BICENTENARIO DE BOLIVIA

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

DEBATES EDUCATIVOS

ARTÍCULOS, INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y CRÓNICAS DE ENSEÑANZA

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL

"2025 BICENTENARIO DE BOLIVIA"

2025
AÑO 4. Nº 1

© De la presente edición

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

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. 1, enero-junio, 2025. La Paz - Bolivia.

Depósito legal:
4-3-371-2022 P.O.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

DEBATES EDUCATIVOS

ARTÍCULOS, INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y CRÓNICAS DE ENSEÑANZA

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL

Índice

Presentación 5

Artículos

El derecho a la educación en contextos de movilidad humana: revisión crítica y comparada del caso boliviano
César Alberto Córdova Ortiz 9

Educación para el desarrollo y Vivir Bien: contrastes epistemológicos y desafíos pedagógicos
René Aguirre Vargas 23

Contexto de los Institutos Técnicos y Tecnológicos en la Educación Superior de Bolivia
Jorge Antonio Rojas Ticona 35

Comprensión lectora: más allá de la decodificación
Amilcar Ayaviri Saavedra 48

El currículo como factor clave de transformación y calidad en la educación
Alam Vargas Chacón 66

Trastornos específicos del lenguaje como reto para la inclusión educativa en el Sistema Educativo Plurinacional
Juan Carlos Illanes Nina 88

Investigación-acción

Estrategias educativas intraculturales para el fortalecimiento de la identidad cultural de los Urus Qhas Qut Zoñi de Irohito
Jorge Adalberto Mamani Calle 125

Juegos didácticos como estrategia metodológica para fortalecer la ortografía
Dayana Estefany Cuellar Carreño 141

Propuestas pedagógicas

Neuroeducación y estrategias tecno-emocionales: una propuesta inclusiva y activa para la enseñanza de las ciencias naturales en primer año de secundaria
Richard Hugo Osco Sacari 158

Formación de maestras y maestros

A**vances del Programa de Formación Especialidad - PROFE en el Bicentenario**
Abel Nina Vargas 183

Crónicas de la enseñanza

Entre trazos y palabras: satisfacciones y desafíos de ser maestra de 1er año de primaria
Ana Guadalupe Ramos Méndez 213

Leemos y escribimos con amor: satisfacciones y desafíos de ser maestra de 1er año de primaria
María del Carmen Copa C. 221

Presentación

El Ministerio de Educación, a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, se complace en presentar una nueva edición de la revista académica Debates Educativos. Esta publicación constituye una propuesta plural y orientada a promover la reflexión crítica sobre el estado actual, las potencialidades y los desafíos de la educación boliviana desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Los artículos que conforman este número abordan temáticas clave como los modelos educativos, la comprensión lectora, la educación técnica y tecnológica, las propuestas didácticas, las experiencias de investigación acción, los procesos de formación docente y las prácticas pedagógicas cotidianas. En su conjunto, estas contribuciones expresan un compromiso ético, pedagógico y político con una educación transformadora, contextualizada y en sintonía con los principios del Estado Plurinacional de Bolivia.

Los artículos que conforman esta edición trazan un panorama crítico y plural sobre los desafíos estructurales, pedagógicos y político-culturales de la educación boliviana. *"Educación para el desarrollo y Vivir Bien: contrastes epistemológicos y desafíos pedagógicos"* examina el tránsito histórico del sistema educativo desde modelos coloniales hasta propuestas descolonizadoras basadas en el Vivir Bien; mientras que *"Contexto de los Institutos Técnicos y Tecnológicos en la Educación Superior de Bolivia"* destaca el potencial transformador de la formación técnica en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. A su vez, *"Comprensión lectora: más allá de la decodificación"* propone una lectura entendida como práctica social crítica, superando visiones instrumentalistas del proceso lector y "*El currículo como factor clave de transformación y calidad en la educación"* plantea una mirada integral del currículo como eje articulador de inclusión, evaluación y gestión educativa. En esa misma

línea de reflexión pedagógica, el artículo dedicado al "*Trastorno Específico del Lenguaje*" visibiliza esta condición del neurodesarrollo como una barrera histórica para la inclusión, señalando su escasa atención en el Sistema Educativo Plurinacional y proponiendo acciones intersectoriales que integren la labor docente, el acompañamiento familiar y enfoques preventivos desde el aula.

En la sección de *Investigación-acción* se presentan dos experiencias educativas contextualizadas que evidencian el potencial transformador de metodologías situadas. La primera, desarrollada en la comunidad Irohito Urus, articula el currículo con el contexto lingüístico y cultural de la Nación Originaria Urus Qhas Qut Zoñi mediante estrategias intraculturales orientadas al fortalecimiento identitario, el aprendizaje vivencial y la educación técnica contextualizada. La segunda, implementada en la Unidad Educativa "Tcnl. Rafael Pabón", de Boyuibe, propone juegos didácticos como estrategia metodológica para mejorar la ortografía en estudiantes de cuarto año de primaria. A través de actividades lúdicas, esta investigación promueve la motivación, la participación activa y el desarrollo de habilidades de escritura, subrayando la importancia de enfoques pedagógicos innovadores, significativos y culturalmente pertinentes en la formación integral de niñas y niños.

La sección de *Propuestas pedagógicas* incluye el aporte de los fundamentos de la neuroeducación con estrategias tecno-emocionales para la enseñanza de las ciencias naturales en el primer año de secundaria. Esta propuesta didáctica innovadora integra metodologías activas, tecnologías inmersivas, regulación emocional y estimulación de funciones ejecutivas, promoviendo aprendizajes significativos y sostenibles. Se destaca la importancia de considerar factores extracognitivos (como el sueño, la alimentación o el estado emocional) en el diseño de experiencias de aprendizaje, reafirmando así el papel central del bienestar integral en los procesos educativos.

Por su parte, la sección *Formación de maestras y maestros* da cuenta de los avances del Programa de Formación Especializada – PROFE durante el año 2024. Este programa, impulsado por el Ministerio de Educación, ha ofrecido

diplomados, talleres, ciclos formativos y conversatorios en los nueve departamentos del país. De esta manera, el PROFE se consolida como una política pública clave para enfrentar los desafíos educativos del presente, promoviendo el uso de tecnologías emergentes, el pensamiento crítico y la innovación pedagógica, con énfasis en áreas como la lectoescritura, la robótica y el razonamiento lógico-matemático.

La revista cierra con dos testimonios de maestras de primer año de escolaridad, en la sección *Crónicas de enseñanza*, quienes comparten desde la voz vivencial sus experiencias, desafíos y satisfacciones al enseñar a leer y escribir a niños y niñas que ingresan al sistema escolar. Ambas maestras enfatizan la necesidad de una formación docente continua, la importancia de la afectividad y el rol de las familias, así como las limitaciones estructurales que enfrentan. Estas crónicas permiten visibilizar la dimensión humana del trabajo docente y reivindican el amor, la vocación y el compromiso que sostienen día a día los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en Bolivia.

Este número de la revista ofrece un panorama integral, reflexivo y propositivo sobre la educación boliviana. Se entrelazan aquí las voces de académicos, maestras y maestros e investigadores comprometidos con la mejora de la calidad educativa, la pertinencia cultural y la equidad. Las experiencias y propuestas aquí compartidas no solo informan, sino que también inspiran y convocan a seguir pensando y haciendo una educación más democrática, participativa, inclusiva y liberadora.

Omar Veliz Ramos
Ministro de Educación

Artículos

César Alberto
Córdova Ortiz

El derecho a la educación en contextos de movilidad humana: revisión crítica y comparada del caso boliviano

Resumen

El presente artículo realiza una revisión teórica para el análisis de la garantización del derecho a la educación en el Sistema Educativo Plurinacional para estudiantes en condiciones de movilidad humana, específicamente personas extranjeras y bolivianas retornadas. Se articulan las dimensiones normativa, crítica y comparada para la revisión de los marcos legales internacionales y nacionales que respaldan dicho derecho, así como la caracterización de las limitaciones operativas registradas en la práctica de las instituciones educativas. A través del análisis de la literatura indexada y de documentos oficiales de organismos internacionales relacionados en la materia (UNESCO, ACNUR, OIM), se identifican las barreras persistentes, tales como la documentación migratoria, la falta de protocolos claros y la discriminación cultural.

Palabras clave: derecho a la educación, movilidad humana, inclusión educativa, Bolivia, migración y retorno

1. Introducción

La movilidad humana es uno de los fenómenos más complejos y desafiantes de la actualidad que incide en la composición orgánica de todas las sociedades de América Latina, porque interpela la manera de cómo los Estados abordan las políticas públicas hacia estas poblaciones, especialmente aquellas vinculadas con derechos fundamentales, como el caso de la educación. En Bolivia, los flujos migratorios de ingreso de personas extranjeras, así como de los bolivianos que retornan, que parecieran no tener ningún inconveniente, plantean retos significativos al Sistema Educativo Plurinacional en términos de gestión sectorial, inclusión social y equidad.

El derecho a la educación ha sido reconocido por Bolivia como un derecho humano universal que se encuentra enunciado en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (CIPDTTMF), así como de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). A nivel nacional, la Constitución Política del Estado (2009) establece que la educación –en tanto derecho fundamental- es obligatoria, gratuita en todos los niveles del sistema público y orientada por los principios tales como la descolonización, la interculturalidad, la equidad de género y la participación social. Asimismo, la Ley Nº 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez refuerza este marco con el establecimiento de su carácter inclusivo, intracultural e intercultural en todos los servicios de educación.

Sin embargo, varios informes y estudios de los organismos internacionales (ACNUR, UNESCO y UNICEF) evidencian que persiste una brecha considerable entre el reconocimiento jurídico y el ejercicio efectivo del derecho a la educación por parte de estudiantes en situación de movilidad humana. Se registra que los obstáculos de mayor frecuencia están relacionados a los requisitos administrativos (como la presentación de documentos de identidad, certificados apostillados o permisos de residencia) que en relación a la situación son considerados excesivos, la falta de protocolos de inscripción escolar para migrantes, la limitada formación del personal

docente y administrativo para la gestión de temas relacionados a la diversidad cultural y derechos humanos, así como a la persistencia de prácticas de xenofobia y discriminación al interior de las instituciones y comunidades educativas.

En este contexto, Bolivia tiene una doble condición: por una parte, es un país que históricamente se ha caracterizado por ser emisor de migrantes, lo que ha derivado en generar procesos cíclicos de retorno desde países como Argentina, Brasil, Chile y España; y, por otra parte, ha comenzado a caracterizarse como país receptor de flujos migratorios regionales transitorios y/o permanentes, específicamente de ciudadanos venezolanos y haitianos, entre otros. Esta realidad genera desafíos que el Sistema Educativo Plurinacional debe considerar la compleja realidad y establecer respuestas institucionales adecuadas y sostenibles.

Este artículo propone una revisión teórico-conceptual que articula tres enfoques: *i)* el normativo, que examina los marcos legales internacionales y nacionales que buscan garantizar el derecho a la educación para personas en condiciones de movilidad humana; *ii)* el crítico, que centra su análisis en las desigualdades estructurales, las barreras institucionales y los imaginarios sociales existentes que limitan el ejercicio pleno de dicho derecho; y *iii)* el comparado, que explora experiencias y políticas públicas desarrolladas por otros países de América Latina, focalizando en aquellos que comparten frontera con Bolivia. Con esta triple perspectiva se busca ofrecer una comprensión más integral de las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes migrantes y bolivianos retornados, para que a partir de esta realidad se pueda contribuir a la formulación de políticas públicas coherentes y eficaces basadas en los principios del Estado Plurinacional, los compromisos internacionales en materia de derechos humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (especialmente el ODS 4 Educación y el ODS 10 Reducción de las Desigualdades).

2. Marco conceptual y jurídico

La garantía del derecho a la educación en condiciones de movilidad humana requiere de una fundamentación basada en la articulación de

los marcos jurídicos vinculantes con categorías conceptuales clave que permitan comprender las dinámicas sociales y culturales en las cuales se desenvuelven y afectan a las poblaciones migrantes y retornadas. En primera instancia, este apartado aborda las nociones fundamentales de la movilidad humana, del derecho a la educación y de la educación inclusiva, y en segunda instancia, los principales instrumentos jurídicos internacionales y nacionales que permitirían sustentar el tema abordado.

2.1. Conceptos fundamentales

La movilidad humana es un concepto que incluye diferentes formas de desplazamiento de personas, pudiendo ser de manera voluntaria o forzada. Esta noción comprende procesos como el desplazamiento interno, la migración internacional, el retorno, así como el asilo y el refugio. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2023), este concepto abarca a las personas que migran por razones económicas así como a las que se ven obligadas a desplazarse debido a desastres naturales, conflictos armados y persecuciones.

En América Latina y el Caribe, la movilidad humana se ha visto impulsada por la confluencia de factores estructurales y contextuales. La UNESCO (2022a) la asocia a situaciones de pobreza estructural, discriminación racial, violencia y a las consecuencias del cambio climático como desencadenantes de los flujos migratorios que se producen en la región. Tales condiciones están interrelacionadas y generan contextos de alta vulnerabilidad.

Estudios recientes sobre el tema dan cuenta de los factores interconectados o multidimensionales de la movilidad en países como El Salvador, Guatemala y Honduras. Según la Fundación Heinrich Böll (2025), fenómenos como el racismo estructural, la violencia de pandillas, la criminalización estatal y la degradación ambiental son factores significativos que explican los desplazamientos poblacionales. En ese sentido, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2023) sostiene que la respuesta estatal a tales procesos migratorios debe incorporar un enfoque de protección integral y de derechos humanos.

Estas evidencias ponen de manifiesto la necesidad de comprender que la movilidad humana es una realidad compleja y multidimensional para que se desarrollen políticas públicas sensibles a las características del fenómeno y desde una perspectiva interdisciplinaria.

Considerando las transformaciones sociales actuales de la región, la educación no solo es entendida como un derecho humano fundamental, sino –también- como un importante mecanismo institucional de integración social que permite la reconstrucción de proyectos de vida y el ejercicio de una ciudadanía plena. Este enfoque adquiere relevancia estratégica para las poblaciones en situación de vulnerabilidad, tales como: personas migrantes, personas con discapacidad y pueblos indígenas.

Según la UNESCO (2020a), una educación verdaderamente inclusiva debe eliminar toda forma de exclusión que dificulte el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje efectivo en los sistemas educativos. La adopción de esta perspectiva permitiría garantizar el derecho a la educación y, también, crear espacios educativos que respondan efectivamente a la diversidad de estudiantes, promoviendo la equidad y la justicia social en los sistemas educativos.

Informes complementarios de la UNESCO (2020a) y del SITEAL - IIEP UNESCO (2020) enfatizan que la inclusión educativa debe abordarse desde todas sus dimensiones, comenzando por el currículo, la formación docente, las prácticas educativas y la gestión sectorial, entre otras, para eliminar todas las barreras estructurales y socioculturales que perpetúan la exclusión de los sectores vulnerables e históricamente marginados.

El concepto de educación inclusiva ha evolucionado en su significado, pasando de su mirada centrada en la integración de estudiantes con necesidades especiales a una visión sistémica y transformadora que permite considerar la diversidad cultural, lingüística y social como un valor pedagógico y ético fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2023a). Por tanto, la inclusión de estudiantes en situación de movilidad humana requiere el reconocimiento de sus culturas, lenguas, trayectorias y condiciones sociales específicas, así como la necesidad de

transformación de los sistemas educativos para acoger y gestionar tal diversidad sin imposiciones y/o asimilaciones forzadas (UNESCO, 2023b).

Este cambio de perspectiva permite alinear los compromisos internacionales en materia de derechos humanos y educación con la necesidad imperativa de construir espacios educativos inclusivos, equitativos y democráticos que permitan reconocer a todos los estudiantes como sujetos de derecho.

2.2. Marcos jurídicos internacionales

El derecho a la educación está reconocido en varios tratados internacionales de derechos humanos, los cuales han sido ratificados por el Estado boliviano, por tanto, constituyen obligaciones legales para el diseño o rediseño de políticas públicas y normativas nacionales. Entre los más relevantes destacan: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), cuyo artículo 26 reconoce que "Toda persona tiene derecho a la educación"; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), artículos 13 y 14, que consagran el derecho a la educación gratuita y obligatoria estableciendo la progresividad en el acceso a niveles superiores de educación; la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), artículos 28 y 29, garantiza el derecho de niñas, niños y adolescentes a una educación inclusiva, equitativa y de calidad sin discriminación alguna; la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), artículo 30, establece la obligación de garantizar el acceso de los hijos e hijas de personas migrantes a todos los niveles del sistema educativo por parte de los Estados, sin importar su estatus migratorio; y la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados, en su artículo 22 y su Protocolo de 1967, establece que los Estados deben conceder a las personas refugiadas el acceso a la educación básica en condiciones equivalentes a las de los nacionales.

Todos los instrumentos internacionales han sido reafirmados en la Declaración de Incheon y el Marco de Acción de Educación 2030 para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca una

"educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos", así como el objetivo ODS 10, sobre reducción de las desigualdades (UNESCO, 2016).

2.3. Marco jurídico nacional

El Estado Plurinacional de Bolivia ha asumido e incorporado de manera explícita los principios del derecho a la educación con un enfoque intercultural en su marco constitucional. La Constitución Política del Estado establece en su artículo 17 que toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles del sistema educativo, garantizando que esta sea universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin ningún tipo de discriminación (Gobierno de Bolivia, 2009). De forma complementaria, el artículo 73 reconoce los derechos educativos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, asegurando su acceso a una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Por tanto, obliga al Estado a adecuar su sistema educativo para reflejar y respetar la diversidad social, lo que constituye un avance normativo significativo en materia de derechos colectivos y justicia educativa.

Entonces, este enfoque refuerza la necesidad imperativa de estructurar un sistema educativo que valore las múltiples identidades culturales y lingüísticas, particularmente en los contextos que están caracterizados por su diversidad étnica y por procesos históricos de exclusión que generaron vulnerabilidad.

La Ley 070 de Educación "Avelino Siñani–Elizardo Pérez" (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010), profundiza los principios constitucionales mediante una educación descolonizadora, liberadora, científica, técnica y productiva. Promueve un modelo educativo orientado a la transformación estructural y cultural del país con fundamentos en la equidad, la justicia social y el respeto a la diversidad. Aunque no hace referencia explícita a las personas migrantes o retornadas, su principio de universalidad (Art. 1) garantiza el derecho a la educación sin discriminación alguna; por tanto, permite una interpretación extensiva e inclusiva que reconoce este derecho para todas las personas, independientemente de su nacionalidad, situación de movilidad o estatus migratorio.

Asimismo, el artículo 3 especifica que la educación debe ser "abierta, humanista, científica, técnica, tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria", lo que refuerza su enfoque inclusivo e integral como herramienta para la transformación social y el respeto de la diversidad.

Pese al avance normativo que representa la Ley 070 y la Constitución Política del Estado para el reconocimiento del derecho a la educación, la ausencia de protocolos específicos para garantizar su implementación efectiva en contextos de movilidad humana persiste y puede ser considerada una limitación estructural. Si bien la Resolución Ministerial Nº 0001/2025 sobre las normas generales que regulan la gestión educativa contempla la posibilidad de inscribir a estudiantes extranjeros mediante documentos del país de origen o, en su defecto, a través de una declaración jurada (Ministerio de Educación de Bolivia, 2025), no existen mecanismos institucionalizados que aborden integralmente las barreras que enfrentan estudiantes migrantes retornados o solicitantes de asilo. En la práctica cotidiana de muchos establecimientos educativos, la exigencia de documentación oficial como un requisito para matricularse y acceder a la educación contradice los principios de accesibilidad, inclusión y no discriminación consagrados en el marco legal nacional. Esta brecha normativa ha sido objeto de observaciones por parte de organismos internacionales.

En el marco del Tercer Examen Periódico Universal (EPU) del Consejo de Derechos Humanos de la ONU (2020), se formularon recomendaciones explícitas al Estado boliviano para eliminar barreras administrativas, flexibilizar los requisitos documentales. La aceptación de las recomendaciones permitió modificar medidas normativas que se cuentan en la actualidad (R.M. 0001/2025) e incorporar medidas administrativas excepcionales que no constituyen una política integral para atender a migrantes, solicitantes de asilo y personas retornadas, en coherencia con las normas bolivianas y los compromisos internacionales en materia de derechos humanos.

3. Discusión crítica

La revisión conceptual y regulatoria revela que en el sistema educativo boliviano persiste una paradoja estructural, ya que a pesar de que el país ha suscrito compromisos internacionales en materia de derechos humanos y ha adoptado un marco constitucional y legal que proclama la universalidad del derecho a la educación, aún persisten barreras administrativo-institucionales y socioculturales que limitan el ejercicio efectivo de este derecho para los estudiantes en situación de movilidad humana.

3.1. Tensiones entre el marco legal y la práctica institucional

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) establece en su artículo 17 que "Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación". En ese sentido, la Ley de Educación Nº 070 (2010) establece sus propósitos de inclusión y equidad en el acceso a la educación (Art. 3). Estos marcos normativos garantizan el derecho a la educación en el marco de una sociedad plural. La Resolución Ministerial Nº 001/2025 establece que "En ningún caso se limitará el acceso y ejercicio del derecho a la educación, independientemente del estatus migratorio que tenga el estudiante o sus familiares en el territorio boliviano" y, además, se permite la inscripción de estudiantes extranjeros presentando documentos de identidad del país de origen o, en situaciones extremas, mediante una Declaración Jurada de Buena Fe.

A pesar de las disposiciones normativas, no existen protocolos nacionales claros sobre cómo proceder ante casos de estudiantes sin documentación, ni sobre mecanismos de inscripción provisoria, nivelación pedagógica o acompañamiento psicosocial. Esta ausencia de lineamientos institucionales genera respuestas diferenciadas que dependen de la capacidad de interpretación y criterios asumidos por los directores, administrativos o docentes de cada institución educativa, lo cual genera una gestión educativa fragmentada e inequitativa en la materia.

Por tanto, aún persisten desafíos en la implementación efectiva de las políticas sectoriales en materia de estudiantes en condiciones de movilidad humana, que no solo afecta a estudiantes extranjeros sino a bolivianos que retornan y necesitan continuar estudios.

3.2. Invisibilización estadística y ausencia de política pública

El Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE, 2020), responsable de monitorear la calidad de la educación en Bolivia, ha elaborado el informe titulado *Resultados y recomendaciones acerca de la calidad educativa en Bolivia desde las evaluaciones de gran escala efectuadas al sistema educativo (1994-2020)*, abordando varios aspectos de explicación significativos, pero no se presentan datos desagregados específicos sobre estudiantes en situación de movilidad humana, como migrantes, refugiados o retornados. Esto evidencia una ausencia de información que permita comprender y atender las necesidades educativas de dicha población.

Asimismo, la movilidad humana no figura como una categoría de análisis en el Plan Sectorial de Desarrollo Integral – Educación 2021-2025, ni en el Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación para el mismo periodo.

3.3. Barreras socioculturales y discriminación

Los estudiantes extranjeros y retornados en Bolivia enfrentan barreras de exclusión y violencia simbólica que merecen ser estudiados. Aunque no se encontraron estudios específicos que caractericen este fenómeno en Bolivia, las investigaciones realizadas en la región latinoamericana han documentado experiencias de discriminación y exclusión hacia estudiantes migrantes, especialmente aquellos provenientes de comunidades afrodescendientes o indígenas enfrentan estigmatización y barreras lingüísticas en el sistema educativo (Baeza, 2023).

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 de la UNESCO reporta que las políticas de educación inclusiva enfrentan dificultades en su concepción y puesta en práctica. Aunque el informe brinda datos sobre Bolivia, proporciona un contexto regional relevante y señala categóricamente que "Muchos docentes no tienen la preparación idónea para impartir una enseñanza inclusiva" (UNESCO, 2020b).

Los procesos de retorno de familias bolivianas desde el exterior presentan desafíos adicionales a la gestión del acceso o reingreso a la educación. La falta de comprensión de las formas de acreditación de otros países, en especial de los provenientes de otras partes del mundo, puede acarrear dificultades ante prácticas administrativas tradicionales y poco sensibles a esta situación que plantea retos de inclusión educativa. Aunque no se encontraron estudios específicos sobre el tema en Bolivia, la literatura regional (GRELAC, 2022) establece que usualmente los sistemas educativos carecen de protocolos para atender las necesidades particulares de personas en situación de migración.

