

DESIGUALDADES EDUCATIVAS

EN EL ACCESO A UNA UNIVERSIDAD
PÚBLICA EN BOLIVIA

Jorge Antonio Mayorga Lazcano



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

Desigualdades en una universidad pública boliviana

Jorge Antonio Mayorga Lazcano

Universidad Mayor de San Simón

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

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

© Editorial Humanidades

© Jorge Antonio Mayorga Lazcano

Decano: J. Gunnar Zapata Zurita

Directora Académica: Paola T. Valdez Rojas

Director del Instituto de Investigaciones: Evangelio Muñoz Cardozo

Decano: Greby Rioja Montaña (2021 -2024)

Directora Académica: Jimena Salinas Valdivieso (2021 -2024)

Campus Central, frente a Plaza Sucre

Teléfono: 4-4543013, interno 235

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

Página web: <https://iifhce.hum.umss.edu.bo/>

Facebook: <https://www.facebook.com/iifhce.umss/>

Casilla: 992

Cochabamba – Bolivia

Primera edición, 2024

Depósito Legal: 2-1-2126-2025

ISBN: 978-9917-0-5158-9

Ilustración de la portada: Jose Aguilar Aranibar

Comité científico/editor

Marina Arratia Jiménez

Lourdes I. Saavedra Berbetty

Jhonny Jaldin Delgadillo

Gustavo E. Córdova Eguívar

Revisión interna

Nivia Suarez

Auxiliares de investigación

Alejandra Fernández

Jhamel Fernanda Del Carpio Lázaro

ISBN: 978-9917-0-5158-9



9 789917 051589

Se permite la reproducción parcial o total de esta obra, siempre y cuando se cuente con la autorización previa y por escrito del autor. Todo uso deberá respetar los derechos de autor y garantizar el reconocimiento correspondiente.

Contenido

Presentación	5
Prólogo	7
Resumen	9
Introducción	10
1. Sobre la prueba de admisión en la FHCE	12
2. Marco teórico	15
2.1. Equidad en la escuela	15
2.2. Origen de las desigualdades educativas.....	17
2.3. Políticas educativas e igualdad de oportunidades educativas.....	19
2.4. Desigualdades educativas en la educación superior.....	21
2.5. La lectura y escritura en la universidad	22
3. Consideraciones metodológicas	25
4. Los postulantes a la FHCE: desempeño académico y desigualdad	27
4.1. Características generales de los postulantes a la FHCE 1/2024.....	27
4.2. Desempeño académico y origen social	31
5. Universitarios de primer semestre en la FHCE: desempeño académico y desigualdad	33

5.1. Características generales de los estudiantes universitarios de primer semestre.....	33
5.2. Desempeño académico y origen social	41
6. Las percepciones sobre las competencias de lectura y escritura de los estudiantes de primer semestre de la FHCE 1/2024.....	48
6.1. Sobre la importancia de las competencias de lectura y escritura en las carreras	48
6.2. Formación escolar, contexto familiar y desempeño universitario	53
6.3. Factores de influencia en el desempeño académico	55
6.4. Uso de la tecnología y la inteligencia artificial	59
6.5. Impacto de la pandemia en su aprendizaje.....	61
Conclusiones	65
Referencias bibliográficas.....	67

Presentación

El año 2020, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón se planteó la tarea de formular su plan estratégico de investigación facultativo y la redefinición de sus líneas de investigación, encomendada a los investigadores Evangelio Muñoz (Instituto de Investigaciones) y Marina Arratia (Centro Interdisciplinario PROEIB Andes). Luego de varios talleres realizados con docentes del área de investigación de Humanidades, con los colegios de profesionales de Cochabamba y las federaciones de maestros rurales y urbanos, se construyeron las siguientes líneas: a) Globalización, interculturalidad y educación, b) Familia, valores y cambios sociales, c) Sociedad digital, convivencia social y educación, d) Crisis ambiental y crisis civilizatoria y e) Educación superior universitaria, diversidad cultural y gestión del conocimiento plural.

Por otro lado, interpelado por el aumento de casos de violencia a razón de género con la muerte de mujeres en el país propiciado por varones y los feroces incendios en la Amazonía y la Chiquitanía, que anualmente arrasa con toda la biodiversidad, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ha priorizado las siguientes problemáticas: a) Situación de la educación en Bolivia; b) Factores biopsicosocioculturales de las violencias en Bolivia, c) Crisis ambiental y ecológica, problemáticas que deben ser abordadas en el quinquenio 2024-2028, desde la investigación, la docencia y la interacción social.

El Instituto de Investigaciones Juan Araos Úzqueda de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, al cumplir sus 40 años de vida, pone a consideración de la comunidad universitaria y la sociedad en general cinco informes de investigación implementados los años 2023 y 2024. Cada uno de ellos aborda problemáticas priorizadas por la facultad y en el marco de nuestras líneas de investigación. Tenemos dos investigaciones que abordan estudios sobre la Universidad Mayor de San Simón: Nivia Suarez Vega con Permanencia estudiantil y modalidades de titulación en la Universidad Mayor de San Simón, periodo 2019 – 2023; Juan Carlos Rojas Calizaya con ¿Extensión universitaria o interacción social? Estudio necesario de una de las funciones esenciales de la Universidad. Así mismo, tenemos dos

investigaciones que abordan temáticas que tienen implicaciones con la educación regular: Jorge Antonio Mayorga Lazcano con Desigualdades en una universidad pública boliviana y Daniel Alberto Bravo Torres con La música boliviana en la segunda mitad del siglo XX: Un reflejo de la diversidad cultural en la creación musical. Finalmente, Mabel Rocio Zabaleta Mercado presenta Bolivia: Acabar con la biodiversidad como política de Estado.

Las cinco investigaciones son el reflejo de nuestro compromiso como unidad académica de aportar a la solución de los problemas que aquejan a nuestra sociedad o mejorar la calidad de la educación boliviana. Esperamos que la información sistematizada constituya, no solo parte de la base de información de la región, sino que movilice a los actores involucrados a dar una atención pertinente, sea para mejorar la educación regular y superior o para aportar a la solución de los problemas reales que la gente sufre a diario.

Evangelio Muñoz Cardozo

Director Instituto de Investigaciones Juan Araos Úzqueda
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS

Prólogo

En muchos países de América Latina, y Bolivia no es la excepción, la universidad pública enfrenta profundas desigualdades que afectan el acceso, la permanencia y el desempeño de los estudiantes. Estas desigualdades no solo tienen raíces estructurales relacionadas con el acceso a la educación, sino que se manifiestan en factores que afectan directamente el proceso de aprendizaje, como las competencias de lectura y escritura, que son fundamentales para el desarrollo académico de cualquier universitario.

Este estudio exploratorio se concentra en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), busca entender cómo el origen socioeconómico y las competencias en lectura y escritura influyen en la experiencia académica de los estudiantes, desde su ingreso hasta su desempeño durante el primer semestre. Esta facultad, como muchas otras facultades en Bolivia, tiene una población estudiantil diversa, que proviene de diferentes contextos sociales, económicos y culturales. Esta diversidad en el origen de los estudiantes se refleja en una amplia gama de habilidades y competencias previas, lo que puede generar, en algunos casos, brechas significativas en el desempeño académico. Estas brechas, por lo tanto, no solo dependen de factores individuales, sino que también están fuertemente influenciadas por las condiciones socioeconómicas en las cuales se desenvuelven los estudiantes.

El acceso desigual a la educación de calidad desde niveles iniciales hasta la educación secundaria, la falta de formación en habilidades específicas como la lectura y la escritura, así como la escasa preparación en cuanto a métodos de estudio efectivos, son solo algunos de los factores que inciden en las diferencias de desempeño. Además, las percepciones que los propios estudiantes tienen sobre su capacidad para desempeñarse en áreas clave de la educación universitaria, como la escritura académica o la comprensión lectora, pueden afectar profundamente su rendimiento académico.

El presente estudio pone en evidencia la necesidad de una comprensión más profunda sobre cómo las competencias de lectura y

escritura son percibidas por los estudiantes universitarios y cómo estas competencias impactan en su desempeño académico. Este enfoque no solo se limita a evaluar las habilidades de los estudiantes, sino también a explorar las causas subyacentes que explican las disparidades en el acceso a las oportunidades de aprendizaje, la calidad de los recursos pedagógicos y las metodologías de enseñanza aplicadas en las aulas universitarias. Se busca contribuir a una discusión más amplia sobre la equidad en la educación superior, sobre todo en un contexto en el que la diversidad de los estudiantes, en términos sociales y académicos, es cada vez mayor.

En este sentido, se abre un espacio para reflexionar sobre la necesidad de políticas educativas que no solo se enfoquen en la expansión del acceso a la universidad, sino también en la mejora de la calidad educativa, especialmente en la alfabetización académica de los nuevos alumnos.

Al tratarse de un estudio exploratorio, esta investigación también tiene el propósito de generar un primer acercamiento a la complejidad de la situación, abriendo puertas a futuras investigaciones que aborden las intervenciones institucionales y pedagógicas que podrían mejorar la equidad en el sistema universitario. Así, se invita a repensar el papel que las universidades públicas deben jugar en la construcción de una sociedad más justa, en la que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan las mismas oportunidades de alcanzar su potencial académico.

Este estudio es una llamada a la reflexión sobre las desigualdades en la universidad pública boliviana y su impacto en el desempeño académico de los estudiantes. En este contexto, la FHCE de la UMSS ofrece un escenario representativo y desafiante, cuya exploración puede contribuir a una mejora sustancial de las condiciones educativas para las futuras generaciones de estudiantes universitarios en Bolivia.

Greby Rioja Montaña

Vicerrector UMSS

Resumen

La investigación “Desigualdades en la universidad pública boliviana: un estudio exploratorio sobre el desempeño académico y las percepciones sobre las competencias de lectura y escritura de los/as universitarios/as de la FHCE de la UMSS”, realizada en la gestión 2024, surge en el contexto de un sistema educativo boliviano que enfrenta persistentes desigualdades sociales y educativas. Estas desigualdades se reflejan tanto en el acceso como en el desempeño de los estudiantes que aspiran a ingresar a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Este estudio busca entender cómo el origen socioeconómico y las competencias en lectura y escritura influyen en la experiencia académica de los estudiantes, desde su ingreso hasta su desempeño durante el primer semestre. En un país marcado por profundas inequidades sociales, la educación superior continúa mostrando patrones de exclusión que afectan principalmente a jóvenes provenientes de contextos rurales y de bajos recursos. Este trabajo se inserta en un esfuerzo por visibilizar estas desigualdades, contribuyendo al diseño de políticas educativas más equitativas y al fortalecimiento de las capacidades académicas fundamentales en los niveles universitarios.

INTRODUCCIÓN

El campo de estudio de las desigualdades en la educación y en específico en la educación superior universitaria sigue vigente pues la desigualdad educativa sigue siendo un problema persistente. Si bien se puede señalar que el acceso a la educación primaria y secundaria tiene una vasta cobertura, no ocurre lo mismo con en la educación universitaria a la cual el acceso es más restringido. Para el caso de Bolivia, la tasa de asistencia escolar¹ primaria para el año 2021 para niños fue de 92,4% y para niñas 95,2%; por su parte, la tasa de asistencia escolar secundaria fue de 77,7% para hombres y 80,6% para mujeres (UNESCO-IIEP, 2022). En cambio, para la educación superior no todos/as los/as jóvenes tienen las mismas opciones para acceder a una enseñanza superior, en ello influyen factores como los niveles de ingreso, la etnia, el género, los estudios de los progenitores, la ubicación geográfica, el colegio de egreso, entre otros. La desigualdad educativa suele ser el reflejo de la falta de equidad económica y social. Para el caso boliviano, la tasa de asistencia a la educación superior para el año 2021 es de 41,5%, sin embargo, existen algunas diferencias según sexo pues la tasa de asistencia de las mujeres es de 44,6% y de los hombres 38,3%. Así también hay diferencia entre las tasas de asistencia urbana y rural, 48,2% y 18%, respectivamente, mostrando la mayor presencia de gente urbana en el ámbito de la educación superior. Finalmente, las tasas de asistencia según nivel de ingresos muestran diferencias entre la población con ingresos inferiores cuya tasa es de 41,8% y la población con ingresos superiores cuya tasa es de 54,4% (UNESCO-IIEP, 2022), lo que demuestra que las personas con mejores condiciones económicas acceden más a la educación superior.

Este documento muestra los resultados y hallazgos del proyecto de investigación “Desigualdades en la universidad pública boliviana: un estudio exploratorio sobre el desempeño académico y las percepciones sobre las competencias de lectura y escritura de los/as universitarios/as de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

¹ La tasa de asistencia por edad escolar es el cociente entre la población en edad escolar que asiste al sistema educativo formal, independientemente del nivel de enseñanza que cursan, de cada grupo de edad y el total de población de ese grupo de edad, por cien.

Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS)” desarrollado en el Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda” durante la gestión 2024 (mayo – octubre). Este documento está organizado en seis capítulos. En el primer capítulo se despliega la información sobre la prueba de admisión a la cual se enfrentan los/as postulantes al momento de ingresar a la Facultad. Este capítulo viene a ser una especie de contextualización o antecedente del proceso de ingreso a la universidad. En los capítulos dos y tres se desarrollan, por una parte, algunos elementos teóricos que ayuden a explicar la información recolectada y por otra, la metodología utilizada para la recolección de esa información. En los siguientes tres capítulos se presenta los resultados de la investigación. Por una parte, se muestra las características generales de los postulantes a la FHCE y su desempeño académico y origen social a partir de una base de datos obtenida de la UTI facultativa. Por otra parte, se exponen los datos referidos a los universitarios que sí lograron ingresar a la facultad y su desempeño académico durante la gestión 1/2024 cuando cursaron su primer semestre en la universidad. Finalmente, se recuperan las percepciones de estudiantes de primer semestre de diferentes carreras de la Facultad relativo a la importancia de las competencias de lectura y escritura, su formación escolar, su contexto familiar y desempeño académico, el uso de la inteligencia artificial y el impacto de la pandemia en su aprendizaje.

1. Sobre la prueba de admisión en la FHCE

La prueba de admisión es una modalidad de ingreso vigente en el Sistema Universitario Boliviano, que permite a los bachilleres postulantes seguir estudios universitarios aprobando una prueba de conocimientos y/o habilidades básicas, necesarios para iniciar una carrera o programa, que varía en su aplicación de acuerdo a cada facultad. En el caso de la FHCE, esta prueba es elaborada y aplicada por la Oficina Educativa Facultativa.

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

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

La primera parte contiene preguntas relativas a:

- I) secuencias lógicas
- II) silogismos
- III) analogías verbales
- IV) resolución de problemas

La segunda parte contiene preguntas relativas a:

- I) lectura de comprensión
- II) léxico contextual
- III) cohesión
- IV) plan de redacción
- V) expresión correcta de la oración
- VI) mejora de la expresión y estructura del párrafo.

Cada una de estas subpartes está precedida de una breve explicación y de un ejemplo pregunta resuelta.

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

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

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

Se finaliza la primera parte de razonamiento lógico, con la sección resolución de problemas en la cual se plantean un conjunto de problemas a los cuales el postulante debe responder para cada uno escogiendo una opción. Para responder, es necesario que el postulante utilice diversas estrategias (diagramas, gráficos, símbolos, dibujos, etc.) para identificar la mejor alternativa de solución.

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

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

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

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

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

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

2. Marco teórico

En 2019, en una nota de prensa, la vicerrectora de la UMSS expresaba su preocupación por los bajos conocimientos que los estudiantes adquirieron en el colegio; señalaba que los niveles de ortografía, de vocabulario, de lectura de comprensión y el uso del verbo son la mayor debilidad de los estudiantes al momento de ingresar a la universidad (Opinión, 2019). Sin embargo, es necesario señalar que estas deficiencias no tienen su origen en aspectos netamente pedagógicos, más bien, estas desigualdades o deficiencias tienen su origen en aspectos sociales. Es precisamente esta problemática la que interesa indagar, es decir, los problemas de lectoescritura de los universitarios como expresión de desigualdades sociales; o de manera más general, las desigualdades educativas como expresión de las desigualdades sociales. En ese marco es que a continuación se despliega una revisión bibliográfica en los siguientes asuntos: equidad en la escuela, origen de las desigualdades educativas, políticas educativas e igualdad de oportunidades educativas, desigualdades educativas en la educación superior, lectura y escritura en la universidad.

2.1. Equidad en la escuela

Desde una perspectiva de equidad en el gasto educativo, Morduchowicz analiza: la equidad, la igualdad de oportunidades y la diversidad. Su punto de partida es la inequidad de los sistemas escolares y profundiza en el análisis sobre las formas de atender la desigualdad como ser la presencia del Estado, los programas compensatorios y los mecanismos de mercado para llegar al gasto educativo como una variable que permite explicar los recorridos de las políticas públicas en educación (2000).

Por su parte, Marchesi plantea un sistema de indicadores que intenta mostrar las relaciones entre desigualdades sociales y desigualdades educativas teniendo como punto de partida la siguiente idea: “La constatación inicial es que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo sino que se agravan en él” (2000, p. 161) por tanto, los sistemas educativos de América Latina son incapaces de “reducir las desigualdades iniciales y más bien tiende

a reforzarlas y a mantener la estratificación social” (Marchesi, 2000, p. 161). El sistema de indicadores propuesto se estructura en cinco aspectos y catorce indicadores más específicos: i) recursos iniciales (gasto público en educación, gasto por alumno, salario de profesores, computadoras en las escuelas); ii) contexto social (distribución del ingreso, trabajo de la mujer); iii) contexto cultural (nivel de estudios, medios de comunicación disponibles); iv) contexto educativo (acceso y participación, horas de estudio al año, integración de alumnos con necesidades educativas especiales); v) resultados (diferencias en los resultados, progresión educativa, relación entre el nivel educativo, el género y los ingresos). Estos indicadores fueron elegidos según los siguientes criterios: “relevancia de los datos para poner de manifiesto con mayor claridad las desigualdades existentes, amplitud para recoger información del mayor número de ámbitos posible, potencia informativa del indicador elegido frente a otras alternativas y parsimonia para evitar la redundancia de la información.” (Marchesi, 2000, p. 141) Además, estos indicadores fueron propuestos porque reflejan las diferencias existentes (2000, p. 161). Para finalizar, se propone tres acciones en el ámbito educativo para reducir las desigualdades: “prolongación de la escolarización de los alumnos que viven en familias con niveles de renta más bajos, la educación de las personas adultas, en especial de las mujeres, y la mejora de la calidad de la enseñanza.” (2000, pp. 161-162)

Pérez Sánchez a partir de un estudio con profesores de dos escuelas españolas subalternas o marginales, una urbana y otra rural, intenta establecer una relación entre las explicaciones que los profesores dan a los logros y fracasos de sus alumnos y el mantenimiento de las desigualdades sociales existentes entre estos últimos. Encuentra que el pensamiento de los profesores no es uniforme, en ese sentido, Pérez Sánchez distingue tres maneras diferentes en que los docentes interpretan la desigualdad social y el rol de la escuela:

- 1) interpretándola como desigualdad individual, lo que no es más que un ejemplo de interiorización de los principios ideológicos del sistema educativo y de la sociedad en la que se sostiene, que son defendidos como neutrales y justos; 2) la desigualdad social marca el fracaso escolar del alumnado, y la escuela no puede hacer nada

para remediarlo, puesto que la estructura socioeconómica ejerce un poder fuertemente limitador, quedando el papel de los maestros reducido al de transmisores-reproductores de las desigualdades de partida; 3) la escuela está marcada por la desigualdad social y se comporta de forma diferente en función de las características socioculturales del alumnado. Contradictoriamente, al menos con esta última posición, la práctica totalidad del profesorado asume un registro etnocentrista a la hora de interpretar el perfil de las familias de su alumnado: las familias cuentan con insuficiente preparación, formación o cultura para educar correctamente a los hijos/as. (Pérez Sánchez, 2000, pp. 192-193)

A partir de esto, propone como hipótesis que las percepciones, opiniones y formas de acercamiento que los profesores tienen hacia los logros y fracasos de sus alumnos tienen planteamientos ideológicos, políticos y culturales que pueden influir positiva o negativamente sobre las desigualdades sociales de los alumnos (Pérez Sánchez, 2000, p. 210)

2.2. Origen de las desigualdades educativas

Muñoz Izquierdo y Ulloa (1992) plantean cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas: dos basadas en el paradigma funcional y dos basadas en el paradigma dialéctico.

En síntesis, el primero supone que las formaciones sociales se apoyan en el consenso y se reproducen a partir de relaciones armónicas entre los diversos sectores integrantes de la sociedad. El segundo supone, en cambio, que en cualquier formación social subyacen diversos conflictos entre las clases integrantes de la misma, y que de la resolución o acrecentamiento de tales conflictos depende la conservación del orden establecido, o la transformación de las bases en que este último se apoya. (Muñoz Izquierdo y Ulloa, 1992, p. 12)

Las dos tesis basadas en el paradigma funcional son:

Las desigualdades educativas son originadas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos; por lo que tales desigualdades se derivan de las que ya existen entre los distintos

estratos integrantes de la formación social en la que los sistemas educativos están inmersos. (p. 13)

Esta tesis corresponde con el marco explicativo que se quiere dar a esta investigación pues las desigualdades educativas expresadas en los problemas de lectoescritura provienen de desigualdades sociales.

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes. (p. 17)

Esta tesis también está en correspondencia con el marco explicativo asumido por esta investigación pues los problemas de lectoescritura se origina en que la educación no está en correspondencia con las necesidades específicas de este sector de alumnos.

Las dos tesis basadas en el paradigma dialéctico son:

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que los currículos (habiendo sido diseñados de acuerdo con las características culturales y las necesidades sociales de los países económicamente dominantes) no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes que no comparten las características culturales de los sectores hacia los que dichos currículos están dirigidos. (p. 23)

Esta tesis es una aproximación macro y general, que creo que no aporta a esta investigación en particular, por lo cual no la tenemos en cuenta.

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que reciben los sectores sociales de menores recursos es impartida por medio de procedimientos que fueron diseñados -y de agentes que fueron preparados- para responder a los requerimientos de otros sectores, también integrantes de las sociedades de las que aquéllos forman parte. (p. 26)

Esta última tesis puede ayudar a comprender los problemas de lectoescritura a partir de entender que la educación recibida fue

diseñada para responder a las necesidades de sectores de clase media de raíz monocultural (castellano).

2.3. Políticas educativas e igualdad de oportunidades educativas

Reimers Arias (2000) señala que la igualdad de oportunidades educativas debe ser un objetivo prioritario de las políticas educativas en América Latina. Destaca que el interés por la igualdad de oportunidades educativas ha pasado por dos etapas: en la primera, entre 1950 y 1980, la prioridad fue aumentar el acceso a la educación primaria; en la segunda, desde 1990, que se concentran en programas compensatorios para mejorar la calidad de las escuelas a las que asisten los hijos de los pobres.

Reimers Arias detalla cinco procesos educativos que producen desigualdad social:

- I) acceso diferencial a distintos niveles educativos para los pobres y los no pobres, por ejemplo, la mayoría de los hijos de los pobres no terminan la escuela secundaria y menos llegan a la universidad;
- II) tratamiento diferencias en las escuelas que otorga más ventajas a los alumnos que proceden de hogares de mayores ingresos, lo cuales se concentran en las mejores escuelas lo cual les permite adquirir mejores y más capacidades y tener más opciones de vida;
- III) segregación social en las escuelas pues los estudiantes conviven y se relacionan sólo con personas de su mismo nivel sociocultural, lo cual dificulta a los hijos de hogares de menores ingresos establecer relaciones con personas de otro nivel sociocultural y de esa forma adquirir un capital social;
- IV) los esfuerzos privados de los padres para apoyar la educación de sus hijos, los padres que tienen más recursos (materiales y culturales) brindarán más oportunidades a sus hijos;
- V) contenidos y procesos educativos que no tratan la desigualdad como problema de estudio y la falta de un proyecto para promover la justicia social desde la escuela lo cual explica que esta funcione

como reproductora de la estructura social existente (Reimers Arias, 2000, pp. 24-25).

Para este autor estos procesos son susceptibles de ser transformados a partir de políticas educativas que apunten a reducir la desigualdad y promover la justicia.

Por su parte, un estudio sobre desigualdades en México destaca que:

La educación tiene un papel fundamental en la movilidad social y la igualdad de oportunidades, ya que las credenciales educativas son un requisito básico para acceder a la mayoría de los puestos de trabajo calificados. El desarrollo de aprendizajes y habilidades complejas es imprescindible para mejorar las oportunidades de vida en un mundo crecientemente globalizado y atravesado por la innovación tecnológica. Además de los rendimientos económicos, la educación tiene un amplio impacto en aspectos relacionados con la salud, la fecundidad, la equidad de género o la ciudadanía democrática, entre otros. (El Colegio de México, 2018, p. 33)

Asimismo, destaca que el acceso a la educación y el logro de aprendizajes significativos son procesos influidos por desigualdades materiales y simbólicas en las condiciones de vida. “Niños y jóvenes de hogares con recursos económicos y culturales escasos tienen menos posibilidades y herramientas para enfrentar las demandas materiales y simbólicas del sistema educativo” (El Colegio de México, 2018, p. 33). Entonces si bien la educación por una parte coadyuva en la movilidad social, por otra parte, el acceso a la misma se da en condiciones de desigualdad socioeconómica.

