BICENTENARIO DE BOLIVIA

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

DEBATES EDUCATIVOS

ARTÍCULOS, INVESTIGACIÓN - ACCIÓN, PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y TRAVESÍAS EDUCATIVAS

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL

"2025 BICENTENARIO DE BOLIVIA"

2025
AÑO 4. Nº 2

DEBATES

EDUCATIVOS

ARTÍCULOS, INVESTIGACIÓN - ACCIÓN, PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y TRAVESÍAS EDUCATIVAS

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL

BICENTENARIO DE BOLIVIA

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

© De la presente edición

DEBATES EDUCATIVOS
Revista del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Artículos, investigación-acción, propuestas pedagógicas y travesías educativas

Omar Veliz Ramos
Ministro de Educación

Coordinación, edición, diseño y diagramación:
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2025). "Debates Educativos". Revista del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Año 4, No. 2, julio - diciembre, 2025. La Paz - Bolivia.

Depósito legal:
4-3-371-2022 P.O.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Índice

Presentación 5

Artículos

Niñas y niños recolectando leña para cocinar...y ¿también estudiando?
Enrique Birhuett García 9

Trastornos Específicos del Lenguaje en la Educación Primaria: capacidades de las maestras y los maestros para su detección temprana y prevención educativa
Juan Carlos Illanes Nina 17

Autoidentificación indígena y analfabetismo en Bolivia: desafíos para la inclusión y la ciudadanía
Amilcar Ayaviri Saavedra 38

Trabajo infantil: análisis desde el derecho a la educación en Bolivia
Richard Hugo Osco Sacari 57

Impacto en la implementación del Bachillerato Técnico Humanístico: un análisis comparativo entre áreas urbanas y rurales
Henry Patricio Bonifacio Navarro 87

Investigación - acción

Jugar para aprender inglés: sistematización de una experiencia educativa formativa en las Escuelas Abiertas del Bicentenario
Lucas Pinto Mercado 104

Una estrategia para trabajar la comprensión de textos en secundaria
Natalia Llanque Calle..... 120

Travesías de la enseñanza

Historias y experiencias en aulas multigrado
Adela Calizaya Uño 145

Viaje de los primeros trazos y lecturas: crónica del aprendizaje de la lectoescritura en primer año de primaria
Ana Guadalupe Ramos Méndez 162

De la tierra al asfalto: relatos de una maestra en tránsito
María del Carmen Copa.....174

Travesías de la gestión educativa

Entre aulas y decisiones
Ruth Doris Rivera Ferrufino.....181

Travesías del aprendizaje

Entre cuadernos y créditos: mi transición hacia una nueva forma de aprender
Christofher Johann Chirinos Mayta.....184

Un cambio confuso: entre luces y sombras, sin guía
Fabiola Lizeth Jorge Condori. 189

Presentación

El Ministerio de Educación, a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, tiene el agrado de presentar el Volumen 4, Número 2 de la revista Debates Educativos, un espacio dedicado a la reflexión crítica, al análisis y a la construcción de conocimiento sobre la educación boliviana.

Esta edición incorpora testimonios de maestras, maestros y actores educativos que, además de compartir sus experiencias, plantean interrogantes y proponen líneas de investigación vinculadas a problemáticas actuales. Ello responde a la convicción de que la construcción del conocimiento pedagógico requiere nutrirse del aporte de quienes participan cotidianamente en los procesos educativos. En coherencia con este propósito, la revista se organiza en cinco secciones que abordan de manera articulada diversas problemáticas relevantes, cuya reflexión resulta imprescindible para el fortalecimiento de la educación en el país.

La sección de Artículos reúne investigaciones que abordan temas de especial relevancia para la educación boliviana desde diversas perspectivas. Entre ellas se incluyen un estudio que examina los vínculos entre pobreza energética y oportunidades educativas en contextos rurales, así como otro que analiza la detección temprana de Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) desde un enfoque preventivo, destacando la importancia de la formación docente y la articulación multisectorial para promover la inclusión de estudiantes con dificultades de lenguaje en el aula regular.

También se aborda el tema de la Autoidentificación indígena y el analfabetismo, el cual examina la relación entre identidad, educación y ciudadanía a partir de los censos de 2001, 2012 y 2024. El trabajo muestra que el descenso en la autoidentificación indígena no equivale necesariamente a una reducción de la población, sino que responde

a cambios metodológicos, procesos de urbanización y transformaciones culturales. A la vez, evidencia avances en alfabetización, aunque subraya la persistencia de brechas significativas en áreas rurales y entre mujeres indígenas.

Otro artículo expone la compleja interrelación entre el trabajo infantil y el derecho a la educación en Bolivia (2016–2023). A partir de un análisis crítico de datos del Registro Único de Estudiantes (RUDE) y de la Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (ENNA), el estudio muestra la coexistencia de dos lógicas: la disminución del trabajo infantil registrado en el RUDE después de la pandemia y, simultáneamente, la persistencia de formas de trabajo no remunerado e invisibilizado en hogares rurales y urbanos. Además, discute la ambigüedad normativa que, pese a consagrar el derecho a la educación, en algunos casos ha legitimado prácticas laborales sobre niñas, niños y adolescentes.

Finalmente, se presenta un estudio sobre la implementación del Bachillerato Técnico Humanístico (BTH) en áreas urbanas y rurales. La investigación, basada en una revisión sistemática, muestra que, aunque esta modalidad se ha expandido en el país, persisten desigualdades en recursos, metodologías y resultados académicos. El análisis resalta la necesidad de adecuar las políticas educativas a los contextos locales para garantizar una formación técnica equitativa y de calidad.

La sección Experiencias educativas de investigación-acción sistematiza propuestas innovadoras que muestran el potencial transformador de metodologías creativas en el aula. La primera experiencia está relacionada con la implementación de juegos para aprender inglés, una experiencia educativa formativa en las Escuelas Abiertas del Bicentenario, que documenta el uso del juego como estrategia de enseñanza del inglés en estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa “Monseñor Santistevan I” (Santa Cruz de la Sierra).

Complementariamente, se presenta una estrategia para trabajar la comprensión de textos en secundaria, orientada a una dificultad recurrente: el bajo nivel de comprensión lectora. La propuesta aborda el texto en su integralidad, análisis de vocabulario, identificación de la secuencia lógica,

deducción de problemas y temas, con la finalidad de promover niveles de abstracción, síntesis y juicio crítico.

En Travesías de la enseñanza, esta edición amplía el panorama con una diversidad de experiencias que reflejan la realidad educativa en distintos territorios y condiciones. Se presentan reflexiones sobre los desafíos pedagógicos, sociales y económicos de la educación en comunidades rurales, que ponen de relieve la importancia de articular esfuerzos entre la comunidad y el Estado para garantizar la permanencia y continuidad de los estudiantes en aulas multigrado. Asimismo, se incluye la documentación de los procesos de adquisición de la lectoescritura en la primera infancia, resaltando las estrategias metodológicas y los apoyos familiares que contribuyen a superar dificultades específicas en el aprendizaje. Finalmente, se comparte una experiencia docente que muestra los contrastes entre la labor en contextos rurales y urbanos, evidenciando tanto los retos pedagógicos y la fragmentación de la comunidad educativa en ciudades, como la necesidad de mantener un compromiso ético y afectivo con la formación de niñas y niños en cualquier entorno.

La sección Travesías de la gestión educativa se enriquece con reflexiones basadas en la amplia trayectoria de una directora de unidades educativas. Esta experiencia pone de relieve la relevancia de un clima institucional adecuado, la toma de decisiones fundamentadas, el liderazgo pedagógico y la escucha activa como elementos esenciales para consolidar comunidades educativas cohesionadas, orientadas al bienestar y a la formación integral de estudiantes y maestros.

Finalmente, en Travesías del aprendizaje se incluyen narrativas estudiantiles que expresan los retos y descubrimientos propios de los procesos de transición y adaptación a nuevas etapas educativas. Estos testimonios evidencian tanto las dificultades y confusiones que acompañan el paso del colegio a la universidad, como la construcción gradual de autonomía, responsabilidad y sentido de propósito. A la vez, se reivindica la educación como un acto de libertad, transformación y compromiso personal.

Este número invita a maestras, maestros, estudiantes e investigadores a continuar alimentando el debate pedagógico mediante nuevas experiencias, reflexiones y aportes. En un contexto en el que la educación enfrenta constantes desafíos derivados de los cambios sociales, tecnológicos y culturales, resulta imprescindible fortalecer los espacios de diálogo y producción de conocimiento colectivo. Solo a través de la participación activa de todos los actores educativos será posible avanzar hacia una educación inclusiva, crítica y transformadora.

Omar Veliz Ramos
Ministro de Educación

Artículos

Enrique Birhuett García
Docente

Niñas y niños recolectando leña para cocinar...y ¿también estudiando?

Resumen

El artículo analiza el uso persistente de la leña y el estiércol como principales combustibles para cocinar en áreas rurales de Bolivia, una práctica que impacta negativamente en la educación infantil. Su objetivo es mostrar cómo el nivel de instrucción de los jefes de hogar influye en la transición hacia combustibles más limpios como el GLP o el gas natural. La información proviene de los censos nacionales 2001, 2012 y 2024, complementados con datos de encuestas de hogares y literatura especializada. Los resultados indican una disminución sostenida de hogares que cocinan con leña y estiércol, pasando de más del 80% en 2001 a menos del 47% en 2024, aunque aún cerca de medio millón de niñas y niños siguen expuestos a recolectar leña. Se concluye que la mejora educativa y la disponibilidad de infraestructura energética son factores clave para romper el círculo de pobreza rural.

Palabras clave: energía, leña, educación, niñez, pobreza

1. La leña y los desechos animales para cocinar en el área rural

La población rural se ha caracterizado por recurrir principalmente a la leña y, en un menor grado, a los residuos animales (guano, bosta o taquia) para poder cocinar. Sin embargo, en las últimas dos décadas, algunos combustibles comerciales como el GLP han venido siendo cada vez más utilizados en los hogares rurales. Este cambio, que consiste en pasar del uso de combustibles sólidos (tradicionales) a comerciales, ha sido descrito por muchos autores como "el ascenso por escalinata energética" (Barnes, Krutilla, & Hyde, 2004). En el extremo inferior de esta escala de energéticos se encontrarían aquellos combustibles que se recolectan (o sólidos), y en el extremo superior, estarían los combustibles comerciales que se caracterizan por ser mucho más eficientes que los primeros y, por lo tanto, más baratos en eficiencia energética.

Los factores que impulsan a los hogares a tomar decisiones sobre su elección del combustible están relacionados con el nivel de sus ingresos, la disponibilidad del nuevo combustible y su facilidad de acceso, así como con el tiempo que ahorran al hogar al evitar la recolección de la leña, particularmente con el tiempo que libera a las mujeres y niños (ESMAP, 2003).

Por otro lado, los hogares rurales muchas veces optan por dos o más combustibles para cocinar. En ocasiones utilizan leña o residuos animales y, en otros momentos, recurren al GLP o al kerosene cuando están disponibles y de esta forma combinan sus opciones energéticas para cocinar. Es como si alternaran entre combustibles de distinta posición en la escalera energética, aunque algunos factores como el ingreso, o la disponibilidad de la leña o la liberación del tiempo de las mujeres y niños permanezcan invariables (Barnes, Krutilla, & Hyde, 2004). En este sentido, los hogares rurales recurren a una "canasta" mínima de combustibles, la cual además se combina con los ciclos agrícolas y los periodos de lluvia o secos. Es así como, en periodos de lluvia, cuando la leña está húmeda, será más fácil recurrir al GLP o al kerosene, donde estén disponibles. En otros momentos, sobre todo cuando el ciclo agrícola lo permite, la recolección de leña puede resultar más importante, así como su acumulación.

La leña está relacionada con dos objetivos del Desarrollo Sostenible, ODS 7 y ODS 15, y se establece que su consumo en las áreas rurales no es sostenible, ya que provoca deforestación en áreas de baja densidad boscosa, su combustión provoca daños a la salud (principalmente enfermedades pulmonares), su recolección exige el trabajo de toda la familia, principalmente de las mujeres y los niños y, a medida que la cobertura boscosa es devastada, se deterioran los suelos acelerando los procesos de erosión y se modifican los ciclos hídricos (Ruiz, 2001).

El Gas Licuado de Petróleo (GLP) y Gas Natural (GN) son considerados "limpios", por el hecho que no contaminan los ambientes interiores del hogar con hollín y monóxido de carbono. En el caso boliviano, ambos combustibles se distribuyen en la población boliviana soportados por subsidios (Medinacelli M. & Velázquez Bilbao La Vieja, 2024). Sin embargo, el GLP y GN son fuentes de emisión de CO2 y por lo tanto contribuyen al calentamiento global.

En las áreas rurales, los hogares destinan el 89% de su disponibilidad energética a la cocción de sus alimentos. El otro 11% de sus fuentes energéticas disponibles están destinadas a cubrir las necesidades de iluminación, radio y TV y, en alguna medida, a la calefacción de ambientes (Fernández, 2010). En este marco, la electrificación rural incide principalmente en el 11% restante del patrón de consumo rural y que, efectivamente, produce ahorros en pilas, velas y mecheros (CIES Internacional, 2018), pero no cubre la necesidad de calor para la cocción de alimentos.

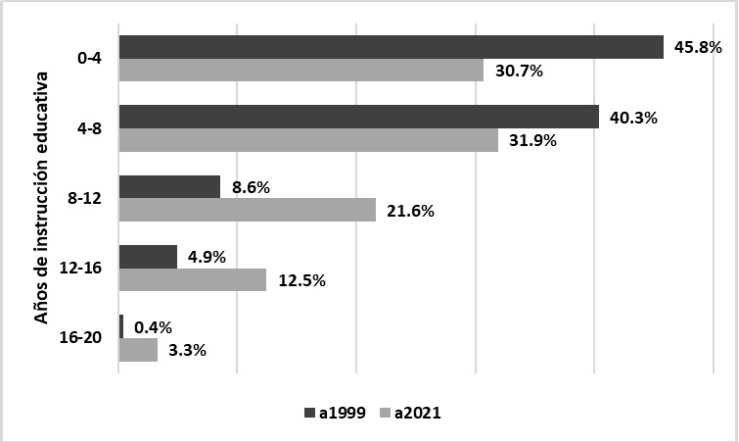
2. Cambios por efecto de la instrucción educativa de los jefes de hogar del área rural

Una forma de medir el nivel de instrucción aprobado de las personas es a través del número de años que han asistido a las instituciones educativas. Se ha tomado como referencia del nivel de instrucción de las personas adultas, el número de años de permanencia realizando estudios.

El efecto del nivel de instrucción es determinante para un hogar rural en la toma de decisiones, particularmente en relación al tema energético y

la posibilidad de elegir entre la leña, el GLP u otra fuente comercial y más eficiente que esté disponible. Los jefes de hogar, particularmente rurales, siempre pueden comparar entre el costo de recolectar leña o invertir ese tiempo en otra actividad que les sea más rentable, pero para realizar esta evaluación de forma certera se requiere contar con un cierto nivel de instrucción educativa (Helberg, 2003).

Gráfico Nº 1. Área rural. Años de instrucción de los jefes de hogar 1999 y 2021

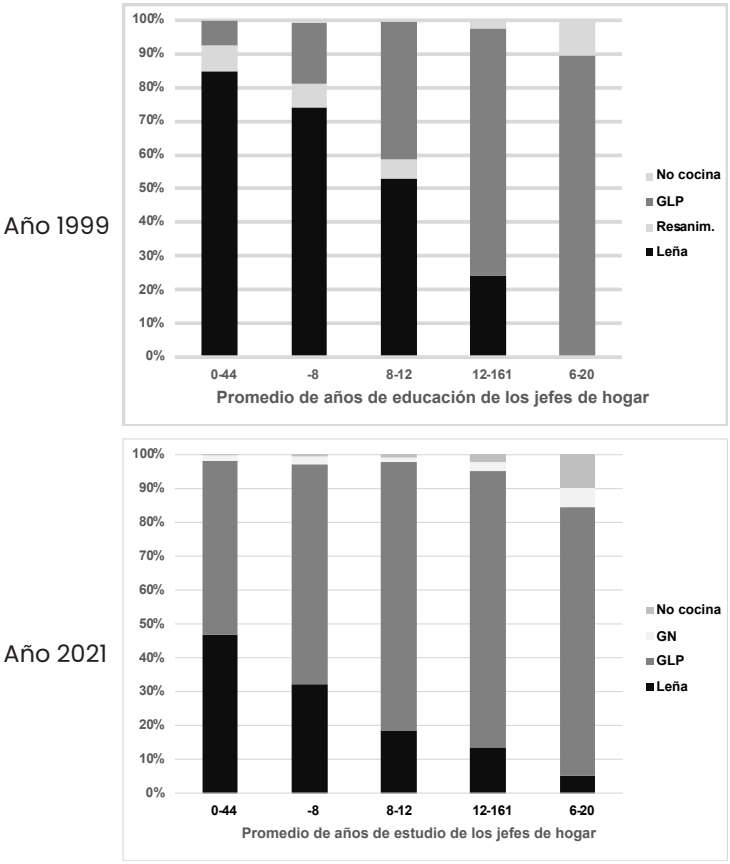


Fuente: Elaboración propia en base a EHV 1999 y EHV 2021 (INE).

Entre 1999 y 2021, la cantidad de jefes de hogar del área rural con un nivel de instrucción entre 8 a 12, 12 a 16 y 16 a 20 años se ha incrementado. En cambio, la cantidad de hogares con niveles de instrucción entre 0 a 4 y 4 a 8 años se ha reducido como se observa en el Gráfico Nº1. Esta situación debería interpretarse como un incremento en la capacidad de decisión de los hogares rurales para poder seleccionar el combustible más eficiente para su propia economía. Debería ser un efecto directo del sistema educativo.

Este hecho se corrobora con lo que se muestra en el Gráfico Nº 2, donde existe una correlación entre el nivel de instrucción y el porcentaje de hogares que escogen la leña o el GLP. Entre 1999 y 2021, se puede observar un importante cambio en los hogares que tienen más años de instrucción, la tendencia ha sido escoger el GLP principalmente. En todos los niveles de instrucción, se ha producido este cambio.

Gráfico Nº 2. Área Rural. Porcentaje de hogares que utilizan combustibles para cocinar por años de instrucción de los jefes de hogar



Fuente: Elaboración propia en base a EHV 1999 y EHV 2021 (INE).

Al ganar años de instrucción, los hogares rurales toman mejores decisiones con la finalidad de utilizar sus recursos (tierra, ganado, fuerza de trabajo, migración temporal, etc.) y de esta forma optimizar los beneficios, y con ello su bienestar (Barnum & Squire, 1979). Los hogares rurales con mejores niveles de instrucción aproximan su comportamiento al de una pequeña "empresa" con lo que pueden mejorar sus ingresos y dentro del menú de opciones energéticas escoger aquellas que le sean más eficientes. Visibilizar que la leña tiene un costo implícito, y que es comparable con

otros esfuerzos, es un resultado directo del nivel de instrucción de quienes toman decisiones dentro del hogar (Singh, Squire, & Strauss, 1986).

3. Niñas y niños recolectando leña: los resultados del Censo 2024

A pesar de los avances señalados anteriormente, es necesario mirar todavía algunas cifras arrojadas por el Censo 2024. Como se señaló anteriormente, el número de hogares que cocinan con combustibles comerciales (GLP o GN) se ha ido incrementado en las áreas rurales. Esto está correlacionado con el incremento de la instrucción de los jefes de hogar. De manera inversa, los hogares que cocinan con leña o estiércol (combustibles sólidos) también ha disminuido. Si bien, el factor educativo no es el único que explica estos resultados, es un importante contribuyente. Los otros factores están relacionados con la existencia de infraestructura para poner a disposición de los hogares rurales el GLP principalmente.

Sin embargo, si se contabiliza la cantidad de niñas y niños que aún viven en un hogar rural que cocina con leña y estiércol, los datos son escalofriantes. Según el Censo 2024, este número alcanzaría a 458.577 niñas y niños (cerca de medio millón) como se muestra en la Tabla Nº 1. Si bien este número alcanzaba a 960.727 en el año 2001 y a 708.172 en el año 2012, el resultado del Censo 2024 todavía es impactante, ya que representa el 46,5% del total de niños que viven en el área rural.

Tabla Nº 1. Niñas y niños entre 5 y 19 años del área rural

Censo	Viven en un hogar que cocina con GLP	En porcentaje	Viven en un hogar que cocina con leña o estiércol	En porcentaje	Total niños y niñas del área rural
Censo 2001	145.365	13,1%	960.727	86,8%	1.107.069
Censo 2012	335.586	32,1%	708.172	67,7%	1.046.802
Censo 2024	523.618	53,1%	458.577	46,5%	986.972

Fuente: Censos 2001, 2012 y 2024.

Estos 458.577 niñas y niños están expuestos a recolectar leña para la cocina del hogar; esa es la realidad tangible, a diferencia de los hogares que utilizan GLP, donde las niñas y niños han sido casi liberados de recolectar leña. Las niñas y niños que recolectan leña lo hacen en detrimento de sus horas dedicadas a los deberes o inclusive del tiempo dedicado a la escuela (ESMAP, 2020).

El aprovisionamiento energético para que la familia pueda reproducirse recae muchas veces en estas niñas y niños. En realidad, el sector energético o su poca atención conspira contra los planes y objetivos del sector educativo.

Mientras no se libere a los hogares rurales de la dependencia de la leña y del estiércol para cocinar, los miembros de dichos hogares, particularmente los niños, dedicarán tiempo de sus estudios a las actividades de recolección. Los esfuerzos por universalizar la escuela plena se ven mermados porque factores como los que se señalan ocupan tiempos importantes de la niñez. Contar con infraestructura educativa y buenos maestros en el área rural, no es suficiente. Factores externos al sistema educativo aún erosionan los objetivos educativos como el hecho de que cierto número de niñas y niños tengan que recolectar leña, a diferencia de otro número de niñas y niños, cuyos hogares simplemente cocinan con GLP y están liberados de recolectar leña. Este es un ejemplo típico del círculo de la pobreza.

Se espera que, en el futuro, exista una mayor coordinación de políticas estatales entre el sector educativo y el sector energético para lograr mejores resultados. Todo depende de coordinar.

Referencias

Barnes, D., Krutilla, K., & Hyde, W. (2004). *The Urban Household Energy Transition. Energy, Poverty and Environment in Developing World.* Washington DC: World Bank.

Barnum, H., & Squire, L. (1979). *A model of an Agricultural Household. Theory and evidence*. Washington DC: The World Bank.

CIES Internacional. (2018). *Encuesta cuantitativa a hogares. Población sin cobertura eléctrica básica. Bolivia*. La Paz - Bolivia: Proyecto IDTR II.

ESMAP. (2003). *Household Energy Use in Develping Countries - A Multicountry Study*. Washington DC: Joint UNDP/World Bank Energy Sector Management Assistance Programme .

ESMAP. (2020). *The State of Acces to Modern Energy Cooking Services.* Washington: The World Bank.

Fernandez, M. (2010). *Eximación del potencial de introducción de energías renovables en Bolivia.* IV Conferencia Latino Americana de Energía Solar. Cusco. Noviembre 2010. Recuperado el 2024, de http://www.energetica.org.bo/elecsol/documentos/pdf/atcz_02.pdf

Helberg, R. (2003). *Household Fuel Use and Fuel Switching in Guatemala.* Washington DC: ESMAP. Recuperado el 2024, de https://www.esmap.org/sites/esmap.org/files/03603.%20Household%20Fuel%20Use%20and%20Fuel%20Switching%20in%20Guatemala%20June%202003.pdf

Medinacelli M., M., & Velázquez Bilbao La Vieja, M. (2024). *Precios y subsidios a los hidrocarburos en Bolivia 1986-2025*. Development Research Working Paper Series, No. 01. Institute for Advanced Development Studies (INESAD). Recuperado el 2024, de https://www.econstor.eu/handle/10419/297019

Rocha Olivio, O., Moreira, A., & Copa, Z. (2013). *Diagnóstico de la zona montañosa de Bolivia. La Paz*: Ministerio de Relaciones Exteriores Bolivia. Recuperado el 2024, de https://www.fao.org/fileadmin/templates/mountain_partnership/doc/TCP_Andes/Diagnostico_monta%C3%B1as_de_Bolivia_11_noviembre_2013_borrador.pdf

Ruiz, C. (2001). E*stado actual de la información sobre madera para energía (Capítulo V)*. Ginebra: FAO. Recuperado el 2024, de https://www.fao.org/4/ad391s/ad391s07.htm

Singh, I., Squire, L., & Strauss, J. (1986). *Agricultural Household Models.* Baltimore: THE JOHNS HOPKINS UNIVERSITY PRESS. Recuperado el 2024, de https://documents1.worldbank.org/curated/pt/621291468739297175/pdf/multi-page.pdf

Juan Carlos Illanes Nina
Lic. en Educación Especial

Trastornos Específicos del Lenguaje en la Educación Primaria: capacidades de las maestras y los maestros para su detección temprana y prevención educativa

Resumen

El presente artículo busca analizar el rol de las maestras y los maestros de Educación Primaria Comunitaria Vocacional en la detección temprana de los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), desde un enfoque educativo preventivo. La información proviene de una encuesta a trescientos maestras y maestros de toda Bolivia, cuya finalidad consistió en explorar sus conocimientos, experiencias pedagógicas, prácticas de articulación multisectorial, trabajo con las familias, así como sus necesidades de formación continua y posgradual. Los resultados evidencian que, si bien la mayoría de los docentes reconoce la existencia de TEL, su comprensión es limitada y persisten dificultades para diferenciarlo de otros trastornos del desarrollo, lo que en la práctica dificulta los procesos de detección oportuna en el aula. Asimismo, se ha identificado una débil articulación con instancias especializadas y familias, lo que refleja la necesidad de diseñar políticas educativas y estrategias de formación específicas que fortalezcan la capacidad de los maestros para identificar tempranamente el TEL y aplicar intervenciones pedagógicas adecuadas.

Palabras clave: Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), detección temprana, prevención educativa, inclusión educativa

1. Introducción

Los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) constituyen una de las dificultades del desarrollo más frecuentes que deben ser identificados sobre todo en los primeros años de escolaridad, ya que los mismos pueden persistir hasta la educación secundaria si no son intervenidos oportunamente. Por esta razón, representan un desafío para las y los maestros que lo enfrentan debido a su impacto directo en la adquisición de las habilidades de lectura, escritura y comprensión del lenguaje, pues limitan la participación plena de los estudiantes en el proceso educativo, además de repercutir, de manera indirecta, en su desarrollo social.

Si bien desde el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia, se han desarrollado guías de orientación general para la detección temprana de estos trastornos de manera oportuna, la práctica muestra que este proceso aún no se ha consolidado, ya que las y los maestros no conocen ni aplican los protocolos de derivación establecidos para el efecto. A ello se suma la limitada disponibilidad de especialistas en terapia del lenguaje y la escasa formación respecto al tema, lo que genera una brecha que impide procesos de identificación y atención oportuna de los casos.

Asimismo, en este proceso es importante reconocer el rol de las y los maestros del nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, quienes asumen un papel fundamental en el proceso de detección por su contacto cotidiano con los estudiantes y su capacidad para observar posibles manifestaciones lingüísticas en el aula, lo que los posesiona como agentes clave en los procesos de detección temprana.

Es por ello que el presente estudio se propone analizar el nivel de conocimiento, las prácticas pedagógicas, los procesos de articulación multidisciplinaria, la orientación a las familias y las necesidades formativas de maestras y maestros de educación primaria respecto al Trastorno Específico del Lenguaje, con el objetivo de visibilizar las limitaciones existentes y aportar elementos para el fortalecimiento de un enfoque educativo preventivo. De este modo, se busca no solo contribuir a la comprensión de la problemática en el Sistema Educativo Plurinacional, sino

también ofrecer algunos insumos para el diseño de políticas y programas que promuevan la inclusión y el aprendizaje efectivo de los estudiantes que presenten este trastorno.

2. Marco teórico

2.1. Definición, evolución y bases diagnósticas del TEL

El concepto de los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) ha evolucionado a lo largo del tiempo, generando distintas posturas teóricas. Según la definición de la ASHA (American Speech-Hearing Association, 1980; citado por Mendoza, 2001), el TEL se define como "la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito… Los individuos con trastornos del lenguaje suelen tener problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo" (pp. 317-318). Esto refiere que las personas que padecen este trastorno suelen presentar dificultades en el procesamiento lingüístico y lo más importante en la abstracción de la información relevante, es decir que su capacidad para identificar, extraer y comprender los elementos esenciales de un mensaje ya sea oral o escrito se encuentran afectados.

Rapin y Allen (1983), sostienen que este trastorno "se presenta en niños con inteligencia normal, sin deficiencias motoras o auditivas, sin problemas psicológicos y sin dificultades sociales y de comunicación" (Requejo Tapia, 2024, p. 12). Si bien este planteamiento descarta alteraciones cognitivas o socioemocionales, también refiere que en el ámbito educativo el TEL puede ocasionar problemas emocionales y sociales derivados de las barreras comunicativas y educativas que enfrentan los niños; por lo que, este aspecto debe ser considerado en la intervención pedagógica y en el acompañamiento escolar.

Asimismo, la Asociación Americana de Psiquiatría integró en el DSM-5 (2013) al TEL en una categoría más amplia denominada "trastornos del lenguaje", permitiendo diferenciarlo de otras condiciones de carácter psicológico o social.

Si bien este abordaje teórico proporciona una base conceptual básica para comprender qué son los Trastornos Específicos del Lenguaje, estos preceptos deben ser profundizados y analizados desde una óptica educativa que permita interpretar sus implicaciones en el proceso pedagógico y orientar el desarrollo de estrategias de intervención especialmente en el nivel de la educación primaria, puesto que es en esta etapa donde consolidan las habilidades de lectura y escritura.

2.2. Implicaciones del TEL en el proceso educativo de Educación Primaria

Los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) limitan de manera significativa el acceso, procesamiento y expresión del conocimiento en el aula, lo que dificulta que muchos estudiantes alcancen los perfiles de salida establecidos en los Lineamientos Curriculares del Subsistema de Educación Regular. En el caso de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, el perfil en el área de Comunicación y Lenguajes establece que el estudiante "Comunica de manera oral... y escribe ideas, sentimientos, y pensamientos fundamentados de manera adecuada y coherente, utilizando recursos no verbales y para verbales a partir de la escucha o interpretación de la información de un texto, considerando la situación comunicativa" (Ministerio de Educación, 2023a, p. 11). Sin embargo, para niños con TEL este perfil resulta difícil de alcanzar sin estrategias pedagógicas oportunas, ya que el trastorno afecta directamente la comprensión de mensajes, la organización sintáctica, la amplitud del vocabulario y la coherencia discursiva.

De igual forma, los Planes y Programas señalan que "para promover en las niñas y los niños la lectura comprensiva, necesitamos desarrollar destrezas mentales o procesos cognitivos tales como generar significado al interactuar con el texto, anticipar lo que dirá un texto, recurrir a sus conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, hacer inferencias para comprender lo que solo sugiere, etc." (Ministerio de Educación, 2023b, p. 18). No obstante, dichas destrezas dependen de un desarrollo lingüístico sólido, precisamente el aspecto más afectado en estudiantes con TEL, lo que compromete seriamente su capacidad de cumplir con el perfil de salida.

Para comprender con mayor precisión la magnitud de esta problemática, a continuación, se presenta un análisis comparativo entre los perfiles de salida establecidos para el área de Comunicación y Lenguajes en educación primaria y las limitaciones que el TEL impone para su logro:

Tabla Nº 1. Impacto del TEL en el logro de los perfiles de salida del área de Comunicación y Lenguajes en Educación Primaria

ÁREA	HABILIDADES ESPERADAS	LIMITACIONES DERIVADAS DEL TEL
Comunicación oral	En todos los grados, los perfiles demandan que el estudiante se exprese oralmente de manera coherente, articulada y acorde al propósito comunicativo, además de utilizar recursos no verbales y paraverbales, participar activamente en diálogos y demostrar escucha activa.	Los niños con TEL suelen tener dificultades para estructurar oraciones, seleccionar vocabulario preciso y organizar ideas de forma lógica, lo que impacta en la coherencia y fluidez, esto reduce su capacidad para cumplir con los indicadores que implican narrar experiencias, argumentar ideas, mantener conversaciones y adaptarse a diferentes contextos comunicativos.
Lectura comprensiva	Los perfiles progresan desde la comprensión literal y la identificación de ideas centrales en textos simples hasta la interpretación de textos complejos, haciendo inferencias, analizando personajes, comparando información y llegando a conclusiones fundamentadas.	Las dificultades en el procesamiento del lenguaje y la abstracción de información relevante limitan la capacidad de extraer la idea central, seguir la secuencia narrativa y comprender relaciones de causa efecto. Esto afecta la transición de una comprensión literal a una comprensión inferencial y crítica, clave en los grados superiores.
Escritura creativa	La progresión va desde la escritura básica usando el código alfabético, hasta la producción de textos literarios y no literarios complejos, organizados en párrafos, con coherencia, cohesión y vocabulario pertinente.	La afectación en la expresión escrita se debe a dificultades en la organización de ideas, selección léxica y estructura sintáctica, limitando la capacidad de producir textos con secuencia lógica, descripciones claras y uso adecuado de conectores, impidiendo cumplir los estándares de escritura creativa planteados en los últimos grados.

Fuente: Elaboración propia con base en Planes y Programas de Educación Primaria Comunitaria Vocacional.

2.3. Prevención educativa del TEL

La prevención del TEL adquiere un papel central, pues permite anticipar riesgos, identificar señales de alerta y diseñar respuestas oportunas que favorezcan la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea,

Caplan (1964) plantea que la prevención puede abordarse en tres niveles, mismos que se detallan a continuación:

Tabla Nº 1. Niveles de prevención

NIVEL DE PREVENCIÓN	POBLACIÓN	OBJETIVOS	EVALUACIÓN
Primario	Población general	Evitar y detectar la aparición de problemas	Anticipación e identificación de factores de riesgo.
Secundario	Grupos de riesgo	Detener el avance del problema. Intervención precoz	«Screening» Pruebas estandarizadas
Terciario	Sujetos con problemas	Intervenir	Individualizada Procedimientos estandarizados y no estandarizados

Fuente: López Gómez, Santiago; García Álvarez, Consuelo, 2005, p. 80, con base en Caplan (1964).

El cuadro evidencia la necesidad de diferenciar las acciones preventivas según la población, anticipando los riesgos en la prevención primaria, aplicando la detección e intervención temprana en la secundaria y abordando casos ya identificados con acciones individualizadas en la terciaria, proceso en la que las maestras y los maestros tienen un papel clave, pues acompañan a los niños en la adquisición de códigos y símbolos lingüísticos, lo que exige una observación constante para detectar oportunamente posibles alteraciones en el desarrollo del lenguaje.

De acuerdo con (López Gómez, Santiago; García Álvarez, Consuelo, 2005) *"el marco escolar dispone del área del lenguaje como el vehículo idóneo sobre el que se podrán diseñar las diferentes estrategias preventivas"* (López Gómez, Santiago; García Álvarez, Consuelo, 2005, p. 80). Esto no quiere decir que desde otras áreas no se pueda crear procesos de intervención para prevenir posibles trastornos del lenguaje, toda vez que el contexto escolar es en sí un espacio idóneo para potenciar la adquisición del lenguaje y prevenir posibles dificultades.

2.4. El rol del maestro en la detección y atención temprana del TEL

El rol de las maestras y los maestros trasciende la simple transmisión de contenidos, ya que su contacto cotidiano con los estudiantes y la experiencia acumulada a lo largo de los años les permite identificar tempranamente señales de posibles dificultades en el lenguaje. En este sentido, la observación, detección y derivación adquieren un valor fundamental para reconocer casos de TEL, ya sea desde la práctica empírica o con base en una formación especializada.

Es por ello que, desde la Dirección General de Educación Especial, instancia dependiente del Ministerio de Educación, se ha elaborado el documento denominado "Programa de Atención Educativa a Estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje", que plantea estrategias pedagógicas, coordinación interinstitucional, evaluación integral y participación de la familia y la comunidad. El programa resalta la detección temprana como responsabilidad de los maestros del Subsistema de Educación Regular, quienes, mediante guías especializadas, deben identificar señales de alerta en lenguaje, lectura, escritura, comprensión, atención y memoria. Para ello, establece procesos de evaluación pedagógica inicial, derivación a instancias especializadas y adaptaciones curriculares.

Sin embargo, pese a contar con marcos normativos generales, existe una brecha en la atención específica del TEL, debido a la ausencia de protocolos y guías exclusivas, la escasez de terapeutas del lenguaje y la falta de formación docente especializada, esta carencia genera diagnósticos erróneos o tardíos y abordajes poco efectivos.

3. Metodología

La investigación adoptó un enfoque mixto (cuantitativo–cualitativo), que permitió sistematizar y medir objetivamente los datos de la encuesta e interpretar de manera contextualizada el rol de las maestras/os en la detección temprana del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). El estudio fue de tipo descriptivo–exploratorio, con un diseño no experimental y transversal, al recolectar datos en un único momento

temporal para describir percepciones, conocimientos y prácticas de maestras/os en torno al TEL.

La población estuvo conformada por maestras/os de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, y la muestra, de carácter no probabilístico e intencional, se integró por 300 maestras/os que respondieron voluntariamente una encuesta estructurada en cinco componentes, aplicada en línea mediante Google Forms bajo criterios de confidencialidad y consentimiento informado; el enlace fue difundido entre participantes del Programa de Formación Especializada (PROFE), diplomado Lectoescritura lúdica 3.0, lográndose en un período de dos semanas 300 respuestas válidas, que posteriormente fueron sistematizadas para su análisis.

Los datos fueron procesados a través de la sistematización automática de Google Forms, lo que posibilitó su organización en tablas y gráficos, así como la implementación de porcentajes y frecuencias en el análisis cuantitativo. Por otro lado, el análisis cualitativo enriqueció la interpretación de los resultados. La encuesta en línea constituyó el medio de recolección, cuyos componentes se presentan en la siguiente tabla:

Tabla Nº 3. Estructura del instrumento de recolección de datos

COMPONENTE	TIPO DE ÍTEMS	FINALIDAD
Conocimientos sobre el TEL	Ítems cerrados y de opción múltiple	Identificar el nivel de conocimiento que poseen las maestras y los maestros acerca de la definición, características, diferenciación y manifestaciones del Trastorno Específico del Lenguaje.
Experiencia con casos de Dificultades en la Adquisición y Desarrollo del Lenguaje	Escala tipo Likert	Explorar las prácticas aplicadas en la detección temprana, estrategias de apoyo implementadas y experiencias relacionadas con la atención de estudiantes con TEL.
Articulación y Orientación a la Familia en casos de Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)	Ítems cerrados y escala tipo Likert	Evaluar el grado de orientación, comunicación y acompañamiento que realizan las maestras y los maestros hacia las familias de estudiantes con TEL.

Necesidades de formación continua y posgradual	Escala tipo Likert	Reconocer las demandas formativas de las maestras y los maestros respecto al TEL.

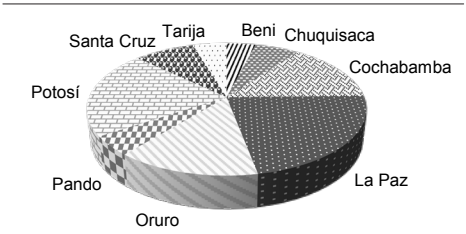
Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Como se señaló previamente, la encuesta alcanzó a trescientas (300) maestras y maestros, registrándose la mayor participación en La Paz (22%) y Potosí (21%), seguidos de Cochabamba (15%) y Oruro (14%), que en conjunto representan más del 70% del total de respuestas. En contraste, departamentos como Beni (4%), Pando (5%) y Tarija (5%) mostraron una participación reducida, mientras que Chuquisaca (6%) y Santa Cruz (8%) se ubicaron en un nivel intermedio, tal como se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Distribución de la muestra por departamento

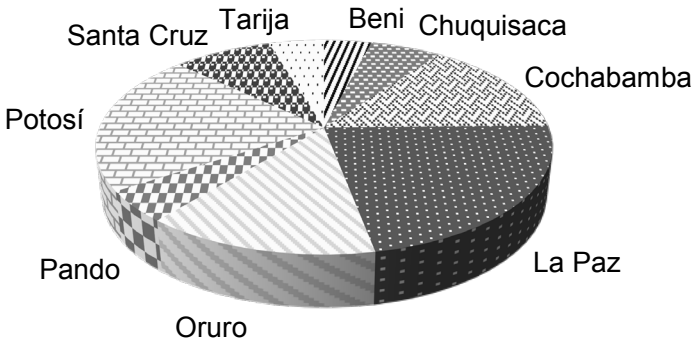
Departamento	Cantidad	%
Beni	12	4%
Chuquisaca	18	6%
Cochabamba	44	15%
La Paz	67	22%
Oruro	42	14%
Pando	14	5%
Potosí	64	21%
Santa Cruz	25	8%
Tarija	14	5%
Total	**300**	**100%**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en la encuesta.