3.4. Recomendaciones internacionales y obligación del Estado

Durante el tercer ciclo del EPU en 2019, Bolivia recibió un total de 238 recomendaciones de los Estados miembros. El Estado Plurinacional de Bolivia (2020) aceptó 129 de estas recomendaciones y consideró que 77 ya habían sido cumplidas o estaban en proceso de implementación, y anotó 31 sin comprometerse a su cumplimiento. Entre algunas de las recomendaciones aceptadas, se registran las relacionadas a la garantía del acceso universal y gratuito a la educación sin discriminación por nacionalidad o situación migratoria, la eliminación de requisitos administrativos excesivos o excluyentes.

Organismos como OIM, ACNUR, UNICEF y ACNUDH han abogado por la implementación efectiva del principio de no discriminación y gestión efectiva de la educación inclusiva, como sucedió en el taller sobre *Xenofobia, Racismo y Discursos de Odio Hacia Migrantes y Personas en Condición de Movilidad Humana: Propuestas de Interculturalidad*

e Inclusión desde un Enfoque de Derechos, realizado a finales del 2024 (OIM, 2024). Sus directrices difundidas inciden en la necesidad de construir condiciones normativas, institucionales, materiales y pedagógicas que permitan hacer posible el ejercicio del derecho a la educación para todas las personas en situación de movilidad humana.

4. Conclusiones y recomendaciones

La revisión realizada en este artículo permite afirmar que Bolivia cuenta con un marco normativo formalmente progresista en materia del derecho a la educación, que enfrenta limitaciones estructurales, administrativas y socioculturales para garantizar su ejercicio pleno y efectivo a las personas en situación de movilidad humana. La brecha entre el reconocimiento legal (deber ser) y la práctica cotidiana (ser) es una de las principales tensiones que atraviesan al Sistema Educativo Plurinacional, particularmente en lo referido a estudiantes extranjeros y retornados.

El enfoque crítico construido hace referencia a la ausencia de una política educativa específica e integral para esta población, a la falta de datos oficiales desagregados, a la ausencia de protocolos y a una cualificación de todo el personal docente, técnico y administrativo sobre la materia.

Referencias

Baeza Duffy, P. (2023). La inclusión de los estudiantes migrantes recientes en el contexto escolar chileno: Construcción discursiva de distintos actores sociales en cinco colegios públicos chilenos. *Revista de Estudios Pedagógicos,* 49(2), 210-230. https://www.scielo.cl/pdf/signos/v56n112/0718-0934-signos-56-112-210.pdf

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2023). *Movilidad humana y obligaciones de protección.* Organización de los Estados Americanos. https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2023/Informe_Movilidad_Humana.pdf

Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. (2020). *Examen Periódico Universal - Bolivia (Estado Plurinacional de)*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/es/hr-bodies/upr/bo-index

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

Estado Plurinacional de Bolivia. (2020). *"EXAMEN PERIÓDICO UNIVERSAL – EPU, Estado Plurinacional de Bolivia, Tercer ciclo"*, Comunidad de Derechos Humanos, https://www.comunidad.org.bo/assets/archivos/publicacion/a42c07fc3a42e88b30ee1d57a2565faf.pdf

Fundación Heinrich Böll. (2025, mayo 9). *Movilidad Humana en Centroamérica*. Heinrich Böll Stiftung – San Salvador. https://sv.boell.org/es/2025/05/09/fundacion-boll-expuso-sobre-movilidad-humana-en-centroamerica

Gobierno de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/app/webroot/archivos/CONSTITUCION.pdf

Grupo Regional de Educación América Latina y El Caribe (GRELAC). (2022). *Sistematización de lecciones aprendidas de programas educativos con enfoque de género e inclusión de niñas, niños y adolescentes refugiados, migrantes y otros grupos vulnerables.* https://grelac.org/wp-content/uploads/2025/01/Regional-Sistematizacion-de-lecciones-aprendidas-programas-educativos_compressed.pdf

Ministerio de Educación de Bolivia. (2025). *Resolución Ministerial N° 0001/2025 del Subsistema de Educación Regular.* https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/resoluciones-ministeriales/2025/Resolucion_001_2025_Subsistema_Regular.pdf

Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE). (2020). *Resultados y recomendaciones acerca de la calidad educativa en Bolivia desde las evaluaciones de gran escala efectuadas al sistema educativo (1994 – 2020) La Paz, Bolivia.* https://opce.gob.bo/webopce/files/archivos/informe_1994_2020.pdf

Organización Internacional para las Migraciones. (2023). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/pub2023-069-l-informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024_0.pdf

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2024). *OIM, ACNUR, UNICEF y ACNUDH impulsan talleres contra la xenofobia, el racismo y los discursos de odio hacia personas en movilidad humana.* https://bolivia.iom.int/news/oim-acnur-unicef-y-acnudh-impulsan-talleres-contra-la-xenofobia-el-racismo-y-los-discursos-de-odio-hacia-personas-en-movilidad-humana

SITEAL - IIEP UNESCO. (2020). *Inclusión y equidad en educación.* https://siteal.iiep.unesco.org/eje/inclusion_y_equidad

UNESCO. (2016). *Educación 2030*: *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020*: *Inclusión y educación*: *todos y todas sin excepción.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

UNESCO. (2020b). A*mérica Latina y el Caribe.* Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. https://gem-report-2020.unesco.org/es/america-latina-y-el-caribe/

UNESCO. (2022a). *Estrategia regional de la UNESCO sobre movilidad humana para América Latina y el Caribe, 2022-2025.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383674

UNESCO. (2023a). *Cómo ha evolucionado la inclusión en la educación.* https://www.unesco.org/es/articles/preguntas-y-respuestas-como-ha-evolucionado-la-inclusion-en-la-educacion

UNESCO. (2023b). *Inclusión educativa de personas en situación de movilidad humana. Nota técnica.* https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/06/Nota%20T%C3%A9cnica%20foro%20Educaci%C3%B3n%20m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20las%20fronteras%202023.pdf

René Aguirre Vargas

Educación para el desarrollo y Vivir Bien: contrastes epistemológicos y desafíos pedagógicos

Resumen

El artículo analiza las tensiones entre la *educación para el desarrollo,* promovida por organismos internacionales bajo un enfoque modernizador, y la *educación desde el Vivir Bien*, una propuesta alternativa con raíces en las cosmovisiones indígenas de América Latina. Mientras la educación para el desarrollo ha evolucionado desde una lógica tecnocrática hacia nociones más sostenibles, aún mantiene un enfoque eurocéntrico, antropocéntrico e instrumental. En contraste, el Vivir Bien —expresado en conceptos como *sumak kawsay, suma qamaña o ñandereko*— promueve una educación integral, comunitaria y en armonía con la naturaleza. En tal sentido, el texto reconstruye el proceso histórico de la educación en Bolivia, destacando cómo los modelos coloniales y neoliberales marginaron los saberes indígenas. A partir de propuestas como la Escuela-Ayllu de Warisata y la Ley 070, Bolivia ha impulsado una educación descolonizadora basada en la interculturalidad, la integralidad del sujeto y la vinculación con la vida comunitaria. La pedagogía inspirada en el Vivir Bien propone metodologías como el ciclo Práctica–Teoría–Valoración–Producción y una evaluación integral (Ser, Saber, Hacer y Decidir), en contraposición a modelos fragmentados y utilitaristas.

Palabras clave: educación para el desarrollo, Vivir Bien/Buen Vivir, epistemologías del sur, pedagogía decolonial, cosmovisiones indígenas

1. Introducción

En los últimos años, el concepto de desarrollo ha sido objeto de intensos debates académicos, políticos y sociales. La promesa del progreso material y el bienestar universal que sustentó el paradigma hegemónico del desarrollo moderno, ha entrado en crisis debido a sus consecuencias ambientales, sociales y culturales. La acelerada degradación ecológica, el aumento de las desigualdades, la mercantilización de la vida y la pérdida de identidades culturales han puesto en evidencia los límites de este modelo basado en la racionalidad técnico-económica y en la superioridad de las visiones occidentales sobre el mundo.

En este contexto, han surgido múltiples voces que cuestionan los fundamentos de la modernidad y el desarrollo capitalista. Desde el Sur —y en particular desde América Latina— se proponen alternativas epistemológicas, éticas y políticas que desafían la univocidad del desarrollo, recuperando saberes, valores y prácticas ancestrales que han sido históricamente invisibilizados o subordinados. Entre estas propuestas destaca el Buen Vivir o Vivir Bien *(sumak kawsay, suma qamaña, ñandereko)*, una cosmovisión de origen indígena andino-amazónico que plantea una forma de vida basada en la armonía con la naturaleza, la comunidad y el sentido espiritual de la existencia.

En el campo educativo, esta tensión entre modelos se vuelve especialmente relevante, ya que la educación constituye un espacio estratégico para la reproducción —o transformación— de las estructuras de poder, de los imaginarios sociales y de los modos de conocer y habitar el mundo. La educación para el desarrollo, promovida principalmente por organismos internacionales desde la segunda mitad del siglo XX, ha buscado contribuir al progreso de los países del Sur mediante la modernización, la transferencia tecnológica y la formación de capital humano. Sin embargo, sus fundamentos siguen anclados en una lógica eurocéntrica, individualista y productivista.

Frente a ello, la educación inspirada en el Vivir Bien propone una ruptura radical con esta visión. Se orienta hacia una formación integral, relacional,

comunitaria y situada, que prioriza la vida en plenitud, el respeto a la Madre Tierra (Pachamama) y la revalorización de los saberes ancestrales. En ese marco, este artículo se propone analizar las tensiones, contrastes y posibilidades entre ambos enfoques educativos. Su objetivo es problematizar los sentidos, fines y valores que los orientan, y visibilizar el papel de la educación en la construcción de horizontes alternativos para los pueblos del Sur, especialmente en el caso boliviano. Para ello, se recurre a marcos teóricos como las epistemologías del Sur, las pedagogías decoloniales y los aportes de pensadores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos y autores indígenas que han reflexionado sobre la educación desde sus propias cosmovisiones.

2. Educación para el desarrollo

La educación para el desarrollo surge en la segunda mitad del siglo XX como una estrategia educativa para apoyar los procesos de modernización y crecimiento económico de los países subdesarrollados. Inicialmente, estuvo centrada en la transferencia de conocimientos y tecnologías desde los países industrializados, bajo la lógica de la cooperación internacional (Tandon, 2008).

Con el tiempo, la persistencia de problemáticas estructurales como la pobreza, la desigualdad social y la degradación ambiental obligó a replantear esta visión. A partir de los años 90, se promovió una educación para el desarrollo sostenible, la cual incorporó las dimensiones económica, social y ecológica del desarrollo humano (UNESCO, 2017). Esta reorientación buscó formar ciudadanos conscientes, capaces de contribuir a un crecimiento más equilibrado y responsable. No obstante, diversos autores advierten que este giro, si bien relevante, no logró desmontar los fundamentos ideológicos del paradigma modernizador.

En efecto, la educación para el desarrollo —incluso en sus versiones sostenibles— sigue anclada en una visión eurocéntrica, antropocéntrica e instrumental del mundo (Gudynas, 2011). Persiste la noción de que el progreso se mide en términos materiales y cuantificables, lo que tiende a invisibilizar otras formas de conocimiento, convivencia y producción. Desde

esta lógica, la naturaleza es concebida como un objeto pasivo al servicio del ser humano, lo que contrasta profundamente con visiones alternativas que la entienden como un sujeto vivo, con derechos y agencia propia.

A pesar de estas limitaciones, el ideal de transformar la realidad mediante la educación continúa siendo un eje legítimo del enfoque desarrollista. Como señala Contreras Baspineiro (2016), "para transformar hay que educar, y la educación no tiene sentido ni razón de ser si no es para transformar" (p. 13). Bajo esta premisa, la educación para el desarrollo se propone como una vía para mejorar la calidad de vida, entendida como acceso a salud, bienestar, participación ciudadana y justicia social. En este sentido, se reconoce su potencial transformador, aunque sus fines deben ser problematizados críticamente.

Las discusiones contemporáneas destacan que el acceso equitativo a una educación de calidad incide directamente en indicadores como la esperanza de vida, la superación de la pobreza y la reducción de la desigualdad. En particular, estudios recientes subrayan la centralidad de la educación de las mujeres como factor clave del desarrollo. Como indica Escribano (2016), a mayor nivel educativo de las mujeres —y también de sus parejas— se observan tasas más bajas de fertilidad, mayor autonomía en las decisiones reproductivas y mejor planificación familiar (pp. 17–18). Este fenómeno revela cómo la educación trasciende el ámbito escolar y se proyecta en la reconfiguración de dinámicas sociales y culturales más amplias.

3. El Vivir Bien: una alternativa civilizatoria

El **Vivir Bien** —s*uma qamaña en aimara, sumak kawsay en quechua, ñandereko* en guaraní— constituye una propuesta filosófica, ética y política nacida de las cosmovisiones de los pueblos indígenas andino-amazónicos. A diferencia del modelo occidental de desarrollo, centrado en el crecimiento económico, la acumulación material y el dominio de la naturaleza, el Vivir Bien plantea una forma de existencia basada en la armonía con la Pachamama (Madre Tierra), la comunidad y el propio ser (Mamani, 2010). En este marco, la educación no se concibe como un

instrumento de inserción en el mercado laboral, sino como un proceso integral que forma sujetos para convivir, cuidar y compartir.

Desde esta perspectiva, se impugna la noción de individuo aislado, competitivo y autosuficiente, típica del pensamiento moderno y neoliberal. En su lugar, el Vivir Bien promueve una ética relacional que se fundamenta en principios de soberanía, dignidad, complementariedad y armonía (CPE, 2009). Estos valores no solo articulan una visión diferente de la vida en comunidad, sino que reconfiguran las relaciones entre saber, ser y hacer. Lejos de ser una meta futura o abstracta, el Vivir Bien se manifiesta como una práctica cotidiana y comunitaria que transforma los vínculos entre los seres humanos y su entorno.

Sin embargo, la historia de la educación en Bolivia revela cómo estos principios han sido sistemáticamente marginados por modelos educativos coloniales y elitistas. Desde la colonia hasta buena parte del siglo XX, la educación estuvo al servicio de las élites dominantes —terratenientes, criollos y burguesías urbanas—, quienes usaron el sistema educativo como un mecanismo para consolidar su hegemonía y reproducir un orden social desigual. Durante el periodo colonial, por ejemplo, la función principal de la educación era garantizar la formación de una burocracia subordinada al tributo indigenal, especialmente en beneficio de los sectores privilegiados que heredaron el poder tras la independencia.

Fue recién en la década de 1930 que surgieron propuestas contrahegemónicas, como la impulsada por Elizardo Pérez y Avelino Siñani, quienes promovieron una educación comunitaria productiva nacida desde y para los pueblos originarios. Su proyecto educativo, materializado en la experiencia de Warisata, planteaba una ruptura con el modelo eurocéntrico e intelectualista vigente, y apostaba por una formación ligada al contexto, a la productividad local y a la vida comunal.

> Warisata fue el punto de mayor elaboración de un movimiento de larga data de los pueblos indígenas de tierras altas por establecer una educación que permita la defensa de las tierras y el modo de vida propio. El Estado Republicano cuando tenía interés en pensar una

> educación para los indígenas, pues la mayoría del tiempo mantenía una inercia al respecto, pretendió en sus planes educativos 'civilizar' a los 'indios'. Para ello, se postulaba una educación que castellanice y alfabetice. (Pérez, E. 2015, p. 11)

Posteriormente, la pedagogía liberadora de Paulo Freire, difundida en América Latina desde los años 80, nutrió las bases filosóficas de la Ley Educativa "Avelino Siñani–Elizardo Pérez", aprobada en 2010. Esta norma representa un intento por institucionalizar una educación descolonizadora, liberadora y orientada al Vivir Bien.

No obstante, la implementación de estas propuestas ha enfrentado múltiples obstáculos. En el pasado, los futuros maestros indígenas eran formados bajo un enfoque rígido, libresco e intelectualista que los alejaba de sus raíces comunitarias y de las realidades rurales. Como se denunciaba ya en los años 30, "los alumnos reclutados en las aldeas seguramente que saldrían dispuestos a cualquier empresa menos a la enseñanza en el campo", lo cual revelaba el fracaso del modelo "normalista" heredado de Europa (Ministerio de Educación, 2017, p. 17). Esta desconexión entre la formación docente y la realidad rural perpetuó la exclusión educativa de los pueblos originarios.

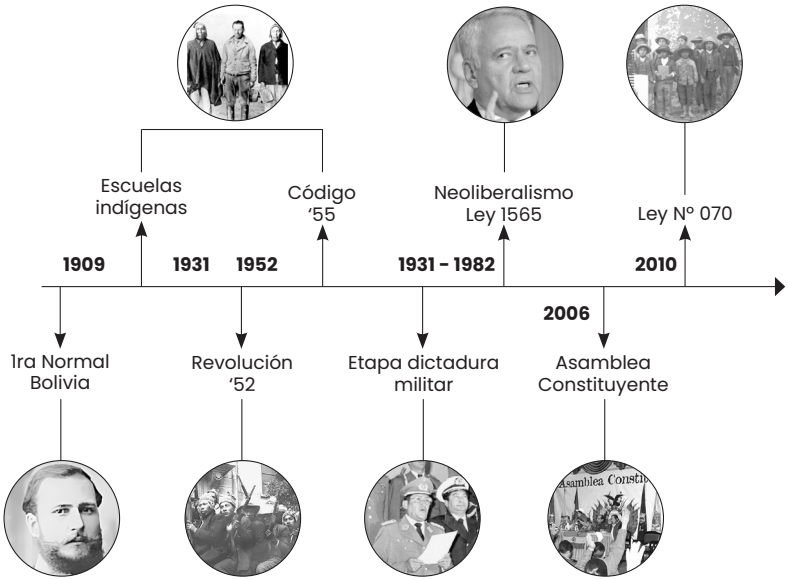
La política neoliberal, aplicada con fuerza en Bolivia durante las décadas de 1980 y 1990, profundizó estas brechas. Aunque durante este periodo se introdujo el discurso de la interculturalidad, este fue instrumentalizado para dividir a los sujetos educativos en categorías binarias: urbanos versus rurales, mestizos versus indígenas, modernos versus tradicionales. Esta segmentación también se reflejó en la formación de los maestros, divididos en "urbanos" y "rurales", lo cual evidenciaba una discriminación estructural que aún persiste, a pesar de los esfuerzos recientes por reconocer la figura del "maestro único".

Tales divisiones contribuyeron al rezago educativo de los pueblos indígenas, mayoría demográfica del país. Los censos nacionales ilustran la variación en la autoidentificación con pueblos indígenas: en el Censo 2001, el 62 % de las personas mayores de 15 años se reconocía como parte

de un pueblo indígena—principalmente quechua (49,5 %) y aimara (40,6 %), seguidos de chiquitano (3,6 %), guaraní (2,5 %) y mojeño (1,4 %). Para el Censo de 2012, esa proporción descendió al 41 %, equivalente a 2,4 millones de habitantes en tierras altas y 178 000 en tierras bajas (Marca et al., 2022, p. 4)

A pesar de la existencia de currículos regionalizados, la incorporación efectiva de los saberes, lenguas y modos de vida indígenas en los procesos educativos enfrenta serias dificultades, especialmente en los sistemas de evaluación y en la implementación de políticas públicas. Esta exclusión estructural no solo limita el avance hacia el horizonte del Vivir Bien, sino que también perpetúa formas de opresión contrarias a los principios de equidad, interculturalidad y descolonización consagrados en la Constitución del Estado Plurinacional.

El recorrido histórico de estas dinámicas educativas se sintetiza en la siguiente infografía:



Fuente: Ministerio de Educación (2017).

4. Educación y epistemologías del Sur: el Vivir Bien como horizonte político - pedagógico

La propuesta de epistemologías del Sur, desarrollada por Boaventura de Sousa Santos (2010), plantea la urgente necesidad de reconocer, valorar e integrar los saberes y conocimientos producidos por los pueblos históricamente excluidos por la modernidad occidental. Este enfoque se contrapone al monoculturalismo epistémico del Norte global, y propone una ecología de saberes que permita el diálogo entre diferentes formas de conocer y de habitar el mundo. En este marco, el Vivir Bien (sumak kawsay, suma qamaña, ñandereko y otros) no solo representa una alternativa civilizatoria, sino también una epistemología relacional que interpela directamente los fundamentos eurocéntricos del modelo de desarrollo dominante.

La educación, entendida desde esta mirada, no puede continuar siendo un instrumento de reproducción de las jerarquías coloniales y del conocimiento hegemónico. En cambio, debe abrirse a las pedagogías decoloniales (Mignolo & Walsh, 2018), reconociendo la diversidad epistémica, lingüística, cultural y espiritual de los pueblos indígenas originarios. La tabla comparativa que sigue sintetiza las diferencias entre la educación tradicional del desarrollo y la educación anclada en el Vivir Bien:

Elemento	Educación para el desarrollo	Educación desde el Vivir Bien
Epistemología	Eurocéntrica, moderna, científica	Relacional, ancestral, comunitaria
Fines educativos	Competencias para el crecimiento	Formación integral para la armonía
Relación con la naturaleza	Utilitaria, extractiva	Sagrada, interdependiente
Modelo económico	Productivismo y consumo	Suficiencia, reciprocidad, redistribución
Lógica temporal	Lineal, progresiva	Cíclica, regenerativa

Fuente: Elaboración propia.

Estos contrastes no son meramente teóricos. En el caso boliviano, el cambio social iniciado en 2003 —conocido por diversos sociólogos como una ruptura histórica— marcó el inicio de un proceso de reconfiguración profunda del Estado, expresado jurídicamente en la Constitución Política del Estado Plurinacional de 2009. Este nuevo marco legal reconoce la pluralidad de naciones y culturas que cohabitan el territorio boliviano, e impulsa una revolución educativa que encuentra su expresión más clara en la Ley 070 "Avelino Siñani–Elizardo Pérez". Esta ley recoge los principios del Vivir Bien, la descolonización, la intraculturalidad e interculturalidad, y la educación productiva.

A diferencia del modelo neoliberal de los años 90, que promovía la privatización, la competencia individual y la homogeneización cultural, la nueva política educativa se orienta hacia una formación integral, con énfasis en el contexto comunitario, el rescate de saberes ancestrales y la solución de problemas locales a través de los Proyectos Socio Productivos. Esta transformación también se refleja en una nueva forma de evaluar el aprendizaje, basada en las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir, que reconoce la integralidad del sujeto y la vinculación entre teoría y práctica.

Asimismo, se incorporan orientaciones metodológicas basadas en el ciclo Práctica–Teoría–Valoración–Producción, que permite una construcción del conocimiento desde una lógica holística, donde se integran los saberes científicos, tecnológicos, comunitarios y ancestrales. Esta pedagogía no solo busca formar técnicos o profesionales, sino sujetos críticos y comprometidos con la transformación de sus comunidades o sociedades.

En esta misma línea, la educación boliviana reconoce el papel central de la comunicación para el desarrollo, entendida como un proceso dialógico, participativo y horizontal. Como plantea Paulo Freire en su diálogo con Ira Shor en *Miedo y osadía* (2014), la educación debe ser la palanca de transformación de una sociedad desigual hacia una más justa, lo cual solo es posible si los educadores promueven la organización y la conciencia crítica de los pueblos. La comunicación democrática, lejos de ser un mero intercambio informativo, se convierte así en un espacio de reflexión y acción, tal como lo señala Kaplún (1985)

al definir la educación liberadora como "praxis: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 51).

Desde esta óptica, la relación entre educación y comunicación es inseparable. Como lo argumenta Rodríguez (1996), el proceso educativo implica que los sujetos aprendan a vivir en comunidad, construyendo conocimientos, prácticas, valores y actitudes en diálogo con su entorno. En este sentido, la comunicación no solo transmite información, sino que genera espacios para el pensamiento crítico, el debate, la creatividad y la participación colectiva.

No obstante, estos procesos enfrentan desafíos significativos. La hegemonía de los mass media, con contenidos "enlatados" y ajenos al contexto nacional, ha contribuido a una creciente alienación cultural de la juventud. Muchos jóvenes conocen más sobre otras naciones que sobre su propio país, lo cual refleja el impacto persistente del colonialismo simbólico. Esta es precisamente una de las dimensiones que la educación descolonizadora busca revertir, generando un sentido de pertenencia, identidad y soberanía cultural.

En conclusión, las epistemologías del Sur, y en particular el Vivir Bien, constituyen una base sólida para una educación transformadora en Bolivia. Esta propuesta no solo democratiza el conocimiento, sino que devuelve centralidad a las voces históricamente silenciadas. En la medida en que educación y comunicación se articulen desde una lógica de reciprocidad, horizontalidad y respeto por la diversidad, será posible avanzar hacia una sociedad más equitativa, armónica y con justicia social, es decir, hacia una vida plena en comunidad.