En América Latina, en lo que respecta a la educación hay dos grupos, por una parte, las personas que tienen acceso a ella y que tienen ambientes familiares y escuelas que estimulan sus autoaprendizajes, y por otra parte, una mayoría que apenas asegura su comida diaria y que vive en ambientes familiares y escolares precarios. “Lo que más diferencia al núcleo con mayores ingresos de los demás es su perfil educativo. Los pobres están doblemente penalizados: a su condición de pobreza suman sus dificultades para el acceso y la permanencia

en los centros educativos y la baja calidad de los servicios recibidos.” (Rivero, 2000, p. 131) En condiciones de alta desigualdad e inequidad como en América Latina, la proposición de que la educación es un factor de equidad social no puede concretarse porque las estrategias de transformación educativa son insuficientes para superar los enormes déficit sociales y educativos acumulados. Es necesario lograr una mayor equidad en las sociedades para pensar en mejores logros educativos. “Todo esfuerzo de las instituciones educativas será reducido en su posible impacto y hasta anulado con alumnos que no han tenido estimulación temprana y que carecen en sus hogares de alimentación y sanidad básicas.” (p. 131)

2.4. Desigualdades educativas en la educación superior

Hay una vasta literatura sobre las desigualdades educativas al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) particularmente en lo que respecta a América Latina. Salata aborda la situación de la educación superior en Brasil durante las últimas décadas indagando en la reducción de las desigualdades de acceso (Salata, 2019). Por su parte, Garmendia, Cozzi y Senge (2010) destacan la desigualdad persistente en las universidades públicas y el rol de la motivación en estudiantes de modalidad a distancia. Asimismo, García Guevara (2021) articula la desigualdad de género en el marco de las relaciones que tiene con la educación superior y con los procesos de inclusión y las implicaciones en el orden tradicional de las carreras “genéricas” en el contexto mexicano.

Ezcurra (2022) aborda la problemática de la masificación de la matrícula en la educación superior y la reproducción de las desigualdades, caracterizándolo como un proceso paradójico entre democratización del acceso y profundización de brechas sociales.

García Fanelli y Adrogué (2021) analizan indicadores de equidad en la educación superior en tres países de Sudamérica (Argentina, Chile y Uruguay) en torno a acceso, permanencia y graduación en la educación superior. Los hallazgos revelan que el nivel socioeconómico es una variable que explica brechas de acceso, abandono y baja graduación.

Latorre Villacís (2023) muestra para el caso ecuatoriano cómo la pandemia del COVID-19 ha visibilizado la desigualdad en la educación superior en cuanto a la brecha digital en sus dimensiones de acceso y uso de tecnología. Este caso particular, es una muestra de lo que paso en varios de los países latinoamericanos.

Por su parte, Álvarez Rivadulla y Corredor (2022) destacan las desigualdades de base que hacen que no todos los estudiantes que ingresan a la universidad tengan la misma probabilidad de egresar ni de expresar las dificultades que enfrentan tanto en términos académicos como de adaptación social, a partir de experiencias de estudiantes becados de alto rendimiento de bajos recursos en instituciones de educación superior privadas de élite en Colombia. Ahí una idea a destacar es la desigualdad de clase en la educación superior.

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

2.5. La lectura y escritura en la universidad

Existe una corriente de estudios sobre la lectura y la escritura en la educación superior ligada a la idea de que las posibilidades de éxito de los estudiantes universitarios están relacionadas con diversos factores, uno de los cuales es el manejo de estas competencias (lectoescritura) como herramientas privilegiadas de aprendizaje, que sin embargo, no forman parte de los programas de enseñanza, más bien se las considera como conocimientos y prácticas ya adquiridas previamente, pero que se convierten en un desafío adicional para estudiantes de menores recursos y capital cultural. Esta corriente se conoce como “escribir a través del currículum”, termino que se ha difundido en América Latina

para referirse a un enfoque situado y disciplinar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Esta corriente considera las iniciativas de enseñanza e investigación de la escritura como fenómenos históricos y sociales (Bazerman y otros, 2016).

Asimismo, en el marco de esta problemática destacan algunos trabajos (Carlino y Martínez, 2009, Carlino, 2005) que se enfocan sobre la alfabetización académica considerada como:

el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. (Carlino, 2005, pp. 13-14)

Se puede señalar que la alfabetización académica no es solamente un proceso de aprendizaje de lenguaje y pensamiento técnico sino que implica un proceso de socialización disciplinario e institucional.

Por su parte, a nivel nacional se ha identificado una investigación sobre las competencias de lectura y escritura en el ámbito universitario desarrollado con estudiantes de la Universidad Católica de Bolivia en La Paz, la cual tenía como objetivo general conocer cómo vienen preparados los estudiantes de primer año respecto de las competencias de lectura y escritura. Asimismo de manera complementaria se quería indagar sobre cómo perciben los estudiantes sus propios hábitos de lectura y escritura y también conocer las percepciones de los docentes de la universidad sobre este tema (Paz Soldán, Rocha Velasco, Gonzáles Salinas, y Alvístegui, 2011). Los resultados de dicha investigación destacan lo siguiente:

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

Sin embargo, hay que señalar que esta investigación no indaga en los orígenes sociales de estas deficiencias en la lectura y la escritura.

Esta revisión bibliográfica permite formular el problema de investigación, en el marco de las desigualdades educativas y en el marco de la Facultad de Humanidades, en los siguientes términos: de qué manera el desempeño académico del postulante y del estudiante del primer semestre está influido por el nivel socioeconómico del colegio de egreso y cómo las competencias de lectura y escritura influyen en ese desempeño desde la perspectiva de los estudiantes.

3. Consideraciones metodológicas

El acercamiento al objeto de investigación fue desde un enfoque mixto. Pese a las diferencias entre investigaciones cuantitativas y cualitativas, hoy la mayoría de las investigaciones en la práctica contienen elementos cuantitativos y cualitativos y que son complementarios (Barragan, 2007, p. 9). Por su parte, Salman señala que la dicotomía entre lo cuantitativo y cualitativo no es tal a la hora de emprender una investigación social que en general tiene características multidimensional y aboga por la complementariedad entre estos dos tipos de investigación (Salman, 2007, pp. 102-105). Esta investigación es exploratoria pues es un primer acercamiento a las desigualdades educativas en la educación superior en Bolivia para posteriormente realizar una investigación más detallada.

Para este trabajo se obtuvo la prueba de admisión aplicada a los postulantes a la Facultad para la gestión 1/2024, para conocer el tipo de prueba que debieron resolver los postulantes. Por otra parte, se trabajó con información proveniente de la Unidad de Tecnologías de Información (UTI) de la Facultad de Humanidades para obtener información sobre los/as postulantes al primer semestre en la gestión I/2024, que permitió contar con una base de datos en la cual se destaca información sobre ingreso o no a la facultad, carrera, nacionalidad, fecha de nacimiento, lugar de nacimiento, sexo, estado civil, domicilio, condición laboral, año de egreso, unidad educativa de egreso, área de la unidad educativa (rural o urbano), dependencia de la unidad educativa (fiscal, privada, convenio). Estos últimos datos referidos a las características del colegio de egreso permiten aproximarnos al nivel socioeconómico de los/as postulantes. Lo cual permitirá realizar análisis e interpretaciones sobre la relación entre nivel socioeconómico y diferentes variables como sexo, carrera a la que postula, ingreso o no a la facultad, entre otros. También, se obtuvo una base de datos de la UTI facultativa de los estudiantes que ingresaron al primer semestre de la gestión 1/2024 con información similar a la base de datos de postulantes, solamente que ahora se agregaron datos relativos a su desempeño académico como número de materias inscritas, aprobadas, reprobadas, abandonadas, promedio de notas.

Esta información también permite realizar análisis e interpretaciones sobre la relación entre nivel socioeconómico y otras variables.

En síntesis, se trabajó con dos bases de datos: i) una de postulantes conformada por 1657 casos y ii) una de estudiantes de primer semestre conformada por 1126 casos.

Por otra parte, se hicieron entrevistas con diez estudiantes de primer semestre de diferentes carreras de la facultad con el fin de indagar sobre sus percepciones sobre cómo las competencias de lectura y escritura influyen en su desempeño académico.

Tabla 1

Estudiantes entrevistados según carrera y sexo

N°	Carrera	Sexo
1	Psicología	Masculino
2	Psicología	Masculino
3	Psicología	Femenino
4	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	Masculino
5	Comunicación Social	Masculino
6	Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	Masculino
7	Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	Femenino
8	Técnico Parvulario	Femenino
9	Técnico Parvulario	Femenino
10	Técnico Parvulario	Femenino

Nota: Elaboración propia

4. Los postulantes a la FHCE: desempeño académico y desigualdad

Esta sección está dividida en dos partes. La primera describe las características de los postulantes a la FHCE en lo que respecta a sexo, situación laboral, lugar de nacimiento, dependencia y área de colegio de egreso y carreras a las que postularon. La segunda muestra la relación entre desempeño académico y origen social, a partir de la información referida a la aprobación o no de la prueba de admisión y a la ubicación y dependencia del colegio de egreso.

4.1. Características generales de los postulantes a la FHCE 1/2024

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

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

Del total de postulantes, casi la totalidad son originarios de Bolivia, apenas un 2% son extranjeros o bolivianos nacidos en el extranjero. Lo cual muestra que la universidad pública boliviana es una institución que oferta educación superior fundamentalmente a la población nacional², particularmente, a la proveniente de la región de Cochabamba, pues un 81,41% de los postulantes son de este departamento. Un 12,07% de los postulantes provienen de los

² Alguien podría objetar que en otras facultades hay una mayor presencia de estudiantes extranjeros en la UMSS, sin embargo, según el Portal estadístico San Simón (UMSS STAT) la población estudiantil extranjera de la UMSS, para la gestión 2022, representa el 0,9% del total. <https://umssstat.umss.edu.bo/site/pobgestprocedencia?idTablaDet=18&idDato=153>

departamentos de La Paz, Oruro y Potosí; un 3,38% de Santa Cruz, Beni y Pando; y un 1,20% de Chuquisaca y Tarija.

Analizando en mayor profundidad los datos, se puede clasificar el origen de los postulantes nacionales de una manera más detallada a partir del municipio de nacimiento. Para el caso del departamento de Cochabamba, retomamos la regionalización elaborada por la gobernación que agrupa a todos los municipios del departamento en cinco regiones.

Tabla 2

Departamento de Cochabamba según regiones y municipios

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

Nota: Elaboración propia con base en Manzano, 2015

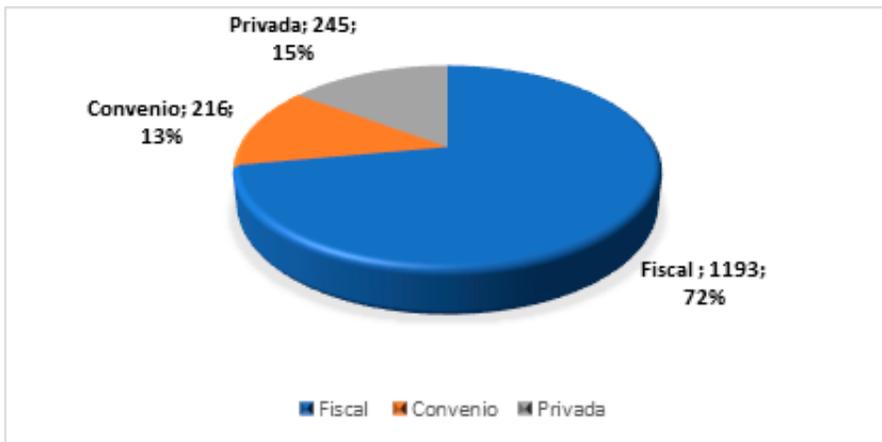
Esta clasificación muestra que cerca del 75% de los 1657 postulantes provienen de la región metropolitana de Cochabamba, es decir, que son del área urbana. Una décima parte de los postulantes

proceden de las otras cuatro regiones del departamento, es decir, que son del área rural. Asimismo, 8,93% de los postulantes proceden de áreas urbanas de otros departamentos y un 8,07% proceden de áreas rurales de otros departamentos. Es decir, 8 de cada 10 postulantes vienen de áreas urbanas, lo cual muestra que la universidad es todavía una institución que responde y sirve a las aspiraciones de la juventud urbana.

Por otra parte, un 34,52% de los postulantes egresaron del colegio el año pasado (2023), lo cual nos muestra la transición inmediata del colegio a la universidad, un proceso que implica una ruptura entre dos formas de enseñar y aprender y que para muchos estudiantes puede generar dificultades y en ocasiones provocar deserción o fracaso académico durante el primer año de vida universitaria o inclusive antes de ingresar reprobando el examen de ingreso. Asimismo, destacar que un 80,87% de los postulantes egreso del colegio en los últimos cinco años.

Figura 1

Postulantes FHCE 1/2024. Dependencia unidad educativa de egreso

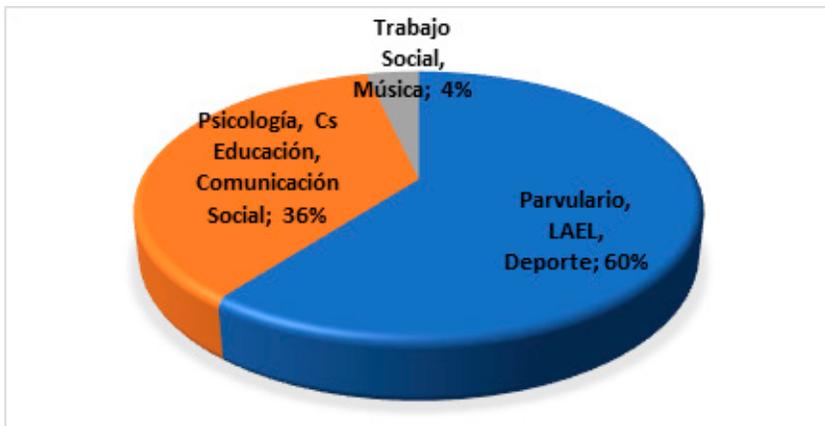


Nota: Elaboración propia

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

Figura 2

Postulantes según elección de carrera



Nota: Elaboración propia

En lo que respecta a la elección de carrera, un 60% postuló a tres carreras: Parvulario, Lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL) y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Un 36% postuló a las carreras de Psicología, Ciencias de la Educación y Comunicación Social y apenas un 4% a las carreras de Trabajo Social y Música.