La encuesta incluyó también información sobre el área (urbana o rural) en la que las y los maestros brindan servicio educativo; los resultados muestran que la mayoría de los encuestados provienen de unidades educativas rurales, alcanzando un 68% (205) frente a un 32% (95) del área urbana, como se muestra a continuación:

Gráfico 2. Distribución de la muestra por área



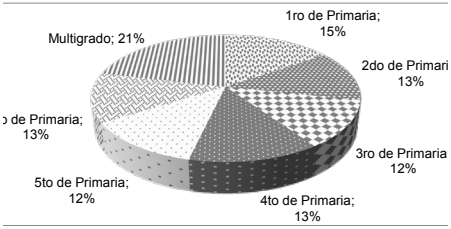
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

Este dato resulta especialmente relevante, sobre todo si se considera que en el área rural existen mayores desafíos para la detección y atención temprana de los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), debido a la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos y tecnológicos, la escasez de personal especializado en terapia del lenguaje y/o apoyo psicopedagógico.

En esta etapa de recolección de datos generales, también se solicitó información acerca del curso en el que las maestras y los maestros se encuentran brindando servicio educativo. Los resultados muestran que en primero de primaria se concentra el 15% (46), seguido de cuarto y sexto grado con un 13% cada uno, mientras que segundo grado alcanza igualmente un 13%; y quinto y tercero, un 12% respectivamente. No obstante, resalta la elevada participación de docentes que trabajan en modalidad multigrado, quienes representan el 21% (64) del total.

Gráfico 3. Distribución de maestras y maestros según grado en el que imparten clases

Curso	Cantidad	%
1ro de Primaria	46	15%
2do de Primaria	39	13%
3ro de Primaria	36	12%
4to de Primaria	40	13%
5to de Primaria	37	12%
6to de Primaria	38	13%
Multigrado	64	21%
Total	300	100%



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en la encuesta.

Si partimos de la acepción de que en los primeros cursos del nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional se consolidan las habilidades de lectura y escritura, fundamentales para el desarrollo posterior de los aprendizajes, el registro de maestras y maestros encuestados de los primeros años de escolaridad adquiere una relevancia especial, pues permite analizar las prácticas y percepciones pedagógicas precisamente en la etapa primordial para la detección temprana de los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL).

Otro dato relevante corresponde al número promedio de estudiantes por curso, donde se pudo observar que predomina la atención a grupos de 21 a 30 estudiantes (29%), seguidos por aquellos con 0 a 10 (23%) y 11 a 15 (23%); en menor proporción se ubican los cursos con 16 a 20 estudiantes (15%), 31 a 40 (9%) y solo un 1% reporta más de 41 estudiantes.

4.1. Síntesis de resultados sobre las capacidades de las maestras y los maestros en la detección temprana del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Con el objetivo de simplificar la comprensión de los resultados y debido a la extensión y variedad de información obtenida en el cuestionario dirigido a maestros y maestras de educación primaria, se ha optado por

condensar las conclusiones en cinco categorías principales: el nivel de conocimientos, la experiencia en el aula, la coordinación multidisciplinaria, el enfoque hacia las familias y las necesidades formativas tanto posgrado como continuas. Esta sistematización no solo facilita la organización lógica de los datos recogidos, sino también subraya las tendencias más relevantes que demuestran cuán importante es el aula como lugar para detectar problemas a tiempo, lo esencial que es reforzar la preparación de los docentes, la necesidad apremiante de crear vínculos firmes entre educación, salud y familia, y la función esencial de la capacitación constante para fortalecer una perspectiva preventiva en el tratamiento del Trastorno Específico del Lenguaje dentro del Sistema Educativo Plurinacional.

Tabla Nº 4. Síntesis de resultados de la encuesta sobre las capacidades de las/os maestras/os en la detección temprana del TEL

CATEGORÍA	INDICADORES CLAVE	PRINCIPALES RESULTADOS	IMPLICACIONES EDUCATIVAS
Conocimientos sobre el TEL	• Conocimiento general. • Diferenciación con TEA y RSL. • Reconocimiento de que no se debe a discapacidad u otras causas. • Identificación de indicadores de alerta. • Autopercepción de preparación.	• 76% ha escuchado sobre el TEL. • 51% dice poder diferenciarlo de TEA y RSL, pero 31% tiene dudas. • 56% reconoce que no se debe a discapacidad intelectual ni auditiva. • 41% identifica indicadores de alerta según edad/grado. • Solo 29% se considera preparado para detectarlo.	El conocimiento de las maestras/os sobre los Trastornos Específicos del Lenguaje es aún superficial con confusiones en su diferenciación respecto a otros trastornos un reconocimiento limitado de los indicadores de alerta y una baja confianza en su preparación lo que evidencia la necesidad de una formación conceptual y práctica más sólida que fortalezca la detección temprana en el aula
Experiencia en aula con dificultades de lenguaje	• Identificación de casos. • Problemas de coherencia y narración. • Vocabulario reducido. • Errores gramaticales.	• 64% identifica casos (siempre, frecuentemente, a veces).	De acuerdo con la información obtenida, si bien las/os maestras/os suelen detectar problemas relacionados con la adquisición y el desarrollo del lenguaje en sus estudiantes, como incoherencias en el

	• Comprensión de mensajes. • Participación oral • Diagnósticos especializados	• 82% observa problemas de coherencia con regularidad (siempre, frecuentemente, a veces). • 80% nota vocabulario reducido o impreciso (siempre, frecuentemente, a veces). • 83% reporta errores gramaticales frecuentes (siempre, frecuentemente, a veces). • 91% señala necesidad de repeticiones para comprender (siempre, frecuentemente, a veces). • 87% observa baja participación en expresión oral(siempre, frecuentemente, a veces). • Solo 24% realiza diagnósticos especializados con frecuencia (siempre/ frecuentemente).	discurso, vocabulario escaso, errores gramaticales, repetición constante de las mismas cosas y poca participación en actividades orales. Esto comprueba que el aula es un lugar ideal para notar señales tempranas del TEL. No obstante, estas observaciones se hacen de manera empírica y rara vez se convierten en diagnósticos especializados o en estrategias sistemáticas de intervención, lo cual demuestra la falta de formación técnica y protocolos claros que guíen adecuadamente la práctica docente.
Orientación y articulación con familias	• Reconocimiento de la importancia. • Información sobre señales y pasos. • Conocimiento del impacto. • Recomendaciones prácticas. • Participación familiar	• 80% reconoce importancia de orientar a familias. • 50% sabe qué información entregar sobre señales de alerta. • 66% conoce impacto en aprendizaje y socialización. • 54% brinda recomendaciones prácticas de forma sistemática (siempre, frecuentemente). • 46% promueve activamente la participación familiar (siempre, frecuentemente).	La familia es reconocida como un actor clave, pero la orientación que reciben no es sistemática ni clara lo que refleja la necesidad de contar con materiales guías prácticas y procesos de formación que fortalezcan su participación en el apoyo a estudiantes con TEL

Necesidades de formación continua y posgradual	• Formación teórica y práctica en TEL. • Diferenciación diagnóstica. • Estrategias de detección temprana. • Estrategias pedagógicas inclusivas. • Orientación a familias	• 85% considera imprescindible o muy necesaria la formación teórica y práctica. • 79% demanda capacitación en diferenciación con otros trastornos. • 76% requiere formación en detección temprana. • 81% solicita estrategias pedagógicas para el aula regular. • 75% pide formación para orientar a familias.	Existe una alta demanda de capacitación por parte de las maestras/os siendo prioritario impulsar una formación especializada que ofrezca herramientas aplicables en el aula fortalezca la diferenciación diagnóstica y brinde estrategias claras de orientación a las familias

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

5. Discusión

Los hallazgos de este estudio evidencian que, si bien una mayoría de maestras y maestros encuestados manifiestan cierto conocimiento respecto a los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), su comprensión es superficial, lo cual, como bien dijimos anteriormente, repercutirá en los procesos de detección temprana que se deben realizar en el aula. Los datos obtenidos concuerdan con estudios realizados en distintos contextos hispanohablantes como el realizado por Muchica (2016), en Perú, quien concluyó "que [los] docentes [...] confunden características del trastorno específico del lenguaje con características del trastorno del espectro autista, lo que llevaría a consecuencias en la práctica pedagógica al realizarla de una manera inadecuada o con expectativas poco motivadoras" (en Fiorella Elizabeth Castillo Ramírez et al., 2024, p. 5). Esto sugiere que la problemática respecto a la falta de claridad conceptual y formativa sobre el TEL entre docentes es una tendencia generalizada en diversos países.

Asimismo, los resultados muestran cierta discrepancia con relación al marco teórico del TEL, puesto que algunas maestras y maestros tienen concepciones erróneas sobre el mismo, llegando a asociarlo

indebidamente con otros trastornos. Esta confusión conceptual, sin duda tiene consecuencias en el proceso de intervención y atención educativa toda vez que, al atribuir las dificultades de lenguaje a causas equivocadas, se tiende a subestimar las capacidades de los estudiantes o aplicar estrategias pedagógicas inadecuadas. En consecuencia, asumir una discapacidad cognitiva subyacente (cuando no la hay) podría derivar en expectativas educativas más bajas de las apropiadas o en la falta de los apoyos específicos que realmente requiere el estudiante.

Un dato por demás interesante en la encuesta muestra que maestras y maestros reconocen con frecuencia las dificultades lingüísticas que presentan sus estudiantes, confirmando que el aula es un espacio idóneo para advertir las señales de alerta en el desarrollo del lenguaje de los niños. Este aspecto es consistente con la literatura educativa que posiciona al maestro como agente clave de detección inicial en un enfoque preventivo. Diversos autores subrayan que maestras y maestros, por su contacto diario con el niño, se encuentran en una situación privilegiada para observar posibles retrasos en el lenguaje y actuar tempranamente.

Al respecto, Barragán & Lozano (2011) enfatizan que el conocimiento del desarrollo lingüístico por parte del docente es fundamental para la detección oportuna, lo cual se reafirma con los datos obtenidos, ya que maestras y maestros han referido en la encuesta la identificación de casos de estudiantes con dificultades en expresión oral, vocabulario o comprensión. No obstante, aquí habrá que resaltar que la mayoría de ellos admite hacerlo de forma empírica y sin un criterio técnico claro.

5.1. Interpretación de los hallazgos en el contexto educativo boliviano

La encuesta realizada refleja una mayor participación de maestras y maestros del área rural, lo que abre la posibilidad de analizar una realidad que requiere especial atención, toda vez que, en estos contextos, la labor educativa se desarrolla en condiciones particulares marcados por la presencia de grupos numerosos y, en muchos casos, por aulas multigrado donde un mismo espacio reúne a estudiantes de distintas edades y niveles. Esta característica, que en ocasiones se convierte en una verdadera prueba de creatividad pedagógica,

debe ser considerada con cuidado al analizar los procesos de identificación temprana del TEL. Y es que las limitaciones propias del área rural —la escasez de recursos pedagógicos, la baja disponibilidad de tecnología y la ausencia de especialistas en terapia del lenguaje o apoyo psicopedagógico— convierten al maestro en el primer y más importante agente de detección, puesto que su mirada diaria se transforma, casi sin proponérselo, en la principal herramienta para advertir los signos de alerta en el desarrollo lingüístico de los niños.

Además, los resultados revelan que, aunque la mayoría de docentes reconoce la importancia de involucrar a las familias en los procesos de intervención, no siempre cuenta con la información o las herramientas necesarias para orientar su accionar de manera adecuada, ocasionando que en muchos casos se generen ciertas tensiones en la relación del maestro con la familia. Este hallazgo coincide con lo señalado por Granada (2019), quien enfatiza que los padres requieren orientaciones prácticas y comprensibles para poder actuar tempranamente y apoyar de manera efectiva a sus hijos; un ejemplo concreto podría ser tan sencillo como entregar a las familias pautas básicas para estimular el lenguaje en casa o explicarles, con palabras cercanas, cuándo un retraso en el habla deja de ser normal y se convierte en una señal de alerta.

En este contexto, la interpretación de los datos confirma la importancia de mirar a la maestra o al maestro no solo como educador, sino también como un observador privilegiado y como un puente hacia la familia y la comunidad. Su rol adquiere aún más fuerza en un escenario donde las barreras de acceso a recursos y especialistas siguen siendo una realidad cotidiana. Reconocer estas condiciones es esencial para diseñar estrategias que sean viables, realistas y sensibles a las particularidades del contexto educativo boliviano.

5.2. Implicaciones para la formación docente y las políticas educativas

Los resultados de este estudio ponen en evidencia una necesidad que ya no puede seguir postergándose, es urgente fortalecer la formación continua y de especialización de las maestras y los maestros en torno al TEL, con especial énfasis en la detección temprana. Para ello es importante tomar

en cuenta que la formación no se trata únicamente de añadir contenidos a sus capacitaciones, sino de ofrecerles herramientas prácticas y aplicables en el aula que les permitan reconocer señales de alerta y responder con intervenciones pedagógicas oportunas.

Además, se hace evidente la importancia de diseñar y poner en marcha estrategias que no se queden encerradas únicamente en el ámbito educativo, al contrario, es necesario entender que la detección temprana del TEL debe ser un esfuerzo compartido en el que converjan la escuela, el sistema de salud y las familias; y es que, cuando estos actores trabajan de manera aislada, la atención se fragmenta y el estudiante queda en medio de un laberinto de esfuerzos dispersos. En cambio, cuando existe articulación, los avances pueden sentirse de manera más concreta, como cuando una maestra identifica un posible caso, el sistema de salud realiza la evaluación especializada y la familia acompaña con actividades sencillas en casa.

En este proceso, el Sistema Educativo Plurinacional, a través de sus diferentes instancias, juega un papel clave a la hora de generar guías prácticas que no se limiten a generalidades, sino que orienten de manera efectiva la labor docente con ejemplos claros, adaptaciones curriculares viables y protocolos de derivación que sean fáciles de aplicar incluso en contextos rurales o en aulas multigrado. Dichas guías deberían funcionar como un mapa que permita al maestro no perderse entre dudas, mostrando paso a paso cómo actuar frente a un caso sospechoso de TEL y hacia qué instancias derivarlo.

De esta manera, la detección dejará de ser una responsabilidad que recae exclusivamente sobre el maestro y pasará a formar parte de un esfuerzo coordinado y compartido, solo así se podrán brindar respuestas más oportunas y efectivas, garantizando que los estudiantes con TEL encuentren en la escuela no un lugar de barreras, sino un espacio que los impulse a desarrollar su máximo potencial.

5.3. Limitaciones del estudio

La información recogida, aunque valiosa, deja entrever la necesidad de realizar investigaciones cualitativas más profundas que se adentren en las creencias, percepciones y experiencias cotidianas de maestras y maestros frente al TEL, escuchar sus voces en entrevistas más extensas o incluso observarlos en su interacción diaria con los estudiantes permitiría comprender con mayor riqueza los matices de su práctica pedagógica. La verdad es que muchas veces las encuestas ofrecen un panorama general, pero no capturan los gestos, las dudas ni las decisiones pequeñas que una maestra o un maestro toma al acompañar a un niño que presenta dificultades en el lenguaje. Asimismo, el desarrollo y el análisis de estudios de caso podría convertirse en una brújula para construir programas de orientación más específicos y realistas, especialmente para el Subsistema de Educación Regular, donde la incidencia de los TEL parece tener un peso mayor.

De igual forma, resulta imprescindible impulsar investigaciones que no se queden solo en describir, sino que evalúen de manera sistemática el impacto real de los programas de capacitación, la formación continua y la formación posgradual de maestras y maestros. Es importante saber si estos espacios de aprendizaje están transformando de verdad la manera en que ellos identifican y atienden el TEL. También habría que mirar hacia la formación inicial, ese primer peldaño en el camino profesional para valorar si los futuros maestros salen realmente preparados o si arrastran vacíos que después se vuelven más difíciles de llenar.

Otro aspecto que merece especial atención es la necesidad de indagar en la prevalencia del TEL dentro de distintos contextos educativos, y aquí el bilingüismo aparece como una variable que debe ser tomada en cuenta, puesto que no es lo mismo identificar el TEL en un niño que solo maneja una lengua que en uno que crece en un entorno bilingüe o plurilingüe, como sucede en gran parte de Bolivia. En esos escenarios, distinguir entre una dificultad propia del proceso de adquisición de una segunda lengua y un trastorno real del lenguaje puede ser un desafío complejo, lleno de matices. La ampliación de la muestra hacia otros niveles educativos, más allá de primaria, también permitiría ver cómo evolucionan los estudiantes

con TEL a lo largo de su trayectoria escolar y cuáles son los apoyos que realmente marcan la diferencia en su inclusión y desarrollo.

Estas líneas de investigación futura no son solo un complemento deseable, sino la base para consolidar una evidencia empírica sólida que permita diseñar políticas públicas y estrategias educativas más pertinentes y efectivas. Y es que, sin datos más amplios y contextualizados, existe el riesgo de seguir construyendo respuestas parciales que no alcanzan a cubrir la magnitud del desafío que supone la detección temprana del TEL dentro del Sistema Educativo Plurinacional.

6. Conclusiones

El presente estudio permitió evidenciar que, si bien muchas maestras y maestros de Educación Primaria Comunitaria Vocacional han escuchado hablar de los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), ese conocimiento todavía resulta frágil y, en algunos casos, confuso, puesto que no basta únicamente con reconocer el término, si al momento de diferenciar el TEL de otros trastornos como el espectro autista o un simple retraso en el habla, aparecen vacilaciones y errores que terminan influyendo en la práctica pedagógica. Y es que, en el día a día del aula, esas dudas se traducen en intervenciones poco claras o en expectativas que no siempre responden a las necesidades reales de los estudiantes.

Los resultados también confirmaron que el aula es un lugar privilegiado para captar las primeras señales de alerta, siendo para ello el ente mediador la maestra o el maestro quien al observar cómo un niño lucha por hilar una frase o cómo evita participar en actividades de expresión oral, puede intuir que algo no marcha bien. Sin embargo, esas observaciones, aunque valiosas, siguen apoyándose más en la experiencia personal que en criterios técnicos, pedagógicos y especializados.

De ahí que se vuelve urgente fortalecer las capacidades docentes como agentes de detección primaria y no hablamos solo de “darles más información”, sino de ofrecerles herramientas concretas como guías claras, protocolos sencillos de derivación, ejemplos prácticos de cómo

ajustar una estrategia en clase o cómo comunicar a las familias lo que observan. Es como entregarles una brújula en medio de un terreno confuso que no elimina los desafíos, pero sí permite avanzar con mayor seguridad.

El TEL, dentro del Sistema Educativo Plurinacional, sigue siendo un reto visible, pero insuficientemente abordado, ya que aún se lo atiende de manera fragmentada, como si cada maestra o maestro tuviera que improvisar la solución desde su propia experiencia. Por eso, resulta imprescindible orientar su trabajo, debiendo para ello también tomar en cuenta la importancia de la articulación entre educación, salud y familia, toda vez que la detección temprana no es un acto aislado, sino un proceso colectivo, en el que cada mirada —la del maestro, la del especialista, la de la madre o el padre— suma para que el niño tenga mejores oportunidades.

En definitiva, reconocer el TEL en sus primeras manifestaciones, acompañar a las familias con sensibilidad y dotar a los docentes de instrumentos claros no deberían verse como una opción secundaria, sino como una responsabilidad urgente. Y es que cada vez que una maestra o un maestro logra identificar a tiempo una dificultad en el lenguaje, está haciendo algo más que detectar un trastorno, está abriendo la posibilidad de que ese niño o niña pueda comunicarse mejor, aprender con mayor confianza y sentirse plenamente parte de su comunidad educativa y social. Esa es, quizás, la mayor ganancia que puede ofrecer un sistema educativo comprometido con la inclusión.

Referencias

Barragán, E. P., & Lozano, S. S. (2011). *Identificación temprana de trastornos del lenguaje*. Revista Médica Clínica Las Condes, 22(2), 227-232.

Castillo Ramírez, F. E., García Moscoso, P. V., & Quezada Ruska, Á. R. (2024, julio). *Conocimiento de Trastorno Específico del Lenguaje (TDL) en docentes que laboran en instituciones públicas y parroquiales del Cercado de Lima (Tesis de maestría*). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Escuela de Posgrado, Lima, Perú.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley No. 070 de la Educación "Avelino*

Siñani – Elizardo Pérez". Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

García Alves, V. B. (2023). *El rol docente frente al Trastorno Específico del Lenguaje (Ensayo pedagógico, avance de tesis en Análisis Pedagógico de la Práctica Docente)*. Instituto de Formación Docente de Artigas "María Orticochea", Uruguay.

Granada Azcárraga, M. (2019, 26 de julio). *La detección temprana ayuda al desarrollo del lenguaje de niños y niñas que presentan TEL.* Portal UCM. https://portal.ucm.cl/noticias/la-deteccion-temprana-ayuda-al-desarrollo-del-lenguaje-ninos-ninas-presentan-tel

López Gómez, S., & García Álvarez, C. (2005). *La prevención de dificultades el lenguaje oral en el marco escolar: evaluación e intervención temprana.* Pensamiento Psicológico, 1(5), 73-83. https://www.redalyc.org/pdf/801/80100506.pdf

Medina Romero, M. Á., Hurtado Tiza, D. R., Muñoz Murillo, J. P., Ochoa Cervantez, D. O., & Izundegui Ordóñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo (1.ª ed. digital).* Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. https://doi.org/10.35622/inudi.b.105

Ministerio de Educación. (2023a). *Lineamientos curriculares del Subsistema de Educación Regular.* La Paz, Bolivia. https://red.minedu.gob.bo/documento/recurso/4294

Ministerio de Educación. (2023b). *Planes y Programas – Nivel Primaria.* La Paz, Bolivia. https://red.minedu.gob.bo/documento/recurso/4296

Ministerio de Educación. (2023). *Programa de Atención Educativa a Estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje*. La Paz, Bolivia.

Ramírez Martínez, I. F. (2013). *Apuntes de metodología de la investigación: Un enfoque crítico (4.ª ed.)*. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Requejo Tapia, A. (2024). T*rastorno Específico del Lenguaje (TEL): Análisis de un caso y diseño de una propuesta de intervención, (Trabajo de fin de grado).* Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Amilcar Ayaviri Saavedra
Docente investigador

Autoidentificación indígena y analfabetismo en Bolivia: desafíos para la inclusión y la ciudadanía*

Resumen

El presente artículo analiza la relación entre la autoidentificación indígena y los niveles de analfabetismo en Bolivia a partir de los censos nacionales de población de 2001, 2012 y 2024. Se observa un descenso sostenido en la proporción de personas que se reconocen como indígenas, lo que no implica una reducción real de la población indígena, sino transformaciones metodológicas en los instrumentos censales, procesos de urbanización y dinámicas de mestizaje cultural. Paralelamente, aunque la tasa de analfabetismo ha disminuido de manera constante en las últimas décadas, persisten brechas significativas en el ámbito rural y entre las mujeres indígenas. Se concluye que la autoidentificación constituye no solo una categoría estadística, sino un indicador político y educativo clave para comprender las tensiones entre identidad, ciudadanía y acceso a la educación. En este sentido, el artículo resalta la necesidad de fortalecer las políticas educativas interculturales y con enfoque de género, además de continuar con los procesos de alfabetización en lenguas originarias a fin de garantizar una ciudadanía plena en el marco del Estado Plurinacional.

Palabras clave: autoidentificación indígena, analfabetismo, educación intercultural, ciudadanía.

* El presente artículo forma parte de una investigación más amplia realizada en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP), del Ministerio de Educación, en el marco del estudio titulado *"Historia del analfabetismo en Bolivia. De 1825 al Bicentenario"* (2025).

1. Introducción

La identidad indígena en Bolivia ha sido históricamente objeto de disputa política, social y académica. A partir del Censo de Población y Vivienda de 2001 en el que se incorporó por primera vez la variable relativa a la autoidentificación con un pueblo originario o indígena, este aspecto adquirió una mayor relevancia en el análisis demográfico y en la investigación social. Ello resulta particularmente significativo si se considera su estrecha relación con el acceso a la educación y con los niveles de analfabetismo de esta población.

En el Censo de 2001, el 62% de la población declaró pertenecer a un pueblo indígena (INE, 2001). Sin embargo, para el Censo de 2024 esta proporción descendió al 38,7%. Este fenómeno no refleja necesariamente una disminución absoluta de la población indígena, sino más bien transformaciones en los patrones de autoidentificación, así como cambios en la formulación de la pregunta censal que influyeron en las respuestas. De hecho, aunque el porcentaje de autoidentificación disminuyó en comparación con 2012 (41%), el número absoluto de personas que se reconocen como indígenas aumentó.

La inclusión de la variable de autoidentificación en los censos responde a la necesidad de visibilizar a los pueblos indígenas en el diseño de políticas públicas. No obstante, la consistencia metodológica de estas mediciones resulta cuestionable, especialmente tras la modificación de la pregunta censal en 2012, que incorporó la categoría "indígena originario campesino". Esta formulación, como hipótesis, pudo desincentivar la autoidentificación en sectores urbanos. Esto confirma que el censo no es un instrumento neutro: produce información con efectos concretos en la distribución de recursos y en la configuración de identidades colectivas.

La primera Constitución de 1826 condicionaba la ciudadanía al conocimiento de la lectura y la escritura: únicamente quienes sabían "leer y escribir" podían ejercer derechos políticos (MINEDU, 2015, p.12). Hacia mediados del siglo XIX, el liberalismo reforzó la libertad de enseñanza, aunque bajo supervisión estatal: la Constitución de 1851 establecía que "la enseñanza es libre... bajo la

vigilancia del Estado". Posteriormente, en 1871 se decretó por primera vez que "la instrucción primaria es gratuita y obligatoria". Con la Constitución de 1938, tras intensos conflictos sociales, la educación fue reconocida como "la más alta función del Estado", ampliando la cobertura al establecer la gratuidad de la enseñanza primaria y secundaria y la obligatoriedad de la asistencia escolar entre los 7 y 14 años (MINEDU, 2015, p.15).

En este marco, el análisis de la autoidentificación indígena en los censos de 2001, 2012 y 2024, así como su relación con los niveles de analfabetismo, permite comprender tanto las transformaciones en la construcción identitaria como los avances y desafíos en materia de inclusión educativa y justicia social en el Estado Plurinacional de Bolivia.

2. Nación y ciudadanía de los pueblos indígenas

Desde la fundación de la República hasta la consolidación del actual Estado Plurinacional se realizaron doce censos nacionales, cada uno con características particulares. Los primeros cinco tuvieron un carácter eminentemente de recuento poblacional; sin embargo, a partir del VI Censo de 1900 se incorporaron variables sociodemográficas clave, entre ellas el analfabetismo, cuya tasa alcanzó entonces un 83,32 % (Oficina Nacional de Inmigración, Estadística y Propaganda Geográfica, 1973, p. 34).

Tras medio siglo sin conteos generales, en 1950 se llevó a cabo el VII Censo de Población, cuyos resultados continuaron evidenciando con claridad la exclusión educativa de los pueblos indígenas. Más de siete de cada diez habitantes eran analfabetos, lo que ponía en entredicho la noción práctica de "ciudadanía" en un Estado que seguía operando bajo un horizonte cultural castellanizante y uniformizador. Klein (2003) sintetiza la situación al señalar que "sólo 31 por ciento de la población mayor de 15 años era considerada alfabeta en 1950" (p. 48), lo que implica un 69 % de analfabetismo adulto.

En esa misma línea, Asthenio Averanga (1974) subrayó la magnitud del problema al afirmar que "uno de los problemas sociales más agudos de la educación boliviana es el alto grado de analfabetismo predominante,

sobre todo entre las masas indígenas y campesinas. Por eso, en los últimos tiempos tal índice asfixiante, revelado por el censo, se ha convertido en un problema nacional que exige una cruzada en gran escala contra el analfabetismo, para liberar de las cadenas de la ignorancia al 68 % de la población" (p. 129).

Si bien los cuestionarios del siglo XX no incorporaron la autoidentificación indígena como variable en la boleta censal, se recurrió a variables indirectas como el idioma hablado, que funcionaron como un canal cultural y lingüístico, sin reconocer políticamente a los pueblos como sujetos colectivos de derecho. Esta forma de medición revelaba más la lógica de un Estado integrador por asimilación que el reconocimiento de naciones preexistentes.

La Revolución Nacional de 1952 introdujo el sufragio universal y desmanteló el régimen censitario que había excluido a analfabetos, mujeres e indígenas del voto. No obstante, el reconocimiento formal del derecho político no se tradujo en una ciudadanía real. Valenzuela Fernández (2004) advierte que "la construcción de una 'ciudadanía indígena' en Bolivia se ha hecho sobre la base de consolidar un fuerte sistema de demandas [...]. La instauración de la ciudadanía no fue consecuencia de la implantación del sufragio universal con la Revolución de 1952" (p. 30).

Así, persistieron jerarquías lingüísticas y administrativas que exigían el castellano como requisito de acceso a la educación, a los trámites oficiales y a la representación política. En consecuencia, aunque la revolución abrió el sistema político, las desigualdades educativas y la castellanización obligatoria limitaron la posibilidad de alcanzar una ciudadanía plena.

La reforma educativa de 1955, a través del Código de la Educación Boliviana y la creación de los "núcleos escolares", buscó expandir la cobertura, especialmente en áreas rurales. Sin embargo, este proyecto pedagógico mantuvo como objetivo explícito la castellanización, reproduciendo un modelo de integración que desconocía la diversidad lingüística indígena. Esta visión se tradujo en un currículo escolar restringido, donde el castellano era impuesto como única lengua válida, desplazando a las

lenguas originarias como el quechua o el aimara. La lectoescritura, la historia nacional y la religión eran impartidas con el propósito de asimilar al indígena al sistema dominante. Como denuncia Choque Canqui, "la mayoría de los impulsores de la educación del indio desecharon sin vacilar el aprendizaje de idiomas nativos [...] y propendieron a la castellanización de los niños indígenas" (2023, p. 153).

En la década de 1960 esta orientación se consolidó: se ampliaron las escuelas y el número de maestros, pero los niños y niñas quechuas y aimaras continuaron siendo educados casi exclusivamente en castellano, con currículos poco sensibles a la vida comunal y a los saberes propios. Así, la masificación educativa convivió con brechas de acceso, permanencia y logro, ya evidenciadas en el Censo de 1950.

La Constitución de 1967 reafirmó la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria, consolidando un principio de igualdad formal de gran valor. Sin embargo, mantuvo normas y prácticas que privilegiaban la alfabetización en castellano como condición de elegibilidad política, reforzando el vínculo entre "ser ciudadano" y "saber leer y escribir" en la lengua hegemónica. De este modo, la promesa igualitaria convivió con mecanismos que redujeron la ciudadanía a una competencia lingüística en castellano, en un país donde el analfabetismo indígena seguía siendo mayoritario.

La Constitución Política del Estado de 2009 amplía y detalla los derechos educativos integrándolos en un enfoque plurinacional e intercultural. En su Capítulo VI, Sección I: Educación, se establecen obligaciones y garantías clave:

> Artículo 81. I. La educación es obligatoria hasta el bachillerato.
>
> Artículo 82. I. El Estado garantizará el acceso a la educación y la permanencia de todas las ciudadanas y los ciudadanos en condiciones de plena igualdad.
>
> Artículo 84. El Estado y la sociedad tienen el deber de erradicar el analfabetismo a través de programas acordes con la realidad cultural y lingüística de la población. (CPE, 2009)

En general, la CPE 2009 amplía y concreta derechos antes enunciados de modo más restringido. Entre las diferencias más significativas destacan:

Obligatoriedad extendida. Mientras que bajo la Constitución de 1967 "solo la educación primaria tenía carácter obligatorio", la Constitución de 2009 la hace obligatoria hasta el nivel de bachiller. Es decir, la extensión de la obligatoriedad abarca todo el ciclo escolar regular, lo que obliga al Estado a velar por que los jóvenes permanezcan en el sistema educativo hasta la conclusión de la secundaria.

Gratuidad más amplia. En 1967 se garantizaba la educación fiscal gratuita pero sin límites explícitos de nivel; la CPE 2009 reafirma esta gratuidad "en todos sus niveles hasta el superior". Además, añade la entrega gratuita del título de bachiller al terminar la secundaria. De esta manera, se busca eliminar barreras económicas en todos los niveles antes de la educación superior.

Erradicación del analfabetismo. Mientras las constituciones anteriores, como la de 1967, solo definían la alfabetización como una "necesidad social", la CPE 2009 demanda programas estatales dirigidos a su erradicación. Esto refleja un compromiso nacional claro con la alfabetización universal, vinculado además a la interculturalidad (programas adaptados a la realidad lingüística de cada comunidad).

3. Autoidentificación indígena

La autoidentificación indígena ha sido objeto de numerosas reflexiones y debates teóricos, lo cual no resulta casual si se considera que Bolivia está conformada por 36 pueblos indígenas originarios campesinos reconocidos en la Constitución Política del Estado (CPE). El Artículo 3 establece que "la nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano" (CPE, 2009).

No obstante, la categoría "indígena" ha sido empleada históricamente como un mecanismo de clasificación y ordenamiento poblacional, cuyos

significados han variado según los criterios que, en diferentes momentos, definieron la posición de individuos y colectivos en las jerarquías raciales y étnicas de las sociedades coloniales y, posteriormente, republicanas. Este proceso de categorización estuvo atravesado por la lógica de dominación colonial y por una matriz ideológica que, en cierta medida, aún se mantiene vigente.

En relación con el concepto de "indígena", la literatura especializada coincide en que no existe una definición única, concreta u oficial, pues cualquier delimitación rígida corre el riesgo de excluir a pueblos que no cumplan con determinados criterios estandarizados. Aun así, para una aproximación conceptual resulta pertinente recurrir a la definición de José Martínez Cobo (1986), quien describe lo indígena como

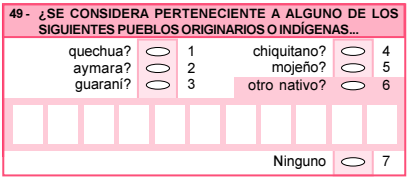
> Comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales. (Martínez Cobo, 1986, p. 30)

En este marco, el Censo de Población y Vivienda de 2001 incorporó por primera vez una pregunta explícita sobre pertenencia a un pueblo indígena originario (pregunta 49). La boleta solicitaba al encuestado indicar si se reconocía como quechua, aimara, guaraní, chiquitano, mojeño, "otro nativo" o "ninguno". Esta inclusión representó un avance significativo frente a la práctica previa de emplear únicamente la lengua como sinónimo de identidad, al introducir el criterio de autoidentificación étnica, la cual puede mantenerse incluso en contextos de pérdida lingüística. De esta manera, el censo permitió visibilizar estadísticamente a los distintos pueblos indígenas y generar información clave para el diseño de políticas públicas.

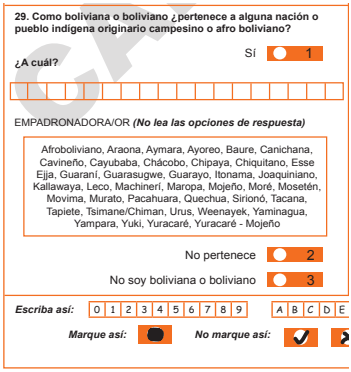
En el Censo del 2012, la variable de autoidentificación fue nuevamente incorporada; sin embargo, se introdujeron ajustes en la formulación de la pregunta (pregunta 29), agregando las categorías "campesino" y "afroboliviano". Según varios estudios, este cambio metodológico pudo influir en el descenso de la autoidentificación indígena. Como señalan Chirino Gutiérrez, Almeida y Morales (2019), la comparación entre los censos de 2001 y 2012 se ve limitada precisamente por la modificación en la redacción de la pregunta censal, lo cual provocó una reducción aproximada del 12 % en el indicador de pertenencia indígena. Finalmente, en la boleta censal del año 2024 la pregunta sobre autoidentificación mantuvo las mismas categorías del censo anterior, lo cual permite una mayor continuidad comparativa en los registros estadísticos, como se observa en las boletas censales.

Gráfico 1. Parte de la boleta censal del Censo de Población y Vivienda de los censos 2001, 2012 y 2024

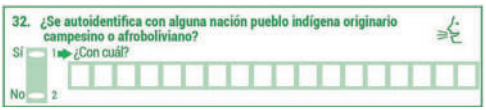
Censo 2001



Censo 2012



Censo 2024



Fuente: INE, Boleta censal del Censo de Población y Vivienda 2001, 2012 y 2024.

En consecuencia, la disminución registrada en el Censo de 2012 (41 %) respecto a 2001 (62 %) no refleja únicamente transformaciones identitarias o culturales, sino también un efecto metodológico derivado del cuestionario, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla Nº 1. Autoidentificación con alguna Nación Pueblo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano

CENSO	Autoidentificación	Población que se autoidentifica	Población total
2001	62,00%	5.076.251	8.274.325
2012	41%	4.199.977	10.059.856
2024	38,70%	4.302.484	11.365.333

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística. Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, 2012 y 2024.

De acuerdo con los datos, la autoidentificación indígena en Bolivia ha experimentado un descenso sostenido en las últimas dos décadas, pasando de un 62 % en 2001 a un 41 % en 2012, y a un 38,7 % en 2024 (INE, 2025). Este fenómeno, lejos de ser cifras estadísticas, refleja transformaciones históricas, políticas, económicas y culturales que han reconfigurado las formas en que los bolivianos se reconocen en el marco del Estado Plurinacional. Este descenso no implica necesariamente una disminución real de la población indígena, sino un proceso de reconfiguración identitaria condicionado por dinámicas estructurales.

Diversos estudios identifican la urbanización y la migración interna como factores determinantes. Actualmente, siete de cada diez bolivianos residen en áreas urbanas, lo que genera un progresivo alejamiento de las comunidades de origen y, con ello, una debilitación de los vínculos étnicos (INE, 2025). “Esta dinámica migratoria se explica principalmente por la búsqueda de mejores condiciones de vida para las familias, tanto en lo que respecta al acceso a los servicios (servicios básicos, salud, educación u otros) como en cuanto a la búsqueda de fuentes de trabajo” (Agramont, 2023, p. 17).

Estos procesos se combinan con el ascenso social paulatino de sectores campesinos que, al integrarse en la clase media urbana, resignifican su pertenencia cultural. Además "la racialización de las clases sociales y los indicadores de pobreza vinculados a factores de etnicidad presionaron a los indígenas a buscar el bienestar mediante el ascenso social utilizando como vehículo al mestizaje. En ello, los indígenas hasta hoy modifican voluntariamente los lazos con su ascendencia cambiándose los apellidos aymaras por españoles" (Loayza, 2010, p. 89).

El ámbito político también resulta clave para comprender esta tendencia. La refundación del país como Estado Plurinacional en 2009 otorgó reconocimiento constitucional a 36 naciones indígenas, garantizando derechos colectivos y visibilidad en el espacio público.

En el plano cultural, persiste un imaginario mestizo heredado del proyecto nacionalista del siglo XX, el cual promovía una identidad unificadora por encima de las diferencias étnicas.

> Sin embargo, estos análisis pasan por alto el hecho que la categoría en cuestión (mestiza) es un concepto de apego racial (tal como lo indígena y lo blanco) y no así étnico, pues su expresividad describe simplemente las cataduras genotípicas, tales como la vestimenta y a veces el idioma materno. Y es que tenemos que distinguir entre la identificación racial y la cultura étnica. El Censo preguntó si los bolivianos se identificaban con un origen aymara, quechua, guaraní u otro, pregunta que claramente buscaba establecer la cultura étnica de los entrevistados y no tanto su cultura racial. (Loayza, 2010, p. 89)

Finalmente, el diseño de las preguntas censales constituye un factor que incide en los resultados. La inclusión del término "campesino" en 2012 pudo haber excluido simbólicamente a una parte de la población indígena urbana que no se reconocía con esa categoría. Asimismo, la ausencia de una lista explícita de naciones en la boleta censal contribuyó a la invisibilización de identidades minoritarias, dificultando el autorreconocimiento. En este sentido, el descenso en la autoidentificación indígena no debe interpretarse como una reducción demográfica real, sino como el resultado de procesos

de urbanización, movilidad social, resignificación cultural y desafección política que complejizan la relación entre identidad y estadística.

Cabe destacar que, en términos absolutos, la población indígena no ha disminuido. Por el contrario, el número de personas que se reconocen como miembros de un pueblo indígena originario creció: pasó de 4.199.977 en 2012 a 4.302.484 en 2024. Esto sugiere que el menor porcentaje se debe fundamentalmente al incremento de la población total y no a una reducción efectiva de la población que se autoidentifica como indígena con alguna nación pueblo indígena originario campesino y afroboliviano.