5. Reflexiones finales desde una pedagogía del Vivir Bien

Las conclusiones del artículo apuntan a que el paradigma del *Vivir Bien* no debe entenderse solo como una alternativa educativa, sino como una apuesta civilizatoria profundamente transformadora. A diferencia de la educación para el desarrollo, que sigue anclada en criterios de progreso

lineal, crecimiento económico y productividad, el Vivir Bien propone un modelo relacional, enraizado en la cosmovisión de los pueblos originarios y orientado al equilibrio entre el ser humano, la comunidad y la naturaleza.

Esta perspectiva exige descolonizar tanto el currículo como las prácticas pedagógicas, rompiendo con la hegemonía epistémica que invisibiliza los saberes ancestrales. La educación debe dejar de ser un vehículo para la adaptación al mercado, y convertirse en un medio para la emancipación social, política y cultural. Esto implica formar sujetos críticos, éticos y comprometidos con la transformación de sus realidades locales, en lugar de simples operadores de un modelo económico globalizado.

A su vez, la implementación de este modelo educativo no está exenta de contradicciones. Las resistencias institucionales, las inercias burocráticas, la influencia de los medios de comunicación masivos y la falta de formación docente contextualizada son obstáculos que dificultan su consolidación. Sin embargo, las experiencias acumuladas —como Warisata o los Proyectos Socio Productivos actuales— demuestran que es posible construir pedagogías situadas, dialogantes y transformadoras.

En definitiva, el artículo invita a repensar la educación desde una lógica intercultural y pluriepistémica, que reconozca la diversidad de modos de vida y promueva una justicia cognitiva. Si la educación se reconfigura como un acto político y ético, capaz de sembrar conciencia crítica y solidaridad, entonces podrá contribuir a la construcción de un país más equitativo, soberano y armónico. Es en este horizonte donde el Vivir Bien se erige como un camino hacia una vida digna y plena para todos y todas.

Referencias

Contreras Baspineiro, A. (2016). *La palabra que camina*: *Comunicación popular para el vivir bien/buen vivir.* Quito - Ecuador: CIESPAL.

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

Escribano, G. (s.a.). *Teorías del desarrollo económico.* s.l.: s.e.

Freire Paulo, I. S. (2014). *Miedo y Osadía.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Gudynas, E. (2011). *Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo.* América Latina en Movimiento.

Kaplun, M. (1985). *El Comunicador Popular.* s.l: CIESPAL.

Marca, J. P., Flores, E., Vidal, D., Vargas, M., & Montaño, C. (2022). *Censo de población y vivienda en Bolivia 2022: La inclusión de lo plural e intercultural (Boletín Bolivia Plurinacional, Año 12, N° 9).* Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (CEJIS). https://www.cejis.org/wp-content/uploads/2022/06/BBP_CENSO_2022.pdf

Mamani, C. (2010). *La educación comunitaria en el Estado Plurinacional.* Ministerio de Educación de Bolivia.

Ministerio de Educación (2017). *Política, realidad y visión transformadora del gestor en el MESCP".* La Paz, Bolivia: Diplomado en Formación para la Transformación de la Gestión Educativa (2da. versión).

Mignolo, W. & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis.* Duke University Press.

Rodriguez, M. (1996). *Comunicación y Educación para mejorar la calidad de vida*. La Paz, Bolivia: UNFPA - UNESCO.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Tandon, R. (2008). *Participatory research: Revisiting the roots*. New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 22(3), 34–44. https://doi.org/10.1002/nha3.10316

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad: una propuesta democrática para una ciudadanía multicultural.* Revista Polis, (11). https://journals.openedition.org/polis/1624

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Walsh, C. (2010). I*nterculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el Sur*. Qurriculum, 23, 31–56.

Jorge Antonio Rojas Ticona

Contexto de los Institutos Técnicos y Tecnológicos en la Educación Superior de Bolivia

Resumen

El artículo analiza el papel actual de los Institutos Técnicos y Tecnológicos dentro del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. A partir del marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), se describe cómo estas instituciones articulan práctica y teoría mediante un enfoque pedagógico centrado en el "aprender haciendo", orientado al desarrollo territorial, productivo y comunitario. Se examinan la distribución geográfica de los institutos, su tipología (técnicos y tecnológicos), sus áreas formativas predominantes, y los desafíos curriculares, metodológicos y estructurales que enfrentan, especialmente en contextos rurales. Asimismo, se discute la necesidad de revalorizar epistemológicamente el saber técnico como forma legítima de conocimiento. Finalmente, el artículo plantea la urgencia de políticas públicas coherentes que garanticen la implementación efectiva del modelo educativo y promuevan una educación técnica inclusiva, crítica y transformadora.

Palabras clave: Institutos Técnicos Tecnológicos, educación productiva, educación técnica y tecnológica, formación profesional, aprender haciendo

1. Introducción

En el marco del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia, los Institutos Técnicos y Tecnológicos han cobrado una creciente relevancia como espacios de formación superior orientados al desarrollo productivo, territorial y comunitario. Estos centros educativos constituyen una alternativa fundamental para jóvenes y adultos que, habiendo culminado el nivel secundario, buscan una inserción profesional rápida, pertinente y contextualizada.

Como educadores, no podemos dejar de considerar que las y los jóvenes atraviesan una etapa crucial en su desarrollo humano, caracterizada por la búsqueda de identidad, transformaciones físicas, emocionales, cognitivas y sociales, así como la necesidad de autonomía. En este proceso, la orientación educativa adquiere una importancia decisiva. Bajo el enfoque del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), se reconoce no solo la diversidad de trayectorias personales, sino también las particularidades de cada comunidad, región y municipio. En consecuencia, la oferta formativa de los institutos, especialmente en contextos rurales, busca responder a las necesidades, problemáticas y vocaciones productivas locales.

La formación técnica profesional —también denominada educación superior técnica tecnológica— se articula como una propuesta pedagógica donde confluyen el saber práctico y el saber teórico, con una orientación metodológica centrada en el "aprender haciendo" y en la vinculación con el entorno socioproductivo. En este sentido, los Institutos Técnicos y Tecnológicos no solo preparan para el empleo, sino que contribuyen a la construcción de un pensamiento técnico ético, crítico y transformador.

Este artículo tiene como objetivo analizar el contexto actual de estos institutos dentro del subsistema de educación superior en Bolivia. Para ello se describen sus características institucionales, su distribución territorial, su papel en las políticas públicas, y se examinan los factores —objetivos y subjetivos— que inciden en la elección de una carrera técnica. Finalmente, se reflexiona sobre los desafíos epistemológicos,

curriculares y metodológicos que enfrenta esta modalidad formativa en un intento por revalorar y proyectar su papel en el desarrollo económico y social del país.

2. Enfoque curricular de la educación técnica en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

La educación técnica profesional en Bolivia se desarrolla en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), el cual se orienta a la articulación entre teoría y práctica, conocimiento y contexto, producción y transformación social. Este modelo reconoce que la formación técnica debe responder tanto a las necesidades del mercado laboral como a las particularidades culturales, económicas y territoriales de las regiones del país (Ministerio de Educación, 2014).

Uno de los aspectos distintivos de la formación técnica en Bolivia es su énfasis en el aprendizaje práctico, lo cual responde tanto a una necesidad del entorno productivo como a una propuesta pedagógica basada en la aplicación del conocimiento en situaciones reales. Esta orientación metodológica no solo estructura la enseñanza en función de capacidades técnicas, sino que también busca conectar la formación con las dinámicas económicas y sociales del territorio. En este marco, el desarrollo curricular prioriza la práctica como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo establece el Ministerio de Educación (2022):

> El desarrollo curricular de cada asignatura de la Formación Técnica Tecnológica, se basa en una distribución de 70% de carga horaria para la práctica y 30% para la teoría, lo que constituye en la esencia misma de dicha formación; asimismo, el desarrollo de las Aulas-Taller, en las diferentes carreras, 100% prácticas y con vinculación directa al Espacio de Formación de Emprendimiento y Producción, posibilitará la articulación de contenidos y la concreción propia del emprendimiento en base a las necesidades y vocaciones productivas de la región. (Ministerio de Educación, 2022, p. 28)

Este enfoque curricular refleja una concepción integral de la educación técnica en la que la práctica no es un complemento, sino el eje estructurador del aprendizaje. La implementación de Aulas-Taller y Espacios de Emprendimiento busca favorecer la construcción de saberes significativos y contextualizados, a través de actividades que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades operativas, reflexivas y creativas.

No obstante, esta orientación práctica exige condiciones materiales adecuadas, infraestructura, equipamiento especializado, docentes con experiencia técnica, que muchas veces están ausentes, especialmente en zonas rurales. Esta situación plantea desafíos importantes para la legitimación y sostenibilidad del modelo. La formación técnica no puede reducirse a una simple transmisión de habilidades operativas; debe asumirse como un proceso complejo de producción de conocimiento, validado por su aplicabilidad social y productiva (Céspedes, 2019).

Desde una perspectiva epistemológica, la educación técnica implica una forma particular de saber, históricamente subordinada al conocimiento científico tradicional. Sin embargo, diversos autores reivindican su estatus como pensamiento técnico autónomo, que integra saberes prácticos, experiencia, reflexión crítica y compromiso ético (González, 2017). Así, se concibe la formación técnica como generadora de saberes socialmente útiles, capaces de intervenir en el entorno desde una mirada transformadora.

3. Institutos Técnicos y Tecnológicos

El Ministerio de Educación (2023) establece una diferenciación explícita entre los Institutos Técnicos y los Institutos Tecnológicos en el marco de la educación superior técnica y tecnológica en Bolivia. Esta clasificación, recogida en el *Reglamento General de Institutos Técnicos y Tecnológicos de Carácter Fiscal, de Convenio y Privado*, permite comprender la diversidad de áreas formativas que abordan estas instituciones, así como su función dentro del subsistema de educación superior de formación profesional.

Según el mencionado reglamento, aprobado mediante la R.M. Nº 350/2023 los Institutos Técnicos se definen como:

> Instituciones de Educación Superior de carácter fiscal, de convenio y privado, orientadas a la Educación Superior de nivel Técnico Medio Post Bachillerato y Técnico Superior a través del proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos teórico-práctico-productivos en las áreas: Comercial y Servicios, Salud, Deportes, Turismo, Artes Gráficas y Audiovisuales. (Ministerio de Educación, 2023, p. 16).

Por su parte, los Institutos Tecnológicos se orientan a un espectro formativo más vinculado con el aparato productivo e industrial del país:

> Instituciones de Educación Superior de carácter fiscal, de convenio y privado, orientadas a la Educación Superior de nivel Técnico Medio Post Bachillerato y Técnico Superior a través del proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos teórico-práctico-productivos en las áreas: Agrícola y Pecuaria, Minería e Hidrocarburos, Recursos Hídricos y Gestión Ambiental, Energías Renovables y no Renovables, Industria y Transformación, Edificación y Obra Civil, Electrónica y Electricidad, Mecánica, Tecnología de la Información y Comunicación, Artes Culinarias. (Ministerio de Educación, 2023, p. 16)

Esta distinción institucional y curricular no es solamente administrativa; revela una estrategia de diversificación formativa que responde a las múltiples vocaciones productivas del país y a las necesidades específicas de distintos sectores laborales. Mientras que los institutos técnicos tienden a enfocarse en servicios y áreas sociales, los tecnológicos priorizan campos ligados a la industria, el desarrollo tecnológico y los recursos naturales. En ambos casos, se mantiene el principio pedagógico del enfoque teórico-práctico-productivo, lo que reafirma la centralidad de una educación aplicada, pertinente y vinculada al desarrollo local y nacional.

Institutos técnicos y/o Tecnológicos y/o Artísticos según su dependencia

Fuente: Reporte estadístico de institutos técnicos. Tomado de Ministerio de Educación (mayo, 2025).

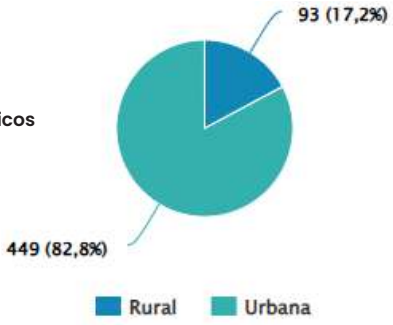
Según datos del Ministerio de Educación (2025), a mayo de dicho año existen en Bolivia 542 **institutos**, entre Institutos Técnicos y Tecnológicos, Institutos de Formación Artística, Centros de Capacitación Artística y Escuelas Bolivianas Interculturales, de los cuales 193 son fiscales, 25 de convenio y 324 privados.

En cuanto a su distribución geográfica, 449 están ubicados en áreas urbanas y 93 en zonas rurales. Esta cobertura evidencia una importante presencia territorial, aunque también refleja una concentración desigual que debe atenderse con políticas de equidad regional.

2025

Institutos técnicos y/o Tecnológicos y/o Artísticos según área geográfica

Fuente: Reporte estadístico de institutos técnicos. Tomado de Ministerio de Educación (mayo, 2025).



En términos de oferta formativa, las carreras más ofertadas incluyen Contaduría General (194 institutos), Mecánica Automotriz (152) y Gastronomía (142), lo que da cuenta de una orientación hacia sectores de alta demanda laboral, aunque también plantea la necesidad de diversificación y actualización permanente frente a los cambios del entorno productivo (Ministerio de Educación, 2025).

Frecuencia de Carreras según los Institutos técnicos y/o Tecnológicos y/o Artísticos

Fuente: Reporte estadístico de institutos técnicos. Tomado de Ministerio de Educación (mayo, 2025).

Desde una perspectiva de política pública, la educación técnica se reconoce como un instrumento estratégico para articular educación y trabajo, promover la inclusión social y contribuir al desarrollo económico. En este sentido, se valora su capacidad para responder a las demandas de los sectores productivos, fomentar el emprendimiento, y adaptarse a las realidades locales, respetando la diversidad cultural y territorial del país (CEPAL, 2019).

Finalmente, debe subrayarse que la educación técnica profesional no solo debe formar mano de obra calificada, sino también ciudadanos críticos, éticos y capaces de participar activamente en la transformación de su entorno. Como sostiene Freire (1997), "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (p. 47); esta afirmación adquiere pleno sentido cuando la educación técnica se concibe como un proceso formativo integral.

4. Resultados y discusión

La distinción entre Institutos Técnicos y Tecnológicos no solo permite comprender la amplitud de áreas formativas, sino también visualizar cómo estas instituciones configuran entornos de aprendizaje con base en el principio pedagógico del *aprender haciendo*. Este enfoque cobra particular relevancia en las carreras del área tecnológica, donde es común la implementación de talleres, laboratorios y módulos productivos. Dichos espacios, más allá de su función instrumental, se constituyen en escenarios privilegiados para la construcción del conocimiento aplicado y significativo.

En estos entornos de formación, la práctica no es un simple complemento de la teoría, sino el lugar donde se experimenta, se problematiza y se vivencia el objeto de estudio. En la práctica educativa entre docentes y estudiantes, estos espacios operan como el núcleo de lo que podría llamarse "ciencia aplicada". La interacción directa con materiales, procesos y contextos reales permite ampliar la comprensión técnica mediante la experiencia concreta, lo que fortalece la capacidad de los futuros profesionales para enfrentar los desafíos del entorno productivo.

Como afirman Rojas (2022) y el Ministerio de Educación (2014), este modelo formativo permite no solo la adquisición de competencias técnicas específicas, sino también la resolución de problemas a partir del conocimiento científico orientado hacia la producción, la innovación y el emprendimiento. Por ejemplo, en carreras como Agropecuaria, Gastronomía o Industria de Alimentos, los módulos productivos permiten a los estudiantes no solo aprender a ejecutar procesos, sino también cuestionarse críticamente: ¿cómo optimizar la producción?, ¿cómo generar valor agregado?, ¿cómo responder a nuevas demandas del mercado?

Este enfoque cobra una dimensión estratégica en escenarios económicos concretos, como el impulso estatal a la industrialización del litio en el Salar de Uyuni.

> Considerando que el Estado impulse la industrialización del litio en el Salar de Uyuni, por ejemplo, las actividades productivas y de servicio de las poblaciones adyacentes al Salar se dinamizarán con las necesidades y demandas de esa actividad económica. Por lo tanto, el rol de la educación de personas jóvenes y adultas, será responder a través de una educación técnica, tecnológica y productiva pertinente a esa realidad inmediata. (Ministerio de Educación 2014, p. 12)

En ese contexto, la educación técnica debe ser capaz de anticiparse y adaptarse a las demandas emergentes de los sectores productivos locales para responder de manera pertinente a las transformaciones del entorno económico inmediato.

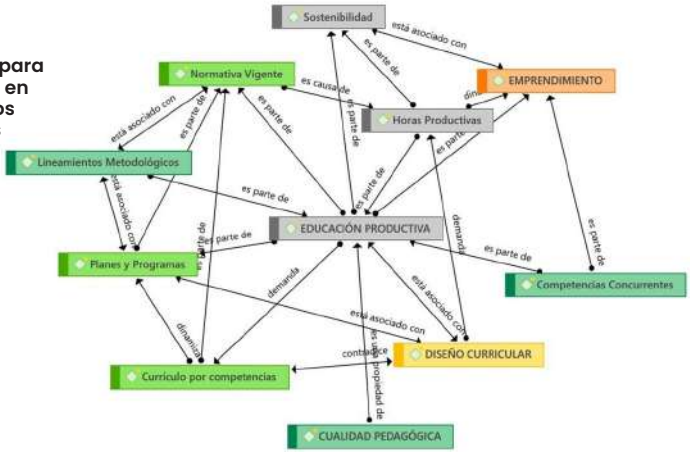
De manera recurrente, se acude a un método productivo de enseñanza que articula la práctica con la teoría en situaciones de aprendizaje contextualizadas. Este enfoque metodológico, basado en la resolución de problemas reales, estimula la reflexión, la crítica y la intervención en el entorno. La propuesta pedagógica del MESCP no se limita a la capacitación técnica; busca formar sujetos capaces de transformar su realidad mediante un conocimiento situado y comprometido.

En esa línea, se advierte sobre la necesidad de que la educación técnica responda a los requerimientos del mercado laboral, no solo desde una

lógica de empleabilidad, sino también desde una perspectiva de formación integral.

> La región requiere, entonces, una reforma de la educación técnica que desarrolle competencias técnicas modernas de alta demanda en el mercado de trabajo local, al mismo tiempo que se fortalece la formación académica (de manera que los egresados puedan optar por seguir estudiando si así lo desean) y mejora la formación en competencias cognitivas no tradicionales y socioemocionales. Es imprescindible conectar la educación técnica con las exigencias del mercado laboral; esto requiere que el sistema educativo trabaje más de cerca con los empleadores, para identificar las necesidades del mercado laboral local, y luego adaptar y elaborar currículos de formación técnica… (Comisión para la Educación de Calidad para Todos, 2016, pág. 138)

En línea con la necesidad identificada en la cita anterior, la educación técnica y tecnológica en Bolivia requiere actualizar su oferta formativa en función con la oferta laboral, acompañándose de los valores que busca el modelo educativo actual.



Proceso metodológico y acciones desarrolladas para la Educación Productiva en el ámbito de los Institutos Técnicos y Tecnológicos

Fuente: Red semántica. Tomado de Teoría, metodología y práctica de la educación superior técnica y tecnológica para explicar la educación productiva en el marco del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (pág. 82), por Rojas, 2022.

Un insumo valioso para entender este modelo es la red semántica elaborada por Rojas, que grafica las relaciones entre los componentes clave del concepto de educación productiva. La figura representa de manera estructurada las conexiones entre categorías como el diseño curricular, los lineamientos metodológicos, el enfoque por competencias y la resignificación del rol pedagógico. "Todas ellas importantes, ya que entre categorías en que 'una construye a la otra' puede notarse una suerte de temas pendientes que requieren no sólo de atención-voluntad-prioridad políticas, sino que demandan ser reglamentadas para la plena implementación de la voluntad política" (Rojas, 2022, pág. 83).

La red semántica que propone no es simplemente una herramienta descriptiva, sino un instrumento analítico que revela la complejidad de articular diferentes dimensiones pedagógicas —como el currículo, la metodología, las competencias y el rol del docente— dentro de una lógica integradora. El hecho de que "una construye a la otra" implica que estas categorías no pueden entenderse de forma aislada ni aplicarse de manera fragmentada. Por el contrario, requieren una planificación coherente y una implementación que respete esa lógica de interdependencia.

La advertencia que formula Rojas sobre los "temas pendientes" pone en evidencia una brecha entre el diseño teórico del modelo y su puesta en práctica. Aunque exista una voluntad política que impulsa la educación productiva, esta resulta insuficiente si no se acompaña de acciones normativas y administrativas que operativicen esa voluntad en el terreno. Es decir, sin reglamentaciones claras, sin presupuestos definidos, sin formación docente adecuada y sin mecanismos de seguimiento, el modelo corre el riesgo de quedar en el plano del discurso. Así, la red semántica no solo ordena conceptos, sino que visibiliza los puntos críticos del modelo: aquellos nudos donde la coherencia interna del enfoque choca con las limitaciones estructurales del sistema educativo.

5. Conclusiones

Los Institutos Técnicos y Tecnológicos en Bolivia constituyen un componente estratégico del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional,

especialmente en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Su orientación pedagógica, centrada en la articulación entre teoría y práctica bajo el principio del "aprender haciendo", responde de manera contextualizada a las demandas del entorno productivo y a las necesidades de inclusión educativa de jóvenes y adultos a nivel nacional. Esta formación no solo habilita capacidades técnicas, sino que promueve el pensamiento crítico, ético y transformador en los estudiantes.

A pesar de su consolidación normativa e institucional, los institutos enfrentan importantes desafíos estructurales que limitan la plena implementación de su modelo formativo. Entre estos se identifican la insuficiente dotación de equipamiento, la desigual distribución geográfica, la escasa actualización curricular frente a cambios del mercado y la necesidad de una mayor profesionalización docente. Tales debilidades demandan políticas públicas específicas que garanticen condiciones materiales, normativas y pedagógicas para el desarrollo sostenido y equitativo de la educación técnica.

Asimismo, la diferenciación entre institutos técnicos y tecnológicos, así como la diversificación de sus áreas formativas, refleja un esfuerzo por atender las vocaciones productivas regionales. No obstante, esta oferta aún se concentra en ciertas carreras, por lo que se hace necesaria una expansión hacia sectores emergentes y estratégicos como las tecnologías digitales, la economía circular o las energías renovables. Esto permitiría una mayor vinculación con procesos de industrialización y soberanía tecnológica, como en el caso de la cadena productiva del litio.

Desde una perspectiva epistemológica, el artículo reafirma la necesidad de reconocer la formación técnica no como una educación de segunda categoría, sino como un campo legítimo del saber, capaz de generar conocimientos aplicados, útiles y socialmente validados. Esta revalorización pasa por concebir el currículo como una construcción dinámica e interdependiente entre competencias, contenidos, metodologías y roles docentes, tal como lo representa la red semántica de Rojas (2022), que advierte sobre la urgencia de coherencia entre el discurso político y la acción normativa.

Finalmente, se plantea la urgencia de continuar los procesos reflexivos en torno al desarrollo curricular, sus métodos y su evaluación, así como de profundizar el estudio del contexto de los institutos desde una mirada crítica. Lejos de ofrecer una conclusión cerrada, este trabajo invita a seguir investigando y debatiendo sobre el papel que estos institutos deben asumir frente a los retos de una Bolivia productiva, inclusiva y con justicia social.

Referencias

CEPAL. (2019). *Seminario Educación Técnico Profesional en América Latina: retos y oportunidades para la igualdad de género.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Céspedes, M. (2019). *Educación técnica como proyecto de transformación socioproductiva*. Revista Latinoamericana de Educación Técnica, 6(1), 45–60.

Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016), Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina; Edición para Diálogo Interamericano, Fundación Santillana.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI Editores.

González, A. (2017). *El pensamiento técnico como saber situado.* Revista Educación y Tecnología, 12(3), 22–36.

Ministerio de Educación. (2014). *Educación productiva y tecnológica en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (Unidad de Formación Nº 10)*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2017). R*eglamento de Sistema de Evaluación del desarrollo curricular de los Institutos Técnicos y Tecnológicos de carácter Fiscal, de Convenio y Privado.* Bolivia.

Ministerio de Educación. (2022). *Lineamientos curriculares para la formación superior técnica tecnológica – 2023.* La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2023). *Reglamento General de Institutos Técnicos y Tecnológicos de Carácter Fiscal, de Convenio y Privado.* Bolivia.