De los postulantes a esta Facultad, un 63% realizó el examen de ingreso y un 37% pasó un curso preuniversitario. Un 88% realizó un solo intento para ingresar tanto en la modalidad de examen de

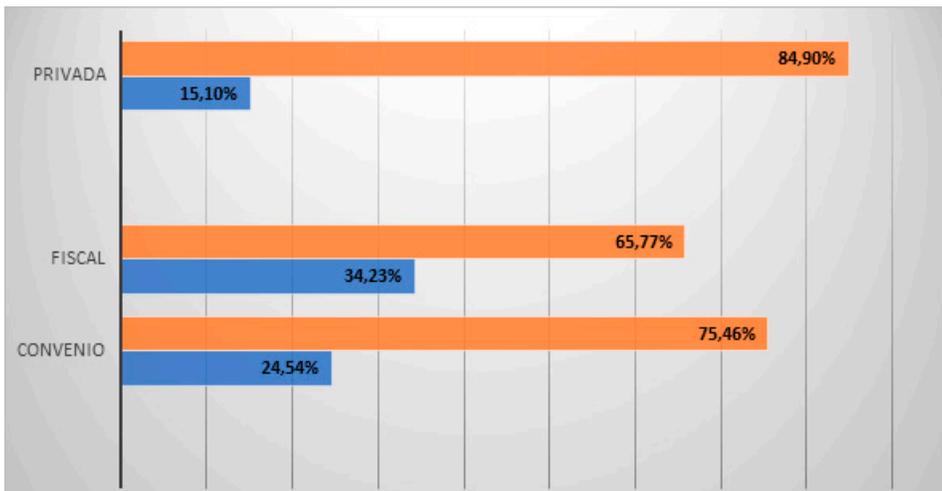
ingreso como en el curso preuniversitario. Un 12% intentó dos veces en la modalidad de examen de ingreso, pues no se tuvo un segundo preuniversitario. De los 1657 postulantes fueron admitidos 1157 y 500 no ingresaron, 70% y 30%, respectivamente.

4.2. Desempeño académico y origen social

La mayoría de los postulantes admitidos proceden de unidades educativas fiscales y de convenio. Los postulantes admitidos provenientes de unidades educativas privadas son la minoría. Si se realiza un análisis de la información a partir del porcentaje de los postulantes según admitidos o no y dependencia de la unidad educativa, se puede sugerir que los postulantes de los colegios privados tuvieron más éxito que los postulantes de los colegios privados y de convenio. Así también, los postulantes de estos últimos tuvieron mayor fracaso, es decir, no lograron ingresar a la facultad.

Figura 3

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

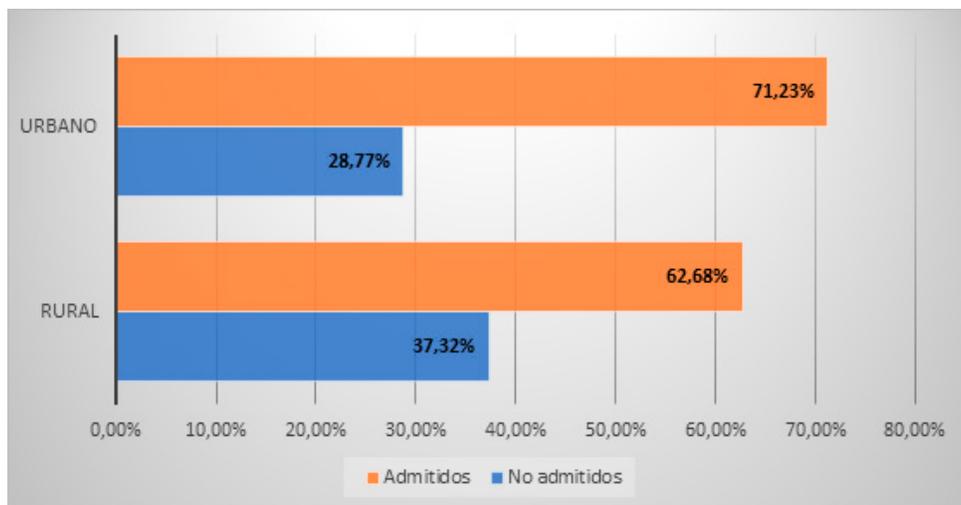


Nota: Elaboración propia

Por otra parte, al cruzar la cantidad de postulantes según admitidos o no admitidos y área de la unidad educativa, en términos absolutos, las personas que egresaron de una unidad educativa urbana son las que mayoritariamente fueron aprobados en la facultad. En términos relativos, los postulantes urbanos tienen mayor éxito en su proceso de admisión a la universidad que los postulantes del sector rural.

Figura 4

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



Nota: Elaboración propia

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

5. Universitarios de primer semestre en la FHCE: desempeño académico y desigualdad

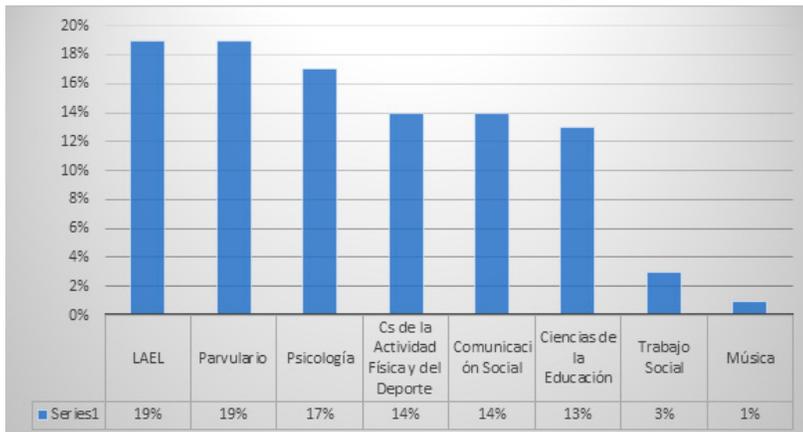
Este capítulo está conformado por dos partes. Una primera en la cual se describe las características de los/as estudiantes del primer semestre de la FHCE, es decir, alumnos/as de nueva admisión y estudiantes antiguos (que están repitiendo semestre, que reprobaron materias y/o que se reincorporaron). La base de datos está conformada por 1126 estudiantes de primer semestre. Una segunda parte, a partir de la información disponible intenta relacionar el desempeño académico de estos estudiantes con su origen social.

5.1. Características generales de los estudiantes universitarios de primer semestre

De los estudiantes del primer semestre de la FHCE, un 55% estudian las licenciaturas en Lingüística, en Psicología o el Técnico Superior en Educación Parvularia. Las licenciaturas de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Comunicación Social y Ciencias de la Educación reúnen a un 41% del alumnado del primer semestre. Apenas un 4% de los estudiantes que recién ingresaron a la Facultad pertenecen a las licenciaturas de Trabajo Social y Música.

Figura 5

Porcentaje estudiantes de 1er semestre FHCE 1/2024 según carrera

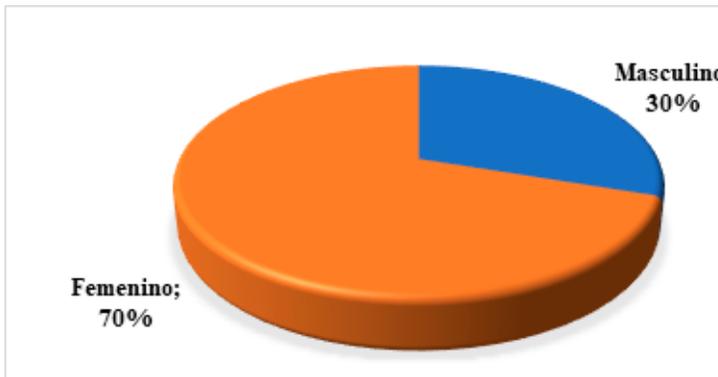


Nota: Elaboración propia

Por otra parte, casi la totalidad de los estudiantes de primer semestre son de nacionalidad boliviana (98,7%), con predominio de población femenina.

Figura 6

Porcentaje estudiantes de 1er semestre FHCE 1/2024 según sexo



Nota: Elaboración propia

Asimismo, de los 1126 estudiantes de primer semestre, un 99,3% son solteros(as) que es entendible porque la población universitaria es mayoritariamente joven, menores de 35 años, además, que un 83,8% de estos estudiantes han egresado del colegio en los últimos cinco años.

Figura 7

Porcentaje estudiantes de 1er semestre FHCE 1/2024 según edad

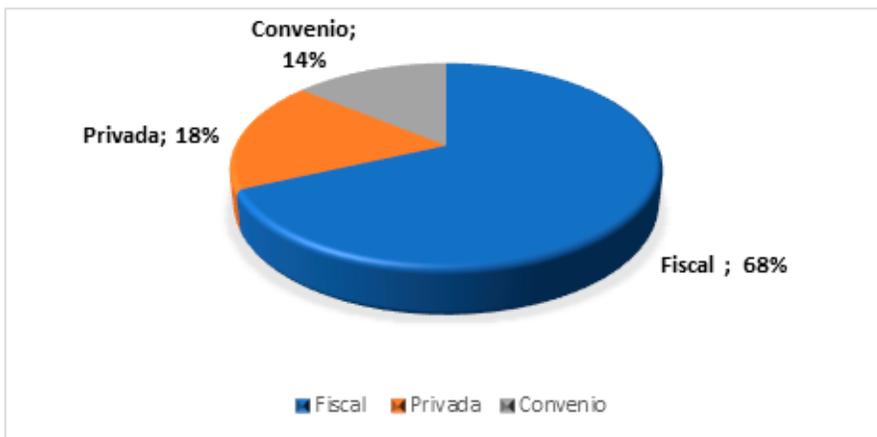


Nota: Elaboración propia

Solamente un 6% de los estudiantes combina trabajo con estudio. Los demás se supone que se dedican totalmente al estudio.

Figura 8

Porcentaje estudiantes de 1er semestre FHCE 1/2024 según dependencia de unidad educativa



Nota: Elaboración propia

En lo que respecta a la dependencia de la unidad educativa de egreso de estos estudiantes, siete de cada diez egresaron de un colegio fiscal, un 14% de colegios de convenio y dos de cada diez egresaron de un colegio privado.

La información revela que un 85% de los estudiantes provienen de unidades educativas que están en el área urbana y un 15% en el área rural. Los datos muestran que ocho de cada diez estudiantes son originarios del departamento de Cochabamba, ratificando que la UMSS acoge y brinda sus servicios a una población regional. Asimismo, destacar que un 11% de los estudiantes provienen del sector occidental del país (La Paz, Oruro y Potosí) y apenas un 3,2% son del sector oriental del país (Santa Cruz, Beni y Pando).

Tabla 3

Número y porcentaje de estudiantes según departamento de nacimiento

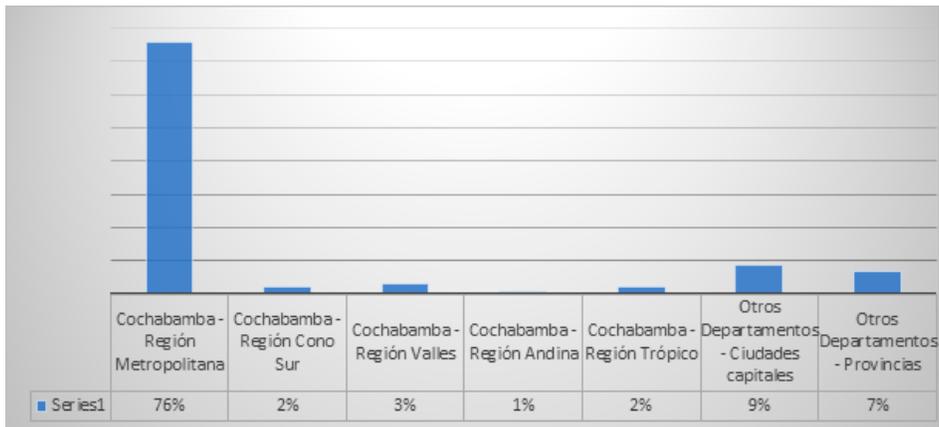
Departamento de nacimiento	Número estudiantes	Porcentaje estudiantes
Cochabamba	927	82,3%
La Paz	58	5,2%
Oruro	35	3,1%
Potosí	32	2,8%
Santa Cruz	18	1,6%
Beni	17	1,5%
Chuquisaca	5	0,4%
Tarija	5	0,4%
Pando	1	0,1%
N/R	28	2,5%
Total general	1126	100,0%

Nota: Elaboración propia

Analizando en mayor profundidad los datos, se puede clasificar el origen de los postulantes nacionales de una manera más detallada a partir del municipio de nacimiento. Para el caso del departamento de Cochabamba, retomamos la regionalización elaborada por la gobernación que agrupa a todos los municipios del departamento en cinco regiones.