4. Analfabetismo en los Pueblos Indígenas

El analfabetismo constituye un eje central en la reproducción de la exclusión social que enfrentan los pueblos indígenas en Bolivia. Tradicionalmente, ha sido definido como la carencia de habilidades de lectura y escritura, es decir, la incapacidad de comprender un texto sencillo o de redactar un mensaje breve. Sin embargo, esta concepción resulta reduccionista. Como advierte Padua en *El analfabetismo en América Latina*, "la definición convencional de analfabeto como 'persona que no sabe leer y escribir' y que sirve como base para los cálculos censales en la determinación de tasas de analfabetismo, presenta una imagen bastante parcial del fenómeno" (Padua, 1979, p. 18).

Un enfoque más amplio entiende el analfabetismo como un fenómeno socialmente determinado, vinculado a factores estructurales como la pobreza, la desigualdad, la discriminación y la exclusión cultural. Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de una carencia individual de competencias, sino de un indicador de las limitaciones que enfrentan ciertos grupos para acceder a la educación, al empleo y a una participación plena en la vida social. En coherencia con ello, los organismos internacionales recomiendan calcular las tasas de alfabetización a partir de la población de 15 años o más, diferenciando de manera explícita a los menores de esa edad (Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Estadística, 2010).

Si bien en 2008 Bolivia fue declarada "territorio libre de analfabetismo", las estadísticas recientes muestran que persisten brechas significativas. Según el Instituto Nacional de Estadística, la tasa de analfabetismo entre la población que se autoidentifica como indígena, originario campesino o afroboliviano alcanzó el 6,7% en 2024, en contraste con el 3,5% registrado en la población que no se identifica con un pueblo indígena (INE, 2025). No obstante, en comparación con los resultados de los censos anteriores, existe un descenso sostenido de la tasa de analfabetismo, como se expresa en la siguiente tabla:

Tabla N° 2. Tasa de analfabetismo de la población que se autoidentifica con alguna Nación o Pueblo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano

Censo	Población de 15 años o más	Sabe leer y escribir	No sabe leer y escribir	Tasa de analfabetismo (%)
2001	5.058.245	4.387.957	670.288	13,25
2012	3.887.392	3.517.645	369.747	9,74
2024	4.041.586	3.772.099	269.487	6,67

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística. Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, 2012 y 2024.

La información de la tabla evidencia una disminución progresiva y sostenida del analfabetismo en la población indígena u originaria de 15 años o más. Mientras que en 2001 el 13,25% no sabía leer ni escribir, en 2012 la cifra descendió a 9,74%, y en 2024 alcanzó un 6,67%. Esta tendencia descendente no puede atribuirse al azar, sino que responde a transformaciones políticas, sociales y educativas que ampliaron de manera significativa el acceso a la alfabetización.

En primer lugar, el descenso está vinculado a la implementación de políticas públicas orientadas a la universalización de la educación y a la superación de brechas históricas. Programas de alfabetización masiva, como Yo, sí puedo, constituyeron un pilar fundamental al llegar a zonas rurales e indígenas tradicionalmente marginadas del sistema escolar (Ministerio de Educación de Bolivia, 2010). Estas iniciativas posibilitaron que miles de personas adultas adquirieran competencias básicas de lectoescritura, contribuyendo a reducir los rezagos acumulados.

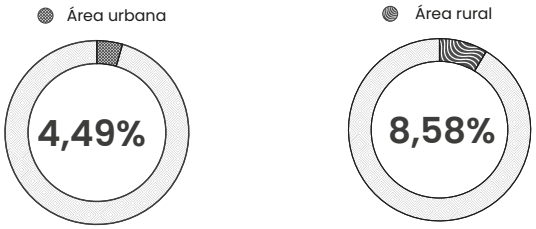
En segundo lugar, la disminución del analfabetismo se explica como efecto acumulativo de la expansión sostenida de la escolarización en generaciones más jóvenes. De esta manera, el acceso temprano a la escuela previene la transmisión intergeneracional del analfabetismo y fortalece los procesos de inclusión social.

No obstante, los datos de 2024 revelan que el problema no ha sido superado del todo. La persistencia del 6,67% de personas analfabetas indica que subsisten desafíos estructurales concentrados, principalmente, en áreas rurales y en la población adulta mayor. A ello se suman barreras culturales y lingüísticas que limitan los aprendizajes en contextos de diversidad. En este sentido, López (2000) destaca que la educación intercultural y bilingüe constituye un elemento esencial para garantizar aprendizajes significativos en contextos de diversidad cultural y lingüística. Ello plantea la necesidad de avanzar hacia políticas educativas diferenciadas que reconozcan la pluralidad cultural del Estado Plurinacional y atiendan con mayor eficacia las desigualdades persistentes.

4.1. Analfabetismo de los pueblos indígenas en áreas urbanas y rurales

El Censo Nacional 2024 del INE reportó la siguiente situación para la población de 15 años o más que se autoidentifica como indígena originario-campesina o afroboliviano: en el área urbana, de 1.888.215 personas censadas, 1.803.443 saben leer y escribir mientras 84.772 (4,49%) no; en el área rural, de 2.153.371 personas, 1.968.656 son alfabetizadas y 184.715 (8,58%) analfabetas. Estas cifras indican que la tasa de analfabetismo indígena en zonas rurales (8,58%) es casi el doble que en urbanas (4,49%). Como se expresa en la siguiente tabla:

Gráfico Nº 2. Tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más autoidentificada con alguna Nación o Pueblo Indígena Originario Campesino o Afroboliviano, según área de residencia. Censo 2024



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística. Censo Nacional de Población y Vivienda 2024.

Esta notable brecha evidencia que, si bien Bolivia ha logrado avances significativos en la reducción del analfabetismo, persisten rezagos relevantes entre la población indígena residente en áreas rurales. Los datos censales revelan que, aproximadamente, uno de cada veinte indígenas que habitan en zonas urbanas es analfabeto, mientras que en el ámbito rural la proporción asciende a casi uno de cada doce. Si se observa únicamente la tasa de analfabetismo, la magnitud del problema podría parecer menor; sin embargo, al traducir estos porcentajes en términos absolutos de población, el panorama adquiere mayor gravedad, como se ilustra en la tabla siguiente.

Tabla Nº 3. Población de 15 años o más de edad que se autoidentifica con alguna Nación o Pueblo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano, por área.

ÁREA	Se autoidentifica	Sabe leer y escribir		Total
		Si	No	
Urbana	Sí	1.803.443	84.772	1.888.215
	No	5.051.833	159.507	5.211.340
	Total	**6.855.276**	**244.279**	**7.099.555**
Rural	Sí	1.968.656	184.715	2.153.371
	No	884.900	60.737	945.637
	Total	**2.853.556**	**245.452**	**3.099.008**
Total	Sí	3.772.099	269.487	4.095.695
	No	5.936.733	220.244	6.223.634
	Total	**9.708.832**	**489.731**	**10.198.563**

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística. Censo Nacional de Población y Vivienda 2024.
*No incluye personas que residen habitualmente en el exterior y no declararon en la pregunta.

Las diferencias observadas se explican por distintas condiciones entre el campo y la ciudad. En áreas rurales la infraestructura educativa es débil: muchas comunidades solo cuentan con escuelas hasta primeros grados y carecen de más allá de tercero o sexto de primaria.

Por ejemplo, en numerosas localidades rurales los padres dejan de enviar a sus hijos a la escuela después del tercer grado, pues deben caminar largos tramos para continuar estudiando.

Asimismo, la pobreza rural obliga a que muchos jóvenes abandonen la escuela para trabajar. Por su parte, en ciudades las oportunidades educativas son mayores y los servicios más accesibles.

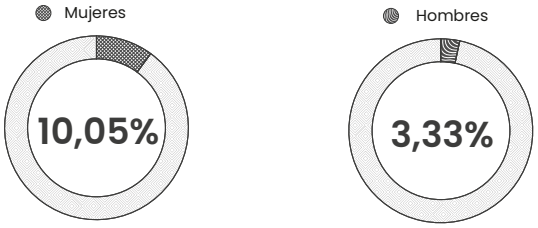
En consecuencia, los indígenas que migran a las ciudades suelen adquirir niveles educativos similares al resto de la población urbana, mientras que los que permanecen en el campo enfrentan mayores obstáculos.

4.2. Analfabetismo de los pueblos indígenas por sexo

Aunque el país ha registrado avances significativos en materia educativa, los resultados del Censo de Población y Vivienda 2024 evidencian que persisten brechas importantes en el acceso a la educación, particularmente cuando se analiza este fenómeno desde una perspectiva de género.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024), de la población de 15 años o más que se autoidentifica con alguna Nación o Pueblo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano, la tasa de analfabetismo alcanza el 10,05% en mujeres y el 3,33% en hombres. Esta diferencia refleja una brecha de género considerable, en la cual las mujeres indígenas presentan una tasa de analfabetismo tres veces superior a la de los hombres.

Gráfico Nº 3. Tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más autoidentificada con alguna Nación o Pueblo Indígena Originario Campesino o Afroboliviano, según sexo. Censo 2024



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística. Censo Nacional de Población y Vivienda 2024.

En términos absolutos, 201.918 mujeres que se autoidentifican como indígenas declararon no saber leer ni escribir, frente a 67.569 hombres en la misma situación. Esta marcada disparidad se inscribe en patrones históricos de exclusión y desigualdad, donde las mujeres indígenas, especialmente en áreas

rurales, han enfrentado mayores limitaciones para acceder a la educación formal debido a factores culturales, económicos y de género, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla Nº 4. Población de 15 años o más de edad que se autoidentifica con alguna Nación o Pueblo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano, según sexo. Censo 2024

ÁREA	Se autoidentifica	Sabe leer y escribir		Total
		Si	No	
Mujer	Sí	1.807.822	201.918	2.009.740
	No	2.967.479	130.146	3.097.625
	Total	**4.775.301**	**332.064**	**5.107.365**
Hombre	Sí	1.964.277	67.569	2.031.846
	No	2.969.254	90.098	3.059.352
	Total	**4.933.531**	**157.667**	**5.091.198**
Total	Sí	3.772.099	269.487	4.041.586
	No	5.936.733	220.244	6.156.977
	Total	**9.708.832**	**489.731**	**10.198.563**

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística. Censo Nacional de Población y Vivienda 2024.
*No incluye personas que residen habitualmente en el exterior y no declararon en la pregunta.

Los datos revelan que el analfabetismo femenino indígena no es únicamente una carencia de habilidades básicas de lectoescritura, sino también el resultado de múltiples condicionantes estructurales. En áreas rurales, las niñas suelen verse relegadas de la educación formal para asumir responsabilidades domésticas o labores agrícolas, lo cual limita sus trayectorias educativas (UNESCO, 2005) Además, persisten prejuicios socioculturales que priorizan la educación de los varones sobre las mujeres, reproduciendo un círculo intergeneracional de desigualdad.

El hecho de que el analfabetismo sea mayor entre mujeres indígenas muestra que el problema no puede ser comprendido solo en términos de acceso a la educación, sino también en relación con las dinámicas de género y poder dentro de las comunidades y la sociedad en general. De este modo, la tasa de 10,05% en mujeres indígenas representa una deuda social y educativa pendiente del Estado que demanda políticas diferenciadas con enfoque intercultural y de género.

5. Reflexiones finales

El análisis desarrollado demuestra que la autoidentificación indígena en Bolivia está estrechamente ligada a la experiencia educativa. Quienes se reconocen como indígenas enfrentan aún barreras culturales y lingüísticas que perpetúan desigualdades en el acceso a la alfabetización. Si bien el Estado Plurinacional ha establecido un marco jurídico que garantiza la educación intercultural, la práctica educativa revela una brecha considerable: el sistema educativo aún no llega a consolidar los objetivos establecidos.

Las desigualdades se evidencian con mayor fuerza en áreas rurales y entre las mujeres indígenas. El Censo 2024 muestra que mientras en el área urbana la tasa de analfabetismo indígena alcanza el 4,49 %, en el área rural asciende al 8,58 %, casi el doble (INE, 2025). Asimismo, las mujeres indígenas presentan una tasa de analfabetismo del 10,05 %, tres veces superior a la de los hombres (INE, 2025). Estas cifras reflejan la persistencia de factores estructurales como la pobreza, la dispersión geográfica, la carga doméstica y los patrones socioculturales que obstaculizan el derecho a la educación de amplios sectores. En concordancia, la UNESCO (2005) advierte que la educación de las mujeres rurales constituye un desafío estratégico para romper los círculos intergeneracionales de desigualdad.

Pese a estos rezagos, la tendencia histórica muestra avances significativos. La tasa de analfabetismo indígena pasó del 13,25 % en 2001 al 9,74 en 2012 y 6,67 % en 2024 (INE, 2001; 2012; 2025), lo que refleja los efectos acumulativos de políticas de alfabetización y de la expansión de la escolarización. Sin embargo, como advierte López (2000), el logro de aprendizajes significativos en contextos de diversidad cultural requiere de una educación intercultural y bilingüe fortalecida. En este sentido, la autoidentificación no debe limitarse a una categoría estadística, sino asumirse como un horizonte político y educativo para garantizar una ciudadanía plena.

Por ello, es fundamental fortalecer programas de alfabetización bilingüe, garantizar la participación de organizaciones originarias en la definición de políticas educativas y priorizar la escolarización de niñas indígenas

mediante apoyos específicos. De esta manera, la autoidentificación indígena no solo será un indicador censal, sino la base para construir una ciudadanía inclusiva y democrática en el marco del Estado Plurinacional.

Referencias

Agramont, D. (Coord.) (2023). *Migración y cambio climático en Bolivia. OIM/FES.* La Paz – Bolivia.

Averanga Mollinedo, Asthenio (1974). *Aspectos generales de la población boliviana. Librería Editorial "Juventud"*. La Paz, Bolivia.

Chirino Gutiérrez, C., Almeida, J., & Morales, M. (2019). *Identidad indígena y cambios en los censos bolivianos.* Editorial Plural.

Choque Canqui, R. (2023). *La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)*. En J. L. Exeni Rodríguez (Coord.) & H. Montes Ruiz (Ed.), Historia oral andina: Cuatro textos fundamentales. Fundación Friedrich Ebert en Bolivia.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado.* Gaceta Oficial de Bolivia.

Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2024: Base de datos Redatam*. INE.

Instituto Nacional de Estadística. (2001). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001*. INE.

Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2012*. INE.

Klein, H. S. (2003). *Cambios sociales en Bolivia desde 1952*. Temas Sociales, (24). Universidad Mayor de San Andrés.

Loayza Bueno, R. (2010). *Halajtayata: Racismo y etnicidad en Bolivia (3.ª ed.)*. Fundación Konrad Adenauer.

López, L. E., & Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas (Documento de trabajo)*. Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

Martínez Cobo, J. (1986). *Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas*. Naciones Unidas.

Ministerio de Educación y Bellas Artes. (1966). *Código de la Educación Boliviana (edición corregida y definitiva)*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2015). L*egislación Educativa Boliviana 1825 – 2014.* Tomo 1. Investigación y compilación: Ramiro Palizza Ledezma. La Paz – Bolivia.

Oficina Nacional de Inmigración, Estadística y Propaganda Geográfica. *(1973) Censo General de la Población de la República de Bolivia, según el empadronamiento de 1º. de septiembre de 1900*. Tomo II. Editorial Canelas S.A.

Padua, J. (1979). *El analfabetismo en América Latina: Un estudio empírico con especial referencia a los casos de Perú, México y Argentina (Jornadas 84).* El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

Valenzuela Fernández, R. (2004). I*nequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Bolivia (Serie Políticas Sociales Nº 83, LC/L.2089-P)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas. https://hdl.handle.net/11362/6071

UNESCO. (2005). *Alfabetización y mujeres de las zonas rurales (N. Aksornkool, Aut.)*. París: UNESCO.

Richard Hugo Osco Sacari
Docente investigador

Trabajo infantil: análisis desde el derecho a la educación en Bolivia*

Resumen

El presente artículo examina cómo el trabajo infantil afecta el ejercicio del derecho a la educación en Bolivia durante el periodo 2016-2023, considerando tres dimensiones centrales: acceso, permanencia y calidad educativa. La metodología se enfoca en contrastar el alcance del Registro único de Estudiantes (RUDE), que se limita a la población escolarizada; y la Encuesta de Niñas, Niños y Adolescentes (ENNA), que abarca a la población total de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA). De manera preliminar, se destaca una "doble lógica" del trabajo infantil, donde la disminución de los casos, tras la pandemia del Covid-19, coexiste con la persistencia de formas de trabajo no remunerado e invisibilizado. También se revela que el trabajo infantil está profundamente arraigado en la pobreza, la desigualdad estructural y los patrones culturales, siendo la agricultura y las labores domésticas sus principales manifestaciones. Se discute asimismo la ambigüedad del marco normativo boliviano que, si bien defiende la educación como un derecho fundamental, ha adoptado posturas que, en la práctica, legitiman el trabajo de los NNA. Se sugiere la necesidad de una reformulación de las políticas públicas hacia un enfoque de protección integral centrada en la erradicación de las condiciones de vulnerabilidad que obligan a trabajar a los NNA, en lugar de una mera prohibición.

Palabras clave: trabajo infantil, derecho a la educación, abandono escolar y derechos humanos

* El presente artículo forma parte de una investigación más amplia orientada al estudio del trabajo infantil desde la perspectiva del derecho a la educación. En este artículo, se exponen hallazgos preliminares que contribuyen a generar insumos de análisis y reflexión sobre las tensiones, desafíos y posibilidades vinculadas al ejercicio de este derecho.

1. Introducción

El trabajo infantil constituye una de las problemáticas más persistentes y complejas en el ámbito de los derechos humanos, especialmente en América Latina, donde se entrecruzan factores económicos, culturales y estructurales. Según la OIT y UNICEF (2021, 2025), en el mundo existen más de 160 millones de niñas, niños y adolescentes en situación de trabajo infantil, y alrededor del 50 % de ellos están expuestos a las peores formas, que incluyen actividades peligrosas, explotación económica y riesgo para la salud física y emocional. En la región latinoamericana, pese a que se observaron avances significativos en la primera década del siglo XXI, la reducción del trabajo infantil se ha desacelerado en los últimos años, pues se agudizó con la pandemia del Covid-19, cuando millones de familias perdieron sus fuentes de ingreso y se vieron forzadas a recurrir al trabajo de sus hijos como estrategia de subsistencia (CEPAL & OIT, 2019).

En Bolivia, la realidad del trabajo infantil presenta particularidades que lo diferencian del resto de la región. Por un lado, existe un marco normativo sólido que prohíbe el trabajo infantil y garantiza la prioridad absoluta del derecho a la educación, consagrado en la Constitución Política del Estado (2009) y desarrollado en el Código Niña, Niño y Adolescente (Ley 548). Sin embargo, por otro lado, la práctica persiste en la vida cotidiana, especialmente en contextos rurales, comunidades indígenas y sectores urbanos empobrecidos, donde se combina con dinámicas culturales que tienden a legitimar el trabajo infantil como parte del proceso de socialización y formación de la responsabilidad en la niñez (Montes, Ordoñez & Mejía, 2021).

Los datos estadísticos oficiales muestran esta tensión entre norma y realidad. La Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes (ENNA) de 2016–2019 revela que cerca del 20 % de la población infantil participaba en algún tipo de actividad económica o doméstica intensiva, siendo más elevada la proporción en áreas rurales. Por su parte, el Registro Único de Estudiantes (RUDE), entre 2019 y 2024, confirma que los estudiantes que combinan estudio y trabajo enfrentan mayores niveles de ausentismo, deserción y rezago escolar, con un impacto más pronunciado en la secundaria.

La relevancia de este tema no se limita a la esfera laboral o social, sino que tiene una implicancia directa en la garantía del derecho a la educación. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, mientras que el ODS 8.7 plantea la meta de erradicar el trabajo infantil en todas sus formas para 2025. En este marco, el análisis del caso boliviano se vuelve crucial para comprender los desafíos que aún persisten en el cumplimiento de estas metas internacionales.

El presente artículo tiene como objetivo examinar cómo el trabajo infantil afecta el ejercicio del derecho a la educación en Bolivia, considerando tres dimensiones centrales: acceso, permanencia y calidad educativa. Para ello, se adopta un enfoque de derechos humanos que combina el análisis normativo con el examen estadístico de fuentes oficiales y la revisión bibliográfica de investigaciones recientes. La pregunta que orienta el estudio es la siguiente: ¿de qué manera el trabajo infantil compromete el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en Bolivia en el periodo 2020–2023.

2. Marco conceptual y normativo

2.1. El derecho a la educación: dimensiones, obligaciones y alcances

El derecho a la educación es uno de los derechos humanos de carácter habilitante, es decir, constituye la base para el ejercicio de otros derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Sin educación, el acceso a un empleo digno, la participación política y el desarrollo personal se ven gravemente restringidos. En este sentido, la Observación General Nº 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales precisa que este derecho no se reduce a la simple escolarización, sino que implica cuatro dimensiones centrales:

- ***Disponibilidad:*** existencia suficiente de instituciones educativas, infraestructura y docentes.

- ***Accesibilidad:*** educación gratuita, sin discriminación y con acceso físico y económico.

- ***Aceptabilidad:*** contenidos y métodos pertinentes culturalmente, de calidad y respetuosos de los derechos humanos.

- ***Adaptabilidad:*** flexibilidad del sistema para responder a las necesidades diversas de niñas, niños y adolescentes (UNESCO, citado en Neubauer, Nicolás-Ruiz & Álvarez-Pavón, 2023).

Estas dimensiones muestran cómo el trabajo infantil afecta simultáneamente a todas ellas: reduce la disponibilidad de tiempo para asistir a clases, limita la accesibilidad económica por la necesidad de ingresos inmediatos, deteriora la aceptabilidad al reforzar estereotipos de género en el trabajo doméstico o informal, y debilita la adaptabilidad porque muchas veces las escuelas no contemplan la realidad de estudiantes trabajadores.

2.2. Normativa internacional y compromisos globales

A nivel global, Bolivia ha asumido compromisos que vinculan directamente la erradicación del trabajo infantil con la garantía del derecho a la educación. Además de los convenios 138 y 182 de la OIT, ratificados por el Estado boliviano, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece dos objetivos estrechamente relacionados:

- **ODS 4:** garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

- **ODS 8.7:** adoptar medidas inmediatas y eficaces para erradicar el trabajo forzoso, poner fin a la esclavitud moderna y la trata de personas, y asegurar la prohibición y eliminación del trabajo infantil en todas sus formas, incluyendo la meta de erradicar sus peores formas para 2025.

En este marco, la persistencia del trabajo infantil en Bolivia plantea un desafío no solo nacional, sino también internacional, pues limita los avances hacia el cumplimiento de compromisos asumidos en instancias multilaterales.

2.3. Normativa nacional: evolución y desafíos

En el ámbito interno, la Constitución Política del Estado (2009) marca un hito al reconocer expresamente el derecho a la educación como un bien público y social de carácter obligatorio, gratuito y universal en los niveles inicial, primario y secundario (art. 17). Asimismo, prohíbe toda forma de explotación laboral infantil (art. 61) y reconoce a la niñez y adolescencia como sujetos plenos de derechos.

El Código Niña, Niño y Adolescente (Ley 548, 2014) complementa este mandato al establecer que la prioridad absoluta es el interés superior de la niñez. Inicialmente, esta ley fue objeto de controversia porque permitía el trabajo infantil a partir de los 10 años bajo autorización especial, lo cual generó críticas de organismos internacionales. Sin embargo, tras la presión de la OIT y de organismos de derechos humanos, en 2018 se promulgó la Ley 1139, que modificó la normativa y prohibió el trabajo por debajo de los 14 años, alineando así la legislación nacional con el Convenio 138 de la OIT.

No obstante, la realidad socioeconómica sigue marcando una brecha entre lo normativo y lo práctico. Como sostienen Moreira & Lobatón (2025), existe una disonancia teórico-normativa en Bolivia: mientras las leyes establecen prohibiciones claras, en la práctica persiste la tolerancia social e incluso la legitimación cultural del trabajo infantil como forma de socialización, aprendizaje y supervivencia económica.

2.4. Enfoque de derechos humanos e interseccionalidad

El trabajo infantil debe analizarse desde una perspectiva interseccional que considere la manera en que distintas condiciones sociales incrementan la vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes. Factores como la ruralidad, la pertenencia a pueblos indígenas, el género y la condición socioeconómica determinan en gran medida la probabilidad de que un menor se inserte en actividades laborales.

Los datos de la ENNA (2016–2019) y del RUDE (2020–2023) confirman estas desigualdades: en áreas rurales, más del 25 % de los niños trabajan, mientras que en áreas urbanas la proporción oscila entre 10 % y 12 %. Además, se observan patrones diferenciados por género: las niñas suelen estar más vinculadas al trabajo doméstico no remunerado y al cuidado de hermanos menores, lo que reduce sus oportunidades educativas, mientras que los varones se incorporan a labores agrícolas, de construcción o comercio informal (Bravo-Lucas & Henríquez-Mendoza, 2024).

2.5. Tensiones entre la norma y la práctica social

Finalmente, un aspecto clave del marco conceptual es reconocer las tensiones entre la prohibición legal y la práctica social. La Unión de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Bolivia (UNATSBO[1]) ha planteado en diversos espacios la necesidad de reconocer el trabajo infantil como parte de una estrategia de supervivencia y como un ámbito de aprendizaje en valores como la responsabilidad, la solidaridad y la disciplina (UNATSBO & Save the Children, 2010).

Sin embargo, esta perspectiva choca con el enfoque de derechos humanos que subraya que ningún tipo de trabajo infantil puede considerarse compatible con el pleno ejercicio del derecho a la educación. Tal como advierte Liebel (2012), el reto está en armonizar la protección con el respeto a la realidad social, evitando respuestas punitivas que criminalicen a las familias, pero al mismo tiempo avanzando en políticas estructurales que reduzcan la dependencia de los ingresos generados por niñas, niños y adolescentes.

En síntesis, el marco conceptual y normativo sobre trabajo infantil en Bolivia revela una paradoja: existe un aparato jurídico robusto y alineado con los

1 La Unión de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Bolivia (UNATSBO) es una organización que agrupa a NNAT, promueve el derecho de acceso a la educación y la salud, rechaza la discriminación y la explotación, y defiende el derecho de los NNATS a trabajar en condiciones dignas. Además, participan activamente en espacios de incidencia a nivel nacional e internacional, formando parte del Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (MOLACNNATS), una red regional con más de 47 años de trayectoria en la promoción de los derechos de la infancia trabajadora. A nivel nacional, está conformada por diversas organizaciones locales y departamentales, como el Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Potosí (CONNATSOP), el Movimiento Local de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Llallagua (MOLDENATS), y la Organización de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Cochabamba (ONATSCO).

estándares internacionales, pero la persistencia de la práctica muestra que el problema trasciende lo legal y requiere transformaciones estructurales en lo económico, lo social y lo cultural.

3. Metodología

3.1. Enfoque de la investigación

La investigación adopta un enfoque mixto, con predominancia cuantitativa y un componente cualitativo de análisis crítico. Desde la perspectiva cuantitativa, se busca describir la magnitud y evolución del trabajo infantil en Bolivia, utilizando datos representativos a nivel nacional. Desde la perspectiva cualitativa, se interpretan estos datos a la luz del marco normativo y de los debates teóricos en torno al derecho a la educación y a la infancia trabajadora.

Este diseño mixto resulta pertinente, dado que el trabajo infantil constituye un fenómeno multidimensional: tiene expresiones medibles en términos de prevalencia y tasas de incidencia, pero también requiere un análisis interpretativo para comprender sus implicaciones sociales, culturales y educativas.

3.2. Diseño de investigación

El estudio se inscribe en un diseño descriptivo y longitudinal, dado que analiza la evolución del trabajo infantil a lo largo de un periodo de ocho años (2016–2023). Se parte de una descripción detallada de las tendencias nacionales y, posteriormente, se examinan patrones de cambio en relación con la normativa vigente y con factores socioeconómicos asociados.

3.3.Fuentes de información

Se utilizaron dos bases de datos:

- Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (ENNA), realizada en 2016 y 2019 por el Ministerio de Trabajo, Empleo y

Previsión Social en coordinación con el Instituto Nacional de Estadística (INE). Esta fuente proporciona información sobre características sociodemográficas, tipos de trabajo infantil de la población menor de 18 años.

- Registro Único de Estudiantes (RUDE), administrado por el Ministerio de Educación, para los años 2020–2023. El RUDE permite identificar la matrícula escolar y variables asociadas a la permanencia y situación socioeconómica de las y los estudiantes, incluyendo indicadores indirectos relacionados con el trabajo infantil.

El uso complementario de estas fuentes permite cubrir la brecha de información entre encuestas especializadas y registros administrativos, generando una perspectiva más integral.

3.4. Técnicas de análisis

- ***Análisis descriptivo:*** se calcularon tasas y proporciones de trabajo infantil distinguiendo entre varones y mujeres, áreas urbanas y rurales, así como niveles de edad.

- ***Análisis comparativo:*** se contrastaron los datos de la ENNA (2016 y 2019) con los del RUDE (2020–2023) para identificar continuidades y rupturas en las tendencias.

- I***nterpretación crítica:*** los resultados se analizaron a la luz de los marcos normativos nacionales e internacionales, así como de estudios previos (Landa Casazola, 2022; Pareja Marín, 2024; Liebel, 2012; UNATSBO & Save the Children, 2010; Gutiérrez Andrade, 2012), entre otros, lo que permitió contextualizar los hallazgos en un análisis más amplio.

3.5. Alcances y limitaciones

El estudio aporta evidencia sobre la evolución del trabajo infantil en Bolivia en un periodo reciente, con base en fuentes públicas y representativas. Sin embargo, presenta algunas limitaciones:

- La ENNA y el RUDE no son estrictamente comparables en su diseño metodológico, lo que exige cautela al realizar contrastes directos.

- El RUDE no mide de manera explícita el trabajo infantil, por lo que se utilizan variables indirectas que requieren interpretación cuidadosa.

- La pandemia de la Covid-19 (2020–2021) constituye un factor disruptivo que afecta tanto la dinámica laboral de las familias como la permanencia escolar, lo que introduce un elemento de complejidad adicional en el análisis longitudinal.

4. Resultados y análisis (2016–2023)

4.1. Tendencias del trabajo infantil según ENNA (2016 y 2019)

Los datos de la Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (ENNA) muestran que el trabajo infantil en Bolivia se mantiene como un fenómeno estructural, con cifras que reflejan la persistencia de desigualdades sociales, económicas y educativas.

En 2016, se estimaba que aproximadamente 739 mil niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años realizaban alguna actividad laboral, de los cuales 393 mil estaban involucrados en trabajos peligrosos. Para 2019, la cifra total de menores trabajadores se redujo a 724 mil; entre tanto, NNA de áreas rurales continuaban con un porcentaje alto.

Tabla Nº 1. Bolivia: niñas, niños y adolescentes, asistencia escolar, participación en actividad laboral o trabajo y actividad doméstica del hogar, según área, 2016 y 2019 (en miles de personas)

Área	TOTAL			
	Total	Estudia	Tiene actividad laboral o trabaja	Tareas de Hogar
Urbana	1.933	1.848	215	1.527
Rural	1.089	980	524	959
ENNA 2016	**3.022**	**2.829**	**739**	**2.486**
Urbana	2.042	1.970	222	1.725
Rural	1.028	939	501	944
ENNA 2019	**3.070**	**2.910**	**724**	**2.669**

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Niñas, Niños y Adolescentes que realizan alguna actividad laboral (ENNA).

Según la ENNA, en la Tabla 2, el trabajo infantil afecta principalmente a niñas, niños y adolescentes de 5 a 13 años, tanto en 2016 como en 2019, con un aumento en este grupo etario a pesar de la ligera disminución del total de NNA trabajadores en el país. En 2016, 382 mil NNA de 5 a 13 años realizaban alguna actividad laboral, mientras que en 2019 la cifra ascendió a 403 mil. En contraste, el grupo de 14 a 17 años mostró una reducción de 357 mil a 321 mil, lo que puede reflejar una mayor permanencia en la educación media o una transición hacia formas de empleo regulado. La alta participación laboral en menores de 13 años puede interferir con su escolarización y desarrollo integral, lo que evidencia la necesidad de políticas que combinen protección infantil y seguimiento escolar. Aunque el total de NNA que trabajan disminuyó levemente de 739 mil en 2016 a 724 mil en 2019, la concentración de trabajo en edades tempranas sugiere que la problemática se está desplazando hacia niños más pequeños, constituyendo un punto crítico para la prevención del trabajo infantil.

Tabla Nº 2. Bolivia: niñas, niños y adolescentes, asistencia escolar, participación en actividad laboral o trabajo y actividad doméstica del hogar, según edad, 2016 y 2019 (en miles de personas)

Área	TOTAL			
	Total	Estudia	Tiene actividad laboral o trabaja	Tareas de Hogar
De 5 a 13 años	2.099	2.003	382	1.652
De 13 a 17 años	923	826	357	833
ENNA 2016	**3.022**	**2.829**	**739**	**2.486**
De 5 a 13 años	2.213	2.121	403	1.845
De 13 a 17 años	857	788	321	824
ENNA 2019	**3.070**	**2.910**	**724**	**2.669**

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Niñas, Niños y Adolescentes que realizan alguna actividad laboral (ENNA).

Por otro lado, la Tabla 3 evidencia que la principal actividad económica en la que participan los NNAT se traduce en actividades de agricultura, ganadería, caza, pesca y silvicultura, que en 2016 concentraron a 485 mil menores, y en 2019 a 451 mil. Aunque se observa una leve disminución en valores absolutos, este sector continúa siendo el más representativo, al abarcar más del 60% del total de niños, niñas y adolescentes trabajadores en ambos periodos. Esta concentración sugiere una fuerte relación entre el trabajo infantil y el entorno rural, donde las actividades agropecuarias familiares requieren de mano de obra complementaria y donde la participación de los menores suele considerarse parte de las tareas domésticas y productivas del hogar.

En cuanto al sexo, se evidencia que los varones presentan una mayor participación en la actividad laboral. En 2016, 395 mil niños y adolescentes hombres realizaban algún tipo de trabajo, mientras que las mujeres alcanzaban 344 mil. En 2019, esta diferencia se mantiene con 388 mil varones frente a 335 mil mujeres. Este patrón refleja una distribución tradicional de roles, donde los varones tienden a involucrarse más en

labores agrícolas y de mayor esfuerzo físico, mientras que las mujeres participan en menor medida en el mercado laboral formal, siendo posible que muchas de ellas asuman tareas domésticas no remuneradas que no siempre se registran como actividad económica.

Respecto a los grupos de edad, los datos muestran una ligera modificación en la estructura del trabajo infantil. En 2016, el grupo de 5 a 13 años registraba 382 mil trabajadores y el grupo de 14 a 17 años 357 mil. Para 2019, los niños y niñas más pequeños aumentan a 403 mil, mientras que los adolescentes mayores disminuyen a 321 mil. Esta variación indica una tendencia preocupante: el aumento de trabajo en edades más tempranas, lo que implica mayores riesgos de vulnerabilidad y deserción escolar, así como una exposición prolongada a condiciones laborales precarias.

La distribución por área geográfica confirma la mayor incidencia del trabajo infantil en el área rural. En 2016, 524 mil NNAT residían en zonas rurales frente a 215 mil en áreas urbanas; en 2019, las cifras fueron de 501 mil y 222 mil respectivamente. La ruralidad, por tanto, sigue siendo un factor determinante en la prevalencia del trabajo infantil, asociado principalmente a la economía agropecuaria de subsistencia y a limitaciones en el acceso a servicios educativos y de protección social.

Al analizar las demás actividades económicas, se observa que la industria manufacturera incrementa ligeramente su participación (de 40 mil a 47 mil), al igual que el comercio y reparación de automotores (de 88 mil a 108 mil), lo que podría reflejar una mayor presencia de niños, niñas y adolescentes en el trabajo informal urbano. Otras actividades como la construcción y los servicios de alojamiento y comidas mantienen niveles menores pero constantes, evidenciando la diversificación de las ocupaciones infantiles en contextos urbanos.

En síntesis, los datos de la Tabla 3 reflejan que el trabajo infantil en Bolivia mantiene un perfil predominantemente rural y agrícola, con mayor participación masculina y una preocupante presencia de menores de 13 años. A pesar de los leves descensos globales entre 2016 y 2019, el

fenómeno persiste con características estructurales que requieren políticas integrales orientadas a la reducción del trabajo infantil, fortaleciendo la educación rural, la protección social y las oportunidades económicas para las familias.

Tabla Nº 3. Bolivia: NNAT, actividad económica, sexo edad y áreas 2016 y 2019
(en miles de personas)

Sexo, grupo de edad, área	ACTIVIDAD ECONÓMICA								
	TOTAL	Agricultura, ganadería, caza, pesca y silvicultura	Industria manufacturera	Construcción	Venta por mayor y menor, reparación de automotores	Actividades de alojamiento y servicio de comidas, hogares privados	Otros servicios (2)	Sin especificar	
Sexo									
Hombre	395	252	26	31	47	15	24	-	-
Mujer	344	232	14	1	41	47	9	-	-
Edad									
De 5 a 13 años	382	297	12	5	36	20	12	-	-
De 14 a 17 años	357	187	28	27	52	41	21	-	-
Área									
Urbana	215	18	32	21	69	50	26	**-**	**-**
Rural	524	467	8	11	19	12	7	**-**	**-**
ENNA 2016	**739**	**485**	**40**	**32**	**88**	**62**	**33**	**-**	**-**
Sexo									
Hombre	388	246	30	25	49	22	18	-	-
Mujer	335	205	17	2	59	38	13	0,1	0,02*
Edad									
De 5 a 13 años	403	286	22	8	46	28	12	0,1	0,03*
De 14 a 17 años	321	165	25	18	62	32	19	-	-
Área									
Urbana	222	15	33	15	85	49	25	0,1	0,03*
Rural	501	436	14	11	23	11	6	-	-
ENNA 2019	**724**	**451**	**47**	**27**	**108**	**60**	**31**	**0,1**	**0,01**

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Niñas, Niños y Adolescentes que realizan alguna actividad laboral (ENNA).

4.2. Tendencias del trabajo infantil según RUDE (2020–2023)

Los datos del Registro Único de Estudiantes (RUDE) complementan la información de la ENNA al mostrar la situación de niñas, niños y adolescentes que se encuentran dentro del Sistema Educativo Plurinacional. Es importante señalar que, aunque el RUDE se llena al inicio de cada gestión, las respuestas corresponden al año anterior, debido a la forma en que están diseñadas las preguntas. Por ello, los datos de 2021 reflejan información de la gestión 2020, y así sucesivamente.

De acuerdo con la Tabla 4, los registros del RUDE muestran una tendencia sostenida a la disminución del número de niñas, niños y adolescentes (NNA) que combinan el estudio con el trabajo durante el periodo 2020–2023. En la gestión 2020, de un total de 3.020 millones de estudiantes matriculados en el Sistema Educativo Plurinacional (SEP), 2.630 millones declararon no trabajar, mientras que 388 mil señalaron que sí realizaban alguna actividad laboral. Dentro de este grupo, los varones representan una proporción ligeramente mayor (200 mil) frente a las mujeres (188 mil), lo que indica una mayor participación masculina en el trabajo estudiantil.

En las gestiones siguientes se observa una reducción progresiva del número de estudiantes que trabajan. En 2021, la cifra disminuye a 317 mil, en 2022 a 270 mil, y finalmente en 2023 llega a 224 mil estudiantes trabajadores. Paralelamente, el número de estudiantes que no trabajan se incrementa gradualmente, pasando de 2.630 millones en 2020 a 2.730 millones en 2023. Esta tendencia refleja un posible efecto positivo de las políticas educativas y sociales orientadas a la permanencia escolar y a la reducción del trabajo infantil, así como la influencia de factores externos como la pandemia y los ajustes económicos familiares que pudieron reconfigurar la participación laboral infantil.

El análisis por sexo evidencia que a lo largo del periodo 2020–2023 los varones mantienen una mayor participación laboral que las mujeres, aunque la brecha es leve. En 2020 los varones trabajadores suman 200 mil frente a 188 mil mujeres; en 2023, las cifras se reducen a 114 mil y 110 mil respectivamente. Este patrón sugiere que, si bien las diferencias por

género persisten, la reducción del trabajo estudiantil ha sido proporcional entre hombres y mujeres, indicando un avance generalizado en la desvinculación del trabajo durante la etapa escolar.

En términos generales, los datos muestran que la gran mayoría de los estudiantes se dedica exclusivamente al estudio, ya que más del 90% no realiza actividades laborales. Sin embargo, el grupo de NNA que estudian y trabajan sigue siendo considerable, representando aproximadamente el 7,4% del total en 2020 y descendiendo al 3,7% en 2023. Este segmento requiere especial atención, pues la doble carga de trabajo y estudio puede afectar el rendimiento académico, la permanencia escolar y el bienestar integral de los estudiantes.