Ministerio de Educación. (2025). *Reporte estadístico de institutos técnicos.* Recuperado el 28 de abril de 2025 de: https://reportes.sie.gob.bo/reporteestadistico/informacion/general/institutos/tecnicos

Rojas, J. (2022). T*eoría, metodología y práctica de la educación superior técnica y tecnológica para explicar la educación productiva en el marco del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo* [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Andrés]. http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/30398

Amilcar Ayaviri Saavedra

Comprensión lectora: más allá de la decodificación

Resumen

El artículo examina la comprensión lectora desde una perspectiva amplia y crítica, superando la visión reduccionista centrada únicamente en la decodificación de signos. En el contexto boliviano, a partir de la Ley de Educación N.º 070 y los Planes y Programas de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, se promueve un enfoque comunicativo-dialógico, textual y crítico. No obstante, persisten prácticas tradicionales y condiciones estructurales —como la escasa existencia y uso de bibliotecas escolares— que limitan el desarrollo de una lectura comprensiva y significativa. A través del análisis de estudios recientes y referentes teóricos como Solé (2009), Freire (2004), Snow (2002) y Cassany (2006), se sostiene que la comprensión lectora es un proceso activo, multidimensional y situado, que involucra tanto habilidades cognitivas como componentes sociales, culturales y éticos. Se describen tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), argumentando la necesidad de una articulación pedagógica que permita su integración progresiva y simultánea. Finalmente, se plantea que una lectura integral no solo mejora el desempeño académico, sino que también habilita la participación ciudadana crítica y el desarrollo personal.

Palabras clave: comprensión lectora, niveles de comprensión, enfoque comunicativo-dialógico, política educativa, lectura crítica

1. Introducción

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en los procesos educativos, dado que permite no solo el acceso al conocimiento, sino también el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa en la vida social. En las últimas décadas, la investigación en torno a este tema ha superado la visión reduccionista centrada exclusivamente en la decodificación de signos, para comprender la lectura como una práctica activa, situada y multidimensional (Solé, 2009; Cassany, 2006). En contextos como el boliviano, esta revalorización cobra especial importancia a partir de la implementación de la Ley de Educación N.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez", que impulsa una enseñanza de la lectura articulada a enfoques comunicativos, textuales y críticos (Ministerio de Educación, 2022).

No obstante, persisten tensiones entre el marco curricular y las prácticas pedagógicas, particularmente por la limitada disponibilidad de bibliotecas escolares y la permanencia de enfoques tradicionales en el aula (Ministerio de Educación, 2024). A ello se suma la preocupación por los bajos niveles de desempeño lector evidenciados en evaluaciones diagnósticas recientes, como las realizadas por el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE, 2024). Estas limitaciones estructurales y pedagógicas sugieren la necesidad de revisar las concepciones y estrategias vinculadas a la comprensión lectora.

El presente artículo se inscribe en esta línea de reflexión, proponiendo una lectura que trascienda el plano instrumental y promueva una comprensión significativa, crítica y situada, en la cual el lector interactúe activamente con el texto y con su contexto. Para ello, se fundamenta en aportes teóricos de Freire (2004), Snow (2002), Cassany (2006), entre otros, y en experiencias nacionales que evidencian la urgencia de una reconfiguración didáctica en torno al proceso lector.

2. Situación de la lectura en el país

En nuestro país, al igual que en otros contextos latinoamericanos, la enseñanza de la lectura ha sido tradicionalmente abordada desde

una perspectiva instrumental, centrada casi exclusivamente en la decodificación de signos. Esta limitación se vincula con las dificultades que enfrentan los estudiantes en la comprensión de textos, derivadas en gran parte de la escasa implementación de estrategias metodológicas innovadoras por parte del profesorado (Armijos Uzho, Paucar Guayara, & Quintero Barberi, 2023).

Por su parte, el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia considera el pensamiento crítico al interior de su propuesta curricular:

> La EPCV desarrolla la comunicación y lenguajes desde un enfoque comunicativo dialógico, textual, pensamiento crítico, pensamiento lógico matemático, convivencia comunitaria biocéntrica, creatividad, sensibilidad e inclinaciones vocacionales, en relación a las potencialidades del entorno social, cultural y económico hacia una educación productiva, científica, enfatizando en la recuperación de valores sociocomunitarios de acuerdo a la cosmovisión de las naciones, sus culturas, los avances de la ciencia y tecnología en diálogo de saberes y conocimientos propios con los universales. (Ministerio de Educación, 2022, p. 12)

Aunque el cambio de enfoque es gradual, aún quedan algunas prácticas que persisten del enfoque tradicional sobre la enseñanza y el hábito de la lectura. Un estudio preliminar, realizado por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (2024) sobre la situación de las bibliotecas escolares en las unidades educativas, nos señala que de las 15.384 unidades educativas que participaron del censo de biblioteca escolar, solo 1.414 cuentan con una biblioteca escolar que representa el 9,19%, lo que significa que más del 90% de las unidades educativas no cuenta con este espacio (Ministerio de Educación, 2024, p. 12).

Lo llamativo del caso es que en las unidades educativas que cuentan con bibliotecas escolares, estas permanecen invisibles o con una limitada cantidad de visitas. En otras palabras, el acto de leer no puede seguir reducido a la técnica de la decodificación; debe comprenderse como una práctica cultural, social y situada que involucra emociones, diálogo y pensamiento crítico.

Un segundo estudio puesto en la mesa de discusión es el realizado por el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE), el cual expone los resultados de las pruebas de lectura y escritura. Sin embargo, es necesario aclarar que los resultados del documento "Análisis del Diagnóstico Preliminar de 6to de Secundaria. Comunicación y lenguajes" (2023), aplicado en estudiantes de sexto de secundaria son de carácter preliminar, ya que se advierten importantes limitaciones metodológicas, especialmente en cuanto a la representatividad de la muestra. Por lo tanto, este tipo de diagnósticos deben ser considerados con cautela y no como base suficiente para formular políticas públicas de gran escala.

Los resultados en este estudio indican que los estudiantes respondieron correctamente solo el 43% de los ítems de comprensión lectora, lo que implica que más de la mitad de los evaluados no logró alcanzar el nivel esperado. Este resultado evidencia un nivel preocupante de comprensión lectora, ya que la mayoría de los estudiantes no pudo interpretar adecuadamente los textos propuestos ni responder de forma pertinente a las preguntas.

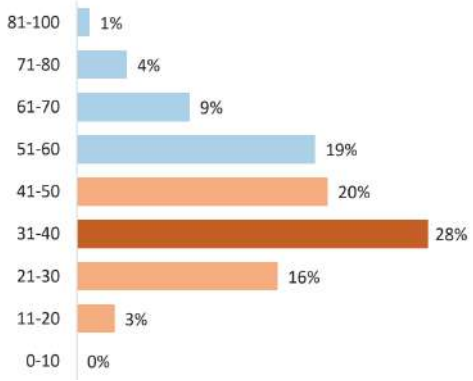
Puntaje promedio obtenido en la lectura

Nota: Elaborado por OPCE con base en datos del Diagnóstico Preliminar 2023.

Aunque este dato puede ser indicativo de una preocupación legítima, el informe lo presenta como evidencia suficiente de una falta de sentido del enfoque comunicativo-dialógico-textual del currículo.

Porcentaje de estudiantes según puntajes obtenidos

Nota: Elaborado por OPCE con base en datos del Diagnóstico Preliminar 2023.



Los resultados descritos reflejan una realidad preocupante sobre el nivel de comprensión lectora en la población estudiantil evaluada. La distribución de puntajes muestra que la mayoría de los estudiantes tiene un dominio limitado de esta habilidad, ubicándose en rangos medios o bajos de desempeño. Solo una pequeña proporción alcanza niveles satisfactorios o avanzados de comprensión, lo que evidencia que la lectura comprensiva —entendida como la capacidad de interpretar, analizar y dar sentido a los textos— no está suficientemente desarrollada en la mayoría de los estudiantes.

Este panorama sugiere que la comprensión lectora sigue siendo una competencia difícil de alcanzar para muchos estudiantes, y que persisten brechas importantes en su desarrollo. La existencia de un grupo considerable con graves dificultades para comprender lo que lee indica la necesidad urgente de reforzar la enseñanza de estrategias lectoras y de diseñar intervenciones pedagógicas que promuevan una lectura significativa y crítica desde etapas tempranas. En términos generales, los datos ponen en evidencia que comprender un texto no es un proceso automático, sino una habilidad compleja que requiere apoyo, orientación y práctica sistemática dentro y fuera del aula.

En este contexto, el diagnóstico preliminar del OPCE representa un paso inicial en esa dirección, pero debe ser comprendido como lo que es: una fase exploratoria, sujeta a revisión, ajuste y ampliación. Además, la evaluación de la lectura no puede desvincularse de un enfoque integral

que considere las prácticas docentes y de las condiciones materiales de las unidades educativas. En este sentido, resulta imprescindible que dicha evaluación se aborde desde una perspectiva holística, que contemple tanto las estrategias pedagógicas empleadas por las maestras y maestros como el entorno institucional y sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes.

A partir de estas consideraciones, es pertinente profundizar en los niveles y procesos que intervienen en la comprensión lectora, entendida no solo como una herramienta para el aprendizaje, sino como una práctica social fundamental tanto en la vida cotidiana, como en el ámbito educativo.

3. Más allá de la decodificación

A lo largo de la vida, las personas se encuentran constantemente expuestas a una amplia variedad de textos en diversos contextos: en el espacio público, mediante carteles publicitarios; en el ámbito educativo, a través de los textos escolares y materiales educativos; y en el entorno laboral, mediante instrucciones, manuales o normativas específicas. La lectura de estos textos trasciende la simple decodificación de palabras, ya que exige la comprensión del mensaje, la construcción activa de significados y la capacidad de compartir e interpretar estos sentidos en interacción con otros. En este proceso, la comprensión lectora se consolida como una habilidad fundamental para la apropiación del conocimiento, el desarrollo de una comunicación eficaz y el ejercicio del pensamiento crítico, todos ellos elementos indispensables para enfrentar con éxito los retos de la vida cotidiana y participar activamente en la sociedad.

Para entender de manera más específica este tema, es preciso retomar elementos conceptuales como el significado de saber leer, la comprensión lectora y los niveles de lectura.

3.1. ¿Qué significa leer?

En este marco, resulta pertinente profundizar en una pregunta clave: ¿qué significa leer? Leer no es una actividad limitada a la decodificación de

signos escritos; por el contrario, constituye un proceso activo mediante el cual el lector construye significado en interacción con el texto. Según Isabel Solé (2009), la lectura es una experiencia compleja que se establece a través del diálogo entre el lector, el texto y su contexto. En esta interacción intervienen tanto las características del texto —su forma, estructura y contenido— como las expectativas, conocimientos previos y estrategias cognitivas del lector. Así, comprender un texto no depende únicamente de lo que está escrito, sino también de la capacidad del lector para activar esquemas mentales, elaborar inferencias y vincular la información nueva con experiencias anteriores. En palabras de la autora, "leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión, interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos" (Solé, 2009, p. 18).

Esta visión de la lectura, centrada en el lector como sujeto activo y constructor de significados, encuentra un complemento fundamental en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Desde su enfoque, leer no es solo comprender palabras, sino interpretar críticamente el mundo. Para Freire (2004), "leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos" (Freire, 2004, p. 17).

En esta perspectiva, la lectura se convierte en un acto de conciencia, en el que hombres y mujeres toman distancia de su realidad, la problematizan y regresan a ella con herramientas para transformarla. Leer, entonces, es pronunciar el mundo: es codificar la experiencia para comprenderla críticamente y emprender procesos de cambio tanto individual como colectivo.

Desde ambos enfoques —el psicopedagógico y el crítico—, la lectura se presenta como una práctica compleja, reflexiva y transformadora. Es, al mismo tiempo, una construcción de sentido y un acto de emancipación.

3.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido objeto de numerosos estudios en las últimas décadas, dada su relevancia que va más allá del ámbito escolar

y se proyecta como una herramienta esencial para la vida. Comprender lo que se lee no solo mejora el desempeño de los estudiantes, sino que también habilita a los individuos para participar de manera informada en la vida pública, ejercer sus derechos y tomar decisiones conscientes en contextos democráticos.

Como señala Cassany (2006), la comprensión lectora debe concebirse como una práctica situada, es decir, como una actividad socialmente contextualizada, profundamente influida por los usos del lenguaje en diferentes entornos culturales y comunicativos. Esta perspectiva exige que la enseñanza de la lectura comprensiva no se limite a procedimientos técnicos o habilidades descontextualizadas, sino que atienda al entramado social, cultural e ideológico en el que se produce y se interpreta el texto. Bajo esta mirada, la comprensión lectora deja de ser una simple destreza instrumental para convertirse en un acto profundamente social, vinculado al ejercicio crítico de la ciudadanía y a los procesos de alfabetización como práctica de poder y emancipación.

Desde el enfoque cognitivo, autores como Snow (2002) definen la comprensión lectora como "el proceso de construir significado a partir del texto" (p. 11). Este proceso implica la activación de habilidades mentales complejas, como la identificación de ideas principales, la realización de inferencias, la síntesis de contenidos y la articulación del texto con los conocimientos previos del lector. Este modelo resalta la importancia de la interacción entre las estructuras textuales y las estructuras mentales del lector, destacando el rol activo del sujeto en la construcción del sentido.

Por su parte, el enfoque sociocultural amplía la comprensión de este fenómeno al considerar que los procesos de lectura no ocurren en el vacío, sino que están inmersos en contextos sociales, culturales y discursivos específicos. Barton y Hamilton (1998), a través del concepto de prácticas letradas, proponen entender la lectura como una actividad situada, profundamente determinada por las condiciones sociales del lector, sus propósitos y el tipo de texto con el que interactúa.

Diversos organismos internacionales que evalúan el desempeño lector de los estudiantes han contribuido significativamente a la construcción de definiciones amplias, operativas y funcionales sobre la comprensión lectora. Estas conceptualizaciones no solo orientan las mediciones estandarizadas, sino que también ofrecen marcos teóricos para diseñar políticas educativas y estrategias pedagógicas.

En el marco del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), el término competencia lectora se utiliza para referirse al conjunto de habilidades involucradas en la comprensión lectora. Esta concepción va más allá de la simple capacidad de entender un texto, e integra una serie de competencias cognitivas y lingüísticas que intervienen en el proceso lector. Según PISA "la competencia en lectura incluye una amplia gama de competencias cognitivas y lingüísticas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras lingüísticas y textuales más amplias para la comprensión, así como la integración del significado con el conocimiento del mundo" (ANEP, 2022, p. 14).

Por su parte, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) define esta competencia como "la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal" (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2023, p. 17).

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en línea con estos planteamientos, concibe la comprensión lectora "como un proceso integrativo y constructivo en el cual el lector forma un modelo mental extrayendo significado del texto" (Cain, 2012). Esta visión destaca la naturaleza activa del lector, quien interpreta el contenido a partir de su interacción con el texto y de la movilización de saberes previos.

En el contexto nacional, el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) propone una definición que organiza la comprensión lectora en tres niveles complementarios:

> … la comprensión local, superficial y base de un texto, donde se puede extraer información explícita, comprender oraciones y realizar conexiones simples entre oraciones; implica una comprensión global, en la que se realizan diferentes tipos de inferencias que permiten comprender globalmente el texto, en sus aspectos implícitos, integrando conocimientos previos del lector; y supone una comprensión crítica donde se puede reflexionar el contenido o discernir una opinión de un hecho". (OPCE, 2024, p.9)

Esta clasificación facilita una evaluación progresiva y detallada del desarrollo lector, permitiendo identificar con mayor precisión los avances y dificultades de los estudiantes.

En síntesis, las distintas definiciones analizadas coinciden en concebir la comprensión lectora como un proceso activo, complejo y multidimensional. No se trata únicamente de decodificar o extraer información, sino de construir significados, reflexionar críticamente y contextualizar lo leído en función de propósitos sociales y personales. Por tanto, el desarrollo de esta habilidad requiere enfoques pedagógicos integrales que integren el pensamiento crítico, la comprensión profunda del lenguaje y la participación sociocomunitaria. Enseñar a leer con esta perspectiva implica formar lectores capaces no solo de aprender, sino también de pensar, cuestionar y transformar su realidad.

En este marco, resulta fundamental comprender cómo se manifiesta la comprensión lectora en distintos niveles de profundidad, ya que ello orienta tanto la enseñanza como la evaluación de esta capacidad en el ámbito escolar.

3.3. Niveles de comprensión lectora

En el ámbito educativo, comprender un texto no solo se relaciona con saber qué dice, sino con entender cómo lo dice, por qué lo dice y qué implicaciones tiene. Para abordar esta complejidad, los investigadores han identificado distintos niveles de comprensión lectora, y existe coincidencia en básicamente tres niveles: textual o literal, inferencial y crítico, los cuales

requieren habilidades cognitivas cada vez más sofisticadas. En el caso de los Planes y Programas de Educación Primaria Comunitaria Vocacional se reconoce que "en los procesos formativos de EPCV se enfatizan las capacidades de saber leer identificando tres niveles generales de la lectura comprensiva: lectura textual, inferencial y crítica" (Ministerio de Educación, 2022, p. 12).

• Nivel textual o literal

El nivel textual o literal es el más básico en el proceso de comprensión lectora. Se centra en la identificación y recuperación de la información explícita contenida en el texto, es decir, aquello que está directamente dicho y que no requiere realizar inferencias ni interpretaciones profundas. En este nivel, el lector responde a preguntas como: ¿Qué dice el texto?, ¿cuáles son los datos que aparecen?, ¿quiénes son los personajes?, ¿dónde ocurre la historia?, ¿qué sucede primero?

De acuerdo con Solé (2009), este nivel implica "la localización de información, la identificación de ideas principales y la secuenciación de eventos" (p. 42), procesos esenciales para construir una representación básica del texto.

Ampliando esta perspectiva, es importante señalar que la comprensión literal implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen en la lectura. Por ejemplo, si el texto dice: "Había un niño que corría en la cancha de fútbol", y se formula la pregunta "¿Dónde corría el niño?", el lector que responde "cancha de fútbol" ha demostrado una comprensión literal adecuada. Esto implica que ha podido reconocer la información y almacenarla temporalmente en su memoria para luego recuperarla con precisión.

Este tipo de comprensión es característico de los primeros años de escolaridad, particularmente en primero, segundo y tercer año de escolaridad, cuando los estudiantes se están iniciando en la lectura. A estas edades, el objetivo principal es familiarizarse con los códigos escritos, construir significados literales y desarrollar seguridad en el reconocimiento

de palabras, frases y estructuras textuales simples. No obstante, esto no significa que los niños pequeños no puedan comenzar a entender los niveles inferencial y crítico; es más, estos niveles se manifiestan en la comunicación cotidiana al nivel oral.

La comprensión literal puede ser explorada mediante preguntas del tipo: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuál?, ¿con qué?, ¿cuántos?, etc. Por ejemplo, en el cuento de El pastor mentiroso, podríamos preguntar: ¿Dónde pasteaba su rebaño? o ¿qué gritaba el joven pastor para divertirse? Estas preguntas obligan al lector a volver al texto y recuperar la información exactamente como fue presentada.

Desde el punto de vista cognitivo, esta comprensión involucra dos procesos fundamentales: el acceso léxico y el análisis semántico.

- **El acceso léxico** se refiere al proceso mediante el cual el lector reconoce las palabras escritas (patrones gráficos) y activa automáticamente su significado en la memoria de largo plazo. Esto ocurre cuando, por ejemplo, al leer "lobo", el lector accede a su "diccionario mental" y evoca la imagen de ese animal, conectando el signo escrito con un concepto ya adquirido. Este proceso es esencial para lograr fluidez y comprensión básica, ya que permite que el lector comprenda palabra por palabra mientras avanza en el texto.

- **El análisis semántico** consiste en combinar el significado de las palabras individuales para formar oraciones coherentes y, posteriormente, párrafos comprensibles. Es decir, se trata de integrar los significados léxicos en unidades de mayor complejidad semántica, logrando así construir una comprensión global del texto.

En conjunto, el nivel literal de comprensión no debe ser subestimado, ya que sienta las bases para procesos de mayor complejidad cognitiva, como la inferencia y la interpretación crítica. La solidez en esta etapa garantiza que los lectores puedan avanzar con seguridad hacia niveles superiores, donde no solo recuerden lo que dice el texto, sino que comprendan cómo lo dice y qué implica.

• Nivel inferencial

El nivel inferencial, también conocido como comprensión interpretativa, implica ir más allá de lo que está explícitamente dicho en el texto. Aquí, el lector no se limita a recuperar información literal, sino que deduce, interpreta y construye significados implícitos, estableciendo relaciones entre lo que lee, sus conocimientos previos y sus experiencias personales. Esta capacidad de ir "más allá del texto" es fundamental para una lectura comprensiva profunda y significativa.

Según Kintsch y van Dijk (1983), la comprensión efectiva de un texto requiere la elaboración de una representación mental coherente, lo cual se logra a través de inferencias de diverso tipo: lógicas, causales, temporales, espaciales o emocionales. Por ejemplo, si el texto dice: "Juana se puso la chamarra y salió bajo la lluvia", el lector puede inferir que estaba lloviendo y que Juana se abrigó para protegerse del clima, aunque esto no esté formulado explícitamente.

Generalmente, las preguntas que favorecen la activación del nivel inferencial son abiertas y reflexivas. Sin embargo, esto no excluye el uso de preguntas de opción múltiple, siempre que estén diseñadas para promover la elaboración de inferencias y no solo la selección de datos literales. Entre las preguntas más utilizadas para desarrollar este nivel se encuentran: ¿Por qué?, ¿cómo podrías?, ¿qué pasaría si...?, ¿qué otro título le pondrías?, ¿qué significa esto para ti? Por ejemplo, en la fábula El pastor mentiroso, de Esopo, ante la pregunta: *¿Por qué el joven pastor se divertía mintiendo?*, aunque el texto no lo diga explícitamente, el lector puede inferir —a partir de su experiencia personal— que el joven se sentía solo y deseaba llamar la atención de los demás.

Como señala Cassany (2006), este nivel permite al lector "construir sentido más allá de lo evidente, integrar información dispersa y atribuir coherencia a lo leído" (p. 89). Su desarrollo no solo favorece la comprensión profunda, sino que activa el pensamiento analógico, el razonamiento causal y la imaginación.

Este tipo de comprensión exige una mayor implicación cognitiva, ya que el lector no solo debe recordar lo leído, sino reconstruir activamente el significado a partir de indicios y de la integración con conocimientos previos. Así, cada lector aporta sus propias hipótesis, intuiciones y sentidos posibles. En este proceso, tal como sostiene Goodman (1982), leer se convierte en un acto de predicción, verificación y ajuste constante, en el que el lector anticipa significados y los confirma o modifica conforme avanza en el texto.

En suma, el nivel inferencial habilita una lectura más autónoma, reflexiva y profunda, que va más allá de los datos explícitos para construir sentidos, personales y contextualmente relevantes. Es en este nivel donde la lectura se vuelve verdaderamente significativa, pues permite al lector posicionarse frente al texto, dialogar con él y resignificarlo desde su propia experiencia.

• Nivel crítico

El nivel crítico representa la cúspide del proceso lector. En esta etapa, el lector no solo comprende lo que el texto dice, sino que evalúa su contenido, analiza su estructura discursiva, cuestiona la validez de los argumentos y toma posición frente a lo leído. Se trata de una lectura comprometida, reflexiva y autónoma, en la que el lector es capaz de discriminar entre hechos y opiniones, identificar supuestos ideológicos y formular juicios personales bien fundamentados.

Esta forma de comprensión también es denominada evaluación apreciativa, en la medida en que implica un dominio lector avanzado, capaz de valorar la relevancia o irrelevancia del texto en relación con sus propósitos, su coherencia interna, su credibilidad o su pertinencia contextual. El lector crítico no solo interpreta, sino que delibera, contrasta y opina con fundamento, ya sea desde la información ofrecida por el texto o desde su propia experiencia, conocimiento y valores.

Las preguntas que estimulan este tipo de lectura suelen ser abiertas, argumentativas y de orden valorativo: ¿Qué opinas del comportamiento de este personaje?, ¿te parece creíble esta situación?, ¿qué habrías hecho

tú en su lugar?, ¿qué consecuencias podría tener esta decisión y por qué?, ¿cómo calificarías esta actitud?; ¿por qué piensas que ocurrió tal hecho?, fundamenta tu respuesta, entre otras. Esta reflexión evidencia una lectura crítica, en la que se confronta el contenido con la lógica interna, los conocimientos previos y la verosimilitud del texto.