Figura 9

Porcentaje estudiantes según región de nacimiento



Nota: Elaboración propia

De esa manera, se puede indicar que aproximadamente tres cuartas partes de los/as estudiantes provienen de la región metropolitana de Cochabamba, es decir, que son del área urbana. Un 8% de los/as estudiantes proceden de las otras cuatro regiones del departamento, es decir, que son del área rural. Asimismo, 9% proceden de áreas urbanas de otros departamentos y un 7% proceden de áreas rurales de otros departamentos. Lo cual muestra que la universidad es todavía una institución que sirve a las aspiraciones de la juventud urbana.

Tabla 4

Número y porcentaje de estudiantes según número de materias aprobadas

Número de ma- terias	Número de estudiantes	Porcentaje de es- tudiantes
0 materia	232	20,6%
1 materia	117	10,4%
2 materias	129	11,5%
3 materias	118	10,5%
4 materias	142	12,6%
5 materias	135	12,0%
6 materias	193	17,1%
7 materias	42	3,7%
8 materias	18	1,6%
Total general	1126	100,0%

Nota: Elaboración propia

Con respecto al desempeño académico de los estudiantes de primer semestre se puede destacar los siguientes datos: uno de cada cinco estudiantes no aprobó ninguna materia, un 12,6% aprobó cuatro materias, un 12% aprobó cinco materias y un 17,1% aprobó seis materias.

Tabla 5

Número y porcentaje de estudiantes según número de materias reprobadas

Número de materias	Número de estudiantes	Porcentaje de estudiantes
0 materia	394	35,0%
1 materia	299	26,6%
2 materias	218	19,4%
3 materias	144	12,8%
4 materias	46	4,1%
5 materias	20	1,8%
6 materias	5	0,4%
Total general	1126	100,0%

Nota: Elaboración propia

Por otra parte, un 35% de los/as estudiantes no reprobaron ninguna materia, es decir, tuvieron un desempeño óptimo. Un 26,6% reprobaron una materia y un 19,4% reprobaron dos materias, es decir, con un desempeño regular. Finalmente, señalar que un 19,1% de los/as estudiantes reprobaron entre 3 y 6 materias, un desempeño malo.

Tabla 6

Número y porcentaje de estudiantes según promedio de notas

Promedio de notas	Número de estudiantes	Porcentaje de estudiantes
0,17 – 50,99	519	46%
51,00 – 70,00	423	37%
70,01 – 88,67	121	11%
Sin registro	63	6%
Total general	1126	100%

Nota: Elaboración propia

Finalmente, mostrar los resultados del desempeño de estos estudiantes a partir del promedio de notas obtenido en este primer semestre. Si se tiene en cuenta que un promedio igual o superior a 51,00 es una nota de aprobación, se evidencia que un 48% de los estudiantes aprobaron en promedio sus materias. Por otra parte, un 46% de los estudiantes reprobaron en promedio sus materias. Y si tenemos en cuenta que solamente un 11% tienen un promedio igual o mayor a 70,01, se puede indicar que el desempeño académico de estos estudiantes no es tan destacado.

5.2. Desempeño académico y origen social

Luego de la descripción de las características generales de los estudiantes universitarios de primer semestre de la FHCE, se presentan los resultados sobre la relación entre desempeño académico y origen social. En ese marco, es necesario señalar cuáles serán los indicadores para desempeño y origen social. Para desempeño académico los indicadores serán los estudiantes según número de materias aprobadas, reprobadas y abandonadas; para el origen social los indicadores serán la dependencia de la unidad educativa de egreso, es decir, si salió bachiller de un colegio fiscal, privado o de convenio, y el otro indicador que permite una aproximación al origen social será el área en que se ubica la unidad educativa de egreso, es decir, urbano o rural.

Tabla 7

Número de estudiantes según dependencia de unidad educativa y número de materias aprobadas

Dependencia UE	N° materias aprobadas									Total general
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Convenio	34	12	12	21	28	19	21	8	3	158
Fiscal	154	80	87	78	88	93	147	28	12	767
Privada	44	25	30	19	26	23	24	6	3	200
Total general	232	117	129	118	142	135	192	42	18	1125

Nota: Elaboración propia

Al realizar una lectura horizontal de la Tabla 8, se puede destacar un dato significativo: de los 767 estudiantes provenientes de colegios fiscales, 154 no lograron aprobar ninguna materia. Este grupo representa un 20% del total de estudiantes de esta categoría, evidenciando una proporción considerable de casos en los que no se alcanzaron los resultados académicos esperados en este segmento específico de la población estudiantil. Los 34 que provienen de colegios de convenio representan el 21% respecto de los 158 provenientes de esos colegios y los 44 que provienen de colegios privados representan el 22% de los 200 de instituciones particulares. Por otra parte, tomando en cuenta como buen desempeño la aprobación de 6 materias, se evidencia que los estudiantes de colegios fiscales tienen un mejor desempeño que los estudiantes provenientes de colegios de convenio y privados. Esto podría ser un indicio de que el origen social, expresado en el tipo de dependencia del colegio de egreso, no es un factor determinante en el desempeño académico de los estudiantes.

Tabla 8

Número de estudiantes según dependencia de unidad educativa y número de materias reprobadas

Dependencia UE	Nº materias reprobadas							Total general
	0	1	2	3	4	5	6	
Convenio	55	46	30	17	6	3	1	158
Fiscal	273	194	145	103	33	15	4	767
Privada	65	59	43	24	7	2		200
Total general	393	299	218	144	46	20	5	1125

Nota: Elaboración propia

Otra aproximación al desempeño es a partir del número de materias reprobadas. En este caso los que tienen tres o más materias reprobadas serían aquellos alumnos con un mal desempeño académico. En términos absolutos, hay más estudiantes de colegios fiscales que tienen tres o más materias reprobadas, les sigue los estudiantes de colegios

privados y luego los de colegios de convenio. En relación a los totales de cada tipo de colegio, la situación está más equilibrada, pues los estudiantes de fiscales con más de 3 materias reprobadas representan el 20,20%, estudiantes de convenio 17,08% y estudiantes de privados 16,5%. Estos datos evidencian que, si bien existe una diferencia en cuanto a desempeño entre fiscales y privados y de convenio, esta es reducida, lo que podría sugerir que el origen social no es determinante en el desempeño académico de los universitarios.

Tabla 9

Número de estudiantes según dependencia de unidad educativa y número materias abandonadas

Dependencia UE	N° materias abandonadas										Total general
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Convenio	112	20	11	6	4	1	2	1	1		158
Fiscal	517	113	55	34	21	10	13	2	2		767
Privada	138	33	8	8	5	5	2	1			200
Total general	767	166	74	48	30	16	17	4	3		1125

Nota: Elaboración propia

Una tercera forma de acercarse al desempeño es a partir del número de materias abandonadas. En este caso los que tienen 3 o más materias abandonadas serían aquellos alumnos con un mal desempeño académico. En términos absolutos, hay más estudiantes de colegios fiscales que tienen 3 o más materias reprobadas, les sigue los estudiantes de colegios privados y luego los de colegios de convenio. En relación a los totales de cada tipo de colegio, la situación está casi equilibrada, pues los estudiantes de fiscales con más de 3 materias reprobadas representan el 10,69%, estudiantes de convenio 9,49% y estudiantes de privados 10,5%. Esta información muestra que no existe una marcada diferencia de desempeño académico entre los estudiantes que provienen de estos tres tipos de colegio y se podría

sugerir que el origen social no es determinante en el desempeño académico de estos universitarios.

Tabla 10

Número de estudiantes según dependencia de unidad educativa y promedio de notas

	Promedio notas				
Dependencia UE	Sin registro	0,17-50,88	51,00-70,00	70,01-88,67	Total general
Convenio	10	66	66	16	158
Fiscal	44	359	290	74	767
Privada	9	94	66	31	200
Total general	63	519	422	121	1125

Nota: Elaboración propia

Una cuarta aproximación al desempeño académico es a partir del promedio de notas. En este caso, nos enfocaremos en los promedios menores a 51 que vendría a ser nota de reprobación y, por tanto, con un mal desempeño académico. En términos absolutos, hay más estudiantes de colegios fiscales con promedios de reprobación, les sigue los estudiantes de colegios privados y luego los de colegios de convenio. En relación a los totales de cada tipo de colegio, los estudiantes de fiscales con promedio de reprobación representan el 46,80%, estudiantes de convenio 41,77% y estudiantes de privados 47%. Estos datos muestran una pequeña diferencia en el desempeño académico entre estudiantes de colegios privados y fiscales y una diferencia mayor a favor de los estudiantes de colegios de convenio.

Otro conjunto de aproximaciones al desempeño académico, se realiza a partir del área de ubicación de la unidad educativa, es decir, rural o urbano.

Tabla 11

Número de estudiantes según área de unidad educativa y número de materias aprobadas

Área UE	N° materias aprobadas									Total general
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Rural	31	23	25	20	20	10	37	2	1	169
Urbano	201	94	104	98	122	125	156	40	17	957
Total general	232	117	129	118	142	135	193	42	18	1126

Nota: Elaboración propia

Si se realiza una lectura horizontal de la Tabla 12, se puede destacar, por una parte, que 31 estudiantes de colegios rurales no aprobaron ninguna materia y 201 de colegios urbanos tampoco aprobaron ninguna materia. En términos relativos, 18,34% estudiantes de colegios rurales no aprobaron ninguna materia y 21% de colegios urbanos no aprobaron ninguna materia. Por otra parte, tomando en cuenta como buen desempeño la aprobación de 6 y más materias, 23,66% de estudiantes de colegios rurales estuvieron en este rango y 22,25% de estudiantes de colegios urbanos aprobaron más de 6 materias. Entonces en cuanto al indicador de materias aprobadas no existen diferencias substanciales entre estudiantes provenientes de colegios rurales y urbanos.

Tabla 12

Número de estudiantes según área de unidad educativa y número de materias reprobadas

Área UE	N° materias reprobadas								Total general
	0	1	2	3	4	5	6	7	
Rural	55	33	43	26	7	3	2		169
Urbano	339	266	175	118	39	17	3		957
Total general	394	299	218	144	46	20	5		1126

Nota: Elaboración propia

Otra forma de aproximarnos al desempeño es a partir del número de materias reprobadas según área de la unidad educativa. En este caso los que tienen 3 o más materias reprobadas serían aquellos alumnos con un mal desempeño académico. En relación a los totales de cada tipo de colegio, los estudiantes de colegios rurales con más de 3 materias reprobadas representan el 22,48% y los estudiantes de colegios urbanos 18,49%. Estos datos evidencian que existe una diferencia en cuanto a desempeño entre rurales y urbanos, lo que podría sugerir una pequeña ventaja de los colegios urbanos frente a los rurales en cuanto a desempeño en la universidad.

Tabla 13

Número de estudiantes según área de unidad educativa y número de materias abandonadas

Área UE	Nº materias abandonadas									Total general
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Rural	111	26	12	5	5	3	5	1	1	169
Urbano	657	140	62	43	25	13	12	3	2	957
Total general	768	166	74	48	30	16	17	4	3	1126

Nota: Elaboración propia

Otra forma de acercarnos al desempeño es a partir del número de materias abandonadas según el área de la unidad educativa. En este caso los que tienen 3 o más materias abandonadas serían aquellos alumnos con un mal desempeño académico. En relación a los totales de cada tipo de colegio, la situación está casi equilibrada, pues los estudiantes de colegios rurales con más de 3 materias reprobadas representan el 11,83% y los estudiantes de urbanos 10,24%. Esta información muestra que no existe una marcada diferencia de desempeño académico entre los estudiantes que provienen de estas dos áreas.

Tabla 14

Área de Unidad Educativa por promedio de notas

	Promedio de notas				
Área UE	Sin registro	0,17-50,88	51,00-70,00	70,01-88,67	Total general
Urbano	53	431	362	111	957
Rural	10	88	61	10	169
Total general	63	519	423	121	1126

Nota: Elaboración propia

Una última aproximación al desempeño académico es a partir del promedio de notas según área de la unidad educativa. En este caso, nos enfocaremos en los promedios menores a 51 que vendría a ser nota de reprobación y, por tanto, con un mal desempeño académico. En términos absolutos, hay más estudiantes de colegios urbanos con promedios de reprobación, que estudiantes de colegios rurales con ese rango de promedio. En relación a los totales de cada tipo de colegio, los estudiantes de colegios rurales con promedio de reprobación representan el 52,07% y estudiantes de colegios urbanos 45,03%. Estos datos muestran una diferencia en el desempeño académico entre estudiantes de colegios urbanos y rurales, a favor de los primeros.

6. Las percepciones sobre las competencias de lectura y escritura de los estudiantes de primer semestre de la FHCE 1/2024

En esta sección, se presenta los resultados y sistematización de las entrevistas realizadas a estudiantes de primer semestre de distintas carreras de la FHCE. Para lograr una mayor confianza con los/as entrevistados/as y puedan manifestar abiertamente sus opiniones, se les señalo que sus nombres serían confidenciales y anónimos, por lo cual en el texto sólo se destaca sus iniciales.

La sistematización de esta información gira en torno a cinco ejes: i) importancia de las competencias de lectura y escritura, ii) formación escolar, contexto familiar y desempeño universitario, iii) factores de influencia en el desempeño académico, iv) uso de tecnología y v) impacto de la pandemia en el aprendizaje.