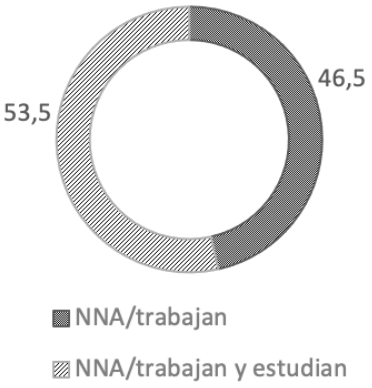
La tendencia descendente observada entre 2020 y 2023 sugiere avances en la reducción del trabajo infantil dentro del sistema educativo, aunque aún persisten desafíos para erradicar completamente la compatibilidad entre trabajo y estudio, especialmente en contextos rurales y de vulnerabilidad socioeconómica.

Tabla Nº 4. NNA en el SEP, trabajo y sexo 2020-2023 (en miles de personas)

Gestión	Sexo	No trabaja	Si trabaja	Total
2020	Hombre	1.350	200	1.546
	Mujer	1.290	188	1.474
	Total	**2.630**	**388**	**3.020**
2021	Hombre	1.360	162	1.518
	Mujer	1.300	155	1.455
	Total	**2.660**	**317**	**2.973**
2022	Hombre	1.380	138	1.520
	Mujer	1.330	132	1.459
	Total	2.710	270	2.979
2023	Hombre	1.390	114	1.508
	Mujer	1.340	110	1.449
	Total	**2.730**	**224**	**2.957**

Fuente: RUDE, Ministerio de Educación 2025.

Gráfico 1: Comparación entre NNAT, según el ENNA (2019) y el RUDE (2020)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Niñas, Niños y Adolescentes que realizan una actividad laboral o trabajan ENNA (2019) y RUDE, Ministerio de Educación, 2020.

Considerando los datos del ENNA (2019) y del RUDE (2020), es posible estimar la situación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) que trabajan, diferenciando entre aquellos que asisten a la escuela además de trabajar, y aquellos que únicamente se dedican al trabajo. Según el ENNA, en 2019 aproximadamente 724 mil NNA realizaban algún tipo de trabajo. De este total, cerca del 53,5 % (387 mil NNA) asistía a la escuela mientras trabajaba, mientras que el 46,5 % restante (337 mil NNA) se dedicaba exclusivamente al trabajo, sin asistir a ninguna unidad educativa. Esta comparación permite dimensionar la magnitud del trabajo infantil en Bolivia y su impacto en la educación formal.

Dicho de otra manera, **de cada 10 NNA que trabajan, solo 5 logran asistir a la escuela**. Esto significa que la mitad de estos niños, niñas y adolescentes se ven obligados a sacrificar su educación para trabajar.

Desde la perspectiva del derecho a la educación, el trabajo infantil genera dos escenarios distintos, pero ambos preocupantes:

- ***Educación a medias:*** hay un grupo de 387,000 NNA que, a pesar de trabajar, logran asistir a la escuela. Aunque ejercen su derecho a la educación, la carga laboral puede afectar su calidad de aprendizaje y aumentar el riesgo de que abandonen sus estudios.

- ***Derecho totalmente vulnerado:*** un segundo grupo de 337,000 NNA solo trabaja. Para ellos, el derecho a la educación está completamente vulnerado, ya que no tienen la oportunidad de ir a la escuela.

A diferencia del ENNA, el RUDE no solo permite cuantificar el abandono escolar, sino también identificar las razones que explican este fenómeno. De acuerdo con la Tabla 5. En el periodo comprendido entre 2020 y 2023, se observa que la principal causa de abandono en todos los años es de carácter económico, específicamente la falta de dinero, que supera con amplitud al resto de los motivos. En 2020 se registraron 507 estudiantes que abandonaron por esta razón; en 2021 la cifra aumentó a 618, en 2022 llegó a 670 y en 2023, alcanzó su punto más alto con 733. Este incremento sostenido evidencia que las dificultades económicas constituyen un obstáculo estructural y persistente para el ejercicio del derecho a la educación. La segunda causa de mayor incidencia es la necesidad de ayudar a los padres y madres en sus actividades laborales, con un comportamiento también ascendente en el periodo: 284 casos en 2020, 261 en 2021, 336 en 2022 y 414 en 2023. Este motivo refleja cómo las dinámicas familiares y la precariedad económica empujan a niñas, niños y adolescentes a priorizar la subsistencia familiar por encima de la continuidad escolar.

Otros factores con presencia constante, aunque en menor magnitud, son el viaje o traslado (160 casos en 2020 y 170 en 2023) y el trabajo remunerado, que pasa de 112 estudiantes en 2020 a 182 en 2023. Ambos muestran la incidencia de la movilidad territorial y la inserción temprana en actividades laborales como condicionantes adicionales al abandono. En cuanto a causas asociadas al desinterés o factores personales, la falta de interés en el estudio representa un número estable de casos, con cifras entre 110 y 141 a lo largo del periodo. Asimismo, la distancia de

las unidades educativas (UE distante) se mantiene como un obstáculo geográfico recurrente, con 79 casos en 2020 y 88 en 2023.

Un aspecto relevante en clave de género es el abandono por embarazo o paternidad, que afecta de manera desproporcionada a mujeres. En 2020 se registraron 66 casos, que descendieron levemente en 2021 (35), para luego ascender nuevamente a 83 en 2023. Esta tendencia evidencia la vulnerabilidad particular de las adolescentes frente a la deserción educativa vinculada a situaciones de maternidad temprana. Por otra parte, causas como la enfermedad, accidente o discapacidad muestran un aumento significativo, pasando de 55 casos en 2020 a 97 en 2023. De igual manera, aunque en menor escala, el abandono por labores de casa y cuidado de niños/as afecta mayoritariamente a mujeres y crece de 47 a 39 en el periodo, con oscilaciones anuales.

Factores menos frecuentes, pero que no deben ser desestimados, son el abandono por edad temprana o tardía (que se reduce hasta desaparecer prácticamente en 2023), así como el bullying, que si bien presenta cifras bajas (2 casos en 2020 y 8 en 2023), revela la existencia de climas escolares adversos que también impactan en la permanencia.

En conjunto, los datos muestran que entre 2020 y 2023 se produjo un incremento sostenido del abandono escolar: de 1.492 casos en 2020 a 2.014 en 2023. Este aumento contrasta con la disminución progresiva del número total de estudiantes registrados en el mismo periodo, lo que significa que la incidencia relativa del abandono es cada vez más significativa.

Tabla N° 5. NNAT en el SEP, abandono, razón y sexo 2020-2023 (en personas)

Año	2020			2021			2022			2023		
Sexo	**F**	**M**	**Total**	**F**	**M**	**Total**	**F**	**M**	**Total**	**F**	**M**	**Total**
Razón de abandono												
.Falta de dinero	228	279	507	238	380	618	267	403	670	310	423	733
.Ayudar a PPFF en su trabajo	122	162	284	84	177	261	133	203	336	169	245	414
.Viaje o traslado	74	86	160	49	57	106	70	87	157	80	90	170
.Trabajo remunerado	39	73	112	38	108	146	56	121	177	53	129	182
.Falta de interés	38	72	110	40	87	127	50	82	132	51	90	141
.UE distante	38	41	79	27	39	66	42	33	75	47	41	88
.Embarazo o paternidad	60	6	66	32	3	35	43	1	44	75	8	83
.Otra	24	39	63	19	43	62	17	47	64	21	35	56
.Enfermedad, accidente o discapacidad	25	30	55	32	28	60	27	35	62	41	56	97
.Labores de casa/ cuidado de niños(as)	41	6	47	15	7	22	28	7	35	34	5	39
.Edad temprana o tardía	1	6	7	0	4	4	0	4	4	0	3	3
.Bullying	1	1	2	2	1	3	1	3	4	2	6	8
Sí abandono	691	801	1492	576	934	1510	734	1026	1760	883	1131	2014
No abandono	187.698	198.801	386.499	153.980	161.149	315.129	131.303	136.921	268.224	108.633	112.988	221.621
Total	188.389	199.602	387.991	154.556	162.083	316.639	132.037	137.947	269.984	109.516	114.119	223.635

Fuente: RUDE, Ministerio de Educación 2025.

4.3. Condiciones del hogar

La Tabla 6 presenta información detallada sobre las condiciones del hogar de los estudiantes NNAT inscritos en el Sistema de Educación Plurinacional (SEP) durante el periodo 2020–2023. Las variables consideradas incluyen tipo de vivienda y el acceso a servicios básicos, como agua potable, alcantarillado, electricidad y recojo de basura. Estas condiciones reflejan el entorno socioeconómico de los estudiantes y permiten identificar las desigualdades estructurales que afectan directamente su bienestar y desempeño académico.

Tipo de vivienda: el análisis por tipo de vivienda evidencia que la mayoría de los estudiantes NNAT reside en viviendas propias, aunque se observa una disminución durante el periodo: de 296.203 estudiantes en 2020 a 167.460 en 2023, representando una reducción de aproximadamente 43 %. Esto puede relacionarse tanto con una disminución general de la población NNAT como con cambios en la dinámica familiar y en la seguridad habitacional.

Las viviendas alquiladas constituyen la segunda forma más frecuente de residencia, con 37.471 estudiantes en 2023, mientras que las viviendas prestadas por parientes suman 8.117 estudiantes en el mismo año. Las viviendas anticrético, cedidas por servicios y contrato mixto representan formas de tenencia menos frecuentes, aunque muestran una participación estable que indica la diversidad de estrategias que los hogares emplean para garantizar alojamiento a los estudiantes. Esta diversidad refleja desigualdad en la seguridad habitacional, donde algunos estudiantes dependen de alternativas temporales o precarias.

Acceso a agua potable: el acceso al agua potable muestra mejoras moderadas, pero persisten brechas importantes. En 2020, de los estudiantes en viviendas propias, 27.238 carecen de agua, mientras que 240.571 tienen acceso. Para 2023, el número de estudiantes sin acceso disminuye a 16.054, y aquellos con agua ascienden a 141.670, lo que evidencia avances relativos, pero también señala que una proporción significativa todavía enfrenta limitaciones en este servicio esencial.

En viviendas alquiladas y prestadas por parientes, la cobertura es menor: en 2023, 1.739 estudiantes en viviendas alquiladas no tienen acceso, frente a 34.295 con agua, y 585 estudiantes en viviendas prestadas carecen del servicio, reflejando que los estudiantes que no viven en propiedad familiar están más expuestos a condiciones de precariedad en el acceso a agua potable.

Acceso a alcantarillado: el servicio de alcantarillado evidencia desigualdades más marcadas. En 2023, en viviendas propias, 86.310 estudiantes carecen de alcantarillado, frente a 71.414 con acceso, indicando que más del 50 % no cuenta con este servicio básico, a pesar de vivir en propiedad familiar. En viviendas alquiladas, 11.350 estudiantes no tienen acceso, mientras que 24.684 sí lo tienen, mostrando que la cobertura es inferior y que los estudiantes en arrendamiento enfrentan mayores riesgos sanitarios. Esta tendencia se mantiene en viviendas prestadas, anticrético y cedidas, evidenciando que el acceso a alcantarillado sigue siendo un indicador crítico de desigualdad entre los hogares de los estudiantes.

Acceso a electricidad: la electricidad es el servicio con mayor cobertura. En 2023, 153.756 estudiantes en viviendas propias cuentan con electricidad, mientras que 3.968 carecen de ella, lo que indica que la mayoría puede aprovechar servicios básicos que facilitan actividades escolares en el hogar. En viviendas alquiladas, el número de estudiantes sin electricidad asciende a 350, lo que muestra que la falta de acceso sigue siendo un problema menor pero presente en ciertos grupos de estudiantes. Esto sugiere que la electricidad es un servicio relativamente extendido, aunque todavía persisten brechas en viviendas de menor estabilidad o recursos.

Acceso al recojo de basura: el acceso al recojo de basura evidencia la mayor desigualdad entre los servicios analizados. En 2023, 108.446 estudiantes en viviendas propias tienen acceso al servicio, mientras que 49.278 no cuentan con él, representando casi un 30 % de la población en este tipo de vivienda sin cobertura. En viviendas alquiladas y prestadas por parientes, las proporciones de estudiantes

sin acceso aumentan significativamente, lo que resalta que la gestión de residuos sólidos constituye una condición de vulnerabilidad para la salud y el bienestar de los estudiantes NNAT.

Los datos reflejan que las condiciones del hogar son determinantes para la calidad de vida y la seguridad de los NNAT. Aunque se registra una reducción significativa en la población de estudiantes trabajadores, las brechas en acceso a servicios básicos siguen siendo marcadas, especialmente en agua, alcantarillado y recojo de basura. La información evidencia la necesidad de políticas focalizadas en infraestructura básica y seguridad habitacional, orientadas a garantizar que todos los estudiantes, independientemente del tipo de vivienda, cuenten con condiciones mínimas que favorezcan su bienestar, salud y aprendizaje.

Tabla Nº 6. NNAT en el SEP, condiciones del hogar 2020-2023 (en personas)

Año	Tipo de vivienda	Acceso al agua				Acceso a alcantarillado				Acceso a electricidad				Acceso al recojo de basura			
		No	Sí	No reporta	Total	No	Sí	No reporta	Total	No	Sí	No reporta	Total	No	Sí	No reporta	Total
2020	.Propia	27.238	240.571	28.394	296.203	145.325	122.484	28.394	296.203	8.531	259.278	28.394	296.203	86.390	181.419	28.394	296.203
	.Alquilada	3.432	57.130	3.593	64.155	18.980	41.582	3.593	64.155	926	59.636	3.593	64.155	6.919	53.643	3.593	64.155
	.Prestada por pariente	823	10.130	669	11.622	4.850	6.103	669	11.622	241	10.712	669	11.622	2.366	8.587	669	11.622
	.Anticrético	345	9.762	385	10.492	1.740	8.367	385	10.492	89	10.018	385	10.492	398	9.709	385	10.492
	.Cedida por servicios	380	3.953	401	4.734	2.828	1.505	401	4.734	219	4.114	401	4.734	2.113	2.220	401	4.734
	.Contrato mixto	24	313	19	356	94	243	19	356	7	330	19	356	36	301	19	356
	.No especifica			429	429			429	429			429	429			429	429
	Total	**32.242**	**321.859**	**33.890**	**387.991**	**173.817**	**180.284**	**33.890**	**387.991**	**10.013**	**344.088**	**33.890**	**387.991**	**98.222**	**255.879**	**33.890**	**387.991**
2021	.Propia	23.134	201.225	16.299	240.658	124.652	99.707	16.299	240.658	6.471	217.888	16.299	240.658	72.421	151.938	16.299	240.658
	.Alquilada	2.656	47.444	1.986	52.086	15.845	34.255	1.986	52.086	638	49.462	1.986	52.086	5.645	44.455	1.986	52.086
	.Prestada por pariente	757	9.209	379	10.345	4.379	5.587	379	10.345	215	9.751	379	10.345	2.011	7.955	379	10.345
	.Anticrético	290	8.765	236	9.291	1.574	7.481	236	9.291	73	8.982	236	9.291	340	8.715	236	9.291
	.Cedida por servicios	336	3.364	233	3.933	2.363	1.337	233	3.933	141	3.559	233	3.933	1.783	1.917	233	3.933
	.Contrato mixto	24	274	12	310	101	197	12	310	7	291	12	310	33	265	12	310
	.No especifica			16	16			16	16			16	16			16	16
	Total	**27.197**	**270.281**	**19.161**	**316.639**	**148.914**	**148.564**	**19.161**	**316.639**	**7.545**	**289.933**	**19.161**	**316.639**	**82.233**	**215.245**	**19.161**	**316.639**
2022	Propia	19.420	169.726	14.726	203.872	103.391	85.755	14.726	203.872	4.847	184.299	14.726	203.872	59.984	129.162	14.726	203.872
	.Alquilada	2.219	40.227	2.038	44.484	13.223	29.223	2.038	44.484	490	41.956	2.038	44.484	4.860	37.586	2.038	44.484
	.Prestada por pariente	653	8.279	393	9.325	3.883	5.049	393	9.325	180	8.752	393	9.325	1.771	7.161	393	9.325
	.Anticrético	264	7.787	250	8.301	1.384	6.667	250	8.301	57	7.994	250	8.301	323	7.728	250	8.301
	.Cedida por servicios	326	3.034	233	3.593	2.091	1.269	233	3.593	116	3.244	233	3.593	1.553	1.807	233	3.593
	.Contrato mixto	15	256	18	289	81	190	18	289	7	264	18	289	29	242	18	289
	.No especifica		18	102	120	7	11	102	120	4	14	102	120	9	9	102	120
	Total	**22.897**	**229.327**	**17.760**	**269.984**	**124.060**	**128.164**	**17.760**	**269.984**	**5.701**	**246.523**	**17.760**	**269.984**	**68.529**	**183.695**	**17.760**	**269.984**
2023	.Propia	16.054	141.670	9.736	167.460	86.310	71.414	9.736	167.460	3.968	153.756	9.736	167.460	49.278	108.446	9.736	167.460
	.Alquilada	1.739	34.295	1.437	37.471	11.350	24.684	1.437	37.471	350	35.684	1.437	37.471	4.023	32.006	1.437	37.471
	.Prestada por pariente	585	7.274	258	8.117	3.421	4.438	258	8.117	149	7.710	258	8.117	1.544	6.315	258	8.117
	.Anticrético	224	6.853	164	7.241	1.229	5.848	164	7.241	42	7.035	164	7.241	254	6.823	164	7.241
	.Cedida por servicios	261	2.651	166	3.078	1.782	1.130	166	3.078	77	2.835	166	3.078	1.290	1.622	166	3.078
	.Contrato mixto	10	236	13	259	68	178	13	259	4	242	13	259	31	215	13	259
	.No especifica			9	9			9	9			9	9			9	9
	Total	**18.873**	**192.979**	**11.783**	**223.635**	**104.160**	**107.692**	**11.783**	**223.635**	**4.590**	**207.262**	**11.783**	**223.635**	**56.425**	**155.427**	**11.783**	**223.635**

Fuente: RUDE, Ministerio de Educación 2025.

5. Discusión

Abordar el trabajo infantil desde la perspectiva del derecho a la educación supone analizarlo no únicamente como un fenómeno económico o cultural, sino como una vulneración estructural de un derecho humano fundamental, garantizado tanto en la Constitución Política del Estado como en los convenios internacionales ratificados por Bolivia (OIT 138 y 182; OIT & UNICEF, 2021, 2025). Dicho derecho no solo se refiere a la posibilidad de acceso a la escuela, sino también a la permanencia, la calidad del aprendizaje y la igualdad de condiciones, dimensiones todas que se ven comprometidas cuando niños, niñas y adolescentes deben incorporarse al mundo laboral.

Los datos muestran que, entre 2020 y 2023, la principal causa de abandono escolar registrada en el RUDE es de carácter económico, lo que revela que la gratuidad formal de la educación no basta para garantizar su ejercicio pleno. El costo de oportunidad de estudiar en familias que dependen de la fuerza laboral de los hijos sigue siendo demasiado alto, generando tensiones que obligan a priorizar el trabajo sobre la escolaridad. En este sentido, la pobreza se convierte en el principal obstáculo para el cumplimiento del derecho a la educación (Gutiérrez Andrade, 2012; Moreira & Lobatón, 2025).

Además, el impacto del trabajo infantil en el derecho a la educación no se limita a la deserción. Incluso cuando niñas, niños y adolescentes logran permanecer en la escuela, lo hacen bajo condiciones de desigualdad: largas jornadas laborales, fatiga, carencias alimenticias y exposición a riesgos de salud limitan el aprovechamiento pedagógico y deterioran la calidad de la experiencia educativa. Por otro lado, la probabilidad de sufrir lesiones durante el trabajo es más alta en edades tempranas lo que incrementa problemas nutricionales y desgaste emocional, afectando directamente la capacidad de aprender y desarrollarse en igualdad de condiciones (Briceño Ayala & Pinzón Rondón, 2004).

La dimensión de género también incide en la vulneración del derecho a la educación. Las niñas suelen estar vinculadas a labores domésticas no remuneradas, invisibilizadas en las estadísticas, lo que las excluye de

manera silenciosa del sistema educativo. Los niños, en cambio, aparecen con mayor frecuencia en trabajos agropecuarios o de subsistencia (Montes, Ordoñez & Mejía, 2021; Bravo-Lucas & Henríquez-Mendoza, 2024). Esta división sexual del trabajo repercute en trayectorias educativas diferenciadas y perpetúa desigualdades estructurales, contraviniendo el principio de no discriminación que constituye parte esencial del derecho a la educación.

Desde el plano normativo, Bolivia ha avanzado en la prohibición del trabajo infantil mediante la Ley 548, alineada con los convenios internacionales. Sin embargo, informes nacionales y análisis jurídicos coinciden en señalar que su aplicación enfrenta dificultades: escasa fiscalización, interpretaciones ambiguas y falta de recursos institucionales (Defensoría del Pueblo, 2021; Rueda Rodríguez, s.f.). La existencia de normas progresistas no garantiza, por sí sola, la materialización del derecho a la educación; se requiere voluntad política, financiamiento y mecanismos de articulación interinstitucional para traducir la norma en políticas efectivas.

En este marco, las políticas sociales como el Bono Juancito Pinto representan un esfuerzo del Estado por materializar el derecho a la educación mediante incentivos a la permanencia escolar. Evaluaciones realizadas en contextos urbanos muestran efectos positivos en la reducción del abandono, aunque modestos y desiguales según la realidad territorial (IICCA, 2022). Esto sugiere que las transferencias económicas pueden mitigar barreras de acceso, pero no abordan los problemas estructurales de calidad educativa ni las carencias en infraestructura, servicios básicos y apoyo psicosocial. El derecho a la educación, en su integralidad, exige más que presencia física en la escuela: demanda aprendizajes significativos, pertinencia cultural y condiciones dignas de permanencia.

A nivel regional, experiencias comparadas evidencian que la erradicación del trabajo infantil y la garantía del derecho a la educación requieren medidas integrales y sostenidas. No basta con acciones punitivas contra las familias ni con normativas que prohíban el trabajo: se necesitan políticas de empleo adulto, protección social, reducción de la desigualdad y fortalecimiento del sistema educativo (Lastra, 2016; OISS, 2017). Estas

políticas deben ser intersectoriales y territorializadas, pues las causas y manifestaciones del trabajo infantil no son homogéneas en el país: difieren entre áreas urbanas y rurales, y entre distintos grupos sociales y culturales.

Desde el punto de vista pedagógico, garantizar el derecho a la educación en contextos donde el trabajo infantil persiste exige innovar en metodologías y estrategias escolares. Programas de educación flexible, escuelas de doble turno y mecanismos de tutoría comunitaria podrían contribuir a que quienes trabajan no vean interrumpido su aprendizaje. Sin embargo, estas medidas deben implementarse con cuidado, pues el objetivo no puede ser legitimar el trabajo infantil, sino ofrecer alternativas transitorias mientras se avanza hacia su erradicación. En este sentido, la educación inclusiva y adaptada culturalmente se convierte en un instrumento de equidad, siempre que se acompañe de políticas de protección y apoyo familiar.

Finalmente, la comparación entre fuentes estadísticas como el ENNA y el RUDE muestra la necesidad de fortalecer los sistemas de información para vigilar el cumplimiento del derecho a la educación. Mientras el RUDE refleja a quienes permanecen en la escuela, el ENNA capta la realidad más amplia, incluyendo a quienes están fuera del sistema. La articulación de estas fuentes permitiría identificar con mayor precisión a niñas, niños y adolescentes que ven restringido su derecho y diseñar políticas diferenciadas para atenderlos. El derecho a la educación no puede ser garantizado de manera parcial: debe alcanzarse de manera universal, efectiva y con calidad para todos. En este sentido, garantizar el derecho a una educación de calidad constituye también una condición indispensable para avanzar hacia el cumplimiento del ODS 4 y del ODS 8.7 de la Agenda 2030.

En síntesis, el trabajo infantil constituye una de las principales limitaciones estructurales para el ejercicio del derecho a la educación en Bolivia. Su persistencia revela que el Estado no ha cumplido plenamente su obligación de garantizar acceso, permanencia y calidad educativa sin discriminación. Superar este desafío exige no solo normas y programas, sino un compromiso integral con la justicia social, la equidad territorial y el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos plenos de derechos.

6. Conclusiones

El análisis de los datos y el marco normativo demuestran que el trabajo infantil en Bolivia es un fenómeno estructural, predominantemente rural y agrícola, intrínsecamente ligado a la pobreza y las desigualdades socioeconómicas. La "doble lógica" del trabajo infantil revela que la aparente disminución de estudiantes trabajadores en el RUDE podría enmascarar una exclusión educativa total de los NNA más vulnerables, quienes simplemente se han retirado del sistema formal para dedicarse exclusivamente a la labor. La profunda brecha entre el marco normativo y la realidad social, exacerbada por la ineficiencia del aparato estatal de protección, demuestra que la ley por sí sola es insuficiente sin una infraestructura robusta que la implemente. Finalmente, el debate sobre el trabajo infantil debe trascender la dicotomía de la prohibición versus la tolerancia, enfocándose en la erradicación de las condiciones de vulnerabilidad y en la protección integral que reconozca la agencia de los NNA.

Referencias

Bravo-Lucas, J. D., & Henríquez-Mendoza, E. F. (2024). Patrones culturales que produce la familia en relación al trabajo infantil. 593 Digital Publisher CEIT, 9(3), 892-905. doi:https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2475

Briceño Ayala, L., & Pinzón Rondón, Á. M. (2004). *Efectos del trabajo infantil en la salud del menor trabajador*. Revista de salud pública, 6(3), 270-288. Recuperado el 10 de agosto de 2025, de http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v6n3/a04v6n3.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2019). *La pandemia por la COVID-19 podría incrementar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe.* Nota Técnica Nº 1. Obtenido de https://hdl.handle.net/11362/45679

Defensoría del Pueblo. (2021). *Trabajo infantil y adolescente en Bolivia: vulneracion del derecho a la proteccion de niñas, niños y adolescentes en relación al trabajo*. Defensoría del Pueblo, La Paz. Recuperado el 1 de Septiembre de 2025, de https://www.defensoria.gob.bo/uploads/

files/informe-defensorial-trabajo-infantil-y-adolescente-en-boliviavulneracion-del-derecho-a-la-proteccion-de-ninyas,ninyos-y-adolescentes-con-relacion-al-trabajo.pdf

Gutiérrez Andrade, O. W. (2012). *Pobreza y mercado de trabajo infantil en Bolivia y Cochabamba.* (U. C. Pablo, Ed.) Perspectivas(29), 30-68. Recuperado el 5 de Agosto de 2025, de https://www.redalyc.org/pdf/4259/425941258003.pdf

Instituto de Investigación y Capacitación en Ciencias Administrativas (IICCA). (2022). *Evaluación de impacto del Bono Juancito Pinto en las ciudades de La Paz y EL Alto.* UMSA. La Paz: UMSA. Obtenido de https://iicca.edu.bo/wp-content/uploads/2025/02/Libro-Juancito-Pinto-corregido.pdf

Landa Casazola, F. (2022). *El trabajo y la actividad laboral en Bolivia de las niñas, niños y adolescentes.* Cuadernos de Investigación Económica Boliviana, 5(1), 7-44. Recuperado el 27 de agosto de 2025, de https://www.economiayfinanzas.gob.bo/sites/default/files/2024-02/CIEB_V5N1_Paper1.pdf

Lastra Lastra, J. M. (2016). E*rradicación del trabajo infantil: una tarea pendiente (convenio 182, OIT)*. En M. M. Pérez Contreras, M. C. Macías Vázquez, N. González Martín, & S. Rodríguez Jiménez, Temas selectos de vulnerabilidad y violencia contra niños, niñas y adolescentes (págs. 165-178). D. F., Mexico: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. Recuperado el 5 de Agosto de 2025, de https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4242/11.pdf

Liebel, M. (2012). E*l derecho a trabajar: una demanda emergente de las y los niños*. Revista de derechos humanos - defensor(11), 12-20. Obtenido de https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r35202.pdf

Montes, A., Ordoñez, O. A., & Mejía, A. S. (2021). T*rabajo infantil una práctica silenciosa*. Perspectiva de familia, 6(1), 83-104. doi:10.36901/pf.v6i1.1486

Moreira Cordova, J. A., & Lobatón Patiño, R. G. (2025). *La situación del trabajo infantil en Bolivia (2014-2023): entre la disonancia teórico-normativa y las falencias de las políticas públicas*. Con¬Sciencias Sociales, 17(32), 43¬62. doi:https://doi.org/10.35319/consciencias.202532164

Neubauer, A., Nicolás-Ruiz, M. Á., & Álvarez-Pavón, S. (2023). L*a OEI y las metas 2021: Evolución del derecho a la educación en Latinoamérica y el Caribe.* RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 7(2), 83-104. doi:https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp83-104

Organización Iberoamericana de Seguridad Social. (2017). *Estudio de la vinculación entre la educación y el trabajo infantil.* V Conferencia mundial contra el trabajo infantil de 2017, (págs. 1-58). Madrid. Recuperado el 10 de agosto de 2025, de https://oiss.org/wp-content/uploads/2018/11/7-6-TrabajoInfantilyEducacion.pdf

Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2025). *Trabajo infantil, estimaciones mundilaes 2024 tendencias y el camino a seguir.* Ginebra y Nueva York. Obtenido de https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-08/Estimaciones%20Mundiales%20del%20Trabajo%20Infantil%202024%20-%20Informe.pdf

Organización Internacional del Trabajo (OIT) y UNICEF. (*9 de junio de 2021). unicef para cada infancia*. Obtenido de unicef.org: https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/trabajo-infantil-elevan-160-millones-al-alza-primera-vez-dos-decenios

Organizacion internacional del trabajo. (1973). *Convenio 138, Convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo.* Obtenido de https://www.oas.org/dil/esp/Convenio_138_de_la_OIT_Argentina.pdf

Organización Internacional del Trabajo. (1999). *Convenio 182, Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil*. Ginebra. Obtenido de https://www.oas.org/dil/esp/Convenio_182_oit.pdf

Pareja Marín, C. A. (2024). *Determinantes del estudio y trabajo adolescente en Bolivia: Un análisis pre y post pandemia.* ARU SEARCH: Revista de Investigación Aplicada de Economía Social y Desarrollo(3), 165-192. Recuperado el 5 de septiembre de 2025, de https://www.aru.org.bo/journalaru/index.php/arusearch/article/download/37/21/121

Rueda Rodriguez, A. E. (s.f.). *La ley sobre el trabajo infantil en Bolivia.* Obtenido de cielolaboral.com: https://www.cielolaboral.com/wp-content/uploads/2014/09/rueda_ley_trabajo_infantil_bolivia.pdf

Unión de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Bolivia (UNATSBO) y Save the Children. (2010). *Mi fortaleza es mi trabajo: de las demanda a las propuestas.* La Paz. Obtenido de https://pronats.org/fileadmin/resources/downloads/bolivia-mi-fortaleza-es-mi-trabajo.pdf

Henry Patricio Bonifacio Navarro
Maestro de matemática

Impacto en la implementación del Bachillerato Técnico Humanístico: un análisis comparativo entre áreas urbanas y rurales

Resumen

El Bachillerato Técnico Humanístico se ha consolidado como una modalidad educativa clave para preparar a estudiantes en su tránsito hacia el mercado laboral y la educación superior. No obstante, su implementación presenta marcadas diferencias entre áreas urbanas y rurales, lo que genera interrogantes respecto a la equidad en el acceso a una educación de calidad. Con el objetivo de analizar estas desigualdades, este artículo hace una revisión de estudios seleccionados y publicados en los últimos nueve años, y que consideran recursos disponibles, metodologías pedagógicas, impacto en el rendimiento académico y desafíos afrontados por las unidades educativas. Los resultados muestran que los centros urbanos cuentan con mayores recursos e infraestructura, lo cual se refleja en un mejor rendimiento académico; en contraste, las instituciones rurales enfrentan limitaciones que afectan la calidad de la formación técnica. Estas diferencias evidencian la necesidad de adecuar las políticas educativas a las condiciones locales, priorizando la atención a las escuelas rurales para garantizar una educación técnica equitativa y de calidad para todo el estudiantado.

Palabras clave: Bachillerato Técnico Humanístico, diferencias urbanas y rurales, implementación educativa, equidad educativa

1. Introducción

La implementación del Bachillerato Técnico Humanístico (BTH) en las unidades educativas ha emergido como una estrategia clave en la educación secundaria, buscando integrar la formación técnica y humanística para preparar a las y los estudiantes para el mercado laboral y la educación superior. Este modelo educativo se fundamenta en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, que promueve una educación productiva, científica y técnica-tecnológica, adaptada a las vocaciones y potencialidades de cada región (Ministerio de Educación, Reglamento del Bachillerato Técnico Humanístico del Subsistema de Educación Regular y Subsistema de Educación Alternativa y Especial, 2023). Sin embargo, a pesar de su relevancia, existen notables diferencias en cómo se implementa este bachillerato en áreas urbanas y rurales, lo que plantea interrogantes sobre su efectividad y accesibilidad, según reporte preliminar por área geográfica (Ministerio de Educación, Módulos, núcleos y talleres garantizan Bachillerato Técnico Humanístico, 2018).

Diversas investigaciones han abordado la implementación del BTH, destacando tanto sus ventajas como sus desafíos. Según un estudio realizado por la Dirección General de Planificación (2019), el BTH ha permitido a los estudiantes obtener un título técnico medio que facilita su inserción en el ámbito laboral o su continuidad en la educación superior. Sin embargo, otros estudios han señalado que muchas unidades educativas carecen de la infraestructura y los recursos necesarios para ofrecer una formación adecuada (Guillermo Cincko Oylo, 2023). Estas investigaciones sugieren que la calidad de la implementación del BTH varía significativamente entre contextos urbanos y rurales, lo que podría afectar las oportunidades educativas de las y los estudiantes que van graduándose en las diferentes especialidades técnicas.

A pesar de los avances en la implementación del BTH, persisten vacíos temáticos que limitan una comprensión integral de su funcionamiento. La investigación de la actualidad no ha explorado suficientemente las diferencias en la implementación entre áreas urbanas y rurales ni cómo estas diferencias impactan en el aprendizaje y desarrollo de competencias

de los estudiantes (Guillermo Cincko Oylo, 2023). Además, se requiere un análisis más profundo sobre los factores contextuales que influyen en estas disparidades, como la disponibilidad de recursos educativos y la capacitación docente (Lanza & Márquez, 2020).

El objetivo de este artículo es comparar sistemáticamente las diferencias en la implementación del Bachillerato Técnico Humanístico entre áreas urbanas y rurales, identificando los factores contextuales, metodológicos y de recursos que influyen en su efectividad y accesibilidad. Esta revisión busca contribuir al entendimiento de cómo se puede mejorar la implementación del BTH para asegurar una educación equitativa y de calidad para todas las y los estudiantes del nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

2. Materiales – Métodos

Para llevar a cabo esta revisión sistemática, se utilizó el método PRISMA *(Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses),* que proporciona una guía estructurada para la realización y presentación de revisiones sistemáticas. Este enfoque asegura que la revisión sea transparente, completa y reproducible, lo que permite a otros investigadores evaluar y utilizar los hallazgos de manera efectiva (Matthew J. Pagea, 2020). La aplicación del protocolo PRISMA implica varios pasos, incluyendo la formulación de preguntas de investigación claras, la definición de criterios de inclusión y exclusión, y la realización de búsquedas exhaustivas en bases de datos relevantes (Villegas González, 2022).

Además, las siguientes preguntas guiaron esta revisión sistemática:

- ¿Cuáles son las diferencias en los recursos disponibles para la implementación del Bachillerato Técnico Humanístico en áreas urbanas en comparación con áreas rurales?

- ¿Cómo varían las metodologías pedagógicas utilizadas en el BTH entre contextos urbanos y rurales?

- ¿Qué impacto tiene la implementación del BTH en el rendimiento académico de los estudiantes en áreas urbanas frente a rurales?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan las unidades educativas en la implementación del BTH en cada contexto?
- ¿Qué estrategias se han propuesto para mejorar la implementación del BTH en áreas rurales?

Para identificar estudios relevantes, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en múltiples bases de datos científicas, incluyendo Scielo y Scopus. Se utilizaron palabras clave como "Bachillerato Técnico Humanístico", "educación técnica", "implementación educativa", "diferencias urbanas y rurales" y "formación técnica secundaria". La estrategia incluyó el uso de combinaciones booleanas (AND, OR) para ampliar o restringir los resultados según fuera necesario. Además, se revisaron las bibliografías de los artículos seleccionados para identificar estudios adicionales que pudieran ser relevantes para la revisión.

Los siguientes son los estudios seleccionados entre los años 2016 y 2024:

Nro.	Autores	Título
1	Graciela Mamani Torres; Beatriz Juana Matos Ortega	Análisis del proceso de implementación del Bachillerato Técnico-Humanístico en la educación secundaria comunitaria productiva del subsistema de educación regular en Bolivia
2	Murillo, F. Javier; Martínez-Garrido, Cynthia	Estimación de la magnitud de la segregación escolar en américa latina
3	Cueto, Santiago	Innovación y calidad en educación en América Latina
4	Hernández Márquez, Andrea Carolina; Cepeda Coronado, Jesús; Vertel Morinson, Melba	Condicionantes del rendimiento académico en escuelas rurales: un análisis multifactorial para quinto grado
5	Lozano Culter, Eliana	Infraestructura escolar y su impacto en el rendimiento académico entre zonas urbanas y rurales en américa del sur
6	Alvarez Molina, Stalyn Paul; Padilla Castro, Fernando José; Wellington, Isaac; Maliza Cruz	Impacto del Bachillerato Técnico en el contexto laboral y productivo ecuatoriano

Fuente: Elaboración propia (referencias bibliográficas completas en la sección Referencias de este artículo).

El proceso de selección se realizó siguiendo los criterios establecidos en el método PRISMA, incluyendo estudios publicados en los últimos nueve años que abordaran directamente las diferencias en la implementación del BTH entre áreas urbanas y rurales. A través de este enfoque sistemático, se buscó garantizar que la revisión se base en la evidencia más reciente y pertinente disponible sobre el tema.

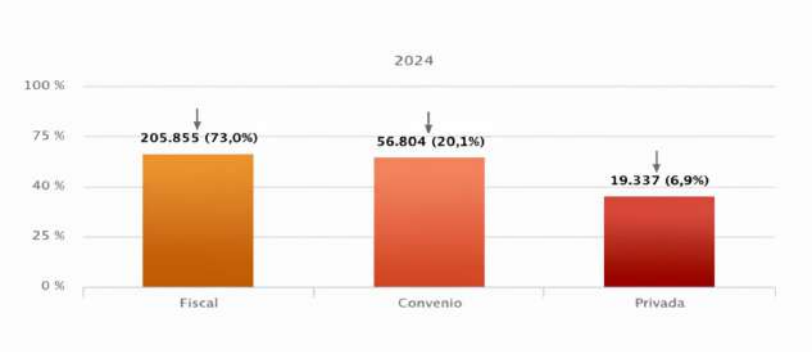
3. Análisis de datos estadísticos obtenidos

Se tomaron los datos estadísticos emitidos por la unidad de sistemas del Ministerio de Educación (2024).

Gráfico 1: Estudiantes matriculados por área geográfica (urbano y rural)

Fuente: Ministerio de Educación (reportes.sie.gob, 2024).

Gráfico 2: Estudiantes matriculados según dependencia



Fuente: Ministerio de Educación (reportes.sie.gob, 2024).

Asimismo, los datos muestran la cantidad por año de escolaridad y departamento.

Tabla Nº 1. Número de estudiantes con título de técnico medio, por departamento, periodo (2014–2021)

BOLIVIA: BACHILLERATO TÉCNICO HUMANÍSTICO								
DEPARTAMENTO	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
BOLIVIA	**8.512**	**9.862**	**9.678**	**9.967**	**17.198**	**23.515**	**39.193**	**44.943**
CHUQUISACA	577	793	765	860	1.865	1.794	2.437	2.500
LA PAZ	2.848	3.004	3.093	2.082	4.424	7.113	11.499	13.372
COCHABAMBA	1.791	1.933	1.767	1.864	2.276	3.212	5.453	7.024
ORURO	662	1.027	1.065	1.245	2.120	2.599	3.499	3.789
POTOSÍ	537	565	728	1.384	2.190	2.503	3.392	3.575
TARIJA	128	260	241	322	598	782	1.063	1.022
SANTA CRUZ	1.654	1.966	1.728	1.862	3.129	4.614	9.714	11.440
BENI	315	314	291	348	572	826	1.910	2.000
PANDO	0	0	0	0	24	72	226	221

Fuente: Ministerio de Educación (reportes.sie.gob, 2022).

La tabla muestra la evolución del número de estudiantes que obtuvieron el "Bachillerato Técnico Humanístico" en Bolivia, desglosada por departamento, entre los años 2014 y 2021. A continuación, una interpretación de los datos:

Crecimiento total a nivel nacional

- El número total de estudiantes que lograron este tipo de bachillerato en Bolivia pasó de 8.512 en 2014 a 44.943 en 2021. Esto representa un incremento significativo en la cantidad de graduados en el Bachillerato Técnico Humanístico.

- El aumento más pronunciado se observa entre los años 2018 y 2019, cuando el número de bachilleres subió de 17.198 a 23.515.