Se podría indicar que este nivel va en la línea de Freire (2004), quien afirma que "leer el mundo precede a leer la palabra", y que la lectura crítica es condición para la emancipación del pensamiento. Desde esta perspectiva, el lector no solo interpreta, sino que transforma, problematiza y se compromete con su contexto. Enríquez (2003) complementa esta visión al señalar que "el lector crítico formula juicios, identifica sesgos y se sitúa éticamente frente al texto" (p. 71).

Este nivel, por tanto, requiere habilidades cognitivas complejas (como el análisis, la síntesis y la evaluación), pero también una disposición afectiva y ética, ya que demanda una lectura comprometida, respetuosa de la diversidad de interpretaciones y capaz de generar diálogo y reflexión.

4. Hacia una comprensión lectora integral

A menudo se comete el error de suponer que los niveles de comprensión lectora deben ser enseñados de forma aislada y secuencial, asignando cada uno a una etapa específica del sistema educativo. Bajo esta lógica, el nivel literal correspondería únicamente a la educación primaria; el nivel inferencial, a los primeros años de secundaria; y el nivel crítico, a los cursos finales. Sin embargo, esta concepción es reduccionista y pedagógicamente inadecuada.

Si bien los niveles de comprensión presentan diferentes grados de complejidad cognitiva, su desarrollo no responde a una progresión lineal cerrada, sino a una construcción dinámica, interrelacionada y continua. En efecto, una lectura crítica no puede sostenerse sin una sólida comprensión literal e inferencial, pero esto no implica que dichas habilidades deban desarrollarse de forma excluyente o cronológicamente rígida. Leer críticamente exige tanto entender el contenido literal como

inferir significados subyacentes, identificar intenciones del autor y emitir juicios fundamentados. Es decir, los niveles se alimentan mutuamente en cada acto lector.

Además, separar los niveles de forma mecánica tiene como consecuencia una fragmentación didáctica que limita el crecimiento lector. En lugar de construir progresivamente sobre la base de los saberes previos, el lector se ve obligado a abandonar estrategias anteriores para adoptar nuevas, en vez de integrarlas. Como señalan Kintsch y van Dijk (1983), la comprensión requiere de una representación mental coherente del texto, y esta coherencia solo puede lograrse mediante la combinación simultánea de procesos literales, inferenciales y evaluativos.

Por ello, la formación de lectores no puede reducirse a un currículo segmentado, sino que requiere una articulación pedagógica intencionada y progresiva de los tres niveles de comprensión. Esta articulación no debe entenderse como un simple encadenamiento de niveles, sino como una orquestación simultánea de habilidades que se fortalecen mutuamente en cada experiencia lectora.

En la práctica pedagógica, esto implica diseñar situaciones de lectura que integren los tres niveles en un mismo proceso de lectura toda vez que se aborde un texto: comenzar con la identificación de información literal, avanzar hacia la formulación de inferencias y culminar con una valoración crítica del contenido. Una lectura verdaderamente formativa es aquella que permite al estudiante recuperar información, interpretarla, contextualizarla y posicionarse frente a ella.

En este sentido, la diversificación metodológica es clave. La combinación de preguntas abiertas, lectura compartida, escritura reflexiva, debates interpretativos y análisis intertextuales permiten abordar simultáneamente las distintas dimensiones del texto. Como afirma Fons (2008), el rol del docente es fundamental para diseñar “experiencias lectoras significativas, que combinen comprensión, interpretación y valoración personal del texto” (p. 183). Estas experiencias no solo estimulan el pensamiento crítico, sino que fortalecen la motivación y el vínculo afectivo con la lectura.

En el contexto boliviano, si bien los Planes y Programas de Educación Primaria Comunitaria Vocacional reconocen formalmente los tres niveles de lectura (Ministerio de Educación, 2022), su implementación suele estar mediada por prácticas tradicionales centradas en la repetición y en la literalidad. Muchos maestros, por formación o por falta de recursos, continúan abordando la lectura de manera fragmentada y descontextualizada[1] . Esta brecha entre el discurso curricular y la práctica educativa evidencia la necesidad urgente de reconfigurar las estrategias lectoras, considerando el carácter plurinacional del país.

Promover una lectura integral en Bolivia implica superar el enfoque mecanicista de la lectura, y avanzar hacia propuestas didácticas que valoren la diversidad de voces, saberes y lenguas presentes en las unidades educativas. Solo una lectura que articule la comprensión literal, la inferencial y la crítica —desde una perspectiva situada y transformadora— puede formar lectores capaces de interpretar el mundo y actuar sobre él.

Referencias

Administración Nacional de Educación Pública – ANEP (2022). *Marco conceptual de lectura: Actualizado por OECD-PISA en 2018*. División de Investigación, Evaluación y Estadística. Uruguay.

Armijos Uzho, A. P., Paucar Guayara, C. V., & Quintero Barberi, J. A. (2023). para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. Revista Andina de Educación, 6(2), 000626. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.* Cain, K. (2012). Deeper learning in reading comprehension. In Kirby, J. R., & Lawson,

1 Opinión personal basada en la observación. Es necesario realizar investigaciones etnográficas que evidencien la práctica cotidiana de los procesos educativos en nuestro país.

M. J. (Eds.), *Enhancing the quality of learning (pp. 315-338).* Cambridge: Cambridge University Press.

Enríquez, J. (2003). *Lectores críticos: una perspectiva pedagógica*. Paidós.

Fons, M. (2008). *Enseñar a leer y escribir.* En M. Bigas & M. Correig (Eds.), Didáctica de la lengua en educación infantil (pp. 179–212). Síntesis.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Décimo sexta edición. México: Siglo XXI Editores.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1983). *Toward a model of text comprehension and production.* Psychological Review, 90(4), 363–394.

Ley N.º 070 de la Educación "Avelino Siñani–Elizardo Pérez". (2010). Estado Plurinacional de Bolivia.

Ministerio de Educación y Formación Profesional – España (2023). PIRSL 2021. *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español.* Madrid.

Ministerio de Educación (2022). *Planes y programas de Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2024). *Censo de Bibliotecas Escolares.* Informe preliminar. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación y Formación Profesional - España (2023). PIRLS 2021. *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora: Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.* Madrid.

OPCE (2024). A*nálisis del diagnóstico preliminar de secundaria 2023*. Comunicación y lenguajes. Lectura y Escritura. La Paz, Bolivia.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.* RAND Corporation.

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa.* ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAO. 21.º reimpresión. España.

Alam Vargas Chacón

El currículo como factor clave de transformación y calidad en la educación

Resumen

Este artículo presenta un análisis teórico del currículo y sus diferentes posibilidades de articulación con otros componentes de la educación. El presupuesto de inicio sugiere que estas relaciones inciden en la transformación y la calidad de la educación. Partiendo de un análisis teórico, basado en documentos de influencia global, resultado de espacios internacionales de debate y análisis, como los foros, el artículo sitúa la educación y el currículo como elementos que se supeditan al horizonte y las expectativas globales; en particular, la educación se posiciona como una prioridad para los gobiernos por su alto potencial para el desarrollo social. A partir de los mencionados documentos y el trayecto de debate construido, el artículo propone un marco de comprensión de la calidad en la educación, de lo que se infieren posibles esferas de interacción del currículo dentro del ecosistema de la educación. En su parte central, se presentan estas relaciones y las implicancias con la calidad en la educación; el análisis propone diversas posibilidades respecto a construir calidad en la educación desde el factor del currículo educativo.

Palabras clave: calidad educativa, currículo, transformación educativa

1. Introducción

Dentro de la agenda internacional, el derecho a una educación de calidad se ha convertido en una tarea prioritaria para una gran parte de países del mundo. La "Declaración mundial sobre educación para todos" (Jomtien, 1990) y el "Foro Mundial sobre la Educación" (Dakar, 2000)[1], han dado lugar a que las Naciones Unidas (2015) reafirmen esta política dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (OSD) y la agenda 2030.

Las conclusiones a las que llegaron estos foros internacionales han sentado con claridad que la educación de calidad es un derecho para todas las personas y una obligación para los Estados. Obviamente, esta afirmación no se trata de un hallazgo novedoso sobre el cual se deba discurrir ampliamente en este artículo, pero cabe enfatizar que existe una creciente consciencia acerca de la valía que se le está dando a la educación. El acceso a una educación de calidad no solo representa una acción humanista, sino que también promueve el involucramiento de las personas en las dinámicas de la economía y el desarrollo social, posibilita la reducción de brechas de desigualdad, rompe ciclos de pobreza, impulsa la transformación y el desarrollo social, fortalece la institucionalidad y la democracia, entre tantas posibilidades.

Estas posibilidades que guarda la educación no redundan solamente en lo retórico. Varios países de la región ya han incorporado en sus sistemas de planificación estratégica los ODS como metas que orientan la construcción de objetivos e indicadores.

El Estado Plurinacional de Bolivia, a través de su Sistema de Planificación Integral, el cual está diseñado para articular la planificación de largo, mediano y corto plazo, ha incorporado agendas internacionales como la Agenda 2030 y sus ODS; así también, el Plan de Desarrollo Económico y Social 2021-2025 (PDES) ha sido alineado con la Agenda Patriótica 2025 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus ODS, que establecen

1 La Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990 y el Foro Mundial sobre la Educación, desarrollado el año 2000, sentaron las bases para promover un involucramiento mucho más efectivo de los gobiernos hacia la educación. Este involucramiento dio lugar a los ODS el año 2015 a fin de que tengan adherencia en diferentes países del mundo.

metas, resultados y acciones para los diversos niveles de gobierno y que las instituciones públicas deben seguir.

En un nivel sectorial mucho más específico, la planificación educativa también contiene lineamientos y orientaciones que enfatizan en la calidad de la educación al tiempo que proyectan la educación como un derecho. En este marco, la gestión curricular asoma como un factor que podrían marcar diferencias significativas en los procesos y resultados.

2. Un marco de referencia para una "educación de calidad"

Considerando que la educación responde a realidades y características propias de cada país, no existen unidades semánticas capaces de definir de forma estandarizada lo que podría significar una "educación de calidad". Los documentos de la "Declaración mundial sobre educación para todos" (Jomtien, 1990), el "Foro Mundial sobre la Educación" (Dakar, 2000) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, han permitido construir algunos marcos conceptuales para comprender ¿qué involucra una "educación de calidad"?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de ella?, ¿qué componentes la constituyen? Los diferentes foros de debate y análisis han permitido construir una visión compleja que podría esquematizarse en los siguientes componentes (Rosa, 2007):

- Acceso gratuito, universal y equitativo a la educación.
- Calidad docente.
- Participación activa en la educación.
- Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.
- Acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías.
- Mejora de la gestión de recursos
- Currículo relevante y pertinente.
- Gestión curricular efectiva.

El conjunto de estos componentes brinda un panorama complejo de lo que significa una "educación de calidad". Desde luego que estos pueden ser debatibles y hasta expansibles, dependiendo de los niveles de complejidad que se planteen en el análisis. Ninguno podría entenderse como subordinado a otro, pero tampoco son plenamente independientes. Las características y la interrelación que existe entre estos componentes permiten construir una "educación de calidad".

3. Currículo educativo y gestión curricular

El currículo y la gestión curricular son componentes estructurales para una educación de calidad. Contienen una capacidad de recoger y proyectar sentidos que trascienden la formalidad del hecho educativo. Dan lugar a reproducir valores, normas y estructuras de poder dentro de la educación, lo que involucra una perspectiva política de toda sociedad (Giroux, 2004).

En cada época de la historia, los conocimientos profundos de una cultura se han traducido en documentos, normas, leyes, discursos, textos conceptuales y teleológicos que han permitido construir sistemas de conocimientos, valores y prácticas que se han normalizado e institucionalizado con la intención de regular comportamientos y establecer "verdades" (Castañeda Muñoz et al., 2016). En muchos casos, estos conocimientos han dado lugar a sistemas que prefiguran identidades y subjetividades con y sin intención explícita de hacerlo, la Biblia es un claro ejemplo de este aspecto.

Ahora bien, es importante contextualizar y no sobrevalorar el currículo en sí mismo. Su parámetro histórico y disciplinar surge a principios de siglo XX como producto de las necesidades de estandarización civil y laboral de países como Estados Unidos, quienes vieron en el fenómeno de la migración un amplio potencial fabril pero también un alto riesgo de alienación civil. Acciones como la regulación y legislación de la educación, la estructuración de sistemas educativos formales (Díaz Barriga, 2015) permitieron construir el currículo como una disciplina encargada de diseñar y trazar trayectos educativos que respondan a realidades sociales específicas.

El currículo, como componente estructural de la educación formal, ha sido capaz de ordenar y organizar los cúmulos teóricos y prácticos en direcciones específicas, hacia una formación relativamente estandarizada, respondiendo a proyecciones y necesidades específicas de una sociedad. Desde esta perspectiva, el currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario, responsable de establecer trayectos educativos que respondan a las demandas individuales y colectivas de la humanidad (Díaz Barriga (2015).

A través del currículo se ha dado lugar a estándares educativos que responden a exigencias específicas del contexto social y su sistema. El currículo ha permitido transitar de una educación altamente humanista a una educación con estándares que deben obedecer a las exigencias no solo del mercado laboral, sino de una sociedad con un modelo de Estado.

4. Transformaciones educativas a partir del currículo

Entre las varias transformaciones educativas de amplio alcance impulsadas, la UNESCO ha recomendado fortalecer los componentes interculturales de la educación a partir del currículo, el diseño curricular y la elaboración de materiales educativos de apoyo pedagógico.

Estas transformaciones han sido impulsadas por el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y la necesidad de preservar un patrimonio cultural inestimable. La UNESCO (2024) estima que al menos el 40% de las aproximadamente 7000 lenguas habladas en el planeta están en peligro de extinción, y que, en promedio, una lengua desaparece cada dos semanas, llevándose consigo una cultura, conocimientos y tradiciones. El derecho a aprender en la lengua materna es esencial para mejorar los resultados del aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

La experiencia de varios países da cuenta de que las transformaciones curriculares deben estar acompañadas por evaluaciones que respalden su ajuste e implementación, lo que debe permitir retroalimentar su implementación.

Entre los países que han logrado la incorporación de la lengua originaria en sus currículos educativos está Canadá, país que alberga una gran diversidad lingüística indígena, con más de 70 lenguas distintas pertenecientes a 12 familias lingüísticas diferentes. Mediante un marco legal, este país ha decidido apoyar integralmente los esfuerzos liderados por los indígenas para reclamar, revitalizar, mantener y fortalecer sus lenguas. No obstante, la implementación y la eficacia de estas políticas son preocupaciones constantes. La brecha entre la política y la práctica, particularmente en términos de financiación e infraestructura, necesita ser abordada para lograr una revitalización lingüística significativa.

En Canadá operan nidos lingüísticos similares a los de Nueva Zelanda para revitalizar lenguas indígenas en riesgo. Algunas comunidades participan activamente en el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida para crear nuevos hablantes. Esta política está orientada a incrementar la cantidad de jóvenes hablantes de una lengua originaria, puesto que uno de los desafíos más fuertes es el encontrar personas jóvenes y adultas dispuestas a enseñar su lengua originaria.

Paraguay implementó el programa "Escuela Viva – Hekokatúva" para fortalecer la educación bilingüe guaraní-castellano, logrando mejoras en comprensión oral y escrita en ambas lenguas.

Estas experiencias señalan que un currículo inclusivo e intercultural puede mejorar la participación y el rendimiento de estudiantes tradicionalmente marginados, al conectar los procesos educativos con su identidad cultural.

5. Currículo y tecnologías educativas

En la era digital, los recursos tecnológicos han cobrado un rol protagónico. La integración de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación es uno de los avances más significativos de las últimas décadas a nivel mundial, lo que ha permitido enriquecer los procesos y resultados. Sin embargo, cabe entender que esta integración no se limita solamente a disponer de computadoras en las unidades educativas, sino que implica una incorporación y modificación de los currículos educativos,

con lo que se propone utilizar estos recursos para transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje haciéndolas más dinámicas, interactivas y accesibles.

La disponibilidad y calidad de los recursos pedagógicos, tanto materiales didácticos tradicionales como recursos digitales modernos, han incidido directamente en la experiencia de aprendizaje. Una educación de calidad requiere que cada estudiante tenga acceso a libros, textos de lectura, juegos educativos, equipamiento tecnológico y otros materiales que apoyen el currículo. Cecilia Braslavsky (2004) identificó que la cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos es uno de los diez factores clave para lograr una educación de calidad.

En los países con mejores desempeños educativos, suele observarse que los estudiantes cuentan con abundantes materiales de lectura y recursos de aprendizaje desde edades tempranas; por ejemplo, Finlandia, Suecia o Canadá (destacados en PISA), proveen a sus estudiantes de bibliotecas de aula y materiales diversificados, asegurando que ninguno se quede sin herramientas para aprender.

Braslavsky (2004) destaca que existen ciertos mínimos materiales indispensables. Esos mínimos materiales deben garantizar que las niñas y niños vayan debidamente alimentados a las escuelas, que los salarios de los maestros sean dignos y que el equipamiento esté disponible. Esto conecta recursos con condiciones básicas, puesto que si existe un niño con hambre o un maestro mal pagado, difícilmente aprovecharán los mejores materiales.

Junto con estos avances, también surge la interrogante planteada por Moreira (2015) acerca del impacto que podrían tener las TIC en torno a la innovación, transformación educativa y calidad en la educación. Contar con tecnología no garantiza por sí solo mejoras en los resultados si es que estas no se utilizan eficientemente en procesos pedagógicos.

En torno a este tema, algunas investigaciones ofrecen hallazgos mixtos. Por un lado, se reporta que los medios digitales cada vez se usan más como

recurso educativo, y que a medida que crece el acceso a internet en los hogares, la importancia de los libros de texto como recurso educativo va en descenso. Las TIC están cambiando ciertas prácticas: los estudiantes pueden aprender mediante contenidos multimedia y ya no dependen exclusivamente de un libro físico. Por otro lado, se observa que una alta frecuencia en el uso de computadoras en casa no siempre corresponde con su uso en la escuela donde el uso suele ser más limitado.

Asimismo, los impactos en aprendizajes medidos en pruebas tradicionales no son inmediatamente visibles. Por ejemplo, evaluaciones del Plan Ceibal no encontraron diferencias significativas en lectura en papel a corto plazo, lo que sugiere que la integración tecnológica debe ir acompañada de cambios didácticos para rendir frutos.

Para maximizar el beneficio de los recursos pedagógicos digitales o no, es crucial capacitar a las maestras y maestros y desarrollar contenidos alineados al currículo. Torche (2023) apunta a que el foco pedagógico del programa se ve reforzado con la generación de material educativo especialmente desarrollado para el programa, y la fundamentación de un modelo teórico sólido que sustente la intervención. Esto significa que los materiales, sean guías, juegos, aplicaciones o libros de texto, deben estar diseñados intencionalmente para apoyar los objetivos de aprendizaje y la metodología propuesta.

A nivel internacional, las políticas de integración de tecnología educativa han mostrado que dotar de hardware y conectividad es apenas el primer paso. Moreira (2015) hace un balance crítico: tras casi tres décadas de políticas TIC en educación, hace notar que se ha producido un incremento sustantivo en la disponibilidad de tecnología en los centros educativos; sin embargo, cuestiona ¿en qué medida estas políticas están favoreciendo la innovación y la transformación de la educación? y ¿qué impacto tienen sobre la calidad de los aprendizajes?

Esta reflexión nace de la constatación de que muchas escuelas, aun teniendo computadoras e internet, continúan con prácticas tradicionales y no logran mejoras visibles en pruebas de rendimiento. Estudios derivados

de PISA 2006 muestran que, si bien la mayoría de los estudiantes de países de la OCDE, tenían acceso frecuente a ordenadores en casa, la alta frecuencia de uso del ordenador en los hogares no se corresponde con la que se produce en el centro escolar, que es baja. Es decir, existe un desfase entre el mundo digital cotidiano de los niños y el mundo escolar.

Gran parte del uso que se da a la tecnología en la escuela puede ser superficial (como reemplazar libros de texto por documentos en formato PDF) o puede estar enfocado más en entretenimiento que en aprendizaje profundo. No obstante, hay experiencias prometedoras donde la tecnología sí ha potenciado aprendizajes cuando se integra con metodologías adecuadas, como lo muestran las experiencias del Plan Ceibal de Uruguay, Educar de Colombia, o las experiencias de Estonia y Corea del Sur.

La experiencia global sugiere que proveer dispositivos móviles (tablets, laptops) directamente a las familias de niños pequeños, junto con orientaciones a padres y docentes sobre cómo utilizarlos para juegos educativos y lectoescritura emergente, puede potenciar el aprendizaje en la primera infancia. Asimismo, herramientas como aplicaciones móviles en lenguas originarias para aprender vocabulario, o cuentos digitales animados, podrían apoyar la educación inicial comunitaria boliviana, donde la familia juega un rol central.

6. Transformación curricular y logro de aprendizajes

La utilización de los resultados de evaluación para promover cambios curriculares y brindar apoyo pedagógico efectivo es un mecanismo clave para mejorar los aprendizajes. A partir de resultados inmediatos de evaluación, los cambios curriculares pueden promover mejoras y ajustes inmediatos orientados a modificar procesos y resultados educativos de corto y mediano plazo.

Cuando las maestras y maestros analizan conjuntamente los resultados de sus estudiantes, comparten experiencias y reflexionan sobre su práctica. Con apoyo externo, este proceso permite introducir mejoras significativas en los procesos de enseñanza, lo cual involucra contar con estrategias

de acompañamiento que traduzcan los resultados de una evaluación en mejoras en la enseñanza.

Estudios en torno a las escuelas efectivas encuentran importantes las evaluaciones frecuentes porque están asociadas con mejores rendimientos académicos y permiten identificar dificultades a tiempo para corregir el rumbo instruccional. La evidencia sugiere que establecer estos ciclos de retroalimentación continua –diagnóstico, apoyo técnico, seguimiento– es crucial para el mejoramiento de la calidad en la educación.

Diversos países han optado por un uso más formativo y constructivo de las evaluaciones, evitando el énfasis punitivo o meramente publicitario de rankings. En esta línea, varios países de la región han optado por un uso más amigable de los resultados de evaluaciones estandarizadas, evitando la difusión pública de los mismos y concentrando los esfuerzos en la entrega de la información de un modo reservado a cada escuela, con el fin de que sea utilizada por los docentes para identificar saberes y capacidades más y menos logrados.

Este enfoque identificado por Ravela (2015), de analizar dificultades y desarrollar nuevas formas de enseñanza, fue aplicado tempranamente en Uruguay, donde los resultados de sus evaluaciones nacionales se devolvían confidencialmente a cada centro educativo para orientar la mejora interna en lugar de exponer públicamente a la escuela. Esta estrategia permitió que los docentes se sientan acompañados y no señalados, lo que hace que la evaluación sea menos amenazante y facilita su uso pedagógico.

A nivel regional, América Latina ha avanzado significativamente en la implementación de sistemas de evaluación estandarizada de aprendizajes a gran escala, toda vez que la gran mayoría de los países de la región han desarrollado mecanismos, a nivel nacional e internacional, de medición de logros educativos, aunque con enfoques diversos.

7. Currículo en la gestión educativa

La gestión educativa, como un componente de apoyo a la implementación de políticas educativas y de transformación, tiene una importancia estratégica que puede traducirse a través de varios mecanismos. Torche (2023) destaca la importancia contar con asesores, quienes son responsables de la orientación o acompañamiento pedagógico en los programas de mejora, lo que implica procesos de selección y capacitación, articular su labor con la formación docente continua y asegurar que conozcan bien el contexto local para que las recomendaciones vertidas por los asesores sean pertinentes.

Las experiencias exitosas en la región corroboran la utilidad de un acompañamiento docente basado en evaluaciones. Por ejemplo, el "Programa de Acompañamiento Pedagógico" de Perú y el programa "Todos a Aprender" de Colombia implementaron asesorías intensivas en las escuelas focalizadas, con visitas pedagógicas periódicas a las escuelas, además de talleres de reflexión y actualización docente, enfocándose en las áreas de bajo rendimiento identificadas.

Estos programas asignaron tutores o acompañantes a las instituciones educativas para trabajar mano a mano con los maestros, reforzando sus capacidades didácticas especialmente en comunicación y matemáticas, obteniendo resultados positivos que contribuyen a elevar los logros de aprendizaje en escuelas vulnerables. Un hallazgo transversal es que, en todos los casos, se pone de manifiesto la efectividad de estrategias de intervención basadas en la reflexión docente y el trabajo colaborativo entre pares, lo cual produce cambios pedagógicos más sustentables.