6.1. Sobre la importancia de las competencias de lectura y escritura en las carreras

GR estudiante mujer de Lingüística, egresada de colegio fiscal, destaca que las competencias de lectura y escritura son fundamentales en su carrera, describiéndolas como “básicas” para el estudio de la lingüística. Al tratarse de una disciplina científica que exige un alto nivel de análisis y comprensión textual, estas habilidades son esenciales tanto en la parte teórica como en la aplicación práctica del conocimiento.

En particular, GR hace énfasis en la necesidad de desarrollar estas competencias, afirmando que “sin ellas no se puede avanzar en la carrera” (comunicación personal, 4 de septiembre de 2024). Su testimonio indica que los estudiantes que carecen de un nivel adecuado de comprensión lectora y habilidades de escritura pueden tener dificultades significativas para cumplir con las exigencias académicas, no solo en su carrera, sino en cualquier disciplina universitaria. Subraya que la comprensión lectora es clave para las materias científicas, donde la adquisición de conocimiento proviene en gran parte de la capacidad para analizar textos complejos.

Por su parte, R. estudiante hombre de Lingüística, egresado de colegio fiscal, indica que las competencias de lectura y escritura son fundamentales en su carrera, una disciplina que no solo se enfoca en el estudio de las lenguas, sino que requiere un profundo análisis textual y una comprensión científica de las estructuras del lenguaje. Desde su experiencia, la lectura y la escritura son indispensables para poder avanzar y tener éxito en las materias que cursa. Es importante destacar que antes de ingresar a la universidad, no era un lector constante, pero pronto comprendió la importancia de la lectura al ser parte integral de su formación. Este cambio en su perspectiva le permitió reconocer que la lectura no solo es una herramienta para adquirir conocimiento, sino que también es esencial para comprender conceptos complejos como el análisis sintáctico y semántico, elementos clave en su carrera. Él señala que “la lectura es algo grandioso” (comunicación personal, 6 de septiembre de 2024), resaltando cómo esta habilidad transformó su manera de enfrentar los estudios universitarios.

C. estudiante mujer de la carrera de Parvulario, egresada de colegio de convenio, resalta que, las competencias de lectura y escritura son esenciales en su carrera, ya que los futuros educadores tienen la responsabilidad de enseñar correctamente a los niños cómo leer y escribir. La lectura y escritura se convierten en habilidades fundamentales, no solo para su formación profesional, sino también para impartir una educación de calidad a sus futuros estudiantes. Asimismo, ella señala que estas habilidades son cruciales para los proyectos y ensayos que se realizan durante la carrera, donde debe redactar trabajos escritos y realizar resúmenes de los textos que lee. A pesar de que la carrera tiene un enfoque práctico, la formación teórica requiere que los estudiantes desarrollen sus capacidades de redacción y comprensión lectora para completar las tareas académicas de manera efectiva.

LP estudiante mujer de la carrera de Parvulario, egresada de colegio fiscal, reconoce que tanto la lectura como la escritura son esenciales en su carrera. Al igual que la anterior estudiante, la comprensión lectora y la habilidad para escribir correctamente son fundamentales, ya que los futuros educadores son responsables de enseñar a los niños a leer y escribir adecuadamente. LP indica que, como futura maestra, es crucial que posea un dominio correcto del lenguaje, lo cual

implica evitar errores ortográficos y de gramática en su enseñanza. La corrección en la escritura y en el uso del lenguaje no solo influye en su desempeño académico, sino que también será un aspecto importante de su rol como docente en el futuro. Además, subraya que, en su carrera, aunque la enseñanza es práctica, la lectura y la escritura juegan un papel clave, especialmente en tareas que implican comprensión de textos y redacción de resúmenes. Estas competencias son necesarias para entender los contenidos de los libros que le asignan en sus materias y para poder expresar con claridad las ideas en los trabajos escritos que debe presentar.

MC, otra estudiante de Parvulario, egresada de colegio privado, resalta que las competencias de lectura y escritura son fundamentales en su carrera, ya que, como futura docente de educación infantil, deberá enseñar a los niños las bases del lenguaje. Afirma que, en su rol de maestra, será responsable de corregir errores en la escritura de los niños y ayudarles a aprender a leer y escribir correctamente desde una etapa temprana. En cuanto a su formación universitaria, indica que la lectura le resulta especialmente útil para comprender mejor el contenido académico, lo cual se refleja en su hábito de lectura desarrollado desde el colegio. Según su testimonio, el hábito de lectura que adquirió en la escuela, particularmente en la asignatura de Literatura, ha sido clave para su éxito en la universidad. Esto le ha permitido abordar los textos académicos de manera más eficiente, con una comprensión más profunda de los conceptos. Ella reconoce que su escritura aún necesita mejorar, lo que refleja un enfoque más sólido en la comprensión lectora que en la producción escrita. Aun así, las demandas de la carrera la han llevado a desarrollar trabajos escritos bajo normas específicas (como las normas APA).

JL estudiante hombre de la carrera de Psicología, egresado de un colegio fiscal, considera que la psicología se centra más en la interacción verbal y en los apuntes de los psicólogos, en lugar de una lectura extensa o una escritura formal. Según su percepción, los psicólogos “hablan y ponen apuntes” y no necesitan leer o escribir en exceso, lo que contrasta con la visión tradicional de que estas competencias son fundamentales para la psicología, especialmente en áreas como la investigación, el análisis de casos y la redacción de informes.

Esta postura refleja una posible subestimación del valor de la lectura y escritura en su campo. Aunque puede ser cierto que la psicología requiere fuertes habilidades interpersonales y verbales, las competencias de lectura y escritura siguen siendo cruciales para comprender teorías psicológicas, analizar estudios de caso y redactar informes. Su falta de reconocimiento de esta necesidad podría haber influido en su desempeño académico, ya que señala que tuvo dificultades para entender ciertos temas y no investigó más allá de lo que se le enseñaba en clase.

SK estudiante hombre de Psicología, egresado de un colegio particular, considera que las competencias de lectura y escritura son fundamentales en su carrera, especialmente debido a la complejidad de los textos y el nivel de comprensión que se requiere para interpretar temas como el psicoanálisis. Según él, los textos que maneja en la universidad exigen un vocabulario avanzado y un alto nivel de abstracción, por lo que la capacidad de leer y comprender es crucial para su éxito académico. Además, resalta la importancia de saber escribir correctamente, sobre todo en trabajos de investigación y en la redacción de informes.

AA estudiante mujer de Psicología, egresada de colegio fiscal, reconoce que tanto la lectura como la escritura son habilidades esenciales en su carrera. Indica que, debido a la cantidad de material de lectura y la necesidad de comprender conceptos complejos, estas habilidades son fundamentales para tener éxito en la carrera. Respecto a la lectura, señala que la comprensión profunda es clave. Antes, solía leer “por leer”, pero desde que ingresó a la universidad ha desarrollado una lectura más profunda y crítica, lo que le ha permitido entender mejor los textos y aplicar ese conocimiento en sus materias. Esta evolución en su forma de leer ha sido un factor crucial en su buen desempeño académico. En cuanto a la escritura, reconoce que es relevante para los trabajos que debe entregar, especialmente en la redacción de informes y tareas. La capacidad de expresar ideas de manera coherente y clara ha sido una competencia importante, aunque no parece considerarla tan desafiante como la lectura.

EJ estudiante hombre de Comunicación Social, egresado de un colegio de convenio, reconoce que la lectura y la escritura son

fundamentales en su carrera, señalando que estas competencias son “muy necesarias”. En una disciplina como la Comunicación Social, que implica un constante intercambio de ideas, redacción de textos y análisis de contenidos, la capacidad de leer de manera crítica y escribir con claridad y coherencia es esencial. Según su testimonio, estas habilidades le permitieron mejorar su forma de hablar y comprender las diferencias en el uso de las palabras en los distintos contextos de sus materias.

Durante su primer semestre, las competencias de lectura y escritura no solo fueron útiles, sino que también lo ayudaron a adaptarse a las exigencias universitarias. A pesar de que EJ no se considera un lector habitual, admite que estas habilidades le ayudaron a enfrentar las tareas académicas y le permitieron adquirir un mayor dominio del lenguaje, lo cual es crucial en su formación como comunicador.

JA estudiante hombre de la carrera de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, egresado de un colegio fiscal, reconoce que, aunque su carrera es predominantemente práctica, las competencias de lectura y escritura siguen siendo esenciales. Esto es particularmente relevante en materias como “Expresión Oral”, donde es necesario el manejo correcto de la ortografía y los signos de puntuación para transmitir ideas de manera clara y precisa. Según su experiencia, estas competencias no solo son necesarias para enseñar, sino que también ayudan a reforzar su formación académica. Durante su primer semestre, encontró que la lectura y la escritura le fueron útiles, especialmente en la comprensión y ejecución de las materias teóricas. Su percepción sobre la relevancia de estas competencias sugiere que, incluso en carreras orientadas al movimiento físico, la capacidad de comprender textos y expresar ideas de manera escrita sigue siendo crucial.

En síntesis, los entrevistados destacan la importancia de la lectura y escritura para cumplir con las obligaciones académicas, pero en el caso de las estudiantes de Parvulario también señalan que estas competencias son esenciales en su rol de maestras porque ellas deben enseñar correctamente a los niños a leer y escribir.

6.2. Formación escolar, contexto familiar y desempeño universitario

GR proviene de un colegio fiscal y señala que su experiencia educativa en el colegio fue insuficiente en cuanto al fomento de la lectura y la escritura. Según ella, en su colegio “no incentivaban mucho el hábito de la lectura y los docentes no eran los mejores para dictar tampoco” (comunicación personal, 4 de septiembre de 2024). Esto sugiere una carencia en la preparación de los estudiantes en competencias que son esenciales para el éxito académico universitario.

A pesar de esta limitación en su formación escolar, GR atribuye gran parte de su éxito en el desarrollo de estas habilidades a su entorno familiar. Ambos padres son docentes de Ciencias Sociales, y ella reconoce que ellos fueron quienes la incentivaron a adquirir el hábito de la lectura y escritura desde temprana edad. Esto subraya la influencia del contexto familiar en el desarrollo de competencias clave cuando las instituciones educativas no cumplen con su rol de manera efectiva.

El contraste entre el entorno escolar y el familiar de GR ofrece una reflexión importante sobre cómo el apoyo familiar puede compensar las deficiencias del sistema educativo, pero también plantea la pregunta sobre qué sucede con aquellos estudiantes que no cuentan con ese respaldo en casa.

R. proviene de un colegio fiscal, señala que, en su colegio, los docentes no profundizaban en temas clave y que la enseñanza era “muy dispersa”, lo que dejó muchas lagunas en su conocimiento. Indica que algunos conceptos importantes, como los tiempos verbales y el análisis gramatical, apenas fueron tocados en el colegio, lo que lo obligó a estudiar el doble una vez que ingresó a la universidad. Este testimonio revela una desconexión entre la educación secundaria y las exigencias académicas de la universidad, lo que sugiere que las competencias de lectura y escritura no fueron suficientemente desarrolladas en su formación previa.

Por su parte, C. indica que su educación en el colegio le ayudó significativamente en su transición a la universidad, especialmente en las habilidades de lectura y escritura. Recuerda que su profesora

de lenguaje fomentaba actividades como la escritura de poemas y la participación en lecturas, lo que le permitió desarrollar sus habilidades de escritura y expresión creativa desde temprana edad. Esto le proporcionó una base sólida para enfrentarse a las demandas académicas de la universidad.

LP considera que su experiencia académica en el colegio no dejó lagunas significativas que impidieran su progreso en la universidad. Su capacidad para buscar recursos adicionales y su actitud proactiva hacia el aprendizaje la ayudaron a llenar cualquier vacío en su educación anterior. Ella también señala que, en su primer semestre en la universidad, no hubo un enfoque excesivo en tareas escritas largas o ensayos, lo que la ayudó a adaptarse más fácilmente.

MC expresa que su formación en el colegio privado fue una preparación clave para enfrentar los desafíos académicos en la universidad. La educación recibida en el colegio hizo énfasis en la disciplina y la competencia, lo que le permitió desarrollar una fuerte capacidad de oratoria y un hábito de lectura. Este enfoque le ha ayudado a destacarse en la universidad, donde muchos estudiantes, según ella, no tienen el mismo nivel de oratoria o no comprenden bien lo que leen. La estudiante también compara su experiencia en el colegio con su rendimiento en la universidad, señalando que, aunque inicialmente pensó que la universidad sería similar al colegio, la realidad fue distinta. Las materias en la universidad son mucho más complejas y requieren un mayor esfuerzo y profundidad en la comprensión de los temas. A pesar de esta diferencia, su formación escolar le proporcionó las habilidades necesarias para adaptarse y seguir adelante.

EJ proviene de un colegio de convenio, lo que implica que recibió una educación con cierto respaldo institucional, pero él mismo reconoce que su experiencia en el colegio fue limitada en términos de preparación para la universidad. A pesar de que algunos aspectos de su educación escolar, como la historia y algunos libros, le fueron útiles, considera que la formación que recibió en el colegio no fue suficiente para prepararlo adecuadamente para los desafíos académicos de la universidad. Señala que el contenido impartido en la universidad es muy diferente al que recibió en el colegio, lo que lo obligó a adaptarse rápidamente al nuevo entorno educativo. Este comentario destaca la

brecha existente entre la educación secundaria y la universitaria, lo que sugiere que el colegio no siempre proporciona las competencias necesarias para enfrentar los estudios superiores, especialmente en lo que respecta a la lectura crítica y la escritura académica.