- Por departamento

- La Paz y Santa Cruz lideran en términos absolutos, con el mayor número de bachilleres. En 2021, La Paz alcanzó los 13.372 y Santa Cruz los 11.440.

- Cochabamba sigue en tercer lugar, con un crecimiento sostenido desde 1.791 en 2014 hasta 7.024 en 2021.

- Oruro y Potosí muestran un incremento constante, aunque sus cifras son más modestas en comparación con los tres departamentos mencionados anteriormente. Oruro pasó de 662 en 2014 a 3.789 en 2021, y Potosí de 537 a 3.575 en ese mismo período.

- Tarija tuvo un crecimiento importante, aunque más lento, pasando de 128 en 2014 a 1.022 en 2021.

- Chuquisaca también muestra un crecimiento considerable, pasando de 577 en 2014 a 2.500 en 2021.

- Beni presentó un crecimiento sostenido desde 315 en 2014 hasta 2.000 en 2021.

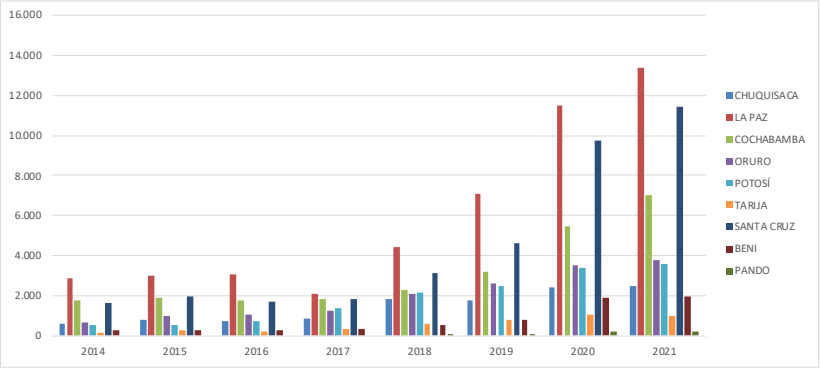
- Pando, que en los primeros años mostraba una cantidad mínima de graduados (0 en 2016 y 24 en 2018), finalmente alcanzó 221 graduados en 2021.

Tendencias generales

Todos los departamentos muestran un crecimiento constante en el número de graduados en el Bachillerato Técnico Humanístico a lo largo de los años, aunque con diferentes ritmos. El incremento es especialmente notable en los años 2018 y 2019, cuando se observa un gran salto en casi todos los departamentos.

Los datos reflejan una expansión significativa del Bachillerato Técnico Humanístico en Bolivia en este período, con un crecimiento sobresaliente en departamentos como La Paz, Santa Cruz y Cochabamba, y mejoras constantes en los otros departamentos.

Gráfico 3: Comparación del número de graduados del BTH por departamento (2014–2021)



Fuente: Elaboración propia en base datos del Ministerio de Educación (reportes.sie.gob, 2022).

Una representación visual en barras del número de graduados en el Bachillerato Técnico Humanístico por departamento en Bolivia, entre 2014 y 2021. La gráfica permite observar las diferencias de crecimiento entre los distintos departamentos a lo largo de los años.

Observaciones clave de la gráfica

- La Paz y Santa Cruz muestran los números más altos, especialmente a partir de 2019.
- Cochabamba también crece de forma significativa, especialmente en los últimos años.
- Departamentos más pequeños como Pando tienen un menor número de graduados, pero con un crecimiento notable a partir de 2018.

Tabla Nº 2. Cantidad de especialidades del BTH

No.	ESPECIALIDADES DEL BTH	RURAL	URBANO	TOTAL
1	**SISTEMAS INFORMÁTICOS**	**192**	**224**	**416**
2	GASTRONOMÍA	112	208	320
3	TRANSFORMACIÓN DE ALIMENTOS	186	61	247
4	MECÁNICA AUTOMOTRIZ	142	85	227
5	TEXTILES Y CONFECCIONES	131	81	212
6	AGROECOLOGÍA	119	29	148
7	CONTABILIDAD	28	94	122
8	ELECTRICIDAD	45	66	111
9	MECÁNICA INDUSTRIAL	63	42	105
10	VETERINARIA Y ZOOTECNIA	70	27	97
11	CARPINTERÍA EN MADERA Y METAL	50	46	96
12	TURISMO Y HOTELERÍA	35	50	85
13	ELECTRÓNICA	12	68	80
14	CONSTRUCCIÓN CIVÍL	26	53	79
15	AGROPECUARIA	62	9	71
16	ADMINISTRACIÓN	6	43	49
17	TEXTILES, TEJIDOS Y CONFECCIONES	36	5	41
18	BELLEZA INTEGRAL	7	30	37
19	DISEÑO GRÁFICO	7	19	26
20	ELECTROMECÁNICA	12	12	24
21	SECRETARIADO	1	14	15
22	GESTIÓN AMBIENTAL	0	15	15
23	ARTE Y ARTESANÍAS	0	9	9
24	SALUD Y PRIMEROS AUXILIOS	1	7	8
25	LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS	0	7	7
26	INSTRUMENTO MUSICAL: CUERDA	2	4	6
27	TEJIDOS Y TELARES	2	3	5
28	QUÍMICA INDUSTRIAL	3	2	5
29	INSTRUMENTO MUSICAL: VIENTO	2	2	4
30	VITICULTURA Y ENOLOGÍA	3	0	3
31	ROBÓTICA	1	1	2

32	MERCADOTECNIA	0	2	2
33	COMUNICACIÓN	0	2	2
34	INSTRUMENTO MUSICAL: PERCUSIÓN	1	1	2
35	CANTO	0	2	2
36	CERÁMICA Y ALFARERÍA	1	0	1
37	INSTALACIONES DE GAS DOMICILIARIO	1	0	1
38	TEATRO	0	1	1
39	DANZA MODERNA	0	1	1
40	RESTAURACIÓN Y CONSERVACIÓN PATRIMONIAL	0	0	0
41	LENGUAS ORIGINARIAS:	0	0	0
	TOTAL	**1359**	**1325**	**2684**

Fuente: Ministerio de Educación (reportes.sie.gob, 2022).

La tabla muestra la distribución de las especialidades del Bachillerato Técnico Humanístico (BTH) por área geográfica, dividiendo entre rural y urbana. También ofrece el número total de especialidades ofrecidas en cada una de estas áreas.

A continuación, se describe la interpretación del crecimiento en porcentaje para las áreas rural y urbana con base en el total proporcionado:

Datos totales

- Rural: 1.159 especialidades.
- Urbano: 1.325 especialidades.
- Total: 2.484 especialidades.

Cálculo del porcentaje de participación

1. Área Rural

- El porcentaje de especialidades en el área rural se calcula con la fórmula.

$$Porcentaje\ Rural = \left(\frac{Especialidades\ en\ área\ rural}{Total\ de\ especialidades}\right) \times 100$$

$$Porcentaje\ Rural = \left(\frac{1.159}{2.484}\right) \times 100 \approx 46.66\%$$

- El 46.66% de las especialidades se encuentra en el área rural.2. Área urbana.

2. Área urbana

- El porcentaje de especialidades en el área urbana se calcula con la fórmula:

Porcentaje urbano

$$= \left(\frac{Especialidades\ en\ área\ urbana}{Total\ de\ especialidades}\right) \times 100$$

$$Porcentaje\ urbano = \left(\frac{1.325}{2.484}\right) \times 100 \approx 53.34\%$$

- El 53.34% de las especialidades se encuentra en el área urbana.

A partir de la información obtenida, se encuentra que la distribución entre rural y urbano está relativamente equilibrada, con una ligera mayor concentración de especialidades en el área urbana. Por otro lado, el área urbana tiene un 53.34% de las especialidades totales, lo que indica una mayor oferta comparada con el 46.66% en el área rural.

Este análisis no solo refleja la disponibilidad de especialidades por área geográfica, sino también cómo se distribuye la oferta del BTH, destacando la importancia de ambas áreas en el sistema educativo técnico humanístico.

4. Resultados

4.1. Recursos disponibles para la implementación del Bachillerato Técnico Humanístico

La comparación de los recursos disponibles para la implementación del BTH entre áreas urbanas y rurales revela diferencias significativas. En general, las unidades educativas urbanas tienden a contar con mejores infraestructuras y recursos didácticos en comparación con sus contrapartes rurales. Un estudio realizado en Colombia muestra que los

colegios urbanos tienen un acceso superior a tecnologías educativas y materiales de enseñanza, lo que se traduce en un rendimiento académico más alto (Hernández Márquez & Cepeda Coronado, 2024). Adicionalmente, la investigación de (Lozano Culter, 2024) indica que las escuelas rurales enfrentan limitaciones en términos de equipamiento y capacitación docente, lo que afecta negativamente la calidad de la educación técnica ofrecida. Estas disparidades en los recursos impactan indirectamente en la efectividad del BTH, dificultando su implementación adecuada en contextos rurales.

4.2. Metodologías pedagógicas utilizadas

Las metodologías pedagógicas empleadas en el BTH también difieren notablemente entre áreas urbanas y rurales. En las zonas urbanas, se observa una tendencia hacia la adopción de enfoques pedagógicos más innovadores y centrados en el estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos. Por el contrario, las unidades educativas rurales a menudo siguen métodos más tradicionales y menos interactivos, lo que limita la participación activa de los estudiantes. Esta diferencia en las metodologías no solo afecta el interés y la motivación de los estudiantes, sino que también influye en los resultados académicos. Un análisis comparativo realizado por UMSA (2023) sugiere que las prácticas pedagógicas más dinámicas en entornos urbanos contribuyen a una mayor adquisición de competencias técnicas y humanísticas.

4.3. Impacto en el rendimiento académico

El impacto del BTH en el rendimiento académico de los estudiantes muestra una clara brecha entre áreas urbanas y rurales. Según un estudio que analizó datos de pruebas estandarizadas, los estudiantes urbanos obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que sus pares rurales (Yañez Aguilar & Echenique Michel, 2024). Este fenómeno se atribuye a múltiples factores, incluyendo los familiares, la calidad de la enseñanza y el acceso a recursos educativos adecuados (Hernández Márquez & Cepeda Coronado (2024).

4.4. Desafíos enfrentados por las unidades educativas

Los desafíos que enfrentan las unidades educativas en la implementación del BTH son variados y se manifiestan de manera diferente según el contexto urbano o rural. En áreas urbanas, aunque los recursos son más abundantes, se identifican problemas relacionados con la sobrepoblación estudiantil y la falta de atención individualizada. Por otro lado, las escuelas rurales lidian con problemas estructurales como la escasez de docentes capacitados y la falta de infraestructura adecuada. La investigación realizada por Lozano Culter (2024) destaca que estos desafíos estructurales limitan la capacidad de las instituciones rurales para ofrecer un BTH efectivo y pertinente para sus estudiantes.

4.5. Estrategias para mejorar la implementación

Finalmente, se han propuesto diversas estrategias para mejorar la implementación del BTH, tanto en áreas urbanas como rurales. Entre ellas se sugiere fortalecer la formación continua de docentes y fomentar alianzas con empresas locales para garantizar una educación técnica alineada con las necesidades del mercado laboral. Además, es crucial desarrollar programas específicos que aborden las particularidades de cada contexto educativo. La investigación realizada por la UMSA (2023) enfatiza que adaptar el currículo del BTH a las realidades locales puede aumentar su relevancia y efectividad. Estas estrategias son esenciales para cerrar la brecha existente entre las implementaciones urbanas y rurales del BTH, asegurando así una educación equitativa para todos los estudiantes.

5. Discusión

5.1. Principales resultados del estudio

Los resultados de esta revisión sistemática evidencian diferencias significativas en la implementación del Bachillerato Técnico Humanístico (BTH) entre áreas urbanas y rurales. En las zonas urbanas, las unidades educativas cuentan con mejor infraestructura, acceso a tecnologías

educativas y metodologías pedagógicas más innovadoras, lo que favorece un rendimiento académico superior entre los estudiantes (Hernández Márquez & Cepeda Coronado, 2024). Estas condiciones coinciden con lo señalado por Murillo & Martínez Garrido (2017), quienes destacan que la disponibilidad de recursos y la innovación metodológica son factores decisivos en la mejora de los aprendizajes. En contraste, las escuelas rurales tienden a seguir enfoques más tradicionales, limitando la participación activa del estudiantado y generando brechas en el acceso a una educación técnica de calidad.

5.2. Significado de los resultados y su importancia

El significado de estos hallazgos es crucial para comprender cómo el contexto geográfico incide en la calidad de la educación técnica. La discrepancia en los recursos y metodologías refleja inequidades estructurales que perpetúan ciclos de pobreza en áreas rurales, donde las y los estudiantes tienen menos oportunidades de continuar estudios superiores o acceder al mercado laboral en condiciones de igualdad (Lozano Culter, 2024). Un estudio previo respalda este panorama: Cueto (2016) ha documentado que la falta de infraestructura y la escasa formación docente en contextos rurales reducen la efectividad de programas educativos, dificultando la implementación de enfoques pedagógicos activos. La importancia de abordar estas desigualdades radica en garantizar que todas y todos los estudiantes, independientemente de su ubicación, accedan a una formación técnica pertinente y de calidad.

5.3. Limitaciones del estudio y recomendaciones

Esta revisión reconoce ciertas limitaciones. Por un lado, la escasa disponibilidad de investigaciones centradas exclusivamente en el BTH en entornos rurales limitó la profundidad del análisis. Además, la mayoría de los estudios revisados se enfocaron en aspectos cuantitativos, dejando de lado percepciones y experiencias del profesorado y estudiantado. Por ello, resulta necesario complementar con estudios cualitativos que incluyan entrevistas y grupos focales para capturar una visión más integral de la realidad educativa, como sugieren Murillo & Martínez Garrido (2017).

Asimismo, se recomienda promover políticas educativas que no solo fortalezcan la infraestructura y dotación de recursos, sino que impulsen procesos de formación y actualización docente continua, aspectos clave para garantizar una enseñanza efectiva en el marco del BTH, (Hernández Márquez & Cepeda Coronado, 2024). Estas acciones contribuirán a cerrar la brecha urbano-rural, asegurando una educación equitativa y pertinente.

6. Conclusiones

Los principales hallazgos de este estudio indican que existen diferencias significativas en la implementación del BTH entre áreas urbanas y rurales. Las unidades educativas urbanas tienden a contar con mejores recursos, infraestructura y metodologías pedagógicas más innovadoras, lo que se traduce en un rendimiento académico superior de los estudiantes en comparación con sus pares rurales. En contraste, las escuelas rurales enfrentan desafíos estructurales que limitan su capacidad para ofrecer una educación técnica de calidad, como la escasez de recursos y la falta de capacitación docente adecuada. Estas disparidades no solo afectan el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, sino que también perpetúan ciclos de desigualdad y limitan las oportunidades de desarrollo personal y profesional en estas comunidades.

El significado de estos hallazgos es crucial para comprender el problema de la inequidad educativa en la implementación del BTH. Las diferencias observadas resaltan la necesidad urgente de abordar las condiciones específicas que enfrentan las escuelas rurales para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación técnica equitativa y de calidad. Al comparar sistemáticamente las implementaciones del BTH en contextos urbanos y rurales, se evidencia que las políticas educativas deben ser adaptadas a las realidades locales, asegurando así que se tomen en cuenta las particularidades de cada entorno. Esta comprensión es fundamental para diseñar estrategias efectivas que cierren la brecha existente y promuevan una formación técnica que beneficie a todos los jóvenes, independientemente de su ubicación geográfica.

Referencias

Alvarez Molina, Stalyn Paul; Maliza Cruz, Wellington Isaac;. (2024). *Impacto del Bachillerato Técnico en el contexto laboral y productivo ecuatoriano.* Tesla Revista Científica, ISSN: 2796-9320, 1-13.

Carlos R. Coronel Tapia. (2017). *Análisis del Impacto Social y Económico de la Implementación de la Educación Técnica Productiva en el Marco de la Ley Nº 070 en el Nivel Secundario de la Ciudad de El Alto Gestiones 2012 - 2015.* La Paz - Bolivia.

Cueto, S. (2016). *Innovación y calidad en educación en América Latina. Lima, Perú*.

Guillermo Cincko Oylo. (01 de 09 de 2023). La formación del Bachillerato Técnico Humanístico. Obtenido de https://elpais.bo/

Hernández Márquez, A. C., & Cepeda Coronado, J. (2024). *Condicionantes del rendimiento académico en escuelas rurales: un análisis multifactorial para quinto grado*. Uniandes Colombia, 6.

Lanza, M. A., & Márquez, P. (2020). *"Formación Técnico-Productiva en Educación Secundaria, en los Distritos 5 Y 6 del Municipio de El Alto y El Distrito 2 del Municipio de La Paz*. La Paz - Bolivia.

Los Tiempos. (5 de Marzo de 2018). *Formación Técnica Profesional*. Obtenido de https://formaciontecnicabolivia.org

Lozano Culter, E. (2024). *Infraestructura Escolar y su Impacto en el Rendimiento Académico entre Zonas Urbanas y Rurales en América del Sur.* Pucese, 217 - 239.

Mamani Torres, G., & Matos Ortega, B. J. (2021). *Análisis del proceso de implementación del Bachillerato Técnico-Humanístico en la Educación Secundaria Comunitaria Productiva del Subsistema de Educación Regular en Bolivia*. Revista Ciencia, Tecnología e Innovación, 1-14.

Matthew J. Pagea. (2020). *Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas.* Artículo especial, 1-10.

Ministerio de Educación. (2018). *Módulos, núcleos y talleres garantizan Bachillerato Técnico Humanístico*. Boletín Informativo Avanzamos, 1-12.

Ministerio de Educación. (2022). *Planes y Programas del Bachillerato Técnico Humanístico - BTH*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2023). *Reglamento del Bachillerato Técnico Humanístico del Subsistema de Educación Regular y Subsistema de Educación Alternativa y Especial.* La Paz - Bolivia.

Ministerio de Educación R.M. Nº 818/2014. (2014). *Reglamento de Bachillerato Técnico Humanístico del Subsistema de Educación Regular*. La Paz.

Murillo F, J., & Martínez Garrido, C. (2017). *Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina*. Bogotá, Colombia.

Norena Chávez, D., Garofolin, A., & Limaymanta, C. (2024). *Criterios de Indexación de Revistas Científicas: Latindex, Redalyc, SciELO, DOAJ, Scopus y Web of Science*. Universidad de Lima , 1-46.

Sánchez Serrano, S.; Pedraza-Navarro, I., & Donoso González, M. (2022). *¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico*. Bordón Revista de Pedagogía, 1-17.

Sánchez, C. (8 de Febrero de 2019). *Normas APA – 7ma (séptima) edición.* Obtenido de https://normas-apa.org/

Tesis Doctorales. (22 de Marzo de 2024). *Método PRISMA: qué es y cómo usarlo en una revisión sistemática*. Obtenido de https://tesisdoctoralesonline.com

Villegas González , C. V. (18 de Octubre de 2022). *Vigencia del Sistema IMRYD en la Escritura de Artículos Científicos.* Obtenido de Escriba Escuela de Escritores: https://portal.amelica.org/

Yañez Aguilar, E., & Echenique Michel, N. (2024). *Situación de la educación en Bolivia. Un aporte de la sociedad civil en educación*. La Paz, Bolivia: Grafic Printer.

Investigación-acción

Lucas Pinto Mercado
Estudiante de ESFM

Jugar para aprender inglés: sistematización de una experiencia educativa formativa en las Escuelas Abiertas del Bicentenario

Resumen

El presente artículo sistematiza una experiencia educativa en el marco de las Escuelas Abiertas del Bicentenario (EAB), concebida como actividad formativa en la Escuela Superior de Formación de Maestros "Enrique Finot". La experiencia fue desarrollada con estudiantes de Segundo "B" del nivel secundario de la Unidad Educativa "Monseñor Santistevan I" en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. Para su implementación se emplearon estrategias lúdicas, tales como juegos creados —Tapigol, Pop Learning y Bingo with Numbers— con el fin de fortalecer la producción oral y escrita en la lengua extranjera. Los resultados evidencian que, desde la formación inicial de maestros, es posible generar aprendizajes significativos mediante metodologías creativas. También se destaca el valor del juego como herramienta pedagógica.

Palabras clave: Escuelas Abiertas del Bicentenario, lengua extranjera, juego didáctico, inglés

1. Introducción

La formación de futuros maestros requiere de experiencias pedagógicas que articulen de manera efectiva teoría y práctica. En este contexto, la actividad de las Escuelas Abiertas del Bicentenario, impulsada por el Ministerio de Educación, se constituye en una propuesta educativa que brinda a los estudiantes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) y de las Unidades Académicas (UA) la oportunidad de desempeñarse como facilitadores voluntarios en unidades educativas. A través de esta experiencia, los maestros en formación desarrollan actividades con enfoque comunitario en distintos niveles y áreas del Subsistema de Educación Regular.

En el marco de esta iniciativa, se implementaron sesiones de nivelación lingüística con estudiantes de secundaria, aplicando estrategias lúdicas y colaborativas. La experiencia permitió constatar el valor del juego como medio de enseñanza y aprendizaje del inglés, así como el rol activo del maestro en formación como agente transformador de la realidad educativa.

2. Escuelas Abiertas del Bicentenario: No aprendemos ni enseñamos solos

En el marco de las celebraciones por el Bicentenario del Estado Plurinacional de Bolivia, el Ministerio de Educación ha dispuesto una serie de actividades educativas para conmemorar los 200 años de vida independiente. Una de estas actividades son las Escuelas Abiertas del Bicentenario (EAB), una actividad planificada con anterioridad en el Plan Estratégico Nacional del Bicentenario (PENB). Esta propuesta reafirma que la educación es un eje fundamental para celebrar un Bicentenario intercultural, intracultural, inclusivo y participativo.

Las EAB se fundamentan en experiencias latinoamericanas de distintos países como Chile con "Escuela Abierta a la Comunidad"; Argentina, con el "Programa de Escuela de Verano[1]" , así como el planteamiento de Freire

1 Implementado en Argentina desde el año 2000 en coordinación con distintos ministerios del órgano ejecutivo y organismos de la Provincia de Buenos Aires para el desarrollo recreativo, deportivo, de esparcimiento y otros para las niñas y los niños bonaerenses.

(1970), "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nos educamos en comunidad", constatando que existen múltiples espacios educativos. En esa misma línea, Domínguez (2010) sostiene que "escuela y familia han de compartir inquietudes, intercambiar informaciones y pensamientos sobre la educación, la escuela, los hijos..." (p. 2).

En síntesis, las EAB representan la apertura (de ahí la denominación de "Abiertas") de las instituciones educativas del Subsistema de Educación Regular (SER), tal como se establece en la Resolución Ministerial 001/2025, artículo 50. Su propósito es fomentar actividades deportivas, culturales, recreativas y lúdicas en horarios alternos al desarrollo curricular de las y los estudiantes.

Cabe destacar que esta iniciativa no está dirigida únicamente a estudiantes o maestros, ni a quienes cursan formación en las ESFM y las UA en el marco de su pertinencia académica (especialidad), sino que convoca a la comunidad en su conjunto, con el fin de fomentar el protagonismo comunitario.

3. Contexto de la experiencia educativa

La experiencia comenzó cuando la Dirección General de Formación de Maestros (DGFM) publicó un instructivo para implementar las EAB en las ESFM y UA de todo el país. En cumplimiento a esta disposición, la ESFM "Enrique Finot" lanzó la convocatoria a todos los estudiantes interesados en formar parte del plantel de facilitadores voluntarios, según las especialidades que ofrece la institución en la presente gestión académica.

La decisión de participar en esta iniciativa respondió al propósito de fortalecer las habilidades pedagógicas en el marco de la formación como maestro en la especialidad de Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera (inglés). Según Sosa y Carrizales (2024), estas habilidades incluyen "la comprensión de los alumnos, el desarrollo de currículo y programa de estudios, plan de lecciones, implementación de una educación de calidad y diálogo del aprendizaje, la implementación de la tecnología de aprendizaje" (p. 466) Asimismo, la institución coordinó con las Direcciones Distritales de Educación (DDE) de la ciudad de Santa de Cruz de la Sierra para implementar las EAB en distintas unidades educativas del municipio.

En esta gestión, más de 70 estudiantes de la ESFM "Enrique Finot" se inscribieron como facilitadores voluntarios para colaborar en procesos de nivelación escolar. Como señala Asencio (2024, citado por Pumayauri (2019), "estos programas ofrecen apoyo adicional a aquellos estudiantes que enfrentan dificultades en áreas clave, ayudándolos a mejorar su rendimiento académico y alcanzar un nivel de competencia similar al de sus compañeros" (p.3256).

La experiencia se sitúa en la Unidad Educativa "Monseñor Santistevan I", dependiente del Distrito Educativo "Santa Cruz 2", ubicada en el centro de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, que atiende en el nivel de educación Secundaria Comunitaria Productiva en el turno de la tarde. La reunión de coordinación se realizó el 28 de abril de 2025 con la directora de la institución, Dalcy García Moscoso, quien lidera la unidad educativa.

El anuncio oficial de la implementación de las EAB en la institución se realizó en un acto cívico en conmemoración del 1º de mayo, celebrado el 30 de abril de 2025, ante la comunidad educativa. En la ocasión, se comunicó a estudiantes y docentes la apertura de nivelación escolar en el área de inglés básico. La directora destacó la importancia de aprender inglés en un contexto dinámico, donde las habilidades lingüísticas son primordiales para desenvolverse, tal como expresa Uribe (2012):

> ... leer, hablar y escribir en inglés con el fin que estén preparados a los cambios que se están presentando en los sistemas de educación y empleabilidad y que puedan tomarlos como oportunidades que ofrece el entorno para un mayor crecimiento personal y profesional. (Uribe, 2012, p.99)

Posterior a ello, los estudiantes interesados se inscribieron y comunicaron a sus padres de familia para la autorización correspondiente. Días más tarde, la directora informó a la ESFM "Enrique Finot", a través de una nota, que solo 167 estudiantes habían presentado su autorización para participar en las EAB en el área de inglés, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla N° 1. Cantidad de estudiantes inscritos para las clases de nivelación en el área de lengua extranjera (inglés) en la Unidad Educativa "Monseñor Santistevan I"

Número de estudiantes	Año de escolaridad	Paralelo
30	Primero	A
25		B
18		C
23	Segundo	A
33		B
15		C
23	Tercero	A

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la Dirección de la Unidad Educativa "Monseñor Santistevan I".

Ante esta respuesta positiva, más estudiantes de la especialidad solicitaron inscribirse como facilitadores voluntarios en la misma institución. Finalmente, las actividades iniciaron el 2 de mayo de 2025. Se asignó el curso 2º de secundaria, paralelo B, conformado por 33 estudiantes, para quienes se elaboró un Plan de Desarrollo Curricular (PDC). En este sentido, Carriazo et al. (2020) afirman que "educar sin planificar, es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador." (p.88).

Además, se diseñó la ficha de asistencia diaria y se planificaron 14 sesiones distribuidas en 7 semanas, que se llevaron a cabo los viernes y sábados de 16:00 a 18:30. Durante este tiempo, se implementaron actividades de nivelación, refuerzo en vocabulario y estructuras básicas del idioma inglés, además de fortalecer habilidades comunicativas de los estudiantes.

4. De la planificación a la acción

Dentro del proceso formativo desarrollado en la ESFM "Enrique Finot", se evidenció que los estudiantes poseían distintos niveles de competencia lingüística en el idioma inglés, que iban desde el nivel básico, intermedio y avanzado. Esto era coherente con lo establecido en la Ley de la educación Nº 070 "Avelino Siñani- Elizardo Pérez" cuyo Artículo 7, Numeral 5, dispone que "la enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología

pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional".

En consecuencia, las estrategias y juegos didácticos desarrollados en las EAB fueron diseñados de manera dinámica y pertinente al nivel lingüístico de los estudiantes, a fin de lograr un aprendizaje significativo del idioma inglés.

Durante esta experiencia educativa, se evidenció que los estudiantes no tenían un nivel Pre-A1 (prebásico), un resultado identificado luego de una prueba objetiva que tomaba en cuenta las cuatro habilidades lingüísticas. Según Barreiro (2007) "el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras se mide por el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral (o bien, lectura, escucha, escritura y habla)" (p.116). Los resultados reflejaron que el grupo se encontraba en un nivel inicial, limitado a la traducción de palabras simples y a la producción de oraciones sencillas. En función de este diagnóstico, se realizó una adaptación a la planificación curricular para reforzar ciertos contenidos primordiales para dicho nivel.

El nivel prebásico en el contexto del idioma inglés se caracteriza por el desarrollo de habilidades muy elementales, como la construcción de oraciones simples y el dominio de estructuras gramaticales básicas. Este nivel constituye el punto de partida para un aprendizaje bilingüe, ya que, al escalar en los demás peldaños lingüísticos, se requiere un conocimiento de ciertos contenidos básicos. Los objetivos de este nivel Pre-A1 son los siguientes:

Tabla N° 1. Características y/o aptitudes lingüísticas del nivel Pre-A1 (prebásico) en el aprendizaje del idioma inglés.

Nivel	Características
Pre-A1 (prebásico)	1. Puede comprender preguntas y afirmaciones breves y muy sencillas, siempre que se expongan de forma lenta y clara, acompañadas de ayudas visuales o gestos manuales para facilitar la comprensión y repetidas si es necesario.
	2. comprensión y repetidas si es necesario Puede reconocer palabras y signos cotidianos y familiares, siempre que se expongan de forma clara y lenta en un contexto cotidiano y familiar claramente definido.
	3. Puede reconocer números, precios, fechas y días de la semana, siempre que se expongan de forma lenta y clara en un contexto cotidiano y familiar claramente definido.

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2021).

Conociendo dicha realidad, la planificación se adecuó para responder a las necesidades de las y los estudiantes y brindar una enseñanza contextualizada. "El momento de la planificación nos permite pensar en el Centro Educativo desde una lectura crítica de su realidad, asumiendo que la realidad se transforma y está en constante movimiento, en una dinámica propia y única" (Ministerio de Educación, 2016, p. 7). Por ello, la planificación constituye una herramienta pedagógica fundamental que integra a la comunidad, la familia, y al estudiante, para que este último, dentro del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA) transforme el conocimiento al servicio del entorno.

En la implementación de la planificación se organizaron los contenidos en periodos específicos. Se dedicaron 3 sesiones[2] al *Verb To Be*, considerado el King Verb in English (verbo rey), por ser la primera estructura verbal que se aprende en el nivel básico y por su relevancia en contextos cotidianos como ser nacionalidad, edad, sentimientos, lugares, tiempo, y paralelamente contiene dos significados (ser/estar). De igual forma se desarrollaron contenidos, como *The Alphabet, Personal Information, The Numbers and Age, Colors, Classroom Objects and Everyday Classroom Expressions* (el abecedario, información personal, los números y la edad, colores, objetos de la clase y expresiones cotidianas).

Todos los contenidos fueron abordados en las siete semanas planificadas, empleando diversos materiales educativos y dinámicas participativas como Simon Says (Simón Dice) que ayudaron a los estudiantes a reconocer nuevo vocabulario aprendido, *Pop Learning* (Revienta el globo) este último fue fructífero en la producción de oraciones sencillas, *TapiGol* y el bingo para la identificación oral de los números en inglés.

2 El contenido del *Verb to be* llevó tiempo desarrollar por su relevancia en el aprendizaje de los estudiantes para expresar oraciones sencillas como *I am Pedro and I am a student* (Soy Pedro y soy un estudiante). Además, fueron tres sesiones por las conjugaciones gramaticales de este (Affirmative, Negative and Interrogative).

5. La importancia del juego en el aprendizaje y su aplicación en las EAB

Como afirma Andrew Wright (2006), "los juegos ofrecen a los participantes confianza en sí mismos y en sus capacidades" (p. 46). La esencia del juego está presente en la enseñanza de distintos idiomas, ya que mueve pasiones y estimula la sana competitividad; como lo manifiesta Gregorio Fingermann, "el juego es un factor de desenvolvimiento social en el individuo. Mediante el juego no solo se ejecutan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y la solidaridad del grupo". (p. 38)

Lo expresado por estos autores permite postular al juego como una estrategia que potencia las habilidades sociales del ser humano; por ende, su enseñanza en el desarrollo de una primera y segunda lengua son esenciales, mayor aún en el de una segunda lengua. Según Fred Genesee (1994):

> … usar juegos en el aula de lengua extranjera es un elemento imprescindible en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, especialmente en sus primeras etapas puesto que nos introduce en ciertas habilidades necesarias para la sociedad actual desde un prisma didáctico. (Genesee, 1994p. 264)

En síntesis, el estudiante aprende de manera efectiva una segunda lengua, en este caso el inglés, a través de juegos, ya que estos no solo cumplen la función de enseñar contenidos, sino que además contribuyen al desarrollo de habilidades sociales, como la solidaridad y el trabajo en equipo.

Durante el desarrollo de las EAB se emplearon diversos juegos didácticos que reforzaron vocabulario y estructuras gramaticales, promoviendo la participación activa de los estudiantes. Esta metodología les permitió mejorar su pronunciación, comprensión y uso de las estructuras gramaticales del inglés. Además, se superó una de las principales dificultades del maestro: captar la atención de los educandos. En ese sentido, Rixon (1999) afirma que "los juegos ayudan a reclutar a los niños, manteniendo un gran entusiasmo por la retención de la actividad

que realizan". Los juegos, por tanto, resultan especialmente útiles para introducir nuevos contenidos o repasar temas extensos, ya que funcionan como una estrategia de relajación y motivación. Permiten que los estudiantes practiquen lo aprendido mediante el movimiento, la risa, la sana competencia, la cooperación y participación de todas y todos.

Uno de los juegos implementados fue *TapiGol*, diseñado para la formulación de oraciones cortas y traducción directa de manera lúdica y participativa. Su elaboración requirió materiales reciclados como cartón, papel, tubos del papel higiénico, hojas de colores y tapas de botellas. Cada círculo del tablero contenía un papel con frases incompletas, es decir: *I … 12 years old, Is … a teacher…*, o preguntas como What is your name?, W*hat is your phone number?* También se incluían enunciados para su traducción, como ser: "Traduce al castellano: *May I go to the bathroom?*", o "Traduce la siguiente orden al inglés: Abre las ventanas".

Después de lanzar las tapas de botellas y acertar en los hoyos, los estudiantes recibían las instrucciones escritas debiendo completar frases en la pizarra, formular oraciones o responder interrogantes de manera oral. De esta manera, se reforzó tanto la producción oral como la comprensión de estructuras básicas.

Figura N° 1. Juego "Tapigol" utilizado para la práctica de estructuras gramaticales

Dentro de cada círculo hay un pedazo de papel con oraciones inconclusas, faltando alguna conjugación del *Verb to be*, signos de puntuación o palabras en castellano para que sean traducidas al inglés por los estudiantes.

Algo parecido al baloncesto: en vez de emplear un balón, se emplea una tapa de botella para encestar y develar qué te tocó realizar; en otras palabras, aprendizaje significativo mediante el juego.

Fuente: Adaptación propia del juego de baloncesto para el aprendizaje de idiomas.

Otro de los juegos empleados en las EAB fue Pop Learning, similar a TapiGol pero utilizando globos inflados con pedazos de papel en su interior. Los estudiantes lanzaban dardos elaborados con lana, hilo y agujas para reventarlos y obtener verbos de acción como run, play, jump, see, want (correr, jugar, saltar, ver, querer, etc.), entre otros. Luego debían construir oraciones empleando estos verbos en las tres formas del presente simple, es decir, forma afirmativa, negativa e interrogativa y leerlas en voz alta. Este ejercicio favoreció la producción oral, la pronunciación a partir de la construcción de oraciones empleando una estructura gramatical de la lengua inglesa como el Simple Present.

Los estudiantes se agruparán en dos equipos y lanzarán dardos para reventar los globos, en dichos globos contienen verbos en inglés, y de igual forma construirán oraciones en sus 3 variantes, compartiéndolo en clase. Luego se realizará la retroalimentación mediante Spelling rules, conjugación del Verb to Be.

El proceso de enseñanza se centró en el aprendizaje colaborativo, promoviendo la participación equitativa en grupos pequeños. Se emplearon materiales elaborados artesanalmente, como tarjetas de vocabulario, ruletas, globos y actividades como "baloncesto con tapas" y "tiro al blanco" para fomentar la producción oral y la motivación de los estudiantes. Estas herramientas no solo facilitaron la comprensión de los contenidos, sino que contribuyeron a mejorar el ambiente en el aula.

Figura N° 2. Estudiantes participando en el juego "Pop Learning" para la construcción de oraciones.

Nota: Los alumnos revientan globos con dardos para obtener verbos de acción y formular oraciones en presente simple. *Elaboración propia.*

Figura N° 3.
Materiales del contexto utilizados en la actividad *"Pop Learning"*

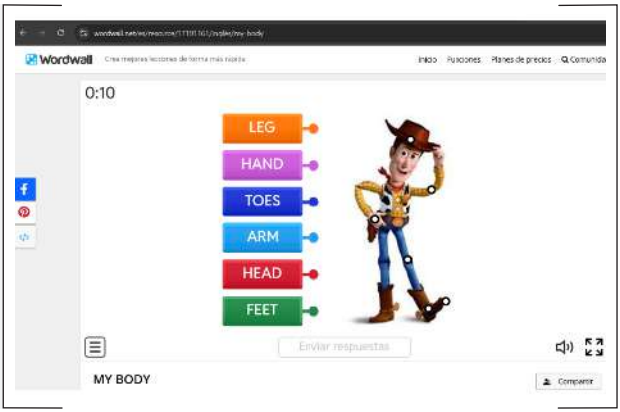
Nota: . Detalle de los dardos confeccionados con hilo, lana y agujón. *Elaboración propia.*

Figura N° 3.
Sesión de aprendizaje sobre las partes del cuerpo *(Body Parts)* en la Sala de asuntos varios

Nota: . La actividad se desarrolló en un espacio alternativo facilitado por la dirección de la unidad educativa. *Elaboración propia.*

Figura N° 3.

Actividad interactiva "Matching activity" para el aprendizaje de las partes del cuerpo en inglés



Nota: . Adaptación de un recurso digital de Wordwall.net (2025) para reforzar el vocabulario.

Figura N° 4.

Captura de pantalla del video que ilustra la dinámica del juego "Numbers and Bingo"

Nota: El recurso fue utilizado para practicar la comprensión auditiva *(listening)* de los números (ÁrbolABC.com, s/f).

6. Resultados

Luego de la aplicación de distintos juegos didácticos para mejorar las habilidades en el idioma inglés, así como la adaptación curricular realizada a partir del diagnóstico del nivel lingüístico de los estudiantes, y tras siete semanas de trabajo en la Unidad Educativa "Monseñor Santistevan I", se evidenció un notable progreso en la producción oral básica en inglés y avances en la producción escrita. Los estudiantes mostraron motivación e interés por la lengua extranjera.

Al concluir las EAB, los estudiantes fueron capaces de expresar información esencial: saludos, presentaciones personales y solicitudes formales. Al inicio, muchos de ellos tenían dificultades para redactar oraciones y no podían expresar vocabulario básico. Sin embargo, hacia la sexta y séptima semana, se evidenció que ya eran capaces de formular frases como: *My name is..., I am thirteen years old, Can I go to the bathroom?, May I stand up?*, con pronunciación aceptable y mayor seguridad al comunicarse.

El rol de las actividades y juegos didácticos en las EAB resultó ser una herramienta valiosa para la producción oral y escrita, ya que no solo motivaron a los estudiantes, sino que se constituyeron en evidencias tangibles del aprendizaje logrado. Estos resultados permiten inferir que la combinación entre planificación estructurada, estrategias lúdicas tuvo un impacto directo en la mejora del aprendizaje del inglés y en el nivel básico de producción lingüística de los estudiantes.

7. Conclusiones

La sistematización de esta experiencia contribuye al fortalecimiento de las habilidades de los maestros y, sobre todo, al aprendizaje de los estudiantes de las ESFM y UA, al brindar más oportunidades reales para la gestión de aula, la adaptación curricular y el desarrollo de habilidades sociales.

La experiencia demostró que la planificación es esencial para la labor del maestro. Asimismo, el uso de juegos y estrategias didácticas y lúdicas se constituyó en un recurso fundamental para lograr objetivos de aprendizaje significativos, específicamente en adolescentes de un contexto urbano dinámico y cambiante. Los resultados alcanzados en el contexto de la producción oral y escrita en inglés de los estudiantes evidencian que es posible generar impacto positivo desde una enseñanza creativa, contextualizada y cercana a la realidad de los estudiantes.

En términos formativos, la experiencia aportó significativamente al desarrollo de competencias como el liderazgo, el manejo de grupo, el diseño de materiales y otras habilidades pedagógicas. Consecuentemente, puso de manifiesto que el compromiso social del maestro no se aprende

únicamente en la teoría, sino en la acción directa con la comunidad. Reforzar estos vínculos permitirá que más experiencias como esta se repliquen y contribuyan a una educación con pertinencia, de calidad y con sentido comunitario.