El artículo titulado *Teachers as educational change agents*: *what do we currently know? Findings from a systematic review. 2010 – 2021* (Los docentes como agentes de cambio educativo: ¿qué sabemos actualmente? Resultados de una revisión sistemática) publicado por Chris Brown, Robert White y Anthony Kelly, aborda de forma extensa un análisis en torno a la incidencia que tienen los maestros en los contextos educativos. A partir

de experiencias concretas, se analiza la capacidad transformadora de los maestros, como sujetos individuales, y la capacidad de automejora que desarrollan los sistemas escolares.

Las evidencias analizadas del mencionado documento dan cuenta de que los agentes de cambio se posicionan en un rol de líderes con la capacidad de transmitir transformación de arriba hacia abajo. Las características que destacan a los agentes de cambio son la actitud hacia el cambio, el dominio del conocimiento de la materia y/o de la pedagogía, la predisposición continua hacia el aprendizaje, la capacidad de asumir riesgos para ver si un cambio puede mejorarse aún más y la capacidad de ser un colaborador eficaz, con posición colegiada, capaz de aprovechar las redes de manera efectiva.

La práctica del liderazgo permite establecer una relación efectiva entre las políticas educativas y el desempeño de las instituciones (Elmore, 2010). No obstante, el énfasis estratégico, para garantizar el logro de objetivos y la mejora de la calidad educativa, se centra en una teoría de la acción, en las prácticas y los modelos de acción causal antes que en los sujetos (líderes). Esta noción implica el diseño de mecanismos objetivos que afiancen el desarrollo de prácticas de liderazgo educativo, generador de transformación e impacto.

El trabajo de investigación titulado "Mejorando la escuela desde la sala de clases" (Elmore, 2010) propone una "rendición de cuentas interna" al desarrollo de los procesos educativos. Este mecanismo permitiría informar acerca del grado de coherencia de la institución y los procesos en torno a normas, valores y expectativas planificadas. Esta política no debería depender de si las instituciones educativas "implementan" una u otra política o de cuán bien lo hacen, sino de cómo responden a los incentivos que la política establece en su entorno externo.

Junto al factor de información y análisis, la política de rendición de cuentas establece un marco de incentivos dentro del cual los gestores educativos, líderes, agentes de transformación, capitalizan los procesos y resultados en una dinámica progresiva de mejoramiento de la calidad educativa.

Una rendición de cuentas interna tiene el potencial de acompañar el liderazgo educativo y la capacidad transformadora de los agentes de cambio, en tanto que permite juzgar el desempeño sobre la base de puntajes obtenidos en pruebas, o logros de aprendizaje alcanzados, entre otros indicadores; en sentido global, si la institución educativa tiene la capacidad de colocar a sus estudiantes, en forma individual y comunitaria, en escalas superiores de formación y preparación.

Esta forma de externalización de los procesos y resultados también debe poseer un alto nivel de consenso en torno a ciertos valores y un esquema organizacional que vuelve evidente ese consenso en la práctica (Elmore, 2010). Los procesos y resultados deben ser objeto de análisis y evaluación de la institución educativa y los otros niveles de organización jerárquica, distrital y departamental. A partir de resultados e indicadores, se deben establecer ajustes precisos, los niveles que correspondan para mejorar progresivamente tanto los procesos como los resultados.

El entorno institucional es un factor importante que contribuye a la cohesión y la efectividad de la rendición de cuentas. Tanto a nivel distrital como a nivel departamental, se debe establecer la rendición de cuentas en términos macros que permitan analizar y evaluar los procesos y resultados desde una perspectiva territorial, con lo que se podrían focalizar los ajustes.

La perspectiva de liderazgo de los agentes de cambio es clave en los gestores educativos, responsables de la gestión educativa. Estos deben focalizar los resultados, logros y dificultades, entre otros, para modelar soluciones y movilizar las capacidades del entorno. Los líderes educativos son agentes activos y no pasivos o reactivos (Elmore, 2010).

8. Programas complementarios de apoyo educativo

Los programas complementarios abarcan intervenciones adicionales al currículo, las cuales permiten crear condiciones más favorables para el aprendizaje, como ser programas de alimentación escolar, dotación de equipamiento, infraestructura, servicios de salud escolar, incentivos

económicos, entre otros. Analizar este marco y su importancia nos lleva a la noción de mínimos materiales y socioeconómicos necesarios para una educación de calidad.

Estos programas suelen ser cruciales para asegurar la equidad y calidad educativa ya que combaten factores externos que inciden en la permanencia y el rendimiento escolar. Entre estos se encuentra la malnutrición, la falta de materiales o la pobreza extrema, factores que son de naturaleza socioeconómica y escapan del control exclusivo del sector educativo.

La UNESCO señala que, para escuelas de nivel socioeconómico bajo, se deben establecer programas compensatorios focalizados, tales como programas de alimentación, recursos adicionales, materiales educativos o libros de texto gratuitos. Esta recomendación se basa en evidencia de evaluaciones regionales como el TERCE, que evidencia cómo la pobreza del entorno incide en los aprendizajes y que las intervenciones de apoyo pueden mitigar aquellos efectos.

Algunas políticas educativas en América Latina han incorporado programas compensatorios para escuelas vulnerables. En Brasil y México, los programas de alimentación escolar han contribuido a mejorar la asistencia y atención en clase. En Argentina, las becas de estudio y entrega de útiles atenuaron la deserción en secundaria.

En países centroamericanos, proyectos de dotación de uniformes, lentes y atención médica básica en la escuela, han tenido impactos positivos en la permanencia de los niños más pobres. Cuba ha logrado ciertos niveles de éxito educativo gracias a que todos los estudiantes reciben alimentación, atención médica y apoyo social, eliminando barreras extrínsecas al aprendizaje.

9. Formación de maestras y maestros

La calidad de las maestras y maestros es el factor intraescolar más determinante en el logro de los aprendizajes. Un sistema educativo que

aspire a mejorar sus resultados debe invertir fuertemente en la formación inicial de sus futuros maestros y en la formación continua de aquellos que ya están en servicio.

Tradicionalmente, en muchos países de Latinoamérica la formación inicial docente tendió a ser muy teórica y tener una débil conexión con la práctica, lo cual ha ido cambiando paulatinamente a través de enfoques más competenciales.

La UNESCO ha recomendado implementar programas de formación docente continua y generalizar el uso de métodos de enseñanza que cuenten con eficacia demostrada. También ha sugerido implementar políticas integrales de desarrollo profesional que incluyan el mejoramiento de las calificaciones (por ejemplo, que los docentes alcancen grados académicos superiores), la atracción de estudiantes de alto rendimiento académico a la profesión docente, y la valoración social y económica del magisterio.

El informe titulado *Training better teachers: An implementation brief for improving practice-based initial teacher education* (Formar mejores docentes: un informe de implementación para mejorar la formación docente inicial basada en la práctica), publicado en 2022 por la fundación TICZA *Teacher Internship Collaboration South Africa* (Colaboración entre profesores en prácticas en Sudáfrica), describe experiencias en la que se integran formación y práctica docente. Sus conclusiones plantean la práctica docente como una vía de formación capaz de cualificar docentes y generar influencia positiva en el sistema educativo de forma simultánea.

Las experiencias identificadas indican que la formación docente no se agota en la culminación o la graduación de la formación inicial, sino que debe concebirse como un continuo a lo largo de la carrera. Braslavsky (2004) menciona que, además de la formación y actualización, es importante que parte del cuerpo docente participe en la producción de dispositivos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar, o didácticas; es decir, que los mismos maestros contribuyan a crear materiales, metodologías y conocimiento pedagógico contextualizado,

lo que eleva el profesionalismo docente y evita la desprofesionalización técnica por mera aplicación rutinaria de indicaciones externas.

Para sostener una docencia de calidad se requieren varias condiciones fundamentales. Para Cecilia Braslavsky (2004) la formación inicial de maestras y maestros debe brindar altos niveles de calidad, mientras que la actualización y el perfeccionamiento, durante el ejercicio docente, deben ser de calidad, razonablemente periódicos o incluso permanentes, además de estar acompañados de una buena dirección y producción de didácticas pertinentes.

El documento titulado "Caracterización de los docentes latinoamericanos – Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)" publicado por la UNESCO el año 2024, entre otros aspectos, enfatiza que la colaboración docente, entendida como las dinámicas en las que los profesores aprenden de otros recíprocamente, es una necesidad para el desarrollo profesional. Según Little (1990) citado en dicho documento, existen cuatro tipos de formas de colaboración: compartir ideas, la ayuda y asistencia mutua, el intercambio y el trabajo conjunto; todas ellas formarían parte de un continuo que va desde la independencia hasta la interdependencia.

La colaboración, señalada como un factor que podría incidir positivamente en la formación continua, está ligada al factor de apoyo y liderazgo educativo que la directora o director podría imprimir en su contexto. El liderazgo educativo apoya y fomenta los mejores resultados educativos. Los países en los que se ha observado mayor apoyo de parte de la directora o director hacia sus docentes demuestran resultados más positivos, entre ellos Cuba, Honduras y República Dominicana (MacBeath, 2012).

En un análisis en torno al desarrollo de la formación continua a través de procesos colaborativos, algunas de las variables que contribuyen significativamente al mejoramiento de la práctica son la autoeficacia de la propia práctica educativa y la activación cognitiva. La autoeficacia del docente se entiende como las creencias respecto de sus habilidades para ejecutar con éxito tareas de instrucción críticas en contextos específicos;

esta variable estaría estrechamente relacionada con la calidad de la instrucción y el aprendizaje exitoso de los estudiantes (Holzberger, Philipp y Kunter, 2014; Schiefele y Schaffner, 2015).

Estudios desarrollados en torno a la autoeficacia docente, la han medido a través del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, el plantear preguntas interesantes y que estimulen su pensamiento, potenciar habilidades socioemocionales, diversificar formas para la explicación de contenidos, y alternar estrategias didácticas.

Por otro lado, la activación cognitiva se comprende como la activación de las habilidades cognitivas que realizan los docentes cuando presentan tareas desafiantes, conectan conceptos, ideas y conocimientos previos, involucran a los estudiantes en procesos de pensamiento de nivel superior y apoyan la metacognición (Lipowsky et al., 2009). Ambas variables, la autoeficacia de la propia práctica educativa y la activación cognitiva, se presentan como factores clave que posibilitan el desarrollo de habilidades y, por tanto, la incidencia en la calidad educativa.

Finalmente, la formación de los docentes en el uso pedagógico de la tecnología es indispensable, los datos sugieren que muchos maestros aún no se sienten preparados para integrar plenamente las TIC en clase. Aquí, la formación continua y el soporte técnico son críticos. Debe haber una planificación estratégica; no se trata de usar tecnología por moda, sino de identificar qué herramientas digitales aportan a cada objetivo curricular. La evaluación de los resultados de estas innovaciones también es necesaria; como indica Torche, es útil "planificar la generación de evidencias de logro de distinto tipo" para validar el impacto de los programas de innovación educativa.

10. A manera de conclusión

En este breve recorrido se puede evidenciar que el currículo educativo es un factor estructural que se articula con diversos componentes del ecosistema de la educación. Las imbricaciones posibles del currículo son variadas, el análisis y la experiencia dan cuenta de que es posible mejorar la calidad de la educación.

Habiendo avanzado significativamente en garantizar el derecho a una educación, es importante profundizar este derecho en términos de equidad y la equiparación de oportunidades para aquellas poblaciones en situación de vulnerabilidad. Aunque las transformaciones curriculares son procesuales y dinámicas en función de las características y necesidades del contexto educativo, también son objeto de evaluación permanente en función de adecuaciones que aporten a la relevancia y pertinencia de la educación.

Un factor clave que se evidencia es que la flexibilidad curricular no riñe con la primacía de un currículo base y más bien ha demostrado ser importante, dado que diferentes niveles de implementación curricular pueden presentar particularidades que exigen otro tipo de énfasis curricular.

El involucramiento horizontal y la participación activa en la implementación curricular han demostrado ser un factor de eficiencia en la implementación curricular. Las maestras y maestros que se involucran en los cambios curriculares pueden realizar ajustes pertinentes en un marco de autonomía regulada.

La evaluación al logro de los aprendizajes es un factor que puede producir transformaciones en la educación o en los aprendizajes, siempre y cuando se utilicen los resultados adecuadamente para retroalimentar la enseñanza. Los resultados son valiosos en la medida en que sus datos se analizan y traducen en acciones pedagógicas concretas. En esta misma línea, las evaluaciones estandarizadas han demostrado ser un mecanismo adecuado para realizar diagnósticos periódicos al rendimiento y los logros educativos, con lo cual se pueden tener insumos pertinentes para el análisis. Las evaluaciones colectivas o institucionales permiten establecer parámetros de ajuste a la gestión de los procesos educativos.

En un marco de evaluación y mejora de los procesos, el apoyo pedagógico es importante en la mejora de la calidad en la educación. Permite traducir los resultados de evaluación en estrategias concretas para fortalecer los aprendizajes. La integración tecnológica enfrenta retos de brecha digital, pero también oportunidades enormes para

superar el aislamiento geográfico de muchas comunidades y enriquecer la educación intercultural con recursos multimedia.

La tecnología podría facilitar el desarrollo de procesos de aprendizaje personalizando la enseñanza y conectando la escuela con el mundo, siempre y cuando se integren estas herramientas con la esencia humanista, comunitaria, intercultural e intracultural, balanceando cultura e innovación en beneficio de los estudiantes.

La formación de maestras y maestros ha demostrado ser un factor clave en la implementación y efectivización de cambios estructurales en un sistema educativo. La gestión educativa debe ser fortalecida a nivel de la gestión educativa y no solo a nivel de la gestión administrativa y burocrática de la educación. Los cambios significativos a nivel de sistema educativo han sido promovidos por agentes de cambio. De igual forma, la gestión educativa a nivel macro debe establecer mecanismos de trabajo coordinado a nivel intersectorial y territorial para atender temas prioritarios. Los factores de la descentralización, autonomía y participación activa, se han visto como elementos importantes para generar un trabajo colaborativo y participativo en torno a la educación.

En todas estas implicancias, el currículo se presenta como un factor clave y de transformación. Su efectividad podría variar en razón de la importancia que se le brinde y la perspectiva educativa transformadora que se imprima a través de este. Todo ello sugiere la necesidad de seguir profundizando en el análisis y el tipo de sociedad y país que se pretende transformar desde la educación.

Referencias

AA.VV. (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017.* Educación básica y media superior. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México.

AA.VV. (2023a). I*nforme sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 1*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEEd.

AA.VV. (2023b). I*nforme sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 2.* Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEEd.

Aguilar, L. E. (2014, agosto 18). *El principio de causalidad en el análisis de políticas: posibilidades y límites epistemológicos en tres ensayos.* II Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en política educativa, Curitiba - Paraná - Brasil.

Álvarez Jiménez, G. (2014). *El sistema educativo finlandés: Modelo para la política educativa de Catalunya [Trabajo final de grado].* Universitat de Barcelona.

Bellei Carvacho, C., Contreras, D., Vanni Cucurella, X., & Valenzuela, J. P. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2da ed.). Lom Ediciones. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5171_d_Lo-aprendi---en-la-escuela. pdf.

Berengueras Pont, Ma. M. (2012). *Sistema educativo de la República Popular de China*. Avances en Supervisión Educativa, 17.

Castañeda Muñoz, J. D., Alvarado Salgado, S. V., Blanco, J. E., Castillo Godoy, H. A., Guerrero, J. L., Ospina, M. C., & Serna Álzate, I. Lucía. (2016). *Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la existencia.* Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Cuadra, G. (2000). *El sistema educativo uruguayo: Estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector.* Banco Interamericano de Desarrollo.

Cueto, S. (s. f.). *Innovación y Calidad en Educación en América Latina*.

Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum: Entre utopía y realidad.* Amorrortu.

De La Vega, L. F. (2020). *Propuesta de un modelo para el análisis de la implementación de iniciativas estatales orientadas al mejoramiento educativo.* Calidad en la Educación, 53, 77-111. https://doi.org/10.31619/caledu.n53.773.

EDECSA. (2018, junio). *Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno. EDECSA. Educación en Singapur: La guía definitiva | Asia Dónde.* (2021, octubre 3). https://asiadonde.com/educacion-en-singapur/

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases. Fundación Chile Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia: guía de trabajo basada en el libro «lo aprendí en la escuela, ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?»* (Primera edición, marzo de 2015) (with Elgueta, S.). (2015). Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación.

Fuiji, C. (s. f.). *El sistema educativo actual del Japón.* Revista de Relaciones Internacionales, 4, 5.

Giroux, H. A. (2004). T*eoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición (6a ed)*. Siglo Veintiuno: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.

Graffe, G., & Ramírez, T. (2013). *Recursos teórico-metodológicos para el desarrollo de una línea de investigación sobre políticas públicas educativas.* Encuentros, 11(2), 113-131.

Joiko, S. (2013, abril). *Sistema Educativo de Singapur.* Universidad Alberto Hurtado. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Ed.). (2015). Informe de resultados TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. OREALC UNESCO.

Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (Ed.). (2017). *La educación en Finlandia. Clave del éxito de la nación.* Otavamedia. https://toolbox.finland.fi/wp-content/uploads/sites/2/2017/09/finfo_education_in_finland_es.pdf

Oviedo, P. E., & Goyes Morán, A. C. (2012). *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación. Kimpres. Perspectiva General Sobre la Educación en China El Desarrollo de la Educación en el Año 2019—Ministerio de Educación de la República Popular de China.* (s. f.). Recuperado 24 de marzo de 2025, de http://es.moe.gov.cn/documents/reports/202102/t20210210_513220.html

Rodríguez, D. M., & Junge, G. A. (2015, junio 6). *POLÍTICA EDUCATIVA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS.* I Encuentro Latinoamericano de profesores de Política Educativa, Guaruihos - San Pablo - Brasil.

Rosa, B. (2007). Educación de calidad para todos. UNESCO.

Suzuki, I. (1990). *La reforma educativa en el Japón con miras al siglo XXI.* Perspectivas. Revista trimestral de educación, XX (1), 21-30.

UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi

UNESCO. (2024a). *Caracterización de los docentes latinoamericanos. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019*). UNESCO.

UNESCO. (2024b). Q*ué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación.* UNESCO. https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know

Juan Carlos Illanes Nina

Trastornos específicos del lenguaje como reto para la inclusión educativa en el Sistema Educativo Plurinacional

Resumen

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) constituye una condición del neurodesarrollo que afecta significativamente la comunicación oral y escrita de niñas y niños, interfiriendo en sus procesos de aprendizaje, socialización y participación escolar. A pesar de su impacto, el TEL continúa siendo invisibilizado dentro del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia, tanto por la falta de formación docente especializada como por la ausencia de políticas claras que reconozcan su existencia y orienten su atención. Este artículo analiza críticamente el TEL desde una perspectiva educativa e inclusiva, abordando sus características pedagógicas pero también clínicas, su impacto en el desarrollo integral, las brechas existentes en su identificación oportuna y la necesidad de enfoques preventivos desde el aula. La mirada pedagógica propone articular la labor de maestras y maestros con la participación familiar y la acción intersectorial bajo los principios del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. En ese marco, lejos de ofrecer una revisión exhaustiva, el texto busca orientar en la comprensión inicial del TEL, promoviendo acciones concretas para garantizar una inclusión real y efectiva desde los primeros niveles educativos.

Palabras clave: Trastorno Específico del Lenguaje, inclusión educativa, prevención, formación docente

1. Introducción

En Bolivia, a pesar de los avances de la educación inclusiva, aún permanecen ciertos desafíos ocultos a simple vista, no por su menor impacto sino por la complejidad de su identificación y abordaje. Tal es el caso del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), una condición del neurodesarrollo que afecta la comprensión y/o expresión del lenguaje oral sin que exista una causa aparente como deficiencia auditiva, discapacidad intelectual o factores neurológicos evidentes. Su carácter silencioso y muchas veces confundido con rezago escolar o timidez ha contribuido a su invisibilidad en las aulas, en las políticas públicas y en la formación docente.

En el marco del Sistema Educativo Plurinacional, cuyos principios fundamentales incluyen la educación descolonizadora, inclusiva y comunitaria, el abordaje del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se presenta como un imperativo ético y pedagógico ineludible, ya que la simple coexistencia de múltiples lenguas y culturas no solo enriquece el proceso educativo, sino que también plantea la necesidad de adoptar una mirada diferenciada frente a las posibles dificultades del lenguaje que puedan presentar los estudiantes. Ignorar el TEL dentro de este entramado pluricultural es permitir que numerosas niñas y niños atraviesen su escolaridad con barreras invisibles que restringen su aprendizaje, afectan su autoestima y limitan su participación plena y, en consecuencia, su propio vivir bien.

Este artículo propone una reflexión crítica sobre el TEL como un reto aún pendiente en la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva que parte de una revisión teórica y contextual, donde se identifican las principales características clínicas del trastorno, su impacto en el desarrollo integral de niñas y niños, las debilidades del SEP para su identificación y atención oportuna, y la urgente necesidad de asumir enfoques preventivos desde el aula.

Lejos de plantear soluciones asistencialistas o exclusivamente clínicas, el texto pone énfasis en el rol de las maestras y los maestros como agentes clave en la detección temprana, la implementación de estrategias inclusivas

y la articulación con otros sectores. La intención no es solo visibilizar un problema, sino proponer rutas pedagógicas viables para su abordaje enmarcadas en los principios del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, contribuyendo así al fortalecimiento de prácticas educativas más sensibles, empáticas y equitativas, capaces de garantizar que ningún estudiante quede al margen de su derecho a comunicarse, aprender y ser plenamente reconocido dentro de su diversidad.

Sin embargo, es necesario aclarar que no es posible abordar en un solo artículo la totalidad del espectro que implica el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), especialmente considerando que es probable que muchos lectores no cuenten con conocimientos previos sobre el tema; por ello, el propósito principal de este texto no es ofrecer una revisión exhaustiva, sino brindar una aproximación general y, sobre todo, orientadora, que permita visibilizar su relevancia en el ámbito educativo y ofrecer pautas iniciales para su comprensión y abordaje pedagógico.

2. Fundamentos del Trastorno Específico del Lenguaje

En el proceso educativo boliviano, resulta cada vez más frecuente que el profesorado se enfrente a estudiantes con dificultades en la producción y comprensión del lenguaje oral. Se trata de manifestaciones que son particularmente visibles en los niveles de Educación Inicial y Primaria, aunque también pueden hacerse presentes en Educación Secundaria y en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. En este contexto, si bien en muchos de los casos se atribuyen a factores contextuales o pedagógicos, un porcentaje no menor podría estar relacionado con la presencia de Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), para lo que la gran mayoría de maestras y maestros no cuenta con las herramientas pedagógicas necesarias que les permitan enfrentar con mayor idoneidad su acción pedagógica.

Para poder tener un acercamiento más certero sobre lo que es el TEL, es fundamental conocer que este es una alteración del neurodesarrollo que afecta de forma significativa y persistente la adquisición y el uso del lenguaje oral sin que existan condiciones neurológicas, sensoriales,

cognitivas o socioemocionales que lo justifiquen (Fresneda & Mendoza, 2005; Bishop et al., 2017), dicho en otras palabras, el TEL se presenta en niñas, niños, jóvenes o adultos con un desarrollo normotípico en otras áreas, pero con una disfunción específica en el procesamiento y producción del lenguaje.

La literatura especializada sobre el tema estima que el TEL afecta entre un 2% y un 7% de la población infantil, aunque la prevalencia puede variar según los criterios diagnósticos utilizados y el acceso a servicios especializados (Leonard, 2014), aquí es importante hacer un paréntesis para referirnos al contexto boliviano donde no se cuenta con datos oficiales que permitan dimensionar su incidencia real, Esto evidencia un vacío informativo y un reto para su visibilización. Esta falta de estadísticas no debe interpretarse como ausencia del trastorno, sino como una barrera adicional para su detección temprana y abordaje adecuado en el marco de una educación inclusiva que responda a las necesidades y características de las y los estudiantes que son parte del Sistema Educativo Plurinacional.

2.1. Definición y características clínicas del TEL

Los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) se caracterizan por la presencia de dificultades persistentes que afectan una o varias dimensiones del lenguaje, infiriendo directamente en la comunicación efectiva y el desarrollo académico de quienes la padecen. Estas manifestaciones pueden clasificarse en los siguientes niveles:

- *Fonológico,* donde se observarán errores en la articulación de los sonidos, sustituciones o distorsiones que afectarán la inteligibilidad del habla, dificultando la comprensión por parte de los interlocutores.