JA egresó de un colegio fiscal en el municipio de Tiquipaya y su formación escolar parece haber sido limitada en cuanto a la preparación para los estudios universitarios. Él indica que solo la materia de lenguaje del colegio le fue útil en su carrera, especialmente en la asignatura de “Expresión Oral”, lo que indica una desconexión entre el nivel educativo del colegio y las demandas académicas de la universidad. Él también destaca que los métodos de enseñanza en la universidad son diferentes y más comprensibles que los que experimentó en el colegio. En la universidad, los docentes tienden a explicar los contenidos “a fondo”, lo que le ha facilitado el aprendizaje. Esto sugiere que el nivel de profundización y claridad en las explicaciones en la universidad ha tenido un impacto positivo en su rendimiento, mientras que en el colegio las materias eran tratadas de manera superficial.

En suma, unos entrevistados declaran una carencia en la formación escolar previa y otros que la educación recibida en el colegio les ayudo en el desempeño en la universidad. Asimismo, una entrevistada destaca la importancia del entorno familiar para la formación del hábito de lectura y escritura, y cómo este apoyo familiar puede compensar las deficiencias del sistema educativo.

6.3. Factores de influencia en el desempeño académico

En cuanto a su desempeño en la universidad, GR siente que sus competencias en lectura y escritura le han sido útiles para aprobar sus materias con éxito. Aunque considera que su rendimiento en el primer semestre fue bueno, admite que podría mejorarlo desarrollando un mejor “hábito de estudio”. Es interesante notar que, aunque reconoce la importancia de las competencias básicas de lectura y escritura, también identifica el estudio constante y la dedicación como factores que influyen en su éxito académico.

GR también señala que los docentes juegan un rol crucial en su desempeño. Para ella, la explicación clara y efectiva por parte de los docentes reduce la necesidad de estudio adicional fuera del aula.

Esto sugiere que las competencias de lectura y escritura no son las únicas variables en el éxito académico; la calidad de la enseñanza también es un factor determinante. Finalmente, como estudiante que cuenta con todas las comodidades en su hogar, ella puede dedicarse completamente a sus estudios, lo que facilita su éxito.

Por su parte, el desempeño de R. en su primer semestre universitario estuvo marcado por las dificultades para adaptarse al nivel académico requerido. Los docentes, según él, juegan un papel crucial, ya que las metodologías varían entre aquellos que presumen un conocimiento previo por parte de los estudiantes y aquellos que enseñan paso a paso. Él optó por los docentes que explicaban de manera más detallada, lo cual facilitó su aprendizaje y le permitió aprobar las tres materias a las que se inscribió. Sin embargo, él señala que la falta de preparación previa fue un obstáculo significativo. A pesar de haber aprobado sus materias, reconoce que sus bases educativas no fueron suficientes, lo que le obligó a dedicar más tiempo y esfuerzo para ponerse al día con los contenidos que deberían haberse cubierto en el colegio.

EJ destaca el papel de los docentes como un factor clave en su desempeño académico durante el primer semestre. Aprobó cinco de las seis materias en las que se inscribió, y atribuye su éxito a la claridad y metodología de los profesores. Esto subraya la importancia de la enseñanza de calidad y la capacidad de los docentes para explicar bien los contenidos, algo que facilitó su adaptación a la universidad. Otro factor importante en su rendimiento fue su capacidad para organizarse y aprovechar los recursos disponibles, como compartir la computadora con su hermano. Su capacidad para adaptarse a esta dinámica le permitió cumplir con sus obligaciones académicas, incluso cuando las circunstancias no eran las más ideales.

JA señala varios factores que influyeron en su desempeño académico durante su primer semestre en la universidad. Aprobó seis de las ocho materias en las que se inscribió, y las dos que no aprobó fueron debido a motivos personales que le impidieron asistir a clases. Además de estos problemas personales, indica que el tiempo y el trabajo también afectaron su desempeño. JA ayuda a su padre en su trabajo de mecánica pesada, lo que podría haber limitado el tiempo que pudo dedicar a sus estudios.

Durante el primer semestre de su carrera, la estudiante C. tuvo un buen desempeño académico. Aprobó las seis materias en las que se inscribió, y considera que uno de los factores clave fue la motivación proporcionada por los docentes. A pesar de que al principio ingresó a la carrera con dudas, con el tiempo encontró interés en la misma, gracias a los mensajes motivacionales de los docentes que la impulsaban a seguir adelante y superar las dificultades. Ella destaca que la enseñanza recibida en la universidad, con proyectos y tareas que requerían la redacción de textos y resúmenes, la ayudó a mejorar sus habilidades de lectura y escritura.

En su primer semestre universitario, LP se inscribió en seis materias y aprobó todas con éxito. Uno de los factores que influyó en su buen desempeño académico fue su disciplina, que incluyó estudiar con dedicación y prestar atención en las clases. El hecho de que ella dedicara tiempo adicional a estudiar, refleja un fuerte compromiso con su aprendizaje. Esta actitud demuestra cómo el esfuerzo personal, junto con el acceso a los recursos adecuados como la conexión a internet y la computadora de su hermana, fue clave para su éxito en el primer semestre.

LP señala que su formación en el colegio fiscal le proporcionó una base importante para su desempeño en la universidad, especialmente en lo que respecta a la escritura. Indica que en sexto de secundaria se le pidió hacer una monografía, lo que le permitió desarrollar habilidades de investigación y redacción que resultaron útiles en la universidad. La experiencia de haber realizado investigaciones en el colegio le permitió familiarizarse con el formato y las partes esenciales de un trabajo académico, lo que le ayudó a adaptarse a las exigencias de la educación superior. Este punto es crucial, ya que destaca la importancia de que los estudiantes adquieran competencias básicas de escritura e investigación en la etapa escolar, lo que facilita su transición a la universidad.

Por su parte, MC enfatiza que su hábito de lectura ha sido uno de los principales factores que ha influido en su buen desempeño académico. Aunque aprobó las cinco materias en las que se inscribió durante su primer semestre, comenta que su objetivo era obtener notas más altas. Su capacidad para comprender textos académicos le

ha permitido compensar las dificultades que experimenta con algunos docentes, cuya metodología no siempre es clara para ella.

En cuanto a la escritura, aunque reconoce que necesita mejorar en este aspecto, señala que ha desarrollado trabajos escritos en todas las materias durante su primer semestre, lo que ha sido un reto debido a las exigencias de los docentes en cuanto a las normas de presentación y la coherencia de los textos. Este enfoque en la escritura también es importante en la carrera de Parvulario, ya que la capacidad de redactar de manera coherente y correcta es esencial para poder enseñar a los niños en el futuro.

En su primer semestre, JL aprobó tres de las cinco materias que tomó, indicando que se descuidó al principio y que esto afectó sus resultados en los primeros exámenes. Identifica la economía como un factor importante que influyó en su desempeño académico, ya que no pudo comprar libros en los primeros días y tuvo que buscar alternativas más económicas. Este problema económico afectó su capacidad para acceder a materiales de estudio adecuados.

JL muestra una crítica hacia la calidad de la educación que recibió en el colegio Juan Centenario San Gabriel. En su percepción, los docentes del colegio solo valoraban los exámenes y no fomentaban otras formas de evaluación o participación que pudieran contribuir a su formación. Esta crítica sugiere que él no siente que el colegio le haya proporcionado las herramientas necesarias para enfrentar los retos académicos de la universidad, especialmente en cuanto a las competencias de lectura y escritura. Esto podría explicar su falta de motivación para desarrollar estas habilidades en la universidad, ya que no fueron reforzadas adecuadamente durante su formación secundaria.

A pesar de haber estado sin estudiar formalmente durante cuatro años, SK indica que tuvo un buen desempeño en su primer semestre, aprobando todas las materias. Atribuye este éxito a varios factores, entre ellos su deseo de aprender, su conexión con los docentes y compañeros, y su inclinación por el aprendizaje autodidacta. La pausa que tuvo entre el colegio y la universidad, sumada a su decisión de aprender de manera independiente durante la pandemia, lo motivó a retomar sus estudios con más determinación. Él destaca que el haber

desarrollado una base cultural amplia, gracias a su lectura personal fuera del colegio, también fue un factor clave en su buen desempeño. Señala que su capacidad de comprensión y su vocabulario avanzado le permitieron conectar mejor con los contenidos de la carrera y con los conceptos que manejaban los docentes.

Finalmente, la estudiante AA ha tenido un buen desempeño académico durante su primer semestre en la carrera, aprobando las cinco materias en las que se inscribió. Atribuye su éxito tanto a sus esfuerzos personales como a la suerte, especialmente en materias como Estadística, que considera más difíciles. Sin embargo, un factor importante en su buen rendimiento ha sido su grupo de amigos. Según ella, el hecho de estar rodeada de compañeros dedicados y comprometidos con sus estudios la ha motivado a esforzarse más y mantenerse enfocada. Esta motivación grupal ha sido un factor clave que influyó en su desempeño académico, demostrando que el apoyo social es tan importante como las habilidades académicas individuales.

Sintetizando se puede señalar tres factores principales en el desempeño académico. En primer lugar, la calidad de enseñanza del docente, que en varios casos fue destacado como un elemento central para un buen desempeño. En segundo lugar, el esfuerzo personal, dedicación y disciplina que imprimieron en sus estudios. Finalmente, las condiciones sociales y económicas que en algunos casos favorecieron su desempeño y en otros lo limitaron.

6.4. Uso de la tecnología y la inteligencia artificial

El estudiante R. también hace referencia al uso de la inteligencia artificial como una herramienta para completar sus tareas académicas, especialmente durante el primer semestre de la universidad. Al principio, dependía mucho de estas herramientas para resolver problemas específicos de análisis lingüístico. Sin embargo, con el tiempo, se dio cuenta de que recurrir directamente a la inteligencia artificial no le ayudaba a asimilar el contenido de manera adecuada. Según él, este tipo de asistencia le permitía cumplir con las tareas, pero no aportaba al aprendizaje profundo que necesita para desarrollar sus competencias en el largo plazo. En respuesta a esta experiencia, él ha modificado su enfoque, priorizando el análisis de las respuestas

generadas por la inteligencia artificial en lugar de aceptarlas pasivamente. Esta reflexión muestra cómo los estudiantes, a pesar de la creciente disponibilidad de tecnologías educativas, deben aprender a equilibrar el uso de herramientas digitales con la adquisición de habilidades cognitivas fundamentales, como la lectura crítica y la escritura.

Por su parte, durante su primer semestre en la universidad, la estudiante C. comenzó a utilizar herramientas de inteligencia artificial para apoyar su aprendizaje. La utilizaba para obtener información rápida sobre temas específicos y realizar resúmenes de textos cuando no tenía tiempo. Sin embargo, expresa cierta reticencia a utilizar otras herramientas como ChatGPT, debido a advertencias de sus auxiliares sobre la facilidad de detectar trabajos realizados con esta herramienta. Esto refleja una preocupación ética sobre el uso de inteligencia artificial en tareas académicas, así como una reflexión sobre la importancia de generar contenido original y evitar el plagio. Ella también señala que la mayoría de sus compañeros y compañeras utilizan inteligencia artificial para completar tareas, lo que sugiere una dependencia creciente de estas herramientas entre los estudiantes, especialmente en situaciones de alta demanda académica.

La estudiante LP señala el uso de la inteligencia artificial, específicamente ChatGPT, como una herramienta que ha utilizado en su primer semestre para realizar resúmenes. Aunque no dependió completamente de esta tecnología, la empleó como un recurso para facilitar ciertas tareas, lo que sugiere que está abierta a aprovechar nuevas tecnologías para complementar su aprendizaje. Es interesante notar que ella ve la inteligencia artificial como una herramienta útil, pero no como una solución definitiva. Utiliza la inteligencia artificial para generar ideas y como referencia, pero sigue priorizando el trabajo propio y la comprensión personal de los temas.

La estudiante MC indica que no ha utilizado la inteligencia artificial para realizar sus tareas académicas. Aunque reconoce que la inteligencia artificial tiene ventajas, como la rapidez para generar resúmenes, también señala que puede llevar a los estudiantes a la dependencia y al plagio, lo que afecta su aprendizaje. Prefiere

respaldarse en la lectura tradicional de libros, pero deja abierta la posibilidad de utilizarla en el futuro si lo considera necesario.

JL indica que no ha utilizado herramientas de inteligencia artificial, ya que prefiere ver la competencia como algo personal, no con la tecnología. Este enfoque refleja su deseo de resolver los desafíos académicos por sí mismo, sin depender de soluciones externas, aunque esto también podría limitar sus oportunidades de aprovechar recursos tecnológicos que podrían facilitar su aprendizaje.

SK reconoce el valor de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo en su proceso de aprendizaje. Durante su primer semestre, utilizó la inteligencia artificial para buscar información y como una guía para entender conceptos más complejos. Sin embargo, es consciente de que depender completamente de la inteligencia artificial podría limitar su aprendizaje real. Prefiere utilizarla como un complemento, pero no como el único recurso, ya que considera que es necesario involucrarse activamente en el proceso de comprensión y escritura para realmente dominar la materia.