Referencias

ÁrbolABC.com (s/f). *Juguemos bingo: números en inglés.* Recuperado de https://arbolabc.com/numeros-en-ingles/bingo#google_vignette

Asencio, V. K. (2024). *Programa de nivelación académica para mejorar el aprendizaje continuo en estudiantes universitarios de VII ciclo de ciencias económicas.* Reincisol, 3253-3276. doi: https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)3253-3276

Barreiro, S. (2007). *Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica.* Madrid. https://books.google.com.co/books?id=5yVSkLj88IMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_su#v=onepage&q&f=false

Carriazo Diaz, C., Perez Reyes, M., & Gaviria Bustamante, K. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad.* Utopía y Praxis Latinoamericana, 25 (Esp.3, 2020), 87-94.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning,teaching, assessment.* Estrasburgo: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

División de Educación General. (s.f.). *Orientaciones para implementación de ESCUELA ABIERTA a la comunidad.* https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/04/Orientaciones-Escuela-Abierta.pdf

Domínguez, M. S. (2010). *La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. Temas para la educación Revista digital para profesionales en la enseñanza* (8), 1-15.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). L*ey de la Educación 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez".* La Paz: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf

Fingermann, J. G. (1970). *El Juego y sus Proyecciones Sociales*. Buenos Aires: Ateneo.

Freire, P. (1970). *La Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI Editores.

Genesee, F. (1994). *Educating Second Language Children.* Cambridge: Cambridge University Press.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2021). *Aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Recuperado de: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Ministerio de Culturas, Descolonización y Despatriarcalización. (2022). *Plan Estratégico Nacional Del Bicentenario (PENB) ¡La Bolivia Que Soñamos Al 2025!* Sucre: Editorial del Estado Plurinacional de Bolivia. https://bicentenario.bo/wp-content/uploads/2024/06/PLAN-EST-NAL-BICENTENARIO.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Ciclo de Formación Nº 3 "Gestión de proyectos y planificación curricular comunitaria". Curso Nº 3: Planificación curricular (PCTE, PSP, AULA/TALLER) con enfoque de educación productiva. Cuaderno de Formación Continua.* La Paz. https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/3.-PLANIFICACION-CURRICULAR--CON-ENFOQUE-DE-EDUC.-PROD.pdf

Ministerio de Educación. (2025). *Resolución Ministerial 0001/2025 Normas Generales Para La Gestión Educativa 2025 Subsistema De Educación Regular.* La Paz. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=7681&catid=90&Itemid=933

Peterson, B. (1997). *La escuela Fratney: un viaje hacia la democracia*. En E. M. Beane, Escuelas democráticas (págs. 95-130). Morata.

Rixon, S. (1999). *Young Learners of English: Some Research Perspectives.* Londres: Longman.

Rojas Ciudad y su región. (2 de enero de 2024). *Rojasciudad.ne*t. Rojasciudad.net: https://www.rojasciudad.net/Inicio-el-programa-Escuelas-Abiertas-en-Verano-356447

Sosa, F. L., & Carrizales, G. N. (2024). *Competencias pedagógicas de los docentes y su influencia en la formación profesional de los estudiantes en la Escuela Profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad*

José Carlos Mariátegui de Moquegua en 2019. Polo del conocimiento, 461-490. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9257831.pdf

Uribe, Z. J. (2012). *Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta.* Uni-pluri/versidad, 97-103. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7580368.pdf

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning (3rd. ed.*). Cambridge University Press.

Wordwall.net (2025). D*iagrama con etiquetas My body*. Recuperado de https://wordwall.net/es/resource/17191161/ingl%c3%a9s/my-body

Natalia Llanque Calle
Maestra de secundaria

Una estrategia para trabajar la comprensión de textos en secundaria*

Resumen

La lectura y la escritura son un desafío. El contenido textual constituye una dificultad permanente para los maestros y, pese a los esfuerzos, los niveles de comprensión suelen mantenerse bajos. En este marco, se planteó la incorporación de la línea de acciones como estrategia didáctica orientada a trabajar el texto en su integridad en una unidad educativa de secundaria. Así, se abordaron los componentes fundamentales de la lectura y la escritura. La metodología consistió en trabajar el texto durante el proceso de la lectura mediante actividades vinculadas con el análisis del vocabulario, la explicación de la secuencia lógica, la identificación de personajes, el espacio, la síntesis, el análisis, la interpretación y la creación, de forma a que el estudiante estuviera predispuesto a deducir el problema y proponer el tema de la lectura. En este sentido, a medida que se leía, también se alcanzaban niveles de abstracción para emitir finalmente un criterio valorativo; escribir un ensayo, un artículo, etc. El proceso fue complejo, pero los resultados óptimos: los estudiantes desarrollaron habilidades de síntesis, fortalecieron la expresión oral y la actitud crítica.

Palabras clave: estrategias de lectura, comprensión lectora, escritura, línea de acciones

* La implementación de esta experiencia se realizó en una unidad educativa de convenio, perteneciente al Distrito Escolar 3. Por razones institucionales y de confidencialidad, se mantiene el anonimato de la institución.

1. Introducción

En el campo educativo, la lengua constituye un factor fundamental para la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta afirmación supone el dominio lingüístico en sus dos componentes esenciales: la lectura y la escritura.

A partir de las nuevas propuestas provenientes del campo filosófico, la lectura debe entenderse como una actividad que involucra un proceso interno y otro externo. El proceso interno es el determinante por cuanto implica el conocimiento del léxico de la lengua, así como el desempeño de los mismos en contextos diversos. Desde esta perspectiva, es necesario hablar de la lectura desde sus cuatro componentes como son la comprensión en su primer nivel, el análisis, la interpretación y el juicio, ya sea oral o escrito. De esta manera, la relación lectura-escritura se perfila como una unidad compleja. La lectura como proceso genera conocimiento, en cambio la escritura como producto produce conocimiento. Bajo esta mirada, es importante contar con elementos que ayuden en la comprensión de la lengua y fortalezcan nuestra competencia comunicativa en general.

En este contexto, la experiencia en aula permite reflexionar sobre la práctica pedagógica. Las formas de aprender y de formarse en el profesorado configuran una línea que, con aciertos y errores, orienta la labor formativa. Sin embargo, con el transcurso del tiempo surgen situaciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje que requieren ser optimizadas. En esta línea, la presente experiencia se plantea como una estrategia destinada a implementar y fortalecer el nivel de lectura de los estudiantes del nivel secundario.

La aplicación de la *línea de acciones* se llevó a cabo en primero de Secundaria Comunitaria Productiva de una unidad educativa de convenio, perteneciente al Distrito 3, en la ciudad de La Paz. El curso estaba conformado inicialmente por 44 estudiantes y, en la actualidad, cuenta con 39. Se trata de un grupo caracterizado por su dinamismo, participación y creatividad.

2. Marco contextual

De acuerdo con el programa de estudios, el área de Comunicación y Lenguajes del nivel Secundario Comunitario Productivo contempla un perfil de salida coherente con los objetivos y contenidos planteados por el Ministerio de Educación. El perfil de salida es el resultado del desarrollo de los contenidos, es decir, al finalizar el curso, los estudiantes deben haber adquirido capacidades vinculadas con el estudio de la lengua. El perfil de salida se concibe como la proyección del estudiante luego de aprobar el respectivo nivel, y cada nivel o grado cuenta con un perfil específico.

En el caso de primero de secundaria, el perfil de salida es el siguiente:

- Practica la lectura de comprensión oral y silenciosa empleando correctamente los signos de puntuación.
- Localiza las ideas principales y secundarias de textos de la literatura nacional.
- Promueve la cultura de la paz en sus producciones textuales haciendo uso correcto de las letras.
- Utiliza de manera responsable las redes sociales promoviendo la despatriarcalización. (Ministerio de Educación, 2022a, p. 51)

El perfil de salida responde al objetivo propuesto para el año de escolaridad. A continuación, se lo expone.

Objetivo del año de escolaridad

- Desarrollamos los valores de respeto, reciprocidad y complementariedad, mediante la comprensión, interpretación y dominio de conocimientos referidos a: gramática, ortografía, comunicación y literatura, practicando la expresión oral y escrita, para formar hombres y mujeres activos, participativos, reflexivos y propositivos que reconozcan el aporte literario de las naciones y pueblos indígena originarios de nuestro país. (Ministerio de Educación, 2022a, p.9)

- El objetivo planteado se articula con las potencialidades desarrolladas, las cuales se detallan a continuación.
- Capacidades, cualidades y potencialidades a desarrollar (perfiles de salida)
- Reconoce los elementos y funciones de la comunicación para consolidar una convivencia armónica.
- Valora la Literatura Pre-colonial, tomando en cuenta los textos literarios producidos en esa época fortaleciendo de esta manera nuestra identidad.
- Emplea el uso de las mayúsculas, el acento, el uso de grafías en la redacción de textos, tomando en cuenta las reglas de aplicación.
- Fortalece la expresión escrita en situaciones formales e informales.
- Utiliza el lenguaje poético en las diferentes producciones que realiza.
- Identifica las categorías gramaticales variables e invariables en las oraciones realizadas en clase.
- Conoce el teatro, elementos y características, así como la incidencia que tiene en la sociedad.
- Aplica técnicas y estrategias de lectura que permitan un análisis crítico. (Ministerio de Educación: 2022b, 9)

Estos aspectos se consideran al momento de elaborar el Plan de Desarrollo Curricular (PDC), documento que posteriormente se presenta a la Dirección de la unidad educativa. Asimismo, el contexto contribuye a incorporar las necesidades detectadas, sugerir lecturas y, de manera particular, a definir las estrategias que se emplearán en el desarrollo de las clases.

3. Marco referencial

Ingresar en el siglo XXI significó el desafío de incorporar los avances logrados

en el siglo anterior. En el plano educativo, el avance de la ciencia y las nuevas formas de concebir la educación, junto con la necesidad de formar personas racionales capaces de cuestionar y aportar, constituyeron el marco para el surgimiento de la pedagogía conceptual. A partir de los aportes de la Escuela de Chicago (1871), se evidenció la necesidad de interpretar los hechos sociales desde la perspectiva del conocimiento.

En este sentido, la ciencia dejó de concebirse como lejana y ausente, para ser entendida como cercana e insistente. En este contexto, la escuela orientó su atención hacia la potenciación de las habilidades cognitivas, las destrezas y las capacidades de los educandos. La simple repetición dejó de ser suficiente, puesto que el ser humano es talentoso, apto, creativo e innovador, y se adapta a los cambios como resultado de los procesos históricos.

En este nuevo panorama surgió la pedagogía conceptual, propuesta por Miguel de Zubiría (2002) en el texto Teoría de las seis lecturas. En ella se considera que no era suficiente que el niño aprendiera a leer y escribir sin participar del proceso manifestando sus reacciones emotivas –conducta– con parte de su ser– cognitiva– en el desarrollo formativo– pedagogía. Esta propuesta se inscribe dentro del paradigma constructivista, cuyos principales exponentes son Piaget, Vygotsky y Ausubel.

- Jean Piaget (1896–1980), en su teoría del desarrollo cognitivo, postuló los cambios evolutivos y su relación directa con la educación. Piaget describió cuatro estadios en los que enfatizó el proceso de maduración de la inteligencia a través de la información recibida. Cada estadio, afirma, conecta con el medio ambiente, que es interiorizado. Los contenidos son tamizados en una triple transformación que articula la asimilación-acomodación-equilibrio. El sujeto que enseña guía y centra su actividad en el desarrollo del ser humano, a través de la organización del contenido en esquemas, experiencias cognitivas que estimulan la formación de conceptos.

- Lev Semyonovich Vygotsky (1896–1934), en su Teoría histórico-cultural, planteó un enfoque psicopedagógico en el contexto socialista que le tocó vivir. El contexto histórico-social le dio pautas para afirmar que

en el aprendizaje debía considerar la zona de desarrollo próximo, el desarrollo de la zona real y el par más aventajado, con énfasis en el sujeto que aprende. Para sustentar su teoría empleó el método experimental-evolutivo. Estableció una secuencia de aprendizaje basada en la planificación y organización del contenido, mediados por valores ético-morales, así como por las habilidades y destrezas de los sujetos que intervienen e interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Para el desarrollo de los contenidos empleó el método problemático o problémico.

- David Ausubel (1918–2008), psicólogo, fundamentó el desarrollo de su teoría en bases psicológicas, formulando la Teoría del aprendizaje significativo. Es decir, que evidencia la existencia de estructuras mentales selectivas que procesan la información a partir de la significatividad del material, del contenido y del interés del hombre. Durante sus investigaciones Ausubel, hizo descubrimientos muy importantes referidos al campo del Lenguaje.

- Si el hombre accede al mundo es porque por el lenguaje atraviesan todos los conocimientos. Según Ausubel, en su texto Psicología Evolutiva, afirma que es importante analizar la coextensividad de la enseñanza y el aprendizaje. El proceso supone relaciones recíprocas entre los propósitos, efectos y evaluación. Además: "la enseñanza es eficaz sólo en la medida en que manipula eficientemente las variables psicológicas que gobiernan el aprendizaje" (Ausubel, 1978, p. 55). Así, el aprendizaje significativo constituye la fuente principal para construir los conocimientos. En este sentido, se establece una relación continua entre la estructura cognitiva y la estructura del conocimiento, esta última es intencional. El resultado del aprendizaje significativo varía de acuerdo con el material didáctico empleado, el coeficiente intelectual, la edad, la ocupación, clase y/o sector social, cultura, etc.

- De este modo, el aprendizaje significativo constituye la fuente principal para la construcción de conocimientos. En este sentido, se establece una relación continua entre la estructura cognitiva y la estructura

del conocimiento, siendo esta última intencional. El resultado del aprendizaje significativo varía de acuerdo con el material didáctico empleado, el coeficiente intelectual, la edad, la ocupación, la clase y/o el sector social, la cultura, entre otros factores.

Estas consideraciones constituyen las bases de la promulgación de la Ley Nº 070 "Avelino Siñani–Elizardo Pérez". Como sujeto cognoscente, el estudiante debe fortalecer sus capacidades cognitivas, habilidades y destrezas.

4. Evaluación diagnóstica

En el proceso enseñanza-aprendizaje, con frecuencia mencionamos los principios de la administración propuestos por Chiavenato (2007), es decir: la planificación, la organización, la ejecución y la evaluación. Para el caso educativo, el componente más complejo del proceso es la evaluación. No se trata solo de aplicar una prueba para medir, en el concepto tradicional, sino en el marco del aprendizaje significativo; la evaluación instaura el proceso de organización e interiorización del contenido intermediado por las estrategias aplicadas para transformar el contenido en conocimiento. De tal forma que evaluar no se reduce a medir sino a establecer criterios que garanticen la apropiación del contenido de parte del estudiante. En este contexto, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa encuentran en el proceso su razón de ser.

4.1. La prueba

La evaluación diagnóstica forma parte de la denominada evaluación de entrada o inicial. Tradicionalmente, se aplica con el propósito de establecer el nivel de conocimientos que posee el estudiante. En el marco del aprendizaje significativo, su aplicación dependerá de la intencionalidad del maestro, ya sea para establecer potencialidades, debilidades, dificultades u obstáculos socioculturales que pudiera atravesar. Así, el diagnóstico se convierte en fuente de información relevante sobre la condición del estudiante. La mirada se amplía si se aplica con esta perspectiva. Pero, a veces se reduce al medir el conocimiento almacenado que debe recordar a la hora de aplicar la prueba.

Objetivo holístico
Entendemos las fases del cuento para responder el cuestionario, sintetizar la información y emitir una opinión sobre el tema empleando correctamente los fonemas.

- *Lectura del texto*

  La prueba contiene un texto titulado "La protección del libro", perteneciente a China y de autor anónimo.

  La trama gira en torno a la disputa del literato Wu y el mago Chang. Ante el ataque del mago, el literato se defiende con el libro, y el espíritu del mago y dos hijos quedan atrapados y convertidos en figuras de papel. La madre suplica la devolución de los espíritus antes del amanecer, de lo contrario morirán. Wu decide devolverle a un hijo. Al día siguiente el mago Wu y su hijo habían muerto.

- *Prueba*

  Está distribuida en cinco (5) partes. La primera se refiere a la comprensión del contenido textual e incluye diez (10) preguntas de opción múltiple sobre el contenido. Luego, se presenta la síntesis en cuatro líneas. A continuación, se evalúa la ortografía a partir del mismo texto, pero con ausencia de tildes y alteración de algunas consonantes. Finalmente, se revisa la estructura de la lengua a través de la sintaxis, mediante preguntas puntuales en las que se solicita al estudiante reconocer el sujeto, el predicado, los verbos conjugados y el tipo de oración.

- *Cuestionario*

  Las preguntas se centran en las acciones realizadas por los personajes.

- *Síntesis en cuatro líneas*

  Se presentan líneas punteadas para que los estudiantes escriban sobre ellas. Son cuatro y no existe la opción de utilizar más espacio.

La estrategia de la síntesis en cuatro líneas exige resaltar las acciones principales.

- *Ortografía*

  Se utiliza el mismo texto, pero algunas palabras fueron modificadas y presentan errores de fonema y de tilde.

- *Sintaxis*

  Actividad destinada al análisis de la estructura de la lengua castellana.

- Int*erpretació*n

  Incluye una pregunta que plantea: ¿Qué representa el libro frente a la magia? Explica con dos argumentos.

- Aplicació*n de la p*rueba y resultados

  La prueba se aplicó a 44 estudiantes de primero de secundaria. Se procedió a leer el texto y, después de las aclaraciones, se les otorgaron 40 minutos para responder. Sin embargo, el tiempo resultó insuficiente, pues varios estudiantes manifestaron que no entendían el contenido. Concluido el tiempo, se recogieron las pruebas.

- Cu*est*ionario

  El cuestionario fue de selección múltiple. Se presentaron diez (10) ítems, cada uno con tres (3) opciones. Las preguntas estaban orientadas a recuperar aspectos de la narración.

- *Síntesis*

  En esta sección, los estudiantes tendieron a copiar partes del texto, mostrando en algunos casos intentos de reducir la trama, aunque en la mayoría se evidenció la falta de secuencia en la narración. No se solicitaban los nombres de los personajes, sino la sucesión de las

acciones. En este sentido, la copia dificultó y evitó que se destacaran las acciones más relevantes. La síntesis, sin embargo, permite verificar si el estudiante comprendió la trama y logró organizar las ideas para traducirlas en un texto propio. La estrategia de las cuatro líneas exige resaltar las acciones principales.

- *Ortografía*

El estudiante distingue entre el uso de la tilde y los errores de fonema. De los catorce (14) errores, la mayoría identificó más de quince (15).

• Interpreta*ción*

Los estudiantes emplean como argumento sus conocimientos sobre la magia, la venganza y la maldad, lo que evidencia un nivel básico. Sin embargo, no logran centrar su atención en el poder del libro, la lectura y la transformación del hombre hacia otros horizontes.

4.2. Resultados presentados en el informe

PREGUNTAS	ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
La causa de la discusión fue	9	20%	35	80%	**44**	
Por la noche apareció en la puerta.	12	27%	32	73%	**44**	
Wu leyó el libro.	15	34%	29	66%	**44**	100%
Los espíritus malignos se convirtieron.	30	68%	14	32%	**44**	
Qué declaró la mujer de Chang.	17	39%	27	61%	**44**	

– La síntesis frecuentemente es confundida con el resumen. Ese es el primer error a la hora de reducir un texto.

– La lectura y la escritura pasan por deficiencias. No hay comprensión y la retención es escasa y por ende prima la

copia. No distinguen entre leer, copiar y reducir el texto desde la apropiación de las ideas del texto.

– Las condiciones del curso respecto a la lectura y escritura deben reforzarse. El texto elegido para el diagnóstico presenta un grado de abstracción que no fue identificado por la mayoría de los estudiantes. (Llanque, 2024)

4.3. Reflexión

Los resultados no son alentadores y las dificultades resultan evidentes. A pesar de tratarse de una evaluación cualitativa, el número de estudiantes que comprende lo que lee y diferencia la complejidad del texto es escasa. Surge, entonces, la interrogante sobre qué impide que el lector entienda un texto narrativo y qué sucederá cuando se enfrente a un texto descriptivo, explicativo o argumentativo. La labor del docente es ardua, y resulta necesario definir los mecanismos que permitan al estudiante superar las dificultades que presenta.

En este contexto, se incorporaron dos estrategias destinadas a que los estudiantes logren hilar la secuencia lógica del texto y entiendan la lectura para trabajar el nivel literal, el cual es fundamental para el procesamiento de la información. Si no se logra rememorar la idea central del texto, el tiempo de lectura se considera perdido. En el aula, se trata de economizar el tiempo para leer y que la jornada resulte productiva.

La primera estrategia consiste en la formulación de preguntas tipo cuestionario, que permite reproducir las acciones de la trama del texto. La segunda, la síntesis, posibilita verificar que el estudiante haya comprendido la trama y organizado las ideas de manera que puedan ser expresadas en forma escrita.

Cabe señalar que no se refiere únicamente a la comprensión textual, entendida como repetición del contenido, sino a un proceso que requiere estrategias y disposición que permitan avanzar sobre la base del nivel literal. Como parte de la lectura, se recomienda realizar un

"trabajo de texto"[1] , es decir, subrayar, escribir las apreciaciones, realizar una síntesis en una línea o registrar el significado o interpretación de oraciones o frases destacadas. De esta manera, los textos quedan con inscripciones que facilitan su comprensión. Esta estrategia no se limita al texto narrativo, sino que se extiende a otros tipos de textos, particularmente artículos científicos, ensayos, reseñas y otros.

5. La estrategia: la línea de acciones

Objetivo holístico
Identificamos las acciones relevantes para la elaboración de la síntesis del texto a través de la línea de acciones orientada a la capacidad de síntesis.

Generalmente, el primer día de clase se destina a la aplicación de instrumentos que permitan recopilar información útil para que el profesional en educación elabore la planificación de la gestión, tanto anual como trimestral. Una vez aplicada, esta proporciona información de los conocimientos que posee el estudiante en el área correspondiente. En el caso del área de Comunicación y Lenguajes, repasar únicamente lo que el estudiante conoce sobre la lengua no refleja su verdadero dominio de la misma. Lo relevante es determinar el grado en que el estudiante puede discernir, entender y desentrañar el significado del texto.

5.1. Descripción

En este apartado se detalla la incorporación de estrategias destinadas a optimizar la comprensión del texto en el nivel básico.

1 Se hace referencia a la lectura guiada acompañada del subrayado y a la identificación de las palabras que no forman parte del vocabulario del estudiante/participante. Esta identificación y el trabajo de significación debe realizarse en el texto, no fuera de él. En el ámbito escolar, suele solicitarse al estudiante que trabaje el vocabulario; sin embargo, lo que comúnmente ocurre es que el estudiante deja de leer para centrarse únicamente en buscar palabras difíciles, acudir al diccionario y copiarlas, sin diferenciar el significado de la palabra en contexto.

- Nivel literal

Se realiza una primera lectura del texto en voz alta, seguida de una lectura silenciosa por parte del estudiante. Tras estas dos lecturas, se procede a responder las preguntas formuladas para el nivel literal. Para consolidar la comprensión, se solicita al estudiante que elabore una síntesis en cuatro líneas. De esta manera, se trabajan dos tipos de lectura y se aplican dos estrategias para la reducción de la trama.

- Nivel de análisis

Se considera necesario realizar un análisis detallado de la trama del texto. Esto incluye la caracterización de los personajes, la identificación de sus valores y enfatizar las dificultades que enfrentan. El análisis permite desmenuzar las acciones y destacar los factores relevantes del texto. Además, coadyuva en el entendimiento de las acciones, descripciones, tiempo y espacio.

- Nivel interpretativo

Se solicita al estudiante interpretar la significación de la lucha entre el literato y el mago.

- Nivel creativo-productivo

Este nivel se considera el indicador de que la lectura ha sido trabajada de manera integral, ya que permite al estudiante generar producciones propias a partir de la comprensión y análisis del texto.

5.2. Consideraciones sobre el nivel literal

Al trabajar un texto en el aula, cualquiera sea el tipo, este debe ser leído por el docente. En la acción se trabaja la escucha, la pronunciación y la construcción de la secuencia lógica de la historia. La lectura en voz alta estimula la atención, la percepción y la sensación, como funciones básicas del cerebro.

5.2.1. Lectura en voz alta

Vygotsky (1934) incorpora en su propuesta el contexto y la interacción social como parte del aprendizaje. Así, la zona de desarrollo próximo se refiere a la diferencia entre lo que el estudiante puede realizar de manera independiente y lo que puede lograr con la ayuda de un tercero. Llevada esta propuesta al ámbito de la lectura, el docente se constituye en ese factor de ayuda. Al leer en voz alta, realizando las pausas que exige el escrito, modulando la voz, gesticulando e incorporando el lenguaje corporal, el docente le da vida al texto y transmite emociones, de manera que las palabras cobran vida y estimulan la imaginación en el cerebro del estudiante.

A esta actividad puede añadirse la coordinación visomotora, es decir, la coordinación entre el ojo y el dedo índice. El desplazamiento del dedo debajo de cada renglón facilita la identificación de palabras, la pronunciación y el reconocimiento de las pausas, lo que ayuda al estudiante a seguir la secuencia del desarrollo de las ideas.

De esta manera, se favorece la atención, la percepción y la emoción, elementos necesarios para rememorar el contenido del texto. Además, al efectuar la lectura, el docente trabaja:

- El **ritmo** del texto, las fases que contiene el párrafo. Este no solo remite a la oración, sino que revela el tejido discursivo. La coherencia, cohesión y unidad del escrito se marcan con la voz, en interacción con la coordinación visomotora y los signos de puntuación, que exigen pausas y orientan el sentido.

- La **entonación,** que implica modular la voz para estimular emociones y sentimientos. Se trabaja y juega con la potencia vocal: los tonos altos enfatizan descripciones, ejemplos y explicaciones; los tonos medios resaltan la secuencia de ideas, garantizando coherencia y cohesión; los tonos bajos, en cambio, evidencian los diálogos, reforzados por los signos de interrogación y exclamación.

- Por último, el **sentido** del texto, orientado a la construcción de la historia, el desarrollo temático y la secuencia de acciones o premisas manifestadas.

Cabe señalar que estos elementos no provienen originalmente del ámbito de la lengua, sino de la música, donde ritmo y entonación tienen lugar. Sin embargo, en la práctica escolar, con frecuencia se repite mecánicamente sin entonar. De ahí la necesidad de incorporar ejercicios de entonación, similares al canto, para mejorar la lectura, el entendimiento y la comprensión del tejido discursivo.

Sin embargo, debe considerarse que la lectura y la escritura suelen estar ausentes de la vida familiar. Culturalmente, predomina la oralidad, aspecto que pocas veces se toma en cuenta al abordar la comprensión lectora. En el contexto local, la lectura compartida entre un adulto y un niño antes de la edad preescolar no es frecuente. Este panorama se agrava en la actualidad con la presencia del celular, que desplaza a la lectura, la escritura y la comunicación en el ámbito familiar. Si a ello se suma la ausencia de libros en casa, la comprensión lectora difícilmente podrá consolidarse como un hábito. Ante este panorama, la lectura en voz alta constituye una alternativa pedagógica relevante.

5.2.2. Lectura silenciosa

La lectura silenciosa, como estrategia, permite al estudiante leer a su ritmo. Cuando se le orienta a seguir un patrón, este lo asimila e incorpora a su manera de leer. Dicho patrón debe basarse en el trabajo de texto, es decir, en el uso de diversas formas de lectura adaptadas a las particularidades de cada lector. Considerando que leer y escribir forman parte de un mismo proceso, la lectura debe ir acompañada de la escritura en el propio texto. Esta práctica ayuda a fijar las palabras, reconocer su posición, elegir el significado adecuado en el contexto, registrar anotaciones y trabajar activamente con el texto.

Como estrategia, la lectura silenciosa debe acompañarse de la escritura. Para este fin, el estudiante puede emplear recursos como el subrayado

telegráfico, esquemas de comprensión o fichas textuales, de acuerdo con su nivel educativo. En etapas iniciales, puede sugerirse que el estudiante represente gráficamente lo comprendido mediante un dibujo, lo que facilita la imaginación y contribuye a superar dificultades en el proceso lector.

5.2.3. Cuestionario

La formulación de preguntas tipo cuestionario contribuye a reproducir las acciones de la trama del texto. Preguntar para reforzar la lectura permite fijar el contenido, no solo en los textos narrativos, sino también en otros tipos de textos, de acuerdo con los grados de dificultad que estos presenten. Ya sea que la lectura se realice en voz alta o en silencio, las preguntas no deben quedar al margen. Cuestionar e indagar coadyuva en la revisión del texto. Es decir, una vez realizada la lectura, el siguiente paso debería ser la formulación de interrogantes que refuercen la idea trabajada en el texto.

Tanto en la síntesis como en el refuerzo de pensamientos e ideas, los cuestionarios cumplen la función de fijar el contenido. De ahí que, en la evaluación, se formulen preguntas directas en relación con el tema o la lectura. El objetivo no es la memorización, sino la fijación de la idea en la mente como parte del procesamiento de la información.

5.2.4. Ortografía

Respecto a la ortografía, es necesario recordar que el signo lingüístico se compone de significante y significado. Si este concepto se interioriza, se comprenderá que es indispensable escribir correctamente para que lo expresado sea coherente con lo pensado. La omisión de una tilde, por ejemplo, puede modificar el sentido de lo enunciado. Aunque no todos sean lectores hábiles, existe la obligatoriedad de escribir de manera correcta.

Hasta este punto, la reflexión continúa centrada en el trabajo con el texto, sin incorporar elementos ajenos a la lectura. La razón de ello es reforzar la idea que se propone a partir de la lectura. Durante este proceso no debe descuidarse este aspecto.

5.3. Consideraciones sobre el nivel de análisis

En este nivel, el texto se aborda desde una mirada externa y en el marco de las percepciones del estudiante. Analizar implica desmenuzar el texto en sus partes concurrentes. En el caso de la narrativa, existen formatos de análisis tanto simples como complejos. No resulta pertinente, sin embargo, ingresar en terrenos ambiguos al preguntar, por ejemplo, en qué se inspiró el autor o cuál es el mensaje, ya que tales aspectos no contribuyen al entendimiento del texto. Resulta más apropiado generar un esquema propio que oriente al estudiante y le resulte comprensible.

El análisis contextualizado, o la revisión del contexto sociocultural del autor, enriquece la argumentación en la formulación de opiniones o en la elaboración de textos de carácter ensayístico. Durante esta fase es fundamental guiar, orientar e invitar a identificar los aspectos relevantes del texto. Al complementar esta etapa con la identificación de la problemática y del tema, se avanza hacia la construcción de nuevas ideas sin apartarse del texto.

El análisis puede estructurarse en torno a cuatro aspectos principales:

- **Síntesis:** identificación de la línea de acciones.
- **Análisis**: caracterización de los personajes, sus valores y los objetos que portan.
- Estos dos elementos colaboran con el procesamiento de la información.
- **Problemática:** obstáculos que impiden el desarrollo de las acciones, así como las capacidades o necesidades involucradas.
- **Tema y argumentación:** idea predominante hacia la cual se dirigen las acciones.

Estos aspectos permiten trabajar distintos niveles de abstracción. Cabe señalar que la problemática y el tema no necesariamente serán coincidentes, ya que cada lector los identifica desde su propia perspectiva.

5.4. Consideraciones sobre el nivel interpretativo

Al reflexionar sobre la interpretación y cuestionar el origen de la hermenéutica, se observa que esta se encuentra estrechamente vinculada a la investigación y a conceptos como entender, comprender y asignar. En el análisis, cuando se hace referencia a la interpretación, se emplea generalmente el sentido básico de asignar un significado o establecer una relación con la connotación. En este punto, se recurre a la carga semántica de la palabra, más que a la del texto en su conjunto.

Tradicionalmente, la reflexión acerca del significado ha implicado explicar la relación entre los signos lingüísticos y los objetos del mundo (Lastiri y Narvaja, 2008, p. 20). Sin embargo, no siempre se hace referencia a los objetos concretos, sino también a aquellos elaborados en el pensamiento. En este sentido, puede afirmarse que la interpretación proviene del cúmulo de conocimientos previos, los cuales permiten decir, comprender o construir significados en un contexto sociocultural determinado.

Cuando se trata de un texto, lo que debe ser interpretado es su totalidad. En este marco, la interpretación se vincula estrechamente con los niveles previos de comprensión, ya que se construye a partir de ellos.

5. Descripción

- *Nivel literal*

Se realiza una primera lectura del texto en voz alta, seguida de una lectura silenciosa por parte del estudiante. Tras estas dos lecturas, se responden las preguntas formuladas para este nivel. Para consolidar la comprensión, se solicita elaborar una síntesis en cuatro líneas. De este modo, se aplican dos tipos de lectura y dos estrategias de reducción de la trama.

- *Nivel de análisis*

En este nivel resulta fundamental desmenuzar la trama del texto, caracterizar a los personajes, resaltar sus valores y enfatizar sus dificultades. El análisis

permite evidenciar los factores relevantes y favorece el entendimiento de las acciones, descripciones, tiempo y espacio.

La comparación es una estrategia que permite al estudiante desarrollar el pensamiento analógico, fortaleciendo al mismo tiempo el pensamiento crítico. Esto es relevante porque, para emitir una postura sobre un tema o problema, el estudiante requiere conocer otros textos y contar con una base de cultura general, la cual se adquiere únicamente mediante la lectura.

La prueba aplicada abarca hasta este nivel. Asimismo, se incorporaron aspectos de ortografía: el mismo texto fue presentado con modificaciones en el uso correcto de los fonemas, y se solicitó al estudiante identificar y registrar el número de palabras incorrectamente escritas. También se introdujo la revisión de la sintaxis, pidiendo reconocer el sujeto, el número de verbos conjugados, el tipo de oración y los complementos presentes.

- *Nivel de interpretación*

Asignar significado al contenido, a las acciones, a los personajes, al tiempo y al espacio puede parecer un proceso simple. Sin embargo, en realidad implica identificar la secuencia lógica del desarrollo de las acciones que estructuran la narración para otorgarles un sentido. En este nivel, el grado de abstracción es mayor. Así, luego de trabajar el nivel literal y el nivel analítico, el nivel interpretativo supone un proceso de abstracción que busca dar coherencia y sostén al universo narrativo.

Paul Ricoeur (2008) sostiene que "una palabra recibe una significación metafórica en contextos específicos, en el interior de los cuales se opone a otras palabras tomadas literalmente" (p. 44). Con ello hace referencia al plano narrativo, a ese mundo creado y verosímil. La interpretación, en este sentido, debe entenderse como la generación de significados a partir de un discurso que emplea palabras ajenas a la realidad cotidiana y que pertenecen al mundo narrado. Así, los términos adquieren significación en relación con las acciones, los personajes, el tiempo y el espacio. En consecuencia, significar es el resultado de un entramado complejo propio del texto.

Como lectores, se es ajeno a ese mundo narrado, lo que complica el proceso interpretativo. De hecho, existirán tantas interpretaciones como lectores haya.

- *Nivel de creación*

En este nivel, el lector se enfrenta únicamente con las ideas del texto. A partir del problema o del tema identificado, puede generar un nuevo escrito, que no necesariamente debe ser un cuento, una novela o una poesía. También puede elaborar un ensayo, un artículo o un comentario valorativo, produciendo así un texto propio derivado del proceso de lectura.

Referencias

Arteta Ripoll, C. (2017). *Hermenéutica, pedagogía y praxeología.* Universidad Libre Seccional Barranquilla. Editorial Kimpres S.A.S., Colombia. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/17663/HERMENEUTICA%20%286%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Barthes, R., Greimas, A. J., Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T., & Genette, G. (1979). A*nálisis estructural del relato.* Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires. https://monoskop.org/images/2/26/Barthes_Roland_Todorov_Tzvetan_El_analisis_estructural_del_relato_1970.pdf

Chiavenato, I. (2007). I*ntroducción a la teoría general de la administración.* McGraw-Hill Interamericana, México.https://frrq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15525/mod_resource/content/0/Chiavenato%20Idalverto.%20Introducci%C3%B3n%20a%20la%20teor%C3%ADa%20general%20de%20la%20Administraci%C3%B3n.pdf

Ministerio de Educación. (2022a). *Planes y programas de Educación Secundaria Comunitaria Productiva*. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2022b). *Subsistema de Educación Regular. Educación Secundaria Comunitaria Productiva*. Programas de estudio. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. Prometeo Libros.* Buenos Aires.Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. Estudios Pedagógicos, XXXVII, Nº 1: 269-277, 2011. vol.37 no.1 Valdivia 2011. https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015

ANEXOS

COMUNICACIÓN Y LENGUAJES

DIAGNÓSTICO

LECTURA

1. Lee el texto y subraya las ideas relevantes:

La protección por el libro

Anónimo: China

El literato Wu, de Ch'iang Ling, había insultado al mago Chang Ch'i Shen. Seguro de que éste procuraría vengarse, Wu pasó la noche levantado, leyendo, a la luz de la lámpara, el sagrado Libro de las transformaciones. De pronto se oyó un golpe de viento que rodeaba la casa, y apareció en la puerta un guerrero que lo amenazó con su lanza. Wu lo derribó con el libro. Al inclinarse para mirarlo, vio que no era más que una figura, recortada en papel. La guardó entre las hojas. Poco después entraron dos pequeños espíritus malignos, de cara negra y blandiendo hachas. También éstos, cuando Wu los derribó con el libro, resultaron ser figuras de papel. Wu las guardó como a la primera. A media noche, una mujer, llorando y gimiendo, llamó a la puerta.

-Soy la mujer de Chang -declaró-. Mi marido y mis hijos vinieron a atacarlo y usted los ha encerrado en su libro. Le suplico que los ponga en libertad.

-Ni sus hijos ni su marido están en mi libro -contestó Wu-. Sólo tengo estas figuras de papel.

-Sus almas están en esas figuras -dijo la mujer-. Si a la madrugada no han vuelto, sus cuerpos, que yacen en casa, no podrán revivir.

-¡Malditos magos! -gritó Wu-. ¿Qué merced pueden esperar? No pienso ponerlos en libertad. De lástima, le devolveré uno de sus hijos, pero no pida más.

Le dio una de las figuras de cara negra.

Al otro día supo que el mago y su hijo mayor habían muerto esa noche.

FIN

Ahora responde el CUESTIONARIO sobre la lectura:

I. Lee y encierra en un círculo el inciso correcto:

1. La lectura habla sobre:

a. La conversión del librero.

b. La discusión del librero con el mago Chang.
c. El insulto de Wu a Chang.

2. Durante la noche Wu leyó el libro de las transformaciones, seguro de que el mago Chang:

a. Se vengaría.
b. Lo buscaría.
c. Se iría furioso.

3. Por la noche ap**areció en la puerta:**

a. El espíritu del mago
b. El guerrero.
c. La mujer de Chang.

4. Wu derribó al guerrero con el libro. Se inclinó y vio que era:

a. Una sombra de papel.
b. Un guerrero herido de papel.
c. Una figura de papel.

5. Antes de terminar la noche, Wu vio que ingresaban:

a. Dos seres pequeños de guerreros.
b.Dos espíritus buenos.
c. Dos espíritus malignos.

6. Wu los golpeó con el libro, y vio que eran también figuras de:

a. Guerreros.
b. Papel.
c. Tamaño pequeño.

7. A media noche llegó una mujer e indicó que:

a. Wu los tenía encerrados en su casa.
b. Wu los había derrotado y llevado ante el juez.
c.Wu los tenía en su libro.

8. Wu se enfureció y le dijo a la mujer que tenía esas figuras de papel. Ella le suplicó que:

a. Les devolviera para llevárselos.
b. Los sacara del libro.
c. Los dejara libres.

9. La mujer dijo que sus cuerpos estaban en casa y debían revivir. Wu le dijo que:

a. Solo devolvería a uno.
b. Que se vaya a casa y ellos irían.
c. Dejara de llorar.

10. Al día siguiente Wu supo que el mago y su hijo mayor:

a. Estaban bien.

b. Tenían hambre.

c. Habían muerto.

II. SÍNTESIS

1. Realiza la síntesis en cuatro líneas:

.....

.....

.....

....

III. ORTOGRAFÍA

Lee el siguiente párrafo y encierra en un círculo los errores de ortografía

El literato Wu, de Ch'iang Ling, habia insultado al mago Chang Ch'i Shen. Seguro de que este procuraría vengarse, Wu pasó la noche levantado, leyendo, a la luz de la lámpara, el sagrado Libro de las transformasiones. De pronto se oyó un golpe de viento que rodeaba la casa, y aparecio en la puerta un guerrero que lo amenazó con su lansa. Wu lo derribó con el libro. Al inclinarse para mirarlo, vio que no era más que una figura, recortada en papel. La guardó entre las hojas. Poco después entraron dos pequeños hespíritus malignos, de cara negra y blandiendo hachas. Tanbién éstos, cuando Wu los derrivó con el libro, resultaron ser figuras de papel. Wu las guardó comó a la primera. A media noche, una mujer, llorando y jimiendo, llamó a la puerta.