- *Morfosintáctico,* cuyas manifestaciones se presentan con errores gramaticales frecuentes, como la omisión de morfemas, fallas en la concordancia de género y número, y estructuras sintácticas inmaduras que empobrecen la construcción del discurso.

- *Semántico,* con un vocabulario restringido, uso inexacto de palabras y dificultades para comprender y utilizar significados complejos, abstractos o con múltiples interpretaciones.

- *Pragmático*, que se evidencian en las limitaciones del uso funcional del lenguaje en contextos sociales, evidenciadas en dificultades para iniciar o mantener una conversación, respetar turnos, interpretar el lenguaje no literal o ajustar su discurso al contexto comunicativo.

Es importante tomar en cuenta que más allá de las manifestaciones lingüísticas visibles, diversas investigaciones señalan que el TEL está asociado a disfunciones en procesos neuropsicológicos subyacentes, como el procesamiento auditivo temporal, la memoria verbal a corto plazo y la velocidad de acceso léxico, toda vez que estas dificultades impactan directamente en el ritmo de adquisición del lenguaje, diferenciando al TEL de otros retrasos transitorios o secundarios del desarrollo (Mendoza, 2008; Conti-Ramsden & Ullman, 2014).

A las complejidades inherentes a los Trastornos Específicos del Lenguaje se suma la dificultad de establecer un diagnóstico preciso, debido a que comparten manifestaciones clínicas con otros cuadros del neurodesarrollo, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), los trastornos específicos del aprendizaje o los retrasos madurativos inespecíficos, lo que exige una evaluación especializada que contemple pruebas estandarizadas, observaciones contextuales y el juicio clínico interdisciplinario (Gallego & Rodríguez, 2009).

Actualmente, el término "Trastorno Específico del Lenguaje" ha sido consolidado en la literatura internacional, desplazando denominaciones anteriores como disfasia del desarrollo o trastorno del del desarrollo del lenguaje, lo que ha permitido mejorar los criterios de detección e intervención al delimitar con mayor claridad sus fronteras diagnósticas y su abordaje educativo (Bishop et al., 2017).

Es importante destacar que, para la comprensión precisa del TEL, es necesaria una mirada integral, que reconozca su naturaleza multidimensional y

neurocognitiva, y que promueva respuestas educativas inclusivas articuladas con acciones del ámbito de la salud, la educación y el acompañamiento familiar.

2.2. Clasificación y tipologías del TEL

La clasificación del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) representa un desafío tanto en el ámbito clínico como en el educativo; esto se debe en gran medida a la diversidad con la que se manifiesta el trastorno y a los solapamientos que puede presentar con otros cuadros del neurodesarrollo. Esta situación se complica aún más cuando no se cuenta con una base mínima de conocimientos sobre el tema ni con protocolos de alerta temprana que permitan a maestras, maestros, madres y padres reconocer a tiempo las señales de alerta, limitando las posibilidades de una intervención oportuna y adecuada.

En este sentido, una de las clasificaciones más utilizadas distingue el TEL según el componente lingüístico principalmente afectado, lo cual permite identificar distintos subtipos que se describen a continuación:

Gráfico 1. Comparación de subtipos de Trastornos Específicos del Lenguaje

Características	TEL Expresivo	TEL Mixto Receptivo - Expresivo	TEL Fonológico - Sintáctico
Impacto en la comunicación	Expresión afectada	Expresión y comprensión significativame afectadas	Afecta los sonidos del habla y la estructura de las oraciones
Impacto Educativo	Desafíos en la expresión escrita	Amplias dificultades académicas	Dificultades en la lectura y escritura
Característica distintiva	Afecta principalmente las habilidades expresivas	Afecta tanto la comprensión como la expresión	Deficits específicos en fonología y sintaxis

Fuente: Elaboración propia.

Además de estos subtipos, algunos enfoques neuropsicológicos proponen clasificaciones basadas en los procesos subyacentes alterados, como los déficits en el procesamiento auditivo secuencial, la memoria de trabajo verbal o la velocidad de recuperación léxica. Estas aproximaciones permiten diferenciar el TEL de otros cuadros clínicos, como el Trastorno del Espectro Autista o los trastornos del aprendizaje con componente verbal, lo cual resulta crucial para establecer planes de intervención personalizados y efectivos (Ullman & Pierpont, 2005).

Desde el punto de vista educativo, estas tipologías no deben ser concebidas como categorías estáticas, sino como orientaciones que faciliten la identificación temprana y el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas, puesto que la variabilidad interindividual exige una evaluación contextualizada, que considere las demandas del entorno escolar, las prácticas de aula y los recursos disponibles.

En suma, la clasificación del TEL cumple una función orientadora al momento de realizar la planificación educativa, permitiendo construir respuestas más ajustadas a las necesidades reales de las y los estudiantes, en coherencia con los principios de equidad e inclusión educativa.

2.3. Distinción del TEL frente a otros trastornos del desarrollo

Uno de los principales desafíos que enfrenta el profesorado en el contexto educativo es identificar con claridad las dificultades del lenguaje que presentan sus estudiantes y, sobre todo, distinguir cuándo estas responden a un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y no a otros cuadros del neurodesarrollo.

La confusión entre diagnósticos suele ser frecuente, especialmente en ausencia de formación especializada o protocolos escolares de detección, como ya lo habíamos advertido anteriormente, puesto que conlleva a intervenciones tardías o erróneas que podrían agravar la situación de los estudiantes. Es por ello que resulta fundamental conocer las diferencias sustantivas entre el TEL y otros trastornos como el Trastorno del Espectro

Autista (TEA), la discapacidad intelectual, el retraso simple del lenguaje (RSL) y las dificultades del aprendizaje (como la dislexia).

El TEL se distingue por afectar de forma específica y persistente uno o más componentes del lenguaje sin que exista una alteración generalizada en otras áreas del desarrollo, como la cognición, la interacción social o la conducta adaptativa (Bishop et al., 2017). Esta especificidad es lo que permite diferenciarlo de otros trastornos que también afectan el lenguaje, pero como parte de una sintomatología más amplia.

A continuación, se presenta una tabla comparativa que sintetiza los principales criterios diferenciales entre el TEL y otros trastornos del desarrollo frecuentemente confundidos con este:

Tabla 1. Cuadro comparativo entre el Trastorno Específico del Lenguaje con otros trastornos del desarrollo

Trastorno	Características lingüísticas	Interacción social	Cognición	Pronóstico
TEL	Déficits persistentes en una o más dimensiones del lenguaje (fonológica, morfosintáctica, semántica, pragmática), sin causas evidentes.	Generalmente preservada, aunque puede verse afectada por las dificultades lingüísticas.	Normotípica	Mejora con intervención especializada, aunque puede persistir en el tiempo.
TEA	Lenguaje atípico, con ecolalias, prosodia inusual o ausencia de función comunicativa.	Significativamente afectada; escasa reciprocidad social.	Variable, a menudo con perfiles desiguales.	Requiere apoyos continuos; su evolución depende del grado de afectación.
Discapacidad Intelectual	Lenguaje limitado acorde al nivel cognitivo general.	Limitada, en proporción al déficit intelectual.	Por debajo de la media en funcionamiento intelectual.	Necesidad de adaptaciones y apoyos educativos sostenidos.
RSL	Retraso en la aparición del lenguaje con progresión favorable.	Adecuada a su etapa de desarrollo.	Normotípica	Evolución positiva con estimulación, sin secuelas graves.
Dislexia	Dificultades específicas en lectura y escritura; lenguaje oral generalmente preservado.	Conservada	Normal, con dificultades en procesos cognitivos específicos.	Mejora con intervención pedagógica especializada.

Fuente: Elaboración propia con base en Bishop et al. (2017), Leonard (2014) y Mendoza (2008).

Una lectura precisa de las señales en el aula permitirá a maestras y maestros no patologizar situaciones que no lo ameritan, pero también encender alertas cuando se presenten patrones consistentes de alteración en el desarrollo del lenguaje sin que medie otra condición aparente. Esto no quiere decir que el maestro debe ser el responsable de elaborar una estrategia de intervención, puesto que ello requiere de un trabajo multidisciplinario de profesionales especializados, como el terapeuta del lenguaje o logopeda quien es el encargado de realizar la valoración correspondiente. Las maestras y los maestros cumplirán más bien un papel clave en la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas en coordinación con las recomendaciones del plan de intervención elaborado por dichos especialistas.

Por tanto, brindar información sobre los criterios diferenciales para la detención del TEL es fundamental para la observación pedagógica y la derivación oportuna, puesto que les permite a maestras y maestros identificar señales de alerta con mayor precisión, contribuyendo así a la detección temprana del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), además de la reducción de barreras que puedan dificultar el aprendizaje y el desarrollo pleno de los estudiantes.

3. Impacto del TEL en el desarrollo del aprendizaje, la comunicación y la socialización

Reconocer el impacto de los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) en el entorno educativo implica que maestras y maestros puedan comprender que su incidencia no se limita únicamente al área lingüística, sino que trasciende hacia otras dimensiones propias del desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, como ser: el aprendizaje escolar, la comunicación funcional y la socialización. Esta afectación multifactorial convierte al TEL en un desafío que exige una respuesta articulada desde el aula, especialmente por parte de maestras y maestros que, en muchos casos, son los primeros en observar indicios del trastorno.

Desde la perspectiva del aprendizaje, los TEL interfieren directamente con la adquisición de habilidades básicas, como la lectura, la escritura y el

razonamiento lógico-verbal. Es decir que los estudiantes con TEL suelen presentar dificultades para seguir instrucciones complejas, estructurar oraciones, comprender textos o expresar ideas con claridad, lo que puede traducirse en un bajo rendimiento académico y desmotivación. En este punto, es importante reconocer que estos desafíos no responden a una falta de capacidad intelectual, sino a una condición neuroevolutiva que demanda estrategias pedagógicas diferenciadas y ambientes de aprendizaje inclusivos.

En el plano de la comunicación, el TEL afecta la interacción cotidiana en el aula, obstaculizando la participación oral, la construcción de argumentos y el intercambio de ideas, aspectos que se evidencian al momento de iniciar conversaciones, respetar turnos de habla, utilizar el lenguaje no literal o adaptar su discurso al contexto. Esto limitará la participación activa del estudiante tanto en actividades escolares como en espacios de convivencia.

La tercera dimensión afectada es la socialización, puesto que ante la imposibilidad de comunicarse eficazmente con sus pares puede derivar en aislamiento, retraimiento o baja autoestima. A medida que el lenguaje es un instrumento clave para construir vínculos y negociar significados, las dificultades persistentes en esta área repercuten en el desarrollo emocional y en la construcción de identidad. Es por ello que cuando no se interviene oportunamente, el TEL deja de ser un simple trastorno lingüístico para convertirse en una barrera de largo alcance en la trayectoria educativa y personal del estudiante.

Frente a este panorama, la detección oportuna acompañada de la derivación adecuada a profesionales especializados permite evitar que el TEL evolucione hacia una condición crónica que limite las oportunidades educativas y sociales del estudiante. No obstante, es evidente que este tipo de trastorno constituye un reto estructural para la escuela, ya que pone a prueba su capacidad de reconocer, adaptar y responder a las necesidades reales de sus estudiantes.

4. Panorama del TEL en el Sistema Educativo Plurinacional

La presencia del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en las aulas del Sistema Educativo Plurinacional constituye un reto silencioso pero persistente que tensiona los principios de equidad y calidad educativa consagrados por la Ley Nº 070 de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". Si bien en los últimos años se han logrado avances significativos en materia de inclusión educativa, como la ampliación de la cobertura de Centros de Educación Especial y la promulgación de documentos orientadores para la atención educativa de personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario fundamentalmente, el TEL continúa siendo una condición escasamente visibilizada y poco comprendida en el ámbito pedagógico.

Esta invisibilización no solo se traduce en la ausencia de herramientas normativas y técnicas que orienten su abordaje en el aula regular, sino también en una falta de conciencia institucional sobre su incidencia en el desarrollo integral del estudiante, generando que las niñas y niños con TEL se enfrenten a un sistema que, pese a su declarada vocación inclusiva, no les ofrezca las condiciones necesarias para su participación plena, generando así una brecha silenciosa entre la inclusión declarativa y la inclusión efectiva en el proceso educativo.

4.1. Ausencia de protocolos y guías de orientación

A pesar de que la Ley Nº 070 de la Educación "Avelino Siñani–Elizardo Pérez" reconoce la necesidad de brindar atención diferenciada a estudiantes con dificultades en el aprendizaje, el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) sigue siendo una condición invisibilizada en el Sistema Educativo Plurinacional, aspecto que se puede evidenciar ante la falta de protocolos claros para la identificación, evaluación y atención del TEL sobre todo en el Subsistema de Educación Regular.

Si bien existen documentos generales, como el Programa para la Atención a Estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje (Ministerio de Educación,

2022) y la Guía de Educación Inclusiva en modalidad indirecta (Ministerio de Educación, 2023), estos abordan las dificultades de aprendizaje de forma global, sin incluir orientaciones específicas para los trastornos del lenguaje ni para el TEL como entidad diferenciada. En consecuencia, los docentes carecen de herramientas técnicas que les permitan distinguir entre un retraso transitorio en el habla y un trastorno estructural del lenguaje. Esta carencia retrasa la intervención oportuna y perpetúa las barreras de aprendizaje que enfrentan los estudiantes que padecen de este tipo de trastornos.

En este punto, es importante remarcar que la ambigüedad normativa en torno al TEL no es exclusiva de Bolivia, sino que refleja una problemática regional, puesto que, en el contexto hispanohablante, no se ha establecido un consenso unificado sobre la concepción, el diagnóstico y la intervención del TEL, a diferencia de lo que ocurre en el ámbito anglosajón, donde la categoría *Developmental Language Disorder* (DLD) cuenta con criterios diagnósticos comunes. Estudios comparativos han evidenciado la amplia diversidad de terminologías y criterios diagnósticos empleados en distintos países de habla hispana, lo que dificulta la elaboración de protocolos nacionales homogéneos y deja a los maestros sin recursos adecuados para abordar estos trastornos en el aula.

En la práctica cotidiana, la falta de rutas de derivación estandarizadas y de protocolos intersectoriales entre educación y salud impide una intervención conjunta y coherente, ya que cuando un maestro detecta señales de posible TEL, no dispone de procedimientos claros para remitir al estudiante a una evaluación especializada ni de directrices pedagógicas para adecuar la enseñanza. Esto hace que, en muchos casos, la identificación del TEL dependa de la iniciativa familiar o de intervenciones aisladas sin articularse con el proceso educativo del estudiante, ocasionando que el desarrollo lingüístico y el rendimiento escolar de los estudiantes con TEL se vean significativamente afectados.

Desde la perspectiva de la atención pedagógica, la inexistencia de guías de intervención específicas implica que, aun cuando un estudiante con TEL sea detectado, no exista un plan de acción claro en el aula regular,

ocasionando que los maestros recurran a estrategias improvisadas, basadas en la intuición o en consejos informales de colegas. Esta heterogeneidad de prácticas genera respuestas disímiles e inestructuradas que comprometen la calidad educativa ofrecida a los niños con TEL.

Para los estudiantes con TEL, la falta de acompañamiento adecuado implica brechas en su desarrollo lingüístico que repercuten en todas las áreas curriculares, afectando tanto su rendimiento académico como su socialización y, aunque estos niños están incluidos físicamente en el aula, no reciben una atención que responda a sus necesidades comunicativas, contraviniendo el principio de inclusión que es uno de los pilares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En este sentido, resulta urgente el desarrollo de lineamientos pedagógicos concretos y propios del Sistema Educativo Plurinacional que incluyan señales de alerta específicas para el TEL y protocolos claros de detección temprana. Asimismo, se requiere la creación de instrumentos prácticos que orienten a los docentes en la implementación de estrategias de intervención en el aula, articulando su trabajo con profesionales del área de salud y Educación Especial.

4.2. Formación docente insuficiente para su detección y atención

La implementación efectiva de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional (SEP) de Bolivia enfrenta desafíos significativos, siendo uno de ellos la formación inicial, continua y posgradual de las maestras y maestros, toda vez que a pesar de los avances normativos y curriculares orientados a la inclusión educativa fundamentalmente de las poblaciones de estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, aún persisten vacíos en la preparación de los maestros para abordar temas como el Trastorno Específico del Lenguaje que, como mencionamos anteriormente, cada vez presenta mayor prevalencia en las aulas de educación regular.

Aunque incorpora principios de educación inclusiva, la formación inicial de los docentes en Bolivia carece de una profundización específica respecto al tema y más cuando se refiere a temas tan específicos como los trastornos del lenguaje. Este aspecto repercute en el aula, puesto que impide al personal docente de manera general reconocer señales tempranas del trastorno, retrasando así la intervención oportuna y adecuada. Además, la formación continua ofrecida a los maestros en ejercicio no siempre aborda de manera específica las estrategias pedagógicas necesarias para atender las necesidades de estudiantes con TEL, lo que limita la efectividad de las prácticas inclusivas en el contexto educativo.

Asimismo, los distintos programas de formación especializada que se lanzan para las maestras y maestros a través de la Universidad Pedagógica (UP) o el Programa de Formación Especializada (PROFE) –instancia creada recientemente para justamente generar programas de formación especializada– no abordan de manera específica los Trastornos Específicos del Lenguaje, pese a que esta condición tiene un amplio espectro al momento de realizar su diagnóstico y, por consecuencia, en su proceso de intervención.

Ahora bien, en cuanto a la necesidad de formación de maestros, debemos resaltar que la misión de este proceso no es que el personal docente de las distintas unidades educativas realice un diagnóstico e intervención a los estudiantes, puesto que ello requiere de un equipo multidisciplinario conformado por varios especialistas. Sin embargo, el poder contar con nociones básicas que les permitan a los maestros identificar ciertas señales de alerta permitiría realizar un proceso de intervención oportuno y eficiente. Asimismo, la insuficiente formación especializada para las maestras y maestros también incide en obstaculizar la colaboración efectiva con profesionales como fonoaudiólogos y psicopedagogos, así como la elaboración e implementación de planes de intervención individualizados, esenciales para abordar las necesidades específicas de los estudiantes con TEL.

Para superar estas limitaciones, es fundamental que las instituciones de formación docente, tanto inicial como continua, empiecen a

desarrollar programas y contenidos específicos sobre el TEL, articulados fundamentalmente en la detección temprana, la aplicación de estrategias didácticas adaptadas y la colaboración interdisciplinaria. Asimismo, es necesario que las políticas educativas promuevan y faciliten el acceso de los docentes a recursos y apoyos especializados que les permitan responder de manera efectiva a la diversidad lingüística presente en sus aulas.

4.3. Realidades diferenciadas entre contextos urbanos y rurales que inciden en el TEL

Para analizar las realidades y diferencias entre el contexto urbano y rural, sobre todo en lo que respecta a la atención educativa de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, debemos ser muy críticos, puesto que persisten desigualdades estructurales que ponen en desventaja a las zonas rurales.

En ese marco, el solo pensar que las escuelas rurales puedan contar con personal especializado (terapeutas de lenguaje o psicopedagogos), en general suele ser una utopía que no termina de hacerse realidad. Si a ello se le suman factores como la dispersión geográfica y los costos de transporte para acceder a este tipo de servicios, tanto los maestros como la familia en general, tienden a pasar por alto cualquier tipo de señal de alerta que presenten los niños y que pueda afectar su proceso educativo.

Si bien en la última década, a partir de la implementación de la Ley No. 070 de la Educación "Avelino Siñani–Elizardo Pérez", se ha ampliado la cantidad de Centros de Educación Especial, la mayoría de los servicios especializados continúan concentrados en entornos urbanos, quedando las comunidades rurales con una oferta muy limitada, sobre todo si nos referimos al apoyo profesional.

En consecuencia, la detección temprana del TEL suele demorarse en contextos rurales puesto que la falta de conocimiento de los docentes y las familias al respecto, impiden la identificación del trastorno a tiempo, atribuyendo las dificultades del niño a otros factores o a barreras

propiamente idiomáticas, que por cierto es un elemento adicional que complejiza la detección en zonas rurales donde su lengua materna (L1) es un idioma originario.

Algunos estudios respecto al Trastorno Específico del Lenguaje, refieren que, si este tipo trastornos no se tratan de forma oportuna, repercutirán directamente en el rezago y fracaso escolar. De hecho, entre el 60% y 80% de los niños con antecedente de TEL manifiestan graves dificultades de lectura y bajo rendimiento académico hacia los 9 años, lo que evidencia el impacto duradero del trastorno en su trayectoria educativa. Este panorama nos permite inferir que un estudiante del área rural con TEL tendrá mayor riesgo de quedar rezagado o abandonar la escuela en comparación con sus pares urbanos. Frente a estas disparidades, resulta imprescindible aplicar acciones preventivas y estrategias diferenciadas según el contexto (Llorenc, Aguado, Pera, Claustre y Sanz-Torrent, 2013).

La normativa boliviana vigente garantiza el derecho a programas de detección y atención oportuna para niños con discapacidades, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, lo que obliga a las distintas unidades educativas del SEP a procurar diagnósticos y tratamientos oportunos a través de instituciones especializadas, ya sean estos los Centros de Educación Especial o Centros Integrales Multisectoriales. No obstante, cumplir con este mandato en el ámbito rural exige esfuerzos adicionales de implementación, puesto que no existen mecanismos de derivación y apoyo, ni instituciones asequibles que realicen este tipo de diagnósticos.

Algunas estrategias que se plantearon a razón del Congreso Plurinacional de Educación desarrollado en la gestión 2024, estuvieron relacionadas con la necesidad de crear equipos itinerantes interdisciplinarios que visiten periódicamente a las unidades educativas rurales para evaluar niños con posibles trastornos del lenguaje, pero que además lleven orientación y terapia del lenguaje a comunidades aisladas donde antes no llegaban. Implementar estas medidas preventivas –desde la detección temprana hasta la intervención a distancia– podría ser fundamental para cerrar gradualmente la brecha urbano-rural en la atención del TEL y avanzar

hacia una educación inclusiva y equitativa en todo el país, donde ningún estudiante con TEL u otro tipo de necesidad educativa quede atrás por el hecho de vivir en zona rural o urbana.

4.4. Invisibilidad del TEL al interior de la diversidad lingüística

Bolivia es un país con una notable diversidad lingüística reflejada en la existencia de 36 lenguas oficiales reconocidas en el Estado Plurinacional. Si bien el castellano es la lengua más utilizada (hablada por alrededor del 84% de la población), una proporción significativa de bolivianas y bolivianos tiene como lengua materna un idioma indígena originario. Entre estas lenguas destacan el quechua, hablado por cerca del 28% de la población, y el aimara, presente en alrededor del 18%, junto con otras lenguas originarias que poseen una importancia sociocultural y territorial considerable (Barajas Fuquen, 2018).

Esta realidad multilingüe se traduce en aulas donde coexisten estudiantes bilingües o plurilingües, especialmente en zonas rurales y comunidades indígenas, debiendo ser las maestras y maestros los encargados de enfrentar la tarea de distinguir entre dificultades normales de aprendizaje de un segundo idioma y posibles Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) en sus alumnos.

Es importante recordar que, a primera vista, un niño con TEL suele ser identificado simplemente como tímido, poco hablador o desinteresado en las conversaciones, cuando en realidad su aparente silencio puede obedecer a que no comprende adecuadamente lo que los demás dicen. Esta aparente invisibilidad hace que, en muchos casos, el TEL no sea detectado de manera oportuna; las dificultades de lenguaje pueden prolongarse años antes de que alguien las reconozca como señales de alarma y busque una evaluación profesional.

Anteriormente, en este documento, se ha señalado que en contextos monolingües el TEL permanece con frecuencia fuera del radar de docentes y familias, recibiendo menos atención y recursos que otros trastornos de

prevalencia similar. Sin embargo, en el entorno multilingüe boliviano, esta situación se agudiza, puesto que la diversidad de idiomas en el aula puede ocultar aún más las manifestaciones del TEL, confundiéndolas con las particularidades propias del bilingüismo o la transición de una lengua a otra.

Es por ello que uno de los mayores desafíos es diferenciar entre las dificultades lingüísticas atribuibles al aprendizaje de un segundo idioma y aquellas originadas por un trastorno del lenguaje propiamente dicho. Estos casos son frecuentes en el Sistema Educativo Plurinacional, puesto que, a partir de la propia diversidad cultural del Estado, existen niños indígenas que aprenden castellano como segunda lengua (L2), siendo común en ellos enfrentar ciertas limitaciones de vocabulario en castellano, errores gramaticales o una pronunciación influenciada por su lengua materna, rasgos que son esperables en un proceso normal de bilingüismo.