La estudiante AA señala que utilizó la inteligencia artificial, aunque principalmente como una herramienta para indagar y obtener ideas sobre los temas que debía estudiar. No dependió completamente de ella para realizar sus tareas, pero sí la utilizó como un recurso complementario para profundizar en ciertos conceptos o aclarar dudas. Este enfoque muestra que ella es consciente de las limitaciones de la inteligencia artificial y prefiere utilizarla como una herramienta de apoyo, en lugar de confiar en ella para realizar todo el trabajo.

En suma, los estudiantes destacan el equilibrio que se debe tener entre la utilización de herramientas digitales y las competencias de lectura y escritura; señalan que no hay que depender totalmente de la inteligencia artificial, más bien utilizarla como un complemento para su aprendizaje.

6.5. Impacto de la pandemia en su aprendizaje

El estudiante EJ cursaba sus estudios en el colegio durante la pandemia de COVID-19, y su experiencia refleja muchas de las dificultades que enfrentaron los estudiantes durante esa época. A

medida que las clases pasaron de ser presenciales a virtuales, surgieron varios problemas: no tenía acceso a un dispositivo personal, por lo que tenía que pedir prestado un celular a sus hermanos o a su madre. Además, su familia no contaba con conexión wifi en ese momento, por lo que dependía de datos móviles, lo cual dificultaba la estabilidad de su conexión.

La situación económica de su familia también se vio afectada, lo que hizo que fuera más complicado mantener los recursos necesarios para que pudiera seguir sus estudios. Esta experiencia refleja cómo los problemas socioeconómicos y la falta de infraestructura tecnológica pueden obstaculizar el aprendizaje durante una crisis global como la pandemia. A pesar de estas dificultades, él considera que su rendimiento académico en la universidad no se vio afectado significativamente por la experiencia educativa durante la pandemia. Si bien reconoce que el aprendizaje en ese año fue limitado debido a la falta de clases presenciales y las dificultades de adaptación de los profesores, no cree que haya tenido un impacto considerable en su desempeño universitario.

Durante la pandemia, el estudiante JA experimentó un entorno educativo inusual, como la mayoría de los estudiantes de su generación. Al inicio del confinamiento, las clases se realizaban en modalidad virtual, utilizando plataformas como Google Classroom, Zoom y Meet. Si bien él no tuvo problemas con la conexión a Internet, la pandemia afectó el proceso de aprendizaje, ya que muchos docentes no estaban familiarizados con la tecnología y algunos no lograban dar una buena explicación del contenido.

A pesar de estas dificultades, él no considera que la pandemia haya afectado significativamente su rendimiento en la universidad. Él percibe una diferencia clara entre los métodos de enseñanza del colegio y la universidad, siendo esta última mucho más comprensible. Su experiencia sugiere que la falta de una buena enseñanza en el colegio durante la pandemia fue compensada por la claridad y calidad de la educación universitaria, lo que facilitó su adaptación.

La experiencia de la estudiante C. resalta que las clases se realizaban principalmente a través de WhatsApp y otras plataformas virtuales, pero ella no tenía un teléfono propio, por lo que debía usar el celular de

su padre para acceder a las tareas y las pocas clases que se impartían por Zoom o Meet. Ella considera que su aprendizaje durante ese año fue “regular”, ya que la calidad de la enseñanza fue deficiente debido a la falta de comunicación efectiva entre docentes y estudiantes, y a la poca exigencia académica. A pesar de estas dificultades, no siente que la pandemia haya afectado su rendimiento en la universidad, ya que pudo recuperar el aprendizaje perdido en 2021, cuando el colegio retomó clases semipresenciales.

Durante la pandemia en 2020, la estudiante LP experimentó la transición abrupta de la educación presencial a la virtual. Indica que su colegio utilizaba plataformas como Zoom, Google Meet y Google Classroom, pero enfrentó dificultades debido a la falta de capacitación de los docentes en el uso de estas herramientas. Tanto los estudiantes como los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente, y muchos profesores no lograban manejar bien las plataformas, lo que afectó la calidad de la enseñanza. Ella describe este periodo como un aprendizaje “regular”, ya que muchos estudiantes, incluidos los profesores, no dominaban completamente el formato virtual. Para ella, la enseñanza durante ese tiempo fue insuficiente, lo que llevó a que muchos de los temas que se abordaron virtualmente tuvieran que ser repetidos al año siguiente. Sin embargo, en su caso, señala que su curiosidad personal la llevó a buscar más información por su cuenta, lo que le permitió aprender a pesar de las deficiencias en la enseñanza durante la pandemia.

La estudiante MC señala que, durante la pandemia, la mayoría de las clases se impartían a través de WhatsApp y que los maestros no estaban familiarizados con las plataformas virtuales, lo que hizo que el aprendizaje fuera menos efectivo. Señala que, aunque tenía acceso a internet mediante wifi en su casa, muchos de sus maestros tenían problemas con la conexión, lo que interrumpía las clases. Ella califica el aprendizaje ese año como “malo” debido a la falta de comprensión de los contenidos. Aunque el acceso a la tecnología era adecuado para ella, la improvisación y falta de preparación de los docentes afectaron su experiencia educativa. Indica que este vacío en el aprendizaje dejó una “laguna” en sus conocimientos, especialmente en matemáticas, que le costó superar al retomar las clases presenciales en 2021. Sin embargo, a pesar de esta dificultad, logró adaptarse y no siente que

esta experiencia haya afectado significativamente su rendimiento en la universidad.

Por su parte, JL indica que su colegio utilizó principalmente WhatsApp para enviar tareas, y él no sentía que los profesores revisaran los trabajos de manera adecuada. Esto lo llevó a realizar los trabajos “con mala voluntad” ya que percibía que el esfuerzo no era valorado. A pesar de tener acceso a wifi en su hogar, la calidad de la enseñanza se vio afectada por la falta de interacción y retroalimentación significativa de los docentes. JL califica su aprendizaje durante la pandemia como “regular”, señalando que, aunque había algún apoyo familiar, la calidad de la educación disminuyó. En su caso, la pandemia dejó una “laguna” en su aprendizaje, especialmente en cuanto a la comprensión de textos más largos y complejos. Indica que le cuesta leer libros y que debe releer varias veces para entender el contenido, lo que sugiere que la falta de práctica en la lectura durante este tiempo afectó su capacidad para comprender material académico más denso.

La estudiante AA estaba en cuarto de secundaria durante la pandemia, y su experiencia de educación virtual fue en gran medida a través de Zoom. Aunque ella no experimentó dificultades con el acceso a internet ni con el equipo de computación, ya que contaba con una laptop propia y wifi en su casa, sí considera que el aprendizaje virtual fue menos efectivo en comparación con la educación presencial. Señala que la interacción con los docentes y la posibilidad de hacer preguntas se vieron limitadas, lo que dificultó la comprensión de los contenidos. A pesar de que se esforzó por estudiar por su cuenta, su aprendizaje en esa época fue “regular” y no tan profundo como hubiera deseado. Este hecho, según ella, afectó su preparación para la universidad, ya que siente que le faltaron algunos conceptos clave que podrían haberla ayudado en su primer semestre.

En resumen, los estudiantes destacan que, durante la pandemia, su aprendizaje fue limitado debido a la falta de clases presenciales y a que los docentes de colegio y los estudiantes no estaban familiarizados con la tecnología. Ellos declaran que esta situación no afectó significativamente su rendimiento posterior en la universidad.

Conclusiones

Los resultados del análisis de las bases de datos de los/as postulantes y los/as estudiantes de primer semestre muestran que la universidad pública parece “servir” a la población urbana, pues mayoritariamente la población que postula y luego ingresa a la universidad provienen de áreas urbanas, principalmente del departamento de Cochabamba, lo cual, por otra parte, ratifica el carácter regional y local de la UMSS. Los datos no son contundentes al mostrar diferencias entre estudiantes que provienen de colegios fiscales, privados o de convenio en su desempeño académico. Asimismo, la información según área urbana o rural de los colegios de egreso, no muestran diferencias significativas en el desempeño, más bien lo que ratifican es el origen mayoritariamente urbano de los/as postulantes y de los/as estudiantes de primer semestre.

A partir de las entrevistas realizadas a estudiantes de primer semestre de diferentes carreras, se puede señalar que las competencias de lectura y escritura son fundamentales en la Facultad, pero su desarrollo no siempre es fomentado de manera adecuada en el contexto escolar. Sin embargo, el entorno familiar y la calidad de los docentes pueden compensar, hasta cierto punto, las deficiencias del sistema educativo. En la carrera de Lingüística estas habilidades son esenciales, sin embargo, la formación en colegios fiscales no es suficiente para prepararlos adecuadamente para las exigencias universitarias.

La tecnología, específicamente la inteligencia artificial, ha jugado un papel ambivalente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre. Les permitió completar tareas, pero no siempre contribuyó al aprendizaje profundo que necesitaban para su carrera. Aunque las herramientas tecnológicas pueden ser útiles, la formación en lectura crítica y escritura sigue siendo un pilar fundamental para el éxito académico.

La experiencia de la pandemia también tuvo un impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en ese momento, sin

embargo, manifiestan que esa deficiencia no influyo en su desempeño académico posterior en la universidad.

Para el caso de las estudiantes de Parvulario, las competencias de lectura y escritura son esenciales no solo para el desarrollo personal del estudiante, sino también para el impacto que tendrán en la enseñanza de sus futuros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Álvarez Rivadulla, M. J., & Corredor, J. (2022). El elefante en el cuarto: Desigualdades de clase en la educación superior en Colombia. *Revista de Educación Superior en América Latina*(11), 41-45.

Barragan, R. (2007). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz: Fundación PIEB.

Bolivia. (2010). *Ley N° 070 de Reforma Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Perez”*. La Paz, Bolivia.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ezcurra, A. M. (2022). Inclusión y desigualdades en alza. Algunos impactos del COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 224-257. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.617>

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 85-114. <https://doi.org/10.54674/ess.v33il.339>

García Guevara, P. A. (2021). De la desigualdad a la inclusión universitaria: La agencia de género. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 1-24. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1887>

Garmendia, E., Cozzi, P., & Senge, M. (2010). Desigualdad persistente, un reto para la universidad pública: el papel de la motivación en las trayectorias formativas de los estudiantes de modalidad a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5141822>

Latorre Villacís, V. M. (2023). Impacto del COVID-19 y desigualdad socioeconómica en la educación superior en Ecuador. *Revista de Educación Superior del Sur Global*(15). <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/185>

Machaca, G. (2019). Situación y perspectivas de la Carrera de Ciencias de la Educación. Análisis desde la eficiencia educativa interna. En R. Pérez, & G. Machaca, Formación y ejercicio profesional del licenciado en Ciencias de la Educación (págs. 19-36). Humanidades UMSS.

Manzano, N. (2015). El complejo territorial de la Región Metropolitana de Cochabamba. IESE-UMSS.

Mato, D. (2021). Racismo y educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*(9), 40-43.

Morduchowicz, A. (2000). La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*(23), 165-186.

Muñoz Izquierdo, C., & Ulloa, M. (1992). Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII(2), 11-58.

Opinión. (11 de Febrero de 2019). Califican de “crítica” preparación de bachilleres postulantes a UMSS. Opinión. <https://www.opinion.com.bo/articulo/cochabamba/califican-l-dquo-cr-iacute-tica-rdquo-preparaci-oacute-n-bachilleres-postulantes-umss/20190211215700641101.html>

Paz Soldan, A., Rocha, O., Gonzáles, G., & Alvéstegui, M. E. (2011). Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad. La Paz: Universidad Católica Boliviana; Fundación PIEB.

Reimers Arias, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*(23), 21-50.

Salata, A. (2019). Educación superior en el Brasil de las últimas décadas: ¿Reducción en las desigualdades de acceso? En M. Domínguez, T. Fernández, & I. Tuñón, Nuevos y viejos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica (págs. 89-126). CLACSO.

Salman, T. (2007). La complementariedad entre estudios cuantitativos y cualitativos. En R. Barragan, Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación (págs. 102-105). La Paz: Fundación PIEB.

UNESCO-IIEP. (2022). SITEAL. Retrieved 9 de Agosto de 2024, from SITEAL: <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/bolivia#Efectividad>

Impreso en
www.TintaPlana.com.bo
Telefono: 63841038
Cochabamba - Bolivia
2025

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES “JUAN ARAOS ÚZQUEDA” GESTIÓN 2023 - 2024

Se busca entender cómo el origen socioeconómico y las competencias en lectura y escritura influyen en la experiencia académica de los estudiantes. La población estudiantil proviene de diferentes contextos sociales, económicos y culturales. Esta diversidad se refleja en una gama de habilidades y competencias previas, lo que puede generar brechas significativas en el desempeño académico, que no solo dependen de factores individuales, sino que también están influenciadas por las condiciones socioeconómicas en las cuales se desenvuelven los estudiantes.

Greby Rioja Montaña PhD.
VICERECTOR



UNIVERSIDAD
MAYOR DE SAN SIMÓN
Ciencia y Conocimiento desde 1832



FACULTAD
HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-9917-0-5158-9



9 789917 051589