Anota el número: ..... palabras.

IV. LA ORACIÓN, SINTAXIS

Lee, identifica los componentes de la oración. Circula la respuesta correcta:

1. El literato Wu, de Ch'iang Ling, habia insultado al mago Chang Ch'i Shen.

El sujeto es:

a. El literato Wu

b. Chang Ch'i Shen.

c. El literato Wu, de Ch'iang Ling

2. Wu pasó la noche levantado, leyendo, a la luz de la lámpara, el sagrado Libro de las transformaciones.

Analiza y cuenta el número de verbos conjugados y circula el número correcto:

a. Dos

b. Tres

c. Uno

3. De pronto se oyó un golpe de viento que rodeaba la casa.

Lee y reconoce el tipo de oración que es.

a. Oración compuesta subordinada

b. Oración compuesta yuxtapuesta

c. Oración compuesta coordinada

4. Wu lo derribó con el libro. Analiza la palabra que cumple la función de complemento directo y circula la respuesta correcta

a. Libro

b. Lo

c. Wu

5. A media noche, una mujer, llorando y gimiendo, llamó a la puerta.

Analiza y establece qué palabras cumplen la función de complemento circunstancial de tiempo:

a. Una mujer

b. Llamó a la puerta

c. A media noche

Gracias

Travesías de la enseñanza

Adela Calizaya Uño
Maestra de primaria

Historias y experiencias en aulas multigrado

1. Introducción

Este artículo se presenta desde la posición de maestra de aula multigrado en un contexto rural como Tarija (Bolivia), aunque la formación inicial del profesorado boliviano a menudo no contempla los procesos educativos en la modalidad de multigrado. La experiencia analizada tiene lugar en "Cerro Redondo", zona alta de Tarija, un área con particularidades geográficas, culturales, sociales y económicas. Un fenómeno recurrente es que las niñas y los niños vivan con sus abuelos, debido a que sus padres migran dentro del país o al extranjero, dejando a sus hijos por razones laborales. Esta compleja realidad configura el escenario desde el cual se vive y se reflexiona la práctica docente en aulas multigrado: un espacio dinámico donde el aprendizaje, la adaptación y la transformación son constantes.

2. Descripción etnográfica desde donde se reflexiona

En primer lugar, es fundamental reflexionar sobre el espacio geográfico desde el cual se construye esta investigación. En Bolivia, como en muchos países de América Latina, asumimos con compromiso tanto el privilegio como el desafío de ejercer la docencia en aulas multigrado. Como se mencionó anteriormente, aunque nuestra formación inicial no siempre contempla esta modalidad, son precisamente estos contextos los que ponen a prueba, de manera genuina, nuestra vocación de servicio y compromiso pedagógico.

La experiencia se reflexiona desde el contexto rural del departamento de Tarija, específicamente en la zona alta comunidad "Cerro Redondo". En este espacio existen marcadas diferencias geográficas, culturales, sociales y económicas entre otras zonas del departamento de Tarija. La zona alta se distingue por su relieve montañoso y su fuerte vocación agrícola, centrada en cultivos como la papa, el trigo y diversas leguminosas.

En estas comunidades, la situación económica determina en gran medida el vínculo de las familias con la educación, aquellas que enfrentan mayores dificultades priorizan las actividades productivas y el cuidado del ganado como medios indispensables para su subsistencia, circunstancia que restringe su participación en el ámbito escolar. En cambio, las familias con mayores recursos suelen brindar un apoyo más sostenido al proceso educativo de sus hijas e hijos, favoreciendo su continuidad y desempeño académico.

Una situación cotidiana en este contexto es que la mayoría de niñas y niños en edad escolar está bajo el cuidado de sus abuelos. Esto se debe a que sus padres, ante la escasez de oportunidades laborales, migran hacia otros departamentos o al exterior, especialmente a la República Argentina, dejando a sus hijos en manos de sus abuelos.

La unidad educativa "Cerro Redondo", donde se desarrolla esta reflexión, presenta una serie de características que evidencian tanto fortalezas como limitaciones. Cuenta con aulas y ambientes adecuados para el desarrollo de actividades pedagógicas; sin embargo, no dispone de agua potable, aunque ya tiene tuberías instaladas. La energía eléctrica proviene de paneles solares, y la mayoría de las niñas y niños debe recorrer largas distancias para asistir a clases. La falta de acceso a recursos educativos adecuados coloca a estos estudiantes en una situación de desventaja frente a sus pares del área urbana. A esto se suma la escasa conectividad y el limitado acceso a tecnologías de la información, lo que dificulta su preparación para enfrentar un mundo digital en constante transformación.

No obstante, antes de preocuparnos por la brecha digital, es urgente atender problemas más inmediatos, como la asistencia regular a la unidad educativa y la posibilidad real de continuar con los estudios secundarios,

los cuales se imparten en una unidad educativa ubicada a 60 kilómetros en la localidad de San Lorenzo, en una región con niñas y niños de escasos recursos a quienes la distancia y la falta de transporte diario no les permiten pensar en continuar con los estudios, tampoco en contar con el apoyo de los padres de familia, pues deben más bien ser los niños quienes apoyen en las actividades agrícolas y ganaderas.

Esta realidad, tan compleja como profundamente humana, configura el escenario desde el cual se vive y reflexiona la labor docente en el aula multigrado. Cada experiencia representa una oportunidad para aprender, adaptarse y transformar la práctica pedagógica.

3. Desafíos curriculares, económicos y pedagógicos de trabajo en aulas multigrado

La planificación en aula multigrado es un proceso fundamental para las maestras y maestros que tienen a cargo a niñas y niños con diferentes niveles de aprendizaje y diferentes años de escolaridad. En la planificación multigrado, las estrategias, las actividades, así como las adaptaciones curriculares tienen que ser metodológicamente elaboradas, de acuerdo con los niveles de aprendizaje que tienen las niñas y niños en los diferentes años.

Este proceso exige alta creatividad e ingenio, orientado principalmente al aprendizaje de niñas y niños. Al mismo tiempo, debe incorporar un enfoque curricular flexible que posibilite oportunidades de aprendizaje significativo y garantice la equidad en la atención de cada estudiante, promoviendo así un desarrollo integral y holístico.

También es muy importante tomar en cuenta la planificación para un aprendizaje contextualizado, en algunos casos se planifica un mismo contenido para los diferentes años de escolaridad, adaptando el grado de dificultad en los momentos metodológicos (teoría, valoración y producción), realizando una actividad general para el momento de la práctica; esto ayuda con el trabajo colaborativo entre las niñas y niños de diferentes años de escolaridad. El trabajo colaborativo es muy importante e interesante, ya que profundiza los conocimientos de las niñas y niños que enseñan y de los que aprenden.

Pero hay contenidos que son específicos para cada año de escolaridad, que deben ser abordados:

Contenidos: 1er trimestre						
Área de saberes y conocimiento: Comunicación y lenguajes						
Perfiles de salida						
CONT.	**1er año**	**2do año**	**3er año**	**4to año**	**5to año**	**6to año**
	Palabras con sonidos vocálicos: a, e, i, o, u	Analogías	Trisílabas y tetrasílabas	Hiperónimos, hipónimos y definiciones	El diptongo y el hiato	Palabras de doble y triple acentuación
		La coma. El punto a-parte	La coma y el punto a-parte	Punto aparte, seguido y final	El punto y coma	Punto y seguido, punto aparte, punto final

Fuente: Elaboración propia a partir de los textos de aprendizaje (2023a, b, c, d, y e).

4. Implementación del plan curricular en aulas multigrado

La planificación curricular[1] en aulas multigrado constituye un proceso esencial para la labor de la maestra o maestro, ya que permite organizar, de manera estratégica, las actividades y metodologías necesarias para abordar los contenidos correspondientes en los distintos años de escolaridad. Esta planificación busca alcanzar un objetivo holístico que contemple el desarrollo integral de los estudiantes (Ministerio de Educación, Currículo Base del Sistema Educativo, 2023a-g). Sin embargo, su implementación efectiva enfrenta una serie de factores que pueden favorecerla o dificultarla.

4.1. Factores que influyen en la implementación del plan de desarrollo curricular

Los siguientes apartados detallan y explican diversos factores que inciden en una implementación adecuada del plan de desarrollo curricular.

1 La planificación curricular tiene como función diseñar los procedimientos para alcanzar los objetivos holísticos diseñados en los currículos del Sistema Educativo Plurinacional, garantizando el logro de aprendizajes de modo general en los estudiantes. La planificación permite el acompañamiento y seguimiento a la labor educativa curricular, antecede a toda práctica educativa y es elaborada por maestras y maestros, de forma comunitaria mediada por la orientación, el acompañamiento y seguimiento de la autoridad educativa inmediata.

4.2. Asistencia irregular de los estudiantes

Uno de los aspectos más determinantes es la asistencia regular de los estudiantes. En el área rural, esta se ve condicionada por múltiples variables: las condiciones climáticas adversas, las grandes distancias que deben recorrer para llegar a la unidad educativa, y la participación activa de niñas y niños en labores agrícolas y ganaderas, como la siembra y la cosecha. Estas actividades, fundamentales para la subsistencia familiar, limitan la asistencia escolar, especialmente en ciertas épocas del año.

Esta situación se refleja en el día a día del aula. Por ejemplo, durante una semana determinada, Daniel (1er año) y Dina (6to año) no asistieron lunes ni martes; mientras que Carlos (5to año) y Cristian (2do año) estuvieron ausentes miércoles y jueves. Este patrón se repite con frecuencia, obligando a la maestra o al maestro a retomar los mismos contenidos varias veces para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a los aprendizajes previstos.

La inasistencia constante no solo retrasa la ejecución de las actividades planificadas, sino que también fragmenta los procesos de enseñanza y aprendizaje, afectando el ritmo y la continuidad pedagógica. A continuación, se presenta un ejemplo de los contenidos abordados durante la semana con estudiantes del mismo año de escolaridad, evidenciando cómo las ausencias impactan directamente el abordaje de los contenidos planificados.

Perfiles de salida						
CONT.	**1er año**	**2do año**	**3er año**	**4to año**	**5to año**	**6to año**
Nombres y apellidos	Nombre del contenido	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Daniel, 1er año de EIFC	Las partes del cuerpo					
Wilman, 1er año de EPCV	Las partes del cuerpo			✓		
Diego, 2do año de EPCV	Fenómenos atmosféricos y predicciones del tiempo según el contexto				✓	
Belén, 2do año de EPCV			✓			
Cristian, 2do año de EPCV				✓		

Juan, 3er año de EPCV	Pisos ecológicos y biodiversidad en equilibrio con la Madre Tierra en la provincia		✓		
Matías, 4to año de EPCV	Sistema locomotor y medidas de cuidado en la actividad física			✓	✓
Carlos, 5to año de EPCV	Pisos ecológicos: las cuencas y su relación son el clima, flora y fauna en Bolivia	✓		✓	
Santiago, 5to año de EPCV					
Dina, 6to año de EPCV	Pubertad: cambios fisiológicos, anatómicos y conductuales, educación en sexualidad		✓		
Roso, 6to año de EPCV					

Fuente: Elaboración propia con base en cuaderno de registro pedagógico.

El registro evidencia que la inasistencia recurrente de algunos estudiantes obligó a distribuir un contenido planeado para un solo día en varias sesiones, dificultando así un avance continuo.

4.2. Conexión socioemocional con sus pares y con la maestra o el maestro

Uno de los factores determinantes de la permanencia y el aprendizaje de las niñas y los niños en el área rural es la conexión socioemocional que establecen, tanto con sus pares como con su maestra o maestro. Esta dimensión, a menudo subestimada, es clave para crear un ambiente escolar acogedor, donde los estudiantes se sientan valorados, escuchados y motivados a aprender.

Cuando existen conflictos entre compañeros o con la maestra o maestro, es común que las niñas y niños decidan no asistir a clases. La falta de vínculos afectivos positivos puede generar sentimientos de exclusión, desmotivación

e incluso rechazo hacia el espacio educativo. En contraposición, cuando el aula se convierte en un entorno seguro y afectivo, la asistencia mejora notablemente, y el aprendizaje se enriquece gracias al clima de respeto, confianza y colaboración.

Un caso concreto que ilustra esta realidad es el del niño Roso, un estudiante de sexto año de escolaridad, quien tuvo un conflicto con un compañero de cuarto año. La maestra, en su intento de resolver la situación, tomó partido por el otro niño y reprendió a Roso, a pesar de que él no había tenido responsabilidad directa en el problema. Desde entonces, Roso no ha vuelto a la unidad educativa. Según relatan sus padres, él prefiere cuidar a los animales o ayudar en las labores agrícolas, actividades que considera más gratificantes que asistir a un lugar donde no se siente aceptado ni valorado. Aunque cada mañana sale de casa con su mochila, se dirige al campo a pastorear chivas y ovejas, lo que representa también un alivio para su madre, quien necesita esa ayuda.

Este ejemplo refleja la importancia del rol de la maestra o el maestro en contextos rurales. Su labor no solo implica enseñar contenidos académicos, sino también generar un entorno emocionalmente seguro y significativo, donde cada niña y niño se sienta parte de la comunidad educativa.

En este sentido, las unidades educativas rurales deben ser espacios vibrantes, acogedores y motivadores, donde niñas y niños encuentren no solo conocimiento, sino también contención emocional. La calidad educativa en estos contextos está estrechamente ligada al vínculo afectivo que se construye en el aula.

Por ello, la baja asistencia escolar, que muchas veces es consecuencia directa de estos factores socioemocionales, se convierte en una amenaza real para la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes. Si no se atienden adecuadamente, estas situaciones pueden derivar en el abandono escolar.

Porcentaje de asistencia en el ciclo escolar				
Nombres	**Años de escolaridad de aula multigrado**	**1er trimestre**	**2do trimestre**	**3er trimestre**
Daniel	2do año de EIFC	80%	90%	95%
Wilman	1er año de EPCV	40%	80%	90%
Diego	2do año de EPCV	30%	80%	90%
Belén	2do año de EPCV	32%	65%	80%
Cristian	2do año de EPCV	65%	75%	90%
Juan	3er año de EPCV	30%	68%	85%
Matías	4to año de EPCV	80%	88%	90%
Carlos	5to año de EPCV	32%	68%	90%
Santiago	5to año de EPCV	30%	78%	85%
Dina	6to año de EPCV	80%	90%	95%
Roso	6to año de EPCV	32%	78%	85%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior muestra la asistencia de los estudiantes con base en la sistematización de la información de asistencia documentada en el registro pedagógico.

4.3. Factores geográficos y demográficos

Uno de los principales desafíos que enfrentan las niñas y niños en las comunidades rurales es la distancia que deben recorrer para llegar a la unidad educativa. En muchos casos, las viviendas se encuentran a varios kilómetros de la escuela, y no existe un medio de transporte escolar que facilite su traslado. Esta situación se agrava durante la temporada de lluvias, cuando los caminos se vuelven resbalosos y peligrosos. Los estudiantes llegan mojados, lo que aumenta el riesgo de enfermedades respiratorias y en algunas ocasiones sufren caídas que dificultan aún más su asistencia regular.

Además, debido a la extensión del territorio y a la dispersión de las viviendas, es común que algunas niñas y niños se distraigan o se detengan a jugar en el campo antes de llegar a la escuela, provocando retrasos tanto en su ingreso al aula como en su retorno a casa.

Información de la distancia que recorren las niñas y niños			
Nombres	**Años de escolaridad de aula multigrado**	**Edad**	**Distancia que recorren**
Daniel	2do año de EIFC	4	3.8 kilómetros
Wilman	1er año de EPCV	5	3 kilómetros
Diego	2do año de EPCV	6	3.5 kilómetros
Belén	2do año de EPCV	8	3.5 kilómetros
Cristian	2do año de EPCV	6	3.5 kilómetros
Juan	3er año de EPCV	8	3.5 kilómetros
Matías	4to año de EPCV	8	100 metros
Carlos	5to año de EPCV	11	3.8 kilómetros
Santiago	5to año de EPCV	12	4,5 kilómetros
Dina	6to año de EPCV	10	3.8 kilómetros
Roso	6to año de EPCV	12	4,5 kilómetros

Fuente: Elaboración propia.

En este contexto, muchas niñas y niños no asisten a la unidad educativa durante los primeros años de escolaridad (1º y 2º año de Educación Inicial en Familia Comunitaria)[2] , iniciando su trayectoria educativa directamente en el primer año de Educación Primaria Comunitaria Vocacional (EPCV). Esta incorporación tardía limita su desarrollo académico, ya que ingresan sin haber adquirido habilidades básicas que se abordan en los primeros años de educación preescolar.

4.4. Factores socioeconómicos

La mayoría de las niñas y los niños que asisten a la unidad educativa pertenecen a familias de escasos recursos económicos. La pobreza, sumada a la limitada presencia y apoyo por parte de las autoridades, crea condiciones de desigualdad estructural entre niñas y niños de áreas rurales y urbanas. Además, muchas familias dependen del trabajo de sus hijas e hijos para

2 No empezamos a aprender cuando entramos en la escuela formal a los cinco años de edad, sino que es precisamente en los primeros años de nuestra vida cuando más se desarrollan las capacidades de aprendizaje y el desarrollo de la lengua, cuando más percibimos, procesamos y entendemos, y, sobre todo, es cuando más tiempo pasamos con las personas de nuestro entorno familiar y cultural, formándonos como personas que pertenecen a un colectivo.

las tareas agrícolas o ganaderas, lo que condiciona la asistencia a clases y el compromiso con la continuidad educativa. Estas brechas se traducen en menores oportunidades académicas, profesionales y laborales para los estudiantes del área rural[3]. La precariedad económica también se manifiesta en la falta de materiales escolares, ropa adecuada para el clima y acceso a tecnologías, elementos que dificultan la permanencia y el aprendizaje efectivo en la unidad educativa. En este escenario, el papel de la maestra o maestro rural se vuelve aún más crucial, al tener que enfrentar y buscar soluciones pedagógicas que respondan a realidades profundamente complejas y desiguales.

Cada niña y niño en el área rural enfrenta una realidad única, condicionada por diversos factores como la situación económica familiar, el contexto geográfico, la cultura local y las dinámicas comunitarias. Estas condiciones, muchas veces adversas, determinan no solo su asistencia regular a clases, sino también el ritmo y la calidad de sus aprendizajes.

En respuesta a estas realidades, muchas unidades educativas rurales tienden a priorizar la enseñanza de habilidades básicas —lectura, escritura y cálculo matemático— por encima de otros contenidos curriculares. Esta decisión obedece, en gran medida, a la necesidad de dotar a las niñas y niños de herramientas útiles e inmediatas para desenvolverse en su entorno, especialmente en tareas relacionadas con la agricultura, el comercio local y la gestión del hogar. Sin embargo, esta focalización puede restringir el desarrollo integral de las niñas y niños, limitando su acceso a aprendizajes más amplios y significativos.

Para equilibrar esta situación, es fundamental implementar estrategias pedagógicas que integren lo contextual con lo curricular. Por ejemplo, se pueden diseñar proyectos interdisciplinarios que partan de actividades

3 Según el periódico El País (07/10/2024), "En los municipios rurales de Tarija, Yunchará, El Puente, zona alta de San Lorenzo, Uriondo, Padcaya y la zona guaraní del municipio de Entre Ríos, la falta de oportunidades productivas, educativas y académicas ha desencadenado una alarmante ola migratoria que ha dejado a estas regiones prácticamente sin población juvenil. Las autoridades locales, educativas, y organizaciones como Plan Internacional y el movimiento campesino, han alertado sobre el preocupante éxodo de adolescentes y jóvenes hacia las ciudades y el exterior del país."

comunitarias (como la siembra, el trueque o el cuidado de animales) para abordar los contenidos de las diferentes áreas, así como la educación socioemocional. Asimismo, el uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas o el trabajo por proyectos, permite a los estudiantes desarrollar capacidades clave mientras fortalecen su vínculo con el entorno y su identidad cultural. (Ruíz, 2022)

En este sentido, el rol de la maestra o maestro es clave: no solo como transmisor de conocimientos, sino como mediador que adapta, contextualiza y enriquece el currículo nacional, haciendo de la escuela un espacio donde la educación tenga sentido, pertinencia y proyección para la vida de las niñas y niños del área rural.

> "¡Profe, profe! Hoy llegué tarde porque entregué 5 quintales de arveja a 2.000 Bs. Dicen que en la ciudad la arroba está a 165 Bs."
>
> Comentario alegre de Carlos, estudiante de 5to año de escolaridad, de la UE "Cerro Redondo", 13/04/2023).

El breve diálogo anterior ilustra los intereses prevalentes que surgen en ocasiones desde los estudiantes. Esta situación plantea la siguiente interrogante: ¿cuál es la diferencia en pérdida de clases?

5. Obstáculos estructurales para la permanencia escolar en comunidades rurales

Conocer la realidad de cada niña y niño nos permite reflexionar sobre nuestra práctica y nuestra vocación de servicio motivándonos a aprovechar cada segundo para enseñar con calidad y calidez. No solo debemos considerar las largas distancias que recorren, sino también las inclemencias del tiempo y los peligros que enfrentan en su trayecto, especialmente los más pequeños de la unidad educativa Cerro Redondo. Pero esta misma realidad se manifiesta en las unidades educativas de Melón Pujio, Alpahuasi, Campanario, Lluscani, Jarca Cachas, Molle Huayco y San Pedro de las Peñas, todas pertenecientes al núcleo educativo Pampa Redonda del Distrito Educativo de San Lorenzo, donde los docentes también enfrentan condiciones similares en el desarrollo de su labor educativa.

Según el informe de la maestra saliente, la mayoría de los estudiantes asisten con poca frecuencia y, cuando lo hacen, suelen llegar con retraso. Ellos explican que, en época de siembra, ayudan a sus padres, y que lo mismo ocurre en tiempo de cosecha. En muchos casos, prefieren dedicarse a estas labores antes que asistir a la escuela. Algunos niños, como Carlos, Santos y Santiago, optan por ir a cosechar frutilla en la finca de un vecino, ya que así pueden ganar un poco de dinero.

Estas circunstancias invitan a maestras y maestros a replantear sus estrategias para fomentar la asistencia regular a fin de que los estudiantes puedan aprovechar plenamente las oportunidades de aprendizaje.

6. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado son dinámicos e interactivos. En este contexto, una niña o un niño de primer año puede acceder a contenidos que corresponden al último año de primaria por el solo hecho de compartir el mismo ambiente. Los análisis y reflexiones que se realizan sobre diferentes temáticas son planteados de manera que resulten comprensibles tanto para niñas y niños de 6 años como para los de 12 años. Esta particularidad ofrece ventajas y desafíos que vale la pena destacar.

6.1. Ventajas

En primer lugar, existe una constante retroalimentación de los contenidos en múltiples direcciones: desde la maestra o el maestro hacia los estudiantes, desde los estudiantes de grados superiores hacia los de grados inferiores, y a través del aprendizaje colaborativo y colectivo entre pares de diferentes edades. En áreas como Ciencias Naturales, las niñas y niños comprenden mejor los contenidos gracias a la práctica y la experiencia directa (por ejemplo, al estudiar el ciclo de vida de los seres vivos).

Además, los espacios abiertos y el contacto con la naturaleza, las costumbres y las tradiciones comunitarias enriquecen el aprendizaje. La experimentación y las actividades a campo abierto permiten un aprendizaje vivencial que integra teoría y práctica.

Otra fortaleza es el compartir cotidiano de la vida escolar. Por ejemplo, el desayuno y el almuerzo escolar se convierten en oportunidades para profundizar contenidos como los cambios de estado y propiedades de la materia, la nutrición, la planificación de presupuestos, las operaciones matemáticas y la medición de áreas agrícolas de manera empírica. Los estudiantes también participan en procesos de producción, proyectos comunitarios y transmisión de saberes ancestrales, incluyendo mitos y leyendas vinculados a su comunidad. Todo ello genera conexiones intergeneracionales que fortalecen la identidad cultural y los lazos sociales.

6.2. Desventajas

No obstante, esta modalidad de atención también presenta limitaciones. Una de ellas es el aislamiento social de las niñas y niños respecto a otros de su misma edad, lo que puede afectar su socialización y desarrollo emocional. Asimismo, el acceso limitado a materiales educativos y tecnológicos representa un obstáculo para la equidad en el aprendizaje. Factores estructurales como la pobreza y el trabajo infantil también inciden negativamente, pues afectan la permanencia en las aulas.

7. Las condiciones de trabajo de maestras y maestros en aulas multigrado

Maestras y maestros que trabajan en áreas rurales asumen la compleja responsabilidad de atender aulas multigrado en las que conviven estudiantes de Educación Inicial en Familia Comunitaria y Educación Primaria Comunitaria Vocacional. En la mayoría de los casos, estas unidades educativas se encuentran en zonas alejadas, lo que implica que con frecuencia sean asignados maestras y maestros recién egresados, con poca o nula experiencia en la atención de esta modalidad.

A ello se suma el aislamiento profesional y social. Al encontrarse distantes de sus pares, las maestras y maestros carecen de espacios de intercambio pedagógico y de acompañamiento que les permitan compartir experiencias, recibir retroalimentación o resolver de manera colaborativa los desafíos académicos y sociales que enfrentan. Esta situación no solo

genera dificultades en el ejercicio profesional, sino que también repercute en la calidad educativa y en el bienestar de las maestras y maestros.

8. Padres y madres de familia: entre la responsabilidad educativa y las demandas de subsistencia del campo

En muchas comunidades rurales, la educación de las niñas y niños depende no solo de las maestras y los maestros, sino también del compromiso de padres, madres y tutores. Sin embargo, en este rincón del país, buena parte de los pequeños está al cuidado de sus abuelos. Sus padres han migrado a otros países o han formado nuevas familias. Algunos abuelos se preocupan profundamente por el futuro educativo de sus nietos; otros, en cambio, necesitan su ayuda diaria en las labores agrícolas o ganaderas.

Las dificultades siempre están presentes. Así por ejemplo, en la unidad educativa "Cerro Redondo", por la cantidad de estudiantes, los apoderados quedaron en este acuerdo: que cada madre de familia se encargaría de preparar el desayuno y el almuerzo escolar un día por semana. Esto significaba que, al menos una vez cada cinco días, debían dejar sus tareas de campo para acudir a la unidad educativa, una responsabilidad que no todas están dispuestas o pueden asumir.

También la edad avanzada de muchos de los tutores, sumada a problemas de salud, hacía que esta tarea fuera aún más difícil. Para algunas familias, enviar a sus hijos a la escuela significa perder mano de trabajo necesaria en el cultivo o cuidado de animales.

Ante esta situación, las autoridades educativas recordaron —y a veces amenazaron— que todas las niñas y niños debían asistir a clases, advirtiendo que, de no hacerlo, se informaría a la Defensoría. Así, varios apoderados cumplieron más por temor a sanciones que por la convicción de que la educación transformaría la vida de sus hijos. La falta de unidad educativa de secundaria geográficamente alimentaba esta desconfianza: muchos no creían que sus hijos continuaran estudiando después de la primaria.

Al presente, este obstáculo se refleja en las oportunidades de los más jóvenes. Varias niñas y niños concluyeron la educación primaria, pero no todos continúan estudiando. Algunos permanecen en el pueblo, otros migran a la ciudad o a países vecinos como Argentina, en busca de empleo[4].

Cuando se les pregunta por su proyecto de vida o qué quieren ser cuando crezcan, las respuestas son reveladoras. Solo uno de ellos parece tener un plan claro; los demás guardan silencio o responden con sencillez. Belén dice: —Me iré a la ciudad a ser empleada. Carlos afirma: —Voy a ser peón en la Argentina. Cristian, con una sonrisa tímida, sueña: —Seré camionero. El resto, simplemente, evade la pregunta.

Estas respuestas muestran que la falta de acceso a la educación secundaria no solo limita las posibilidades académicas, sino también la capacidad de imaginar futuros distintos. Aquí, los sueños se miden más por las distancias que se pueden recorrer que por las metas educativas que se pueden alcanzar.

En este lugar, la escuela no solo enfrenta la tarea de enseñar, sino también el desafío de convencer a las familias de que la educación es una inversión que vale la pena, incluso cuando el campo reclama manos y tiempo que nunca parecen suficientes.

9. Conclusión y algunas ideas para mejorar la educación en escuelas multigrado

Los desafíos que enfrenta la educación en el área rural de Bolivia son significativos, pero no insuperables. La falta de infraestructura adecuada, la escasez de recursos educativos, la calidad de la enseñanza y la participación comunitaria son problemas urgentes que deben abordarse de manera integral y colaborativa.

4 Según el Periódico El País, 07/10/2024, "Los jóvenes que emigran suelen encontrar trabajo en sectores como la construcción, talleres mecánicos, o como empleadas domésticas, niñeras y vendedores ambulantes en las ciudades, según señaló Casasola. La mayoría de ellos abandonan la escuela para integrarse al mercado laboral en las urbes, donde las oportunidades son limitadas, pero más accesibles que en sus comunidades rurales".

Por lo tanto, se recomienda que el Ministerio de Educación implemente programas específicos para escuelas multigrado, adaptados a la realidad rural. Estos programas deberían incluir:

- Mejora de infraestructura y equipamiento.
- Capacitación a maestras y maestros específica para aulas multigrado.
- Políticas de apoyo para la asistencia: transporte, alimentación escolar, incentivos.
- Participación activa de la comunidad y las familias.
- Fortalecer el programa de maestros itinerantes (maestros mochileros).

Con una acción integral, colaborativa y situada, es posible transformar la educación rural para que todos las niñas y niños accedan a una educación de calidad, continúen sus estudios y visualicen futuros más amplios.

Referencias

El País (07/10/2024). *Migración en Tarija: Los municipios rurales se quedan sin población infantil.* Tarija.

Ministerio de Educación (2023a). *Texto de aprendizaje. 2do. año de Educación Inicial en Familia Comunitaria*. Subsistema de Educación Regular. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2023b). *Texto de aprendizaje. 1er año de escolaridad. Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. Subsistema de Educación Regular. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2023c). *Texto de aprendizaje. 2do año de escolaridad. Educación Primaria Comunitaria Vocacional.* Subsistema de Educación Regular. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2023d). *Texto de aprendizaje. 3er año de escolaridad. Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. Subsistema de Educación Regular. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2023e). *Texto de aprendizaje. 4to año de escolarida". Educación Primaria Comunitaria Vocacional.* Subsistema de Educación Regular. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2023f). *Texto de aprendizaje. 5to año de escolaridad. Educación Primaria Comunitaria Vocacional.* Subsistema de Educación Regular. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2023g). *Texto de aprendizaje. 6to año de escolaridad. Educación Primaria Comunitaria Vocacional.* Subsistema de Educación Regular. La Paz, Bolivia.

Ana Guadalupe Ramos Méndez
Maestra de primaria

Viaje de los primeros trazos y lecturas: crónica del aprendizaje de la lectoescritura en primer año de primaria

1. Introducción

En esta crónica quiero dar a conocer las diferentes etapas que mis estudiantes de 1er año de primaria fueron atravesando en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, es decir en la habilidad de leer y escribir, sabiendo que estos dos procesos van de la mano y se desarrollan de manera simultánea.

La importancia de la lectoescritura se basa en que posibilita el aprendizaje de todas las áreas de conocimiento, de facilitar día a día la comunicación y la expresión de las ideas a la par de permitir el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, así como de aumentar la autonomía y la confianza de los estudiantes durante su desarrollo.

En este aspecto, uno de los objetivos de primer año en el nivel de educación primaria es que niñas y niños adquieran este conocimiento y habilidad para ir desarrollando todos los campos de estudio en adelante. Las etapas que conozco según la literatura leída y formación recibida consisten en:

- La etapa primitiva o inferenciada, donde niñas y niños van reproduciendo grafías similares a las letras entres sí, y también donde algunos no tienen la noción clara de la diferencia entre escritura y dibujo, por lo cual van trazando según sus habilidades.

- Otra etapa es la presilábica. No se espera que el niño realice una relación entre la escritura y los diferentes fonemas, sino más bien que vaya viendo y practicando; es decir, las letras no coinciden con los sonidos y solamente se realizan trazos dándoles un significado.

- En la etapa silábica, niñas y niños comienzan e intentan dar un valor sonoro a cada una de las letras que van trazando con esmero y cuidado. En la mayoría de los casos, escriben una letra por cada sílaba.

- Pasando a la etapa silábico–alfabética, la niña o el niño tratará de hacer corresponder los sonidos a las formas silábicas y alfabéticas, es decir, hallar sentido en cuanto a escritura y lectura. Esta es una etapa de aprehensión del conocimiento de la lectoescritura.

- La etapa alfabética es cuando el niño y niña conoce el valor sonoro convencional de todas o casi todas las letras y las junta para formar palabras y frases, que con seguridad ya puede leer y a la vez también dar significado.

Considerando estas etapas, pude evidenciar en esta gestión escolar la existencia de algunas dificultades en mis estudiantes de 6 y 7 años de edad en cuanto a la ejecución efectiva vinculada con el proceso de desarrollo de la lectoescritura.

En el caso de los niños con quienes trabajo, las causas son diferentes y tienen todo tipo de tintes, algunas provienen del seno del hogar y otras de factores de aprestamiento en el Nivel Inicial o preescolar antes de comenzar con este proceso de la lectoescritura. Los factores más importantes detectados que inciden en este proceso son los siguientes:

- Falta de aprestamiento y una intervención inadecuada en relación a hacer que los niños aprendan la lectoescritura en el nivel inicial o lo que comúnmente se conoce como kínder.

- Falta de seguimiento y apoyo en el hogar al proceso de aprendizaje y afianzamiento de la lectoescritura, una vez detectadas las dificultades en niñas y niños en el aula.

La realidad concreta al interior del aula durante el trabajo diario sacó a la luz ambas situaciones, razón por la cual planifiqué actividades que pudieran intervenir de la mejor manera posible casos específicos de mis estudiantes. La meta consistía en generar una reflexión educativa constructiva para mi práctica docente.

2. Método empleado para enseñar la lectoescritura

Esta gestión mi persona optó por aplicar el método ecléctico. Este método combina diferentes enfoques y se adapta a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los niños, en especial en casos en los que un niño presenta dificultades para la adquisición de la lectoescritura. Así entonces, según la necesidad de los niños y niñas pude trabajar el método fonético, el método global de reconocimiento de palabras y el método silábico, el método de deletreo o alfabético.

La metodología empleada consistió en una combinación que cada maestra o maestro realiza según las necesidades que van emergiendo por parte de los niños, luego de realizar un diagnóstico de cómo ellos ingresan del nivel inicial al primer curso de primaria.

3. Historias de vida y trayectorias del aprendizaje de la lectoescritura en los niños

Los niños y niñas con quienes trabajo durante esta gestión escolar pertenecen al paralelo A del nivel Primaria Comunitaria Vocacional de la Unidad Educativa "Agustín Aspiazu", son 23 estudiantes efectivos. De este número, centro mi reporte en dos niñas y un niño, por encarnar diferentes dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.

Sus historias de vida permitirán contextualizar y proporcionar algunas razones que expliquen los orígenes de las diferentes dificultades que enfrentan a comparación de otros niños y niñas que no tienen mayores problemas. Estas historias de vida tomarán en cuenta la situación socioeconómica y cultural de sus familias, el apoyo emocional y escolar que reciben tanto en la familia como en la escuela.

Por otro lado, es importante reiterar que esta crónica se basa esencialmente en las experiencias diarias que surgen en la ejecución de una metodología adaptada a las diferentes necesidades que se van presentando en los tres niños identificados. Estas experiencias diarias también están basadas en un diario de campo elaborado día a día, el mismo que permitió documentar los aspectos más sobresalientes del proceso de aprendizaje de la lectoescritura que estos niños fueron desarrollando, con las diferencias que a cada uno de ellos les caracterizan. La recopilación de estos datos da a conocer el avance cronológico desde el primer trimestre hasta el segundo trimestre.

3.1. Situación de los niños identificados en el primer y segundo trimestre

Manuel

Manuel presenta dificultad en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en cuanto a la capacidad intelectual límite y dislalias fonéticas, lo que se manifiesta en dificultades de aprendizaje, atencionales y de socialización en el aula y en su hogar. Esta situación provocó que repitiera el año escolar durante esta gestión, aunque esta repetición de curso hace que este niño se encuentre en el rango requerido para desarrollar el proceso de la lectoescritura.

En la gestión anterior el niño pasó por terapias psicopedagógicas realizadas por un equipo multidisciplinario del Instituto de Adaptación Infantil (IDAI). Durante esta gestión 2025, el niño asiste a terapia de fonoaudiología únicamente una vez por semana.

También en esta gestión el niño presenta dificultad de tipo evolutivo y funcional, es decir, errores propios del desarrollo normal hasta cierta edad y, aunque no se encuentra lesión física, Manuel no articula bien algunas letras. Las características frecuentes que presenta Manuel son la sustitución de sonidos, omisión de sonidos y en ocasiones distorsión de sonidos. Estas dificultades afectan su aprendizaje de la lectoescritura, además de no expresarse con claridad al comunicarse.

Con las recomendaciones del IDAI, se realizan ejercicios de respiración y soplo, haciendo una estimulación de la coordinación de los movimientos necesarios para la pronunciación de sonidos. Así, se realizan con Manuel ejercicios labiales y linguales en diferentes tiempos para reforzar las sílabas que se van trabajando.

Algunos ejercicios que se ejecutan a menudo dentro del aula para corregir esta dificultad son estas: sacar la lengua y llevarla hacia la nariz y a la barbilla alternadamente, inflar las mejillas, mover la lengua de un lado a otro, hacer la lengua en forma de taco doblado, recorrer los dientes con la lengua, realizar trompetillas o sonido de motor de carro, meter y sacar la lengua, apagar velas con soplidos, segmentación de palabras, soplar con una bombilla.

Con Manuel también se hace énfasis en el trabajo de conciencia léxica, conciencia silábica y conciencia fonética, aspectos que ayudarán a la formación de sílabas y luego de palabras.

Lucía y Fátima

Después de un diagnóstico en conjunto con sus compañeros de curso, las dificultades sobre el aprendizaje de la lectoescritura detectadas en ambas niñas en el primer trimestre fueron:

- Escritura espejo. Fue detectada cuando las niñas realizaron trazos de las letras de manera opuesta; por ejemplo, en la manera de trazar la vocal “e” de forma inversa, o la “t” hacia la izquierda.

- Rotación. Parecida a la escritura espejo, aquí las niñas sustituyen una letra por otra similar; por ejemplo, la q por la b, la p por la q, la d por la b.

- Omisión. Las dos niñas omiten grafías al escribir, algo que pueden realizar al inicio, al medio o al final de una palabra, como escribir “sap” en lugar de “sapo”, o “mata” en lugar de “mamita”, etcétera.

- Unión. En esta dificultad, ambas niñas hacen la unión incorrecta de palabras como “laluna” en vez de “la luna”, etcétera.

- Fragmentación o segmentación. Las dos niñas separan una palabra generando dos o más seudopalabras como “mar tillo” en vez de “martillo”, y otras, que van fragmentando según van adquiriendo el conocimiento de la lectoescritura.

- Adición. Aquí las dos niñas añaden letras o combinación de letras a una palabra, como “rojo” en vez de “rojo”, “vaasija” en vez de “vasija”.

Estas dificultades que Lucía y Fátima van presentado llevan a realizar un abordaje que trate problemas de dislexia y disgrafía. Este abordaje se lleva a cabo mediante las siguientes actividades:

- Usos de fichas para ayudar a reconocer y construir palabras correctamente, que refuercen la memoria visual e, indirectamente, su ortografía. Estas fichas también ayudan a asociar cada imagen con su palabra.

- Colorear letras específicas entre varias opciones. Ayuda a la discriminación visual, también a distinguir las letras que suelen confundir, como en la rotación en la escritura.

- Relacionar figuras idénticas. Ayudan a mejorar la atención y la memoria visual, que son muy necesarias para la lectura.

- Elegir entre palabras correctamente escritas. Contribuye a desarrollar la asociación sonido-grafía, lo que favorece la detección y corrección de errores comunes.

- Percepción espacial y coordinación. Al completar la mitad de un dibujo, se fortalece la capacidad de organización y visualización.

- Práctica de copiar a escribir. Contribuye a formar patrones visuales y a coordinar los movimientos de escritura.

En total, se aplican seis actividades que ayudan a superar las dificultades identificadas en las dos niñas.

3.2. Historias de vida de los niños y niñas de la experiencia

La estructura familiar de Manuel es monoparental: está compuesta por la madre y tres hijos, siendo Manuel el hermano del medio. El padre falleció hace 5 años, cuando el niño tenía dos años de edad. La figura de autoridad dentro del hogar es la madre, la cual dedica tiempo al cuidado y crianza de Manuel por la tarde y por la noche. Además de tomar una vez por semana la terapia de fonoaudiología en el IDAI, Manuel asiste de forma regular a clases. Es sociable y cariñoso con su entorno escolar, tiene una conducta positiva y participa en clases sin ninguna dificultad. Manuel es un estudiante repitente de la gestión 2024.

