evaluados en etapas posteriores de esta línea de investigación, lo que subraya el carácter proyectivo y dinámico de este trabajo.

En el nivel Meso (Carrera/Facultad), se requiere un rediseño curricular y normativo que alinee los planes de estudio, los sistemas de evaluación y los mecanismos de reconocimiento académico con el enfoque por competencias y la innovación educativa, generando una cultura de colaboración y experimentación.

En el nivel Macro (UMSA/Sistema), la FHCE debe asumir un liderazgo propositivo, abogando por políticas que prioricen la inversión en capital humano y en investigación educativa, y no solo en infraestructura tecnológica, de modo que la Facultad se convierta en un laboratorio vivo cuyos aprendizajes irradien al conjunto de la universidad.

El modelo de tres niveles propuesto guarda similitudes con el enfoque de “cambio sistémico” de Fullan (2013), quien enfatiza la necesidad de alinear el nivel de aula (micro), el nivel de escuela o facultad (meso) y el nivel de política educativa (macro). No obstante, nuestro modelo se diferencia al colocar la investigación-acción como el eje vertebrador del nivel micro, lo que responde a la naturaleza humanística y reflexiva de la FHCE. Esta especificidad, ausente en otros modelos aplicados a contextos universitarios (como el de la UMSS, 2013), constituye el principal aporte situado de este estudio.

Por último, es preciso reiterar que la innovación educativa en la FHCE no es un lujo académico ni una moda pasajera, sino una necesidad ética y política. Ética, porque la Facultad que forma a los futuros educadores del país no puede exigir a sus egresados que transformen las aulas si ella misma no se atreve a hacerlo. Política, porque en un contexto de profundas desigualdades sociales, la universidad pública debe dar cuenta de su pertinencia, demostrando que sus procesos de enseñanza – aprendizaje son dinámicos, creativos y capaces de responder a los desafíos de una sociedad compleja y cambiante.

Las propuestas aquí esbozadas, ancladas en un enfoque por competencias robusto y contextualizado, ofrecen una hoja de ruta para transitar de la inercia institucional al cambio intencionado, colocando a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en el lugar que le corresponde: a la vanguardia del pensamiento y la práctica educativa en Bolivia.

Referencias

- Acevedo-Duque, Á. A. (2022). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, *28*(1), 200-215.
- Arriaga Cárdenas, O. G., y Lara Magaña, P. del C. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, *47*(1), 1-15.
- Ávila, M., y Paredes, I. (2015). Evaluación por competencias en la educación superior. Editorial Universitaria.
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Graó.
- CEUB. (2014). *Resolución No. 36/2014: Diseño y rediseño curricular en el Sistema de la Universidad Boliviana*. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.
- CEUB. (2015-2019). Modelo Académico del Sistema de la Universidad Boliviana 2015 – 2019. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.
- Del Rey, A., y Sánchez, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales*, *15*, 89-108.
- Díaz Barriga, A. (2010). Innovación en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, *39*(154), 11-25.
- Ferran, A., y Guinot, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Revista de Educación*, *358*, 187-204.
- Fullan, M. (2013). Las fuerzas del cambio. Ediciones Morata.
- Gamboa, M. (2021). Innovación educativa en tiempos de pandemia. *Revista Educativa*, *5*(2), 45-52.
- Imbernón, F., y Zembran, M. (2018). La innovación educativa: una actitud. Editorial Octaedro.
- Ley Nº 070. (2010, 20 de diciembre). Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Magallan, F. (2019). Competencias docentes en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, *79*(1), 101-115.
- Martínez, P. (2021). Factores de la innovación educativa en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, *32*(3), 451-460.
- Merkel, K., y Demetrio, D. (2020). Tipología de la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, *508*, 34-39.
- Millares, L. (2022). Políticas públicas e innovación educativa en América Latina. *Revista de Estudios Educativos*, *18*(1), 77-92.
- Miranda, R., y Estevez, P. (2022). Diagnóstico de la innovación educativa en la UMSA. Documento interno, Universidad Mayor de San Andrés.
- Padilla, M. (2021). Competencias básicas docentes en la educación virtual. *Revista de Educación a Distancia*, *21*(65), 1-20.
- Paz Maldonado, E. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12*(1), 115-131.
- Pérez, C. (2018). Revisión teórica del enfoque por competencias y su aplicación en la Universidad Boliviana. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, *6*(1), 25-38.
- Rivas, M. (2015). Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estrategias. Editorial Magisterio.
- Rodríguez, I., et al. (2022). Incidencia de la innovación educativa para la mejora en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la escuela: Una revisión sistemática. *Revista Fundación Universitaria Los Libertadores*, *9*(2), 112-128.

- Ruiz, G. (2021). Competencias específicas para la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *23*, 1-15.
- Taroco, A., Tsuji, H., y Ribeiro, Higa, E. (2017). Competencias profesionales en educación superior. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, *21*(61), 13-24.
- Trujillo, F. (2014). Enfoque por competencias en la educación superior. *Revista Educación y Humanidades*, *21*(2), 310-326.
- UMSS. (2013). Modelo Educativo de la Universidad Mayor de San Simón. Universidad Mayor de San Simón.
- UNESCO. (2023). Directrices para la innovación educativa en América Latina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vidal, M. (2018). El enfoque por competencias en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, *32*(2), 160-171.
- Vidal, M., et al. (2022). Innovación Educativa. *Revista de Educación Superior*, *51*(202), 33-42.
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., y García, A. (2013). Evaluación de competencias docentes. Editorial Desclee De Brouwer.
- Villaroel, V., y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia. *Formación Universitaria*, *10*(4), 75-95.
- Zabala, A. (2008). Las competencias en la educación. Ediciones Universidad de Barcelona.
- Zabalza, M. A. (2012). El rol del docente universitario. Narcea Ediciones.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2026

Fecha de aceptación: 15 de Junio de 2026