Lucía vive en una familia disgregada, es decir, sus padres son separados; vive con la madre y sus dos hermanas mayores que también están en etapa escolar, una en primaria y otra en secundaria. La madre por lo general siempre está ausente, según explica, debido a su trabajo. En ocasiones, se ausenta durante una semana completa, situación que no le permite realizar el apoyo y seguimiento necesario en las actividades del proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Por lo tanto, la niña depende prácticamente del tiempo de apoyo de la hermana mayor, algo casi escaso, debido a que la misma cursa el nivel secundario y también tiene sus obligaciones y actividades escolares. En consecuencia, Lucía cuenta con escasa supervisión en el hogar.

Fátima es una estudiante que, según entrevista realizada con su madre, vive con su madre y dos hermanos mayores que cursan la secundaria. La niña no conoce a su padre, por lo que la madre es la figura de autoridad familiar, ella es quien se hace cargo de la crianza de los tres hijos. Por otro lado, la madre de Fátima solo cursó hasta el nivel primario y refiere poseer un escaso conocimiento de la lectura y la escritura; esta es una razón que explica por qué Fátima no recibe apoyo en las actividades designadas para reforzar y afianzar la lectoescritura.

Las características familiares de cada uno de estos tres niños determinan, en cierta forma, su progresión lenta en el aprendizaje de la lectoescritura.

3.3. Dificultades y avance progresivo de los niños identificados en el aprendizaje de la lectoescritura

El diario de campo elaborado diariamente permitió registrar las dificultades de los tres niños de manera mucho más específica a cada uno de ellos. Veamos este detalle en las siguientes tablas por trimestre.

Tabla N° 1. Primer trimestre: dificultades y avance progresivo del aprendizaje de la lectoescritura en los tres niños identificados

Caso	Dificultades en la lectura	Dificultades en la escritura	Intervención de la maestra para solucionar las dificultades
Manuel	• Presenta problemas para expresarse debido a una mala pronunciación en las palabras.	• La unión de las letras, en algunos casos omite letras. • Comete errores en la forma y trazado de las palabras. • Escribe con letra desordenada.	• En coordinación con el Instituto Departamental de Adaptación Infantil, se fue reforzando la dificultad que presenta para pronunciar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas a través de ejercicios de articulación ***consistentes en la repetición de determinadas*** palabras con una secuencia de tiempo de 5 minutos cada día. • También se abordó el reforzamiento del reconocimiento de los órganos fono articulatorios, que se refieren a las estructuras del cuerpo (como labios, lengua, paladar y dientes) que intervienen en la producción de los sonidos del habla. • Fue de gran importancia el refuerzo a la comprensión de lo que se lee, en cuanto a nombres de lo que se escribe, para así tener un conocimiento significativo de lo que escribe y lee.

Luisa	• Presenta dificultad para la precisión y la fluidez en reconocer sílabas y formación de palabras. .No reconoce la letra imprenta y carta con exactitud.	• Presenta error en la unión de las letras. • En algunos casos omite letras. • Comete errores en la forma y trazado de las palabras en estudio. • Escribe de formas combinadas mayúsculas y minúsculas. • No diferencia la letra carta e imprenta al momento de escribir una palabra o incluso sílabas sueltas.	• La intervención a la dificultad de la precisión y falta de fluidez en el reconocimiento de sílabas y formación de palabras es el reconocimiento de letra carta y manuscrita mediante la identificación de letras en fichas con diferentes letras. Aquí la clave será identificar la letra de estudio. • Intervención para desarrollar la conciencia léxica a través de dibujos en combinación de palabras. • Desarrollo de la conciencia silábica a través de la descomposición de la palabra en sílabas. • Conciencia fonética mediante la identificación de los dibujos que contengan un grupo de sonidos de las sílabas en estudio.
Fátima	• Presenta dificultad para la precisión y la fluidez en reconocer sílabas y formación de palabras.	• Presenta error en la unión de las letras. • En algunos casos omite letras. • Comete errores en la forma y trazado de las palabras en estudio. • Fragmenta palabras y forma seudopalabras que no aportan a la correcta escritura. • Realiza rotación de las letras. • En ocasiones tiene la dificultad del espejo en la escritura.	• Para la dificultad con la decodificación la asociación sonido-grafía se empleó la plastilina porque esta involucra los sentidos para poder asociar letra y sonido. • Para poder corregir la fragmentación de palabras se usan diferentes materiales tangibles, como carteles, donde la niña puede manipular las fichas y observar de cerca la grafía y así poder leer de forma correcta una palabra. • Ante la confusión de letras y palabras, se realizó el ejercicio de discriminación visual, con el uso de tarjetas con palabras a fin de identificar la palabra correcta.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 2. Segundo trimestre: dificultades y avance progresivo del aprendizaje de la lectoescritura de los niños identificados

Caso	Dificultades en la lectura	Dificultades en la escritura	Intervención de la maestra para solucionar las dificultades
Luisa, Fátima y Manuel	• Tardan en aprender a leer. • Leen con muy poca fluidez. • Confunden las letras, las omiten, sustituyen o intercambian. • Les cuesta recordar lo que leyeron, tanto ideas generales como detalles. • Les cuesta interpretar y analizar. • Les cuesta la comprensión lectora de instrucciones escritas.	• Tardan en aprender a escribir. • Aunque escriben, su letra es ininteligible. • Cometen muchos errores al escribir. • Su ritmo es muy débil y su trazo en ocasiones es fuerte o débil. • Se pierden en los renglones al escribir o copiar de letra imprenta a carta o viceversa. • Les cuesta realizar un dictado. • Les cuesta organizar las ideas para hacer una expresión escrita y, por lo general, lo hacen de manera muy concreta o solo escriben una frase corta para dar a conocer lo que quieren.	• Trabajamos la conciencia silábica con mayor énfasis en la habilidad de identificar y manipular las sílabas que componen las palabras mediante fichas e imágenes, además del uso de palmadas para la descomposición silábica. .Trabajamos la conciencia fonológica con mayor predominancia en la lectura y la oralidad. • Aquí trabajamos desde lo más general hasta lo más mínimo. • Primero trabajamos conciencia de léxico mediante una oración sencilla; posteriormente, conciencia silábica contando las sílabas de una palabra. • Al final, trabajamos conciencia de fonemas con la pronunciación de una palabra e identificando de forma clara los fonemas que participan en una palabra simple

En resumen, los tres niños presentan las mismas dificultades en casi todos los casos.

4. Conclusiones

En estos dos trimestres se trabajó con mucho empeño en el desarrollo de los niveles o etapas de la lectoescritura, los mismos que se reflejaron en el avance de los tres niños identificados. En concreto, las actividades de refuerzo se concentraron desde el reconocimiento de las letras o grafías con sus respectivos sonidos hasta la escritura, la lectura fluida y de comprensión, que es lo que se quiere lograr hasta finalizar la gestión.

Esto permite concluir que, en el proceso de aprender a leer y escribir de lo más simple a lo más complejo, es de gran ayuda guiar de la mejor manera

a los niños y niñas en este proceso de la lectoescritura. Siguiendo esta lógica de trabajo, es muy importante que los niños exploren libros, imágenes y letras sin comprender su relación con los sonidos, realizar garabatos o seudoletras, pasando a entender que las letras representan sonidos y escribiendo en esencia una letra por sonido. El pasar a la escritura silábica y alfabética hará que algunas sílabas se escriban completas y otras por sonidos sueltos, según el contenido que se vaya realizando.

Al finalizar la gestión, se tendrá como resultado final una niña o niña que domine la relación sonido-grafía (letra), además de escribir, leer palabras y frases completas, además de dar sentido a lo que lee. En consecuencia, conocer estas etapas es de gran ayuda tanto para la maestra o el maestro, como para los padres de familia que acompañarán el fortalecimiento del aprendizaje de forma adecuada.

Algunas de las maneras de apoyar en el efectivo desarrollo de la lectoescritura en aula y en casa son entonces:

- Leer en voz alta a diario (ejercicio que se sugiere también realizar a los progenitores en casa).

- Fomentar todo el tiempo la escritura, combinándola con dibujos, trazos y dictados cortos.

- Jugar con rimas, trabalenguas, canciones, para así fortalecer la conciencia fonológica.

- Usar material que llame la atención de los niños; en lo posible crear juegos con tarjetas de palabras, crucigramas, sopa de letras, rompecabezas, coloreado con consignas y otros.

Todo eso fortalecerá la capacidad y la habilidad de leer y escribir, además del desarrollo de habilidades para comprender la lectura, escribir y entender diferentes tipos de textos. No olvidemos que al mismo tiempo los niños desarrollarán beneficios como la empatía, la habilidad de escuchar,

la expresión, la comunicación y creación de ideas, la expresión de los sentimientos y opiniones propias. Cada etapa es un logro muy importante. Por consiguiente, es normal que los niños avancen a ritmos diferentes.

En conclusión, padres y maestros debemos motivar a todos los niños a la lectura y escritura.

María del Carmen Copa
Maestra de
educación primaria

De la tierra al asfalto: relatos de una maestra en tránsito

En este artículo, me propongo relatar mi experiencia transitoria de ser maestra de una unidad educativa rural a una urbana. Para ello primero relataré mi experiencia de maestra en una comunidad rural, luego en una zona urbana central de la ciudad de La Paz, los encuentros y desencuentros culturales ocasionados en mi persona por ambas vivencias, para concluir en los aprendizajes que todo eso implicó en mi formación profesional.

1. El día que dejé la unidad educativa de provincia

Mi nombre es María del Carmen Copa Condori, soy hija de padres migrantes de Potosí y Cochabamba, nací en la Ciudad de La Paz un 17 de julio del año 1962. Realicé mis estudios en un colegio particular en primaria y secundaria. Después de muchos años decidí realizar mis estudios superiores en la Normal Superior "Simón Bolívar", egresando de la misma el año 2005 como maestra polivalente, es decir que estoy capacitada para impartir clases hasta segundo de secundaria o lo que antes era conocido como el tercer ciclo.

El primer año presté mis servicios en una unidad educativa de convenio de "Fe y Alegría" de la ciudad de El Alto; pero, como no había trabajado en provincia, me vi obligada a buscar una que estuviera en este lugar. Para lograr este objetivo logré permutar con una maestra del área urbana. Tenía el objetivo de concluir con los dos años establecidos por el reglamento

para luego retornar a la ciudad. En el transcurso de estos dos años, los padres de familia se identificaron de tal manera conmigo que me pidieron que no me retire de la unidad educativa. Ahora contaré la anécdota que me sucedió en un campeonato de futsal llevado a cabo en el distrito 6 de Viacha, al cual pertenecía la Unidad Educativa "Hugo Banzer Suárez", en la que yo trabajaba. El último día del campeonato, algunas madres de familia de mi curso procedieron a amarrar un pañuelo con piedras para golpearlo en el suelo diciendo "Que la profesora María nunca se vaya". Y, como si esta acción diera resultado, ese año no logré permutar con un maestro de la ciudad. Luego de este episodio, se conformó un grupo de maestros, curiosamente todos de la ciudad; pero nos comprometimos con la unidad educativa para que la misma crezca a partir de nuestro trabajo. Con mucho sacrificio y amor se lograron objetivos paso a paso, recibiendo felicitaciones de las diferentes autoridades de la región, como el alcalde de Viacha, el comandante del regimiento Bolívar, autoridades de educación del distrito, etcétera.

2. El aula en la unidad educativa rural: raíces y aprendizajes

La unidad educativa rural en la que trabajé anteriormente se encuentra ubicada en plena carretera a Viacha. Hasta hace dos años atrás contaba con aproximadamente 17 aulas repartidas para el nivel inicial, primaria y secundaria. También poseía un tinglado, una cancha de futsal y un patio de tierra. Tenía como vecinos a las diferentes fábricas de ladrillos, el centro deportivo de los maestros del área rural, una escuela de escultura en piedra y la alcaldía del distrito 6 de Viacha.

Se debe aclarar que esta unidad educativa pertenecía al área urbana, es decir que todos los maestros que prestaban sus servicios en esta institución eran de formación urbana, no rural. Sin embargo, los valores y saberes que se transmitían en la comunidad donde esta unidad educativa estaba ubicada eran ancestrales: la vida de los comunarios se basaba en la forma como vivían sus abuelos y demás antepasados; existía mucho respeto por las autoridades de la comunidad y de la escuela, se practicaba

la reciprocidad en todas las actividades que se realizaban, existía empatía cuando alguno de los maestros o maestras tenía alguna dificultad. Cuando los padres de familia de la comunidad cosechaban lo sembrado, tenían por costumbre regalar a los maestros una bolsita de papa en señal de agradecimiento por enseñar a sus pequeños. Esta actitud emocionaba mucho, ya que, a pesar de sus carencias económicas, mostraban y nos enseñaban a ser mejores personas.

Como se mencionó en los párrafos anteriores, en esa unidad educativa existía mucha cercanía con los padres de familia, ya que ellos se involucraban de manera constante en las actividades escolares de los estudiantes. Todos ellos tenían sus terrenos para sembrar papa, oca, haba, quinua y otros productos; por esta razón sabían y explicaban que a la Madre Tierra se la debe respetar para que la comida nunca nos falte en la mesa; también indicaban que a la tierra se la debe hacer descansar cada dos o tres años.

En lo referente a algunos materiales educativos, los maestros teníamos que adecuarnos a lo que existía en el sector; por ejemplo, para enseñar la decena y la centena se utilizaban piedritas y bolsitas del desayuno escolar; para avanzar la naturaleza y la contaminación, se trataba de limpiar el riachuelo que se estaba secando, ya que los administradores de la laguna que existía en el lugar habían clausurado la salida del agua.

Los 17 años de trabajo en el área rural o provincia me enseñaron sobre todo humildad, ganas de una superación y actualización profesional continuas para brindar una mejor educación a los niños de todo el país. Cuando trabajamos en el área rural o provincia, aprendemos realmente que nuestra profesión es el pilar fundamental para que exista una mejor sociedad con valores y principios.

3. El salto a la unidad educativa urbana: nuevas coordenadas

Este es mi segundo año prestando mis servicios en la ciudad de La Paz. Se puede decir que la diferencia con el área rural en la que trabajé tantos

años es enorme. En provincia, los padres de familia, a pesar de ser personas que solo cursaron el nivel primario, son o están bien comprometidos con la educación de sus hijos y hacen todos los esfuerzos para cumplir con todo lo que los maestros les pedimos y exigimos en referencia a lo pedagógico. En cambio, en la ciudad de La Paz, siendo los padres de familia, en algunos casos profesionales y otros mínimamente bachilleres, parece que estuvieran convencidos de que el Primer Grado no es relevante para la educación de sus hijos, pues muestran una dejadez que realmente me preocupa como maestra de estos niños. Son casos excepcionales aquellos que realmente apoyan a sus hijos. Otro aspecto que puedo mencionar es que los padres de familia no interactúan con las maestras y los maestros en las diferentes actividades programadas por la unidad educativa; por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que la comunidad educativa se ve fragmentada, un aspecto que repercute en los objetivos trazados de las maestras y maestros.

Por otro lado, mi nueva unidad educativa lamentablemente cuenta con espacios y aulas reducidas; es una casa colonial ubicada en pleno centro de la ciudad de La Paz, a pocos pasos de la Universidad Mayor de San Andrés, del Ministerio de Educación, del Ministerio de Salud, de Radio Patrullas 110 y otras instituciones públicas y privadas. En la presente gestión, mi persona está trabajando con primer grado de escolaridad: cuento con 15 estudiantes, 8 varones y 7 niñas con una edad promedio de 6 años. En mi curso no existe mucha diversidad cultural; la gran mayoría ya es gente citadina que se identifica como mestiza, desconocen el idioma aimara y costumbres ancestrales.

Como maestra de primer año de escolaridad trato de buscar diferentes dinámicas y estrategias pedagógicas para lograr que todos los niños aprendan a leer de manera comprensiva y escriban con coherencia. No obstante, me siento sola en esta tarea, pues, como lo mencioné anteriormente, el ritmo acelerado de la ciudad hace que los padres de familia cuenten con poco tiempo para informarse sobre al avance pedagógico de sus hijos. Algunos progenitores, para lograr las expectativas que tienen sobre los niños y niñas, apoyan de manera adecuada a sus hijos;

pero otros tristemente piensan que la unidad educativa es un depósito o guardería donde pueden dejar a sus hijos para que estén seguros sin correr peligro.

Por otra parte, se debe reconocer el profesionalismo de la directora Lic. Ruth Rivero Ferrufino, pues, como autoridad de la unidad educativa, busca siempre la colaboración, el buen trato, la empatía, etcétera, ya sea en aspectos positivos o negativos que a veces tenemos como seres humanos. Todo esto hace que el trabajo sea llevadero en la comunidad educativa.

En esta nueva unidad educativa, los retos emocionales y pedagógicos con los que he tenido que lidiar en la presente gestión son:

- Hogares con dificultades de pareja en los que se ha aconsejado sobre todo que los padres y madres de familia piensen en el bienestar de los pequeños a fin de no afectarlos psicológicamente.

- Madres que se hacen cargo solas de sus hijos y que tienen que hacer muchos esfuerzos económicos que repercuten en su educación.

- Sobreprotección de padres de familia hacia sus hijos e hijas, aspecto que a los niños los perjudica en vez de favorecerlos.

- El poco compromiso de algunos padres de familia para apoyar y hacer seguimiento a los hijos en casa.

En resumen, puedo afirmar que los retos en mi nueva unidad educativa son diversos, pero no insalvables.

4. Encuentros y desencuentros culturales

Balanceando mi experiencia en una unidad educativa de una comunidad rural y la nueva en la ciudad, puedo indicar que los valores, las costumbres, las formas de hablar, de aprender y de relacionarse con niños de ambas áreas me han puesto en situaciones de encuentros y desencuentros. Puedo destacar los siguientes aspectos:

- Los niños y niñas del área rural o provincia en la que trabajé mostraban mayor respeto por los padres y maestros; esto era aún más visible cuando la maestra o el maestro informaba sobre cualquier situación pedagógica. En cambio, en la ciudad se ve que los estudiantes son más abiertos, por lo que intervienen con opiniones cuando se abordan determinados temas.

- En el área rural o provincia, los estudiantes tenían algunos modismos o muletillas; cuando hacían algo muy bien decían "¡Uta che!", "¡Todo está *waliki*!" u otras expresiones. En cambio, en la ciudad dicen "¡Está súper!", "¡Qué chido!" y otros.

- En el área rural o provincia se podían hacer más actividades lúdicas por el espacio que la unidad educativa tenía; por ejemplo, durante las primeras semanas a los niños les gustaba escribir las vocales en el patio con tizas de colores; también teníamos acceso a la sala de computación para utilizar el data para poder ver videos educativos, como el monosílabo y otros. Por el contrario, en mi unidad educativa de la ciudad, el espacio es reducido y el patio casi siempre está ocupado por el maestro de educación física. También puedo decir que los niños y niñas en provincia eran sinceros y buenos compañeros, pues lograban amistades perdurables; gracias a Dios en la ciudad percibo lo mismo, ya que los pequeños son inocentes y en su corazón no existe envidia o maldad.

- En provincia el aula era de exclusividad de la maestra y los niños de cada año escolar; por tanto, se la podía adecuar al curso con el que se estaba trabajando. En cambio, en la ciudad, y específicamente en la unidad educativa, las aulas se comparten con las unidades educativas del turno tarde y nocturno; a veces los de estos turnos no respetan los trabajos que dejan los pequeños del turno de la mañana.

5. Aprendizajes de la travesía

Personalmente puedo decir que, como maestra, estoy en la obligación de adecuarme y buscar estrategias para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea positivo sobre todo para niñas y niños. Hoy en día, se puede acceder a mucha información para actualizarnos y mejorar el trabajo que desarrollamos como maestras y maestros.

Siempre existe la posibilidad de buscar alternativas o caminos para poder llegar a los estudiantes de manera efectiva para que así se logren los objetivos planificados, tanto en área rural como urbana. De esta forma, mi persona busca:

- Actividades lúdicas
- Fichas silábicas
- Videos enviados por internet
- Mostrarles afecto y respeto.

En suma, me considero una persona con valores morales heredados que creció en la ciudad, pero que desciende de padres que tenían sus orígenes en el área rural. Por consiguiente, puedo decir que soy afortunada de ser parte de estos dos mundos, ya que a través de mi vida puedo compartir con mis pequeños estudiantes conocimientos ancestrales y de ciudad.

6. El camino continúa

Ser maestra es la mejor profesión. Por lo tanto, puedo decirles a mis colegas que nada es mejor o peor, que en nuestras manos está hacer el cambio tanto en la ciudad como en el área rural, niños y niñas tienen los mismos derechos; por eso debemos trabajar siempre en bien de ellos.

Nuestra amada Bolivia y América Latina son tan ricos en diversidad cultural que nosotros, como maestros, debemos aprovechar cada conocimiento en bien de los niños y niñas para que en un futuro sean el timón de la humanidad, con respeto a la naturaleza y al planeta donde vivimos.

Finalmente, puedo afirmar que el viaje continúa, cada niño o niña es un mundo al que debemos conquistar con educación y mucho amor.

Travesías de la gestión educativa

Mgtr. Ruth Doris Rivera Ferrufino
Directora de unidad educativa

Entre aulas y decisiones

En más de una oportunidad me pidieron que plasmara en papel las muchas anécdotas como directora. Sin duda, aunque los hechos ocurren en las aulas, siempre mueven las emociones de quienes me escuchan, y es que en verdad mi trabajo como directora está lleno de experiencias maravillosas plenas de aprendizaje y vida.

Trataré de resumir en un par de páginas las más de dos décadas como directora, y espero que sirva para la nueva generación de gestores, esas personas que tienen que dedicar alma vida y corazón para esta maravillosa misión.

En un taller hace muchos años escuché de labios de un maestro rural: "Desde la pampa también se puede hacer algo". Eso es cierto. Pero es más cierto cuando una persona ocupa un puesto de decisiones, pues se puede hacer mucho más: una directora o un director se convierte en un referente y su vida es un continuo decidir, aunque hay días en lo que uno quisiera ser soldado y solo seguir órdenes.

Se dice que el ser maestro se lleva en la sangre; siento que es así. Mis padres fueron maestros, y cuando era niña tenía mucha facilidad para hacerme entender con mis compañeras de curso. Creo que entonces ya había nacido mi inclinación por el magisterio.

Lo que hizo que tomara la decisión para ser directora fue el sueldo, los directores ganamos algo más que un maestro, también tenía la seguridad de que podía hacerlo bien, pues fui una de las pocas maestras que entró a la carrera de Ciencias de la Educación en la universidad y cursé varios diplomados en administración educativa. Realmente me preparé, no perdí oportunidad para seguir capacitándome y me fue bien.

Siempre escogí la zona de Sopocachi para trabajar, sencillamente porque me gusta ese ambiente tan peculiar de la avenida 6 de agosto y sus calles aledañas. Tengo muy pocos estudiantes de la zona, la mayoría viene de las laderas; seguramente les gusta (igual que a mí) el bullicio de este lugar tan emblemático de La Paz.

Trabajé tanto en el nivel primario como en el secundario, y dirigí colegios con mucho alumnado, como el Claudio Sanjinés; y otros con poco estudiantado, como la unidad educativa República Oriental del Uruguay, institución que, aunque pequeña, tiene un corazón muy grande porque incluye a todo el mundo.

También trabajé en colegios con una infraestructura inmensa y con un espíritu cuartelario, como el famoso Bolívar; y en otro con su patio pequeño, sus aulas repletas de niños bullangueros dulces, cariñosos como es el Max Paredes 1, o como el República de Colombia, unidad educativa con mucha historia competitiva.

Las dificultades que encontré en este largo caminar fueron varias. Me inicié en un colegio con 50 maestros con un clima laboral polarizado en el que los de secundaria menospreciaban a los de primaria. Ahí trabajé para mejorar el clima institucional. Se hicieron muchas reformas durante varias gestiones, y en alianza con la carrera de Psicología y CIES, se lograron grandes avances. Al final, no hay mayor satisfacción que sentir que todos entramos al colegio felices y que somos un equipo. Un buen clima institucional es determinante para el logro de los objetivos que nos planteamos.

Mirando en retrospectiva el camino recorrido, y tratando de ver otras dificultades, no se puede olvidar a las juntas escolares, muchas de las

cuales trataron de disponer hasta el cambio de maestros por hacer sentir su poder bajo amenaza. Aún está en mi mente el momento en que el representante de familia entró a mi dirección, papel en mano con los nombres escritos de diez maestros. "Quiero que se vayan", me dijo, y ante mi pregunta del porqué, su respuesta fue "Ya son viejas la mayoría y hay una que es enferma". Tratar con ellos no fue fácil, pero también hay juntas que reconocen y respetan el trabajo de maestros y administrativos.

Hoy en día nos reunimos una vez al mes con los delegados de curso, nos escuchamos y juntos tomamos decisiones. Siento que es una buena medida involucrarlos y que sientan que son parte activa de todo lo que se proyecta. La escucha es muy importante, la imposición casi siempre trae indisposición en las relaciones, pero la norma siempre tiene que ser una luz. Nunca fui partidaria de tomar decisiones fuera de lo normado, aunque haya muchos apoyando lo contrario. Al final, quien siempre pone el pecho para ser sancionado será el director, los demás desaparecen.

Después de más de dos décadas como directora desarrollé varias habilidades, entre ellas la escucha. Considero que tengo mucha habilidad para encontrar soluciones a los problemas, y estos deben ser solucionados lo antes posible. Muchas personas manifiestan que jamás serían directoras porque hay que lidiar con muchos actores, entre maestros, administrativos, estudiantes, juntas, y muchos más. Sin embargo, yo disfruto de mi trabajo.

Mi gran pasión son los niños y los jóvenes. Siempre pienso y manifiesto con toda certeza que todo lo que se hace debe ser para que las personas sean más felices y el que no estudia se queda pobre y explotado.

Travesías del aprendizaje

Christofher Johann Chirinos Mayta
Universitario de la Carrera de Ciencias De la Educación - UMSA

Entre cuadernos y créditos: mi transición hacia una nueva forma de aprender

El último día de clases en el colegio representó un punto de quiebre en mi trayectoria académica. Más allá de la carga emocional del momento, significó el cierre de un sistema educativo que, durante años, había definido mi rutina, mis prioridades y hasta mi forma de entender el aprendizaje. Durante mucho tiempo percibí el colegio como un camino que simplemente debía transitarse, siguiendo indicaciones, cumpliendo tareas y respondiendo a lo que otros esperaban de mí. Por eso, cuando finalmente llegó ese último día, comprendí que no solo se trataba de terminar un ciclo, sino de enfrentar un cambio de paradigma: pasaría de un entorno guiado, estructurado y previsible, a otro más flexible, exigente y con mayores márgenes de autonomía.

En el colegio, los maestros cumplían un rol claramente protector y orientador. Su presencia constante y su supervisión detallada reducían la posibilidad de error y aseguraban que todos avanzáramos al mismo ritmo. Este acompañamiento era útil para adquirir hábitos y disciplina, pero también limitaba, de alguna manera, la iniciativa personal y la capacidad de tomar decisiones propias. Con el tiempo entendí que esa rigidez no respondía a un simple gusto por la disciplina, sino a una intención formativa: buscaba construir bases sólidas para que, en el futuro, pudiéramos enfrentar entornos más complejos sin derrumbarnos

ante la primera dificultad. La frase que solían repetirnos “en la universidad nadie les va a rogar, los docentes serán más exigentes que aquí”, que en su momento sonaba exagerada, terminó siendo una advertencia precisa: allá fuera, el compromiso y la constancia ya no serían supervisados, sino asumidos de forma voluntaria.

La ceremonia de graduación fue el símbolo visible de ese cambio de etapa. Mientras recibía mi diploma de manos de mi maestra de Biología, con quien había creado un vínculo cercano, entendí que esa entrega no representaba solo un reconocimiento por el esfuerzo pasado, sino también un pase hacia un nivel educativo donde el ritmo lo marcaría yo mismo. Esa tarde, rodeado de mis compañeros y mi familia, sentí que cerraba un capítulo que me había formado durante años, pero que, al mismo tiempo, dejaba en claro que la responsabilidad de lo que viniera sería enteramente mía.

Ingresar a la universidad no fue un proceso inmediato ni sencillo. A diferencia del colegio, donde la inscripción y la continuidad eran casi automáticas, aquí había que superar exámenes de admisión o cursos preuniversitarios que se extendían por varios meses, con sesiones evaluadas, trabajos grupales y criterios más exigentes. Ese sistema no solo filtraba conocimientos, sino también constancia y capacidad de adaptación. Mientras algunos compañeros confesaban que lo veían como una obligación para no “perder el tiempo”, para mí se convirtió en el primer momento en que entendí que, en adelante, los logros dependerían directamente de mi esfuerzo, mi organización y mi disposición a aprender.

Desde los primeros días, las diferencias con el colegio se hicieron evidentes. Los docentes universitarios se presentaban desde un rol más formal, esperando ser tratados por sus títulos de licenciados o doctores, y planteaban las clases como espacios de debate y análisis más que como transmisiones de información. Preguntas como “¿por qué elegiste esta carrera?” no buscaban una respuesta superficial, sino provocar una reflexión sobre nuestras motivaciones reales y nuestra capacidad para sostenerlas a lo largo de los años de formación. Como plantea John Dewey, “el aprendizaje no es un espectáculo para espectadores; es una

participación"[1] , y eso era exactamente lo que esperaban de nosotros: dejar de ser receptores pasivos para convertirnos en participantes activos en nuestro propio proceso formativo.

En medio de ese cambio de dinámica, también cambió mi relación con la carrera. Al principio la veía como una elección circunstancial, casi accidental, pero poco a poco esa idea empezó a transformarse. A medida que avanzaba en los contenidos, empecé a notar que lo que estudiaba despertaba en mí un interés genuino. Ya no asistía solo por cumplir, sino por el deseo de comprender mejor lo que me enseñaban. Descubrí que esta carrera podía ofrecerme herramientas para entender la realidad desde nuevas perspectivas y que, desde ese lugar, también podía contribuir a transformarla. Comprendí que no hacía falta lograr un cambio gigantesco para que valiera la pena: bastaba con provocar pequeños impactos que marcaran la diferencia en la vida de otras personas. Ese descubrimiento fue clave para dejar de ver mi camino universitario como una coincidencia del destino y empezar a vivirlo como una elección consciente y con propósito.

La organización misma de las clases reflejaba ese nuevo modelo. En el colegio, la asistencia era monitoreada de forma estricta y las faltas se sancionaban; en la universidad, en cambio, cada estudiante era responsable de asistir o no, y en muchos casos esa decisión incidía en la nota final. Las aulas eran muy diversas: algunos estudiantes cursaban por primera vez, otros repetían materias y algunos más retomaban sus estudios tras varios años de pausa. Esa mezcla generaba un intercambio de experiencias enriquecedor que no existía en el colegio, donde todos avanzábamos al mismo ritmo. También noté que cada docente tenía su propio enfoque: algunos priorizaban la memorización y los contenidos teóricos, mientras que otros fomentaban el pensamiento crítico, el análisis y la resolución de problemas. Adaptarse a esas diferencias exigía una flexibilidad constante, algo que no había necesitado desarrollar en el colegio.

Las tareas y evaluaciones también cambiaron radicalmente. En el colegio existía un calendario predecible y uniforme, pero en la universidad los

1 Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.

trabajos podían tener plazos muy variados y criterios de evaluación menos homogéneos. Algunos docentes permitían el uso de herramientas digitales para investigar en tiempo real, lo que agilizaba el aprendizaje, mientras que otros mantenían un estilo más tradicional. Desde los primeros días comenzaron las exposiciones orales, que no solo evaluaban el dominio de los temas, sino también la capacidad de analizarlos, sintetizarlos y comunicarlos con claridad. Esta exigencia constante me obligó a desarrollar nuevas habilidades: ya no bastaba con estudiar para aprobar, ahora debía organizarme de forma estratégica, planificar mis tiempos y sostener un ritmo de trabajo continuo.

Un episodio que refleja bien ese cambio ocurrió cuando tuvimos que realizar una presentación utilizando Canva. Al principio me sentí en desventaja porque no conocía la plataforma, mientras que muchos de mis compañeros ya la manejaban con soltura. Sin embargo, decidí investigarla por mi cuenta, explorar sus funciones y probar diferentes formatos hasta que logré dominarla. Al final, incluso pude enseñar a algunos compañeros lo que había aprendido. Ese momento marcó un punto de inflexión porque entendí que en la universidad el conocimiento no se concibe como algo individual y cerrado, sino como algo que se construye, se mejora y se comparte. Como dijo Nelson Mandela, "la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo[2]" , y comprendí que ese cambio empieza desde el aula, cuando lo aprendido deja de ser solo para uno y empieza a beneficiar a los demás.

Mirando en conjunto todo este proceso, noto que el paso del colegio a la universidad no implicó únicamente un cambio de nivel educativo, sino una reconfiguración profunda de mi forma de aprender. Los docentes del colegio sentaron bases sólidas de disciplina y responsabilidad, pero fueron los docentes universitarios quienes impulsaron mi pensamiento crítico, mi autonomía y mi capacidad para tomar decisiones fundamentadas. Comprender esta diferencia fue clave para dejar de esperar que otros marcaran el rumbo y asumir el control de mi propia formación.

2 Mandela, N. (2003, julio 16). Discurso en el lanzamiento de Mindset Network. Johannesburgo, Sudáfrica.

Hoy veo la universidad no solo como un espacio donde se adquieren conocimientos, sino como un escenario donde se aprende a analizarlos, cuestionarlos y aplicarlos de forma consciente para transformar el entorno. Ese cambio de perspectiva ha sido, sin duda, el mayor aprendizaje de todos: entender que educarse no significa solo memorizar datos, sino desarrollar herramientas para construir, proponer y aportar soluciones que generen un impacto real.

Si pudiera volver y hablar con mi yo del pasado, le diría que no tema tanto a equivocarse, que caer está bien, que lo verdaderamente malo es no levantarse. Le recordaría que siempre existirá el miedo y que nunca desaparecerá del todo, por eso no hay que esperar a que se vaya para actuar, hay que intentarlo incluso con miedo. Le diría que los tropiezos no significan fracaso, sino parte del proceso que lo hará más fuerte y más consciente de lo que realmente quiere lograr. Le aseguraría que, aunque al principio todo parezca incierto y abrumador, con el tiempo entenderá que cada paso, incluso los más inseguros, lo acercan a convertirse en alguien capaz de construir su propio camino.

Fabiola Lizeth Jorge Condori
Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA

Un cambio confuso: entre luces y sombras, sin guía...

El último día de colegio fue, sin exagerar, el más inusual de mi vida. Era lunes, la tercera semana de febrero de 2020. Estábamos en clase de Literatura cuando entró el regente con un papel en la mano y el rostro tenso. Su voz, aunque firme, transmitía preocupación:

– Por disposición del Ministerio de Educación, todos deben retirarse a sus casas. Las clases quedan suspendidas hasta nuevo aviso, debido a la pandemia del Covid-19.

El aula estalló en murmullos. Algunos aplaudían, otros gritaban como si nos hubieran dado vacaciones anticipadas. Yo también sonreí, pero no por entusiasmo. Estaba enferma y confundida, y una sensación extraña me invadió: ¿qué pasaría ahora? Lo que ninguno sabía en ese momento es que esa sería la última vez que pisábamos el colegio. No hubo acto de clausura, ni discursos de despedida, ni abrazos prometiendo "nos vemos pronto". Esa puerta se cerró sin aviso, llevándose con ella el rito final de toda una etapa.

Con el avance de la pandemia, los días se transformaron en semanas, y las semanas en meses de encierro e incertidumbre. Las calles en silencio, las noticias plagadas de cifras rojas y hospitales colapsados. Fue ahí cuando aparecieron las clases virtuales. Al principio fueron un desorden: nadie sabía usar bien las plataformas, casi nadie se conectaba. Las cámaras apagadas se volvieron un símbolo de esa época.

Recuerdo a un profesor que, con la voz entrecortada por el mal internet, nos dijo:

> – Si quieren, seguimos. El Ministerio ya decidió que todos pasarán de curso, pero aprender no debería depender de un decreto.

Me quedé. Aunque éramos pocos, decidí continuar. Hoy pienso que fue mi primer acto consciente de resistencia: la educación no podía detenerse. Como dice Paulo Freire, "la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo"[1] . Yo todavía no sabía qué quería cambiar, pero intuía que seguir aprendiendo era una forma de no rendirme.

Cuando llegó el momento de elegir carrera, la confusión fue total. Me gustaban muchas áreas, pero al mismo tiempo nada terminaba de convencerme. Sentía que todo me llamaba y, al mismo tiempo, nada me atrapaba. Una de mis maestras, con la mejor intención, me dijo un día en plena videollamada:

> – Lizeth, tú eres buena en todas las materias. Es tonto creer que no entrarás a alguna carrera. Siempre que quieras, lo lograrás. Elige con cautela algo que te apasione.

Sus palabras, aunque sonaban sabias, en ese momento me pesaron. En vez de aclarar, me hundieron más en el dilema. Me dejé llevar por los comentarios de mis padres, que insistían en carreras "seguras", y por las voces de mis compañeros. Así terminé inscribiéndome en Ingeniería.

Los cursos prefacultativos, también virtuales, fueron entretenidos. Pasé con las mejores notas, lo cual me hizo creer que iba por buen camino. Pero cuando empezaron las clases universitarias de verdad, la ilusión se rompió.

El ingeniero que dictaba mi primera materia hablaba con fórmulas y acertijos que no me decían nada. Recuerdo una de sus frases:

---

1 Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.

– Aquí nadie les dará la respuesta. Ustedes tienen que descubrirla.

Lo decía con orgullo, pero a mí me sonaba a distancia. No me sentía acompañada, me aburría, me cansaba con facilidad. La libertad universitaria se convirtió en una carga. Mis padres me presionaban:

– ¿Cómo es posible que no hayas elegido bien? Tienes que decidir de una vez.

Yo me sentía atrapada entre expectativas y exigencias. Fue entonces que caí en una depresión silenciosa. Me preguntaba: "¿Y si nunca encuentro lo que me gusta? ¿Y si el problema soy yo?". Parecía que todo me atraía, pero a la vez nada me convencía.

El cambio de voz entre colegio y universidad fue brutal. En el colegio, los profesores eran faros que iluminaban cada paso. En la universidad, los docentes parecían lanzarnos al mar para que aprendiéramos a nadar solos. Como señala Edgar Morin, "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para producirlo[2]" . Pero en ese entonces, esas "posibilidades" me resultaban más un abismo que un camino.

Fue en medio de esa confusión que escuché hablar de Ciencias de la Educación. Al inicio pensé, ingenuamente, que era "solo para ser profesora". Pero cuando empecé a investigar descubrí algo más amplio: pedagogía, proyectos comunitarios, investigación educativa, educación alternativa, educación social. Había un horizonte inmenso que nunca me habían mostrado.

Una amiga me dijo:

– Lizeth, no es solo enseñar en un aula. Es pensar la educación en todos sus espacios: en la calle, en la familia, en la sociedad.

Esa idea me encendió una chispa. Decidí probar, aunque con miedo. El primer semestre en Ciencias de la Educación me abrió los ojos. Desde el

2 Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO

inicio, el trabajo de campo nos conectaba con la realidad. Los docentes no solo transmitían contenido, sino que nos invitaban a reflexionar. Uno de ellos nos dijo en la primera clase presencial:

– La educación no es llenar una vasija, es encender un fuego.

Ese día entendí que estaba en el lugar correcto.

Hoy, mirando hacia atrás, sé que el camino no fue fácil. Fue confuso, lleno de presión, con noches de llanto y días de indecisión. Pero también fue un proceso de maduración. Aprendí que, como señala Freire, "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo"[3] . La universidad no me dio respuestas listas: me enseñó a hacerme preguntas.

Si pudiera hablar con mi yo del colegio, le diría: "No elijas por miedo ni por presión. No escuches solo las voces externas. Escucha a tu corazón. La pasión no es un lujo: es la brújula".

Mi generación no tuvo clausura de colegio, tuvo una clausura abrupta provocada por el Covid-19. Esa pandemia nos quitó ritos, pero también nos obligó a madurar antes de tiempo. Y aunque la presión por elegir carrera me hundió en la confusión y en la depresión, también me enseñó que la verdadera educación no se trata de acumular títulos ni de satisfacer expectativas externas, sino de descubrir quién eres en medio del ruido.

A quienes hoy están en el dilema de qué estudiar les diría: no busquen la carrera más popular ni la que calme la ansiedad de sus padres. Busquen la que les haga sentir vivos. Porque, como recordaba Freire, "la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor"[4] . Y amar lo que estudias es, quizás, la decisión más valiente que se puede tomar.

3 Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

4 Freire, P. (1996). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Av. Arce No. 2147 • Teléfonos: (591-2) 2442144 - 2442074
La Paz - Bolivia
www.minedu.gob.bo