Sin embargo, esas mismas características también podrían ser indicio de un TEL subyacente. Aquí el problema radica en que el TEL en niños bilingües tiende a manifestarse de forma sutil y a enmascararse tras el bilingüismo: si un niño quechua hablante tiene dificultades para expresarse en castellano, muchos asumirán que se debe simplemente a su condición de hablante esta lengua y a la exposición tardía al español. Esta situación podría demorar la derivación de ese niño a una evaluación especializada bajo la creencia de que su desarrollo lingüístico irá mejorando con el tiempo. De hecho, todavía es común que se espere más tiempo para referir a evaluación a niños bilingües debido al mito de que su desarrollo del lenguaje es naturalmente más lento, una práctica no basada en evidencia.

Esta falsa creencia retrasa la identificación de trastornos reales, ya que la evidencia científica indica con claridad que el bilingüismo no causa retrasos en el desarrollo del lenguaje ni trastornos como el TEL; por el contrario, si un estudiante padece realmente de este tipo de trastornos presentará dificultades en todas sus lenguas, aunque estas puedan ser más notorias en aquella a la que esté menos expuesto. Como señalan Kohnert (2010) "los niños bilingües con alteración primaria del lenguaje van a ser capaces de aprender dos idiomas. Si bien en ambas lenguas

se presentarán déficits y la adquisición de las mismas se hará de una forma mucho más lenta que en los niños con desarrollo típico (Hakansson, Salameh, & Nettelbladt, 2003).

Asimismo, el dominio relativo de cada lengua dependerá de sus oportunidades de uso, ya que estos niños suelen mostrar un rendimiento aún más bajo en la segunda lengua (L2) si su exposición a ella es limitada, comparados con compañeros bilingües típicos; sin embargo, errores como mezclar códigos lingüísticos o dudar en una palabra no deben interpretarse automáticamente como patología, ya que los niños bilingües sin TEL también pueden cometerlos durante el aprendizaje y forman parte de lo que conocemos comúnmente como desarrollo normal.

La diferencia es que en el TEL esos errores y retrasos son persistentes y aparecen incluso en la lengua materna (L1) del niño, no solo en la segunda lengua. En nuestro contexto, la invisibilidad del TEL está vinculada con ciertas dinámicas educativas y sociolingüísticas propias del país, puesto que por un lado, la enseñanza intercultural bilingüe ha ido cobrando fuerza en el discurso pedagógico, pero en la práctica muchos docentes aún enfrentan barreras para atender la diversidad lingüística, ya que no es raro que en zonas rurales un maestro castellano hablante desconozca la lengua materna de sus alumnos (ya sea aimara, quechua, guaraní, etc.), lo que dificulta aún más la evaluación o identificación adecuada de algún posible trastorno específico del lenguaje.

En este punto, es importante reconocer la falta de instrumentos de evaluación bilingües o adaptados a lenguas originarias para identificar señales de alerta de TEL, lo que empeora el panorama, puesto que la mayoría de test estandarizados de lenguaje que existen están diseñados para hablantes monolingües de español, por lo que su aplicación directa en niños cuya lengua familiar es otra puede arrojar falsos resultados.

En consecuencia, distinguir entre un trastorno lingüístico y una diferencia por bilingüismo es fundamental para la inclusión educativa; por ello la Tabla 2 resume algunos indicadores clave para diferenciar las dificultades de aprendizaje de un segundo idioma de los verdaderos trastornos del

lenguaje en un entorno multilingüe. Esta herramienta comparativa pretende ayudar a maestras y maestros a reflexionar sobre las características que observan en sus estudiantes y a considerar si dichas dificultades se explican por la condición bilingüe del alumno o si podrían ser señales de un TEL que requiera intervención especializada.

Tabla 2. Diferenciación entre dificultades por bilingüismo y por trastorno específico del lenguaje (TEL)

Indicadores observados en el estudiante	Posible explicación en un niño bilingüe típico	Posible indicio de un TEL en contexto bilingüe
Retraso en empezar a hablar (primeras palabras tardías)	Puede deberse a la exposición simultánea a dos lenguas, algunos niños bilingües dicen sus primeras palabras ligeramente más tarde sin salir del rango normal.	Retraso significativo en la aparición del lenguaje en cualquier lengua que habla el niño; pocas palabras o ausencia de combinaciones incluso en su L1, lo que sugiere un retraso global del lenguaje.
Vocabulario limitado en la lengua de instrucción (L2)	Es común que el vocabulario en la segunda lengua sea menor al inicio, ya que el niño reparte su exposición entre dos idiomas. Sumando vocabulario de L1+L2 suele alcanzar niveles esperados.	Léxico reducido tanto en L2 como en L1. Aún combinando ambas lenguas, el niño muestra un repertorio léxico inferior al de sus pares. Dificultad para aprender palabras nuevas en cualquier idioma, persistiendo con la edad.
Errores gramaticales (ej.: omisión de artículos, simplificación de verbos)	Errores transitorios por interferencia lingüística o poca exposición a L2. Tienden a superarse conforme aumenta la inmersión; la gramática en L1 es apropiada para su edad.	Errores gramaticales no típicos o muy persistentes en L2 y también en L1. El niño emplea estructuras gramaticales marcadamente inmaduras para su edad en su lengua materna (ej.: oraciones muy cortas, omisión de morfemas clave), señal de un trastorno subyacente.
Dificultad de comprensión (no sigue instrucciones orales complejas)	Si ocurre principalmente en L2, puede ser por comprensión incompleta del español todavía en aprendizaje. En L1 el niño comprende bien las instrucciones acordes con su edad.	Se observa incluso en la lengua materna: el niño tiene problemas para entender órdenes o relatos adecuados a su edad en ambos idiomas. Esta dificultad general de comprensión apunta a un TEL más que a la barrera del segundo idioma.
Mezcla de idiomas o al hablar	La alternancia de lenguas en una misma frase es normal en niños bilingües; suelen usar la palabra que conocen en un idioma si no la recuerdan en el otro. Esto refleja estrategias comunicativas, no un trastorno.	La mezcla de códigos no es en sí un indicador de TEL. Se analizaría con cautela: un niño con TEL podría usar esta estrategia como cualquier bilingüe. Se enfocará más en si el mensaje es comprensible en alguna lengua. Si ni en L1 logra construir oraciones entendibles, habría motivo de alerta.

Pronunciación inusual de ciertos sonidos	Puede reflejar acento o influencia de L1 al hablar L2 (ej.: un niño quechua hablante pronunciando /r/ suave en español). Estos patrones suelen disminuir con la práctica en L2.	Errores fonológicos que interfieren seriamente con la inteligibilidad incluso en la lengua materna. Por ejemplo, omisiones o distorsiones de sonidos que persisten más allá de la edad esperada, presentes tanto en L1 como L2, sugiriendo un trastorno fonológico dentro del TEL.
Progreso muy lento a pesar de la exposición adecuada a L2	El ritmo de adquisición de la segunda lengua varía; algunos bilingües necesitan más tiempo, pero muestran avance constante. Con apoyo y tiempo, van cerrando la brecha con sus pares en L2.	Aprendizaje estancado o con avance mínimo en L2 y en el desarrollo de L1. Aunque se le brinden oportunidades y apoyo, el niño con TEL no alcanza hitos básicos del lenguaje. La persistencia de dificultades en todas sus lenguas a lo largo del tiempo es indicativa del trastorno.

Fuente: Elaboración propia con base en Bedore y Peña (2008), Restrepo (1998), Paradis et al. (2011) y Aguilar y Bonilla (2021).

Como muestra la tabla, un criterio clave para los maestros es analizar el desempeño lingüístico del niño en su primera lengua (L1). Si un estudiante bilingüe tiene un desarrollo del lenguaje normal en su L1 (por ejemplo, habla y entiende bien el quechua en casa), pero muestra dificultades únicamente al usar el castellano, es muy probable que estemos ante diferencias propias del proceso de adquisición de la segunda lengua y no ante un TEL, en tal caso, la respuesta educativa adecuada sería reforzar la enseñanza del castellano como segunda lengua, respetando su lengua materna en lugar de patologizar al estudiante. Por el contrario, si las dificultades se evidencian también en L1, entonces el estudiante podría tener un trastorno del lenguaje subyacente que afecta su capacidad lingüística más allá de la barrera idiomática.

En un niño con TEL, los problemas de vocabulario, gramática o comprensión son observables en todas las lenguas que habla –no se limitan al español– y además no corresponden a patrones típicos de un aprendiz de segundo idioma.

Es importante desechar la idea de que un niño con TEL no debe ser bilingüe, toda vez que los estudios recientes han demostrado que imponer el monolingüismo no soluciona el trastorno; un menor con TEL seguirá teniendo dificultades lingüísticas, aunque se le restrinja a un solo idioma, y privarlo de su lengua materna o de la segunda lengua puede incluso ser

contraproducente en términos socioemocionales. De hecho, niños con TEL pueden llegar a ser bilingües funcionales y comunicarse en dos idiomas, aunque con niveles más bajos de habilidad en comparación con sus pares sin TEL.

La prioridad para la inclusión no debe ser reducir la cantidad de lenguas, sino mejorar la calidad de la intervención en todas las lenguas relevantes para el niño. En nuestro contexto, esto implica brindar apoyos logopédicos y pedagógicos que tomen en cuenta la lengua materna del estudiante (sea esta guaraní, chimán, mojeño, etc.) y el español como segunda lengua, debiendo para ello adaptar materiales didácticos a la lengua originaria o contar con intérpretes y facilitadores lingüísticos, puede marcar la diferencia para que un niño con TEL no quede rezagado.

Lamentablemente, la escasez de recursos especializados en contextos rurales e indígenas agrava la invisibilidad del TEL, ya que hay pocos profesionales de terapia del lenguaje que sean quechua hablantes o aimara hablantes, y son muy pocas o nulas las investigaciones nacionales enfocadas en trastornos del lenguaje en lenguas originarias.

En el marco de la educación inclusiva, superar la invisibilidad del TEL implica garantizar que todos los niños, hablen la lengua que hablen, alcancen su potencial comunicativo. Esto demanda fortalecer la formación docente en evaluación plurilingüística, desarrollar materiales y pruebas en idiomas originarios, y promover la sensibilización sobre el TEL en las comunidades.

5. El rol de la familia en la detección y acompañamiento inicial

La familia cumple una función fundamental en la identificación temprana y el apoyo inicial de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), puesto que el hogar es el primer entorno de socialización y aprendizaje, donde se suelen manifestarse las primeras señales de alerta del TEL. De hecho, se estima que todos los niños con TEL inicialmente presentan un retraso notable en la adquisición del lenguaje, es decir que son hablantes tardíos.

Para ello resulta indispensable que madres, padres o tutores reconozcan algunas características propias de un desarrollo normotípico del lenguaje infantil, para diferenciar entre variaciones propias del ritmo individual de adquisición y manifestaciones que podrían requerir evaluación especializada. Esta comprensión no solo podría prevenir alarmas infundadas, sino que también posibilitaría una derivación oportuna a profesionales competentes cuando se detectan señales persistentes de un posible TEL.

En este sentido, con el propósito de orientar este proceso, en la Tabla 3 se presenta una comparación entre las habilidades lingüísticas típicas esperadas según la edad y las manifestaciones comunes del Trastorno Específico del Lenguaje.

Tabla 3. Comparativa del desarrollo normotípico del lenguaje y manifestaciones del Trastorno Específico del Lenguaje

Edad aproximada	Desarrollo normotípico del lenguaje	Manifestaciones comunes del TEL
12-18 meses	Emite primeras palabras comprensibles (mamá, papá). Usa gestos comunicativos.	Retraso en aparición de palabras. Emite pocos sonidos. Baja intención comunicativa.
18-24 meses	Comienza a combinar dos palabras (ej. 'agua mamá'). Entiende órdenes simples.	Uso limitado de palabras. Dificultades para combinar términos. Comprensión deficiente.
2-3 años	Construye frases cortas. Usa plurales y pronombres. Vocabulario de 200-300 palabras.	Frases telegráficas. Errores gramaticales persistentes. Léxico escaso.
3-4 años	Formula oraciones más complejas. Mejora pronunciación. Relata hechos breves.	Problemas de articulación. Oraciones incompletas. Dificultad para relatar hechos.
4-5 años	Domina estructuras gramaticales básicas. Hace preguntas. Narra experiencias.	Errores morfosintácticos frecuentes. Discurso poco cohesivo. Problemas pragmáticos.
5-6 años	Lenguaje funcional. Usa conectores simples. Participa activamente en conversaciones.	Lenguaje poco inteligible. Vocabulario pobre. Dificultades en la conversación espontánea.

Fuente: Elaboración propia a partir de criterios recopilados de Owen (2010), León et al. (2011), y Artigas-Pallarés (2013), adaptados para propósitos educativos.

Es importante enfatizar que una identificación precoz permite desarrollar al máximo el potencial del niño mediante intervención temprana, al mismo

tiempo que orienta adecuadamente a la familia y reduce la incertidumbre y el estrés parental; además, facilita la búsqueda de apoyos terapéuticos y recursos educativos acordes con las necesidades del menor.

No obstante, no se puede negar la existencia de factores que pueden retrasar la detección en el entorno familiar, como la tendencia cultural a la tolerancia de la demora en el habla. Esta creencia, sumada en ocasiones a la falta de formación de algunos profesionales de primera infancia para identificar dificultades lingüísticas, ha llevado a que muchas familias posterguen la consulta especializada.

Es aquí donde las maestras y maestros tienen un rol estratégico, puesto que desde la escuela pueden promover acciones preventivas de sensibilización dirigidas a madres y padres, brindándoles información sobre los hitos del desarrollo del lenguaje y los signos tempranos de posible TEL. De esta manera, el docente actúa como nexo entre la familia y los servicios especializados, fomentando una cultura de prevención tanto en el entorno escolar como en el hogar.

Una vez que surge la sospecha o se confirma el diagnóstico de TEL, la participación activa de la familia es indispensable en el acompañamiento inicial del niño, toda vez que los padres y cuidadores no solo proporcionan la información vital sobre el historial del desarrollo del niño, sino que también se convierten en co-terapeutas en casa, aplicando estrategias de estimulación y apoyo comunicativo en la vida diaria.

La literatura especializada coincide en que el progreso del niño con TEL es mayor cuando la intervención trasciende las sesiones con el especialista y se continúa en el hogar de forma sistemática. Por ello, los expertos recomiendan empoderar a la familia con pautas claras de estimulación temprana, desde el momento mismo en que se detectan las dificultades en el lenguaje. En esta línea, Gento et al. (2011) señalan que extender la intervención al contexto familiar manteniéndola hasta el inicio de la etapa escolar contribuye a incrementar el nivel de desarrollo del niño en las áreas lingüísticas deficitarias. Concretamente,

se aconseja a los padres continuar en casa con ejercicios y actividades que fortalezcan el lenguaje, integrándolos en la rutina diaria del niño.

Algunas recomendaciones prácticas incluyen el emplear un lenguaje claro y adecuado para la edad (evitando diminutivos, "lenguaje infantil" exagerado o sobrenombres), nombrar las cosas por su nombre correcto, y modelar estructuras lingüísticas simples pero gramaticalmente correctas al hablar con el niño. Para ello se sugiere que la familia adopte estrategias comunicativas ampliadas desde la etapa inicial, incluso si solo hay una sospecha de TEL, pudiendo para ello apoyarse en sistemas aumentativos y visuales como el uso de imágenes, pictogramas o fotografías que representen objetos, acciones o rutinas diarias. Todo esto facilitará la comprensión del niño.

Es importante entender que los padres conocen profundamente las fortalezas, estilos de aprendizaje y motivaciones de sus hijos, por lo que sus observaciones pueden guiar la intervención para que sea más personalizada y efectiva. A su vez, los especialistas y maestros pueden retroalimentar a la familia con avances y dificultades observadas en contextos externos al hogar; así se conforma una especie de triángulo colaborativo (familia-escuela-terapeuta) que sostiene al niño en todos sus entornos.

Asimismo, en el marco de la educación inclusiva, en lo posible las maestras y maestros deben invitar a la familia a ser parte activa en el diseño del plan de apoyo educativo individual del niño con TEL. Esto implica desde compartir información (ej.: padres aportan sus observaciones sobre situaciones en las que el niño se comunica mejor o peor, sus intereses particulares, etc.), hasta colaborar en la definición de metas realistas y estrategias que se implementarán en ambos contextos.

De igual forma, se sugiere realizar reuniones periódicas de seguimiento (formalmente, reuniones de equipo multidisciplinario o de consejo psicopedagógico) con la presencia de los progenitores para evaluar los progresos, ajustar las intervenciones y mantener a todos informados de los logros y desafíos, dado el rol insustituible de la familia, tanto en la detección temprana del Trastorno Específico del Lenguaje como en el acompañamiento inicial que garantizará una intervención oportuna.

6. Estrategias para la Prevención y Abordaje Integral del Trastorno Específico del Lenguaje desde el Sistema Educativo Plurinacional

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) representa un desafío significativo para la inclusión educativa, dado que compromete las habilidades de comunicación y, en consecuencia, el aprendizaje de niñas y niños, cuya complejidad radica en que, a diferencia de otras dificultades de aprendizaje más visibles, las manifestaciones del TEL pueden pasar inadvertidas en el aula, confundiéndose a veces con desinterés, timidez o incluso con las barreras propias del bilingüismo.

Afortunadamente, el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia dispone de un marco normativo inclusivo que sienta las bases para abordar estas necesidades, puesto que la Ley Nº 070 de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" establece como uno de sus principios que la educación "Es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna según el Artículo 14 de la Constitución Política del Estado" (Ley No. 070, 2010, art. 3, núm. 7). En este marco la educación debe promover una cultura inclusiva, garantizando políticas educativas que permitan brindar una atención educativa oportuna y pertinente a las necesidades y capacidades de los estudiantes que son parte del SEP.

Si bien el TEL no se enmarca en el rango de una discapacidad, encaja en el concepto amplio de dificultades de aprendizaje, específicamente en la comunicación para la cual se requiere una atención diferenciada, debiendo para ello prevenir sus impactos y abordarlo de manera integral desde el SEP, no solo como un tema meramente técnico sino como un imperativo legal y ético que permita concretar el derecho a una educación de calidad sin discriminación.

6.1. Orientaciones básicas para la identificación temprana del TEL en el aula

La detección precoz del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en el entorno educativo constituye una estrategia clave para mitigar sus efectos acumulativos en la trayectoria educativa, sobre todo si tomamos en cuenta que sus manifestaciones iniciales suelen emerger en la primera infancia. En consecuencia, la educación inicial y los primeros años de escolaridad son momentos estratégicos para la intervención, ya que "los primeros cinco años de vida son esenciales para el desarrollo del lenguaje y para intervenir eficazmente ante cualquier dificultad" (Owen, 2010, p. 53).

En el marco del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), las maestras y maestros desempeñan un papel fundamental como primeros observadores del desarrollo lingüístico de sus estudiantes, para lo cual el Ministerio de Educación ha desarrollado instrumentos orientadores, como la *Guía para la detección de señales de alerta en el Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria*, la cual promueve una observación sistemática de los niños y niñas entre 4 y 6 años. No obstante, si bien esta herramienta incluye indicadores de alerta sobre el desarrollo del lenguaje oral y actividades que ayudan a discernir entre una simple variación en el ritmo madurativo y un posible trastorno del lenguaje (Ministerio de Educación, 2024), no es específica para abordar los Trastornos Específicos del Lenguaje.

Una intervención oportuna durante la etapa preescolar no solo mejora la respuesta educativa inmediata, sino que también previene secuelas más graves en el desarrollo académico y emocional del estudiante. La atención temprana, cuando es adecuada, puede marcar una diferencia sustancial en el rendimiento escolar y en la inclusión plena del niño o niña dentro del aula regular.

En este contexto, el siguiente cuadro presenta orientaciones prácticas que las maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional pueden aplicar en el aula para identificar señales de alerta del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Las acciones están organizadas por áreas clave de observación e intervención pedagógica.

Tabla 4. Orientaciones básicas para la identificación temprana del TEL

Edad del Niño	Señales de alerta	Orientaciones para la maestra o maestro
3 años	No combina palabras en frases simples.	Observar y registrar el uso de frases durante el juego o diálogo espontáneo.
3 años	Dificultad para entender instrucciones básicas.	Dar instrucciones simples y observar la reacción del niño.
4-5 años	Omite artículos o verbos en oraciones.	Prestar atención al lenguaje usado durante las narraciones o descripciones.
3-4 años	Confunde estructuras gramaticales (ej.: "yo corrí" – "yo corrío").	Repetir frases del niño y corregir de forma natural para observar respuesta.
General	Dificultad para narrar eventos secuenciales.	Usar cuentos cortos y pedir al niño que narre la secuencia.
General	Errores persistentes en pronunciación no atribuibles a causas físicas.	Observar en juegos o lectura compartida cómo pronuncia las palabras.
General	Problemas de comprensión verbal en ambas lenguas (si es bilingüe).	Evaluar comprensión en la lengua materna y en castellano con apoyo bilingüe.
General	Respuestas incoherentes a preguntas sencillas.	Plantear preguntas sencillas y verificar la coherencia en la respuesta.
General	Escasa iniciativa para comunicarse verbalmente.	Observar frecuencia e intención de comunicación durante actividades diarias.

Fuente: Elaboración propia a partir de "Guía para la detección de señales de alerta en el Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria" (2024) y Owen (2010).

Es importante recordar que un docente, respaldado por capacitación y herramientas pertinentes, puede ser un agente transformador clave en la detección e intervención temprana del TEL, aprovechando el potencial neuroplástico del cerebro infantil y promoviendo entornos educativos más inclusivos.

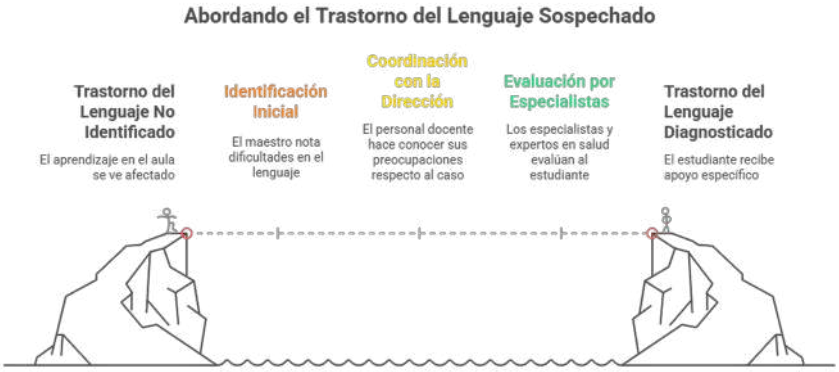
6.2. Articulación intersectorial

Debido a la naturaleza compleja del TEL, su abordaje efectivo requiere una articulación intersectorial sólida; ningún docente, por más comprometido que esté, puede enfrentar solo todas las aristas de un trastorno de lenguaje. Por lo tanto, es necesario establecer puentes de colaboración entre el sector educativo y otros sectores clave como el sector salud y, por supuesto, la familia.

En Bolivia, la propia concepción de la educación reconoce la importancia de integrar esfuerzos con salud y familia, aspecto que se establece en la Ley N° 070 de la Educación "Avelino Siñani–Elizardo Pérez", en el que se expresa en el numeral 1, del Artículo 12, lo siguiente: "Es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado, orientada a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural del entorno de la niña y el niño, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, para su desarrollo psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo..." (Ley No. 070, Art. 12, núm 1). Este enfoque sienta un precedente importante para extrapolar al campo de las necesidades educativas especiales, sugiriendo que la escuela debe trabajar en conjunto con el sistema de salud para garantizar el desarrollo pleno del estudiante.

En la práctica, la articulación intersectorial frente al TEL implica varios niveles de acción, tal como se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Atención Intersectorial del Trastorno del Lenguaje



Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar este proceso, es deseable que existan convenios o canales formales entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud, de modo que los casos detectados en escuelas puedan acceder a evaluaciones y terapias de lenguaje sin trabas burocráticas ni costos prohibitivos.

Una estrategia viable sería reactivar o fortalecer los Centros Integrales Multisectoriales (CMI), puesto que estas instituciones buscan brindar educación integral a personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario con apoyo de servicios de salud. Su servicio de diagnóstico y orientación adaptados al TEL podría funcionar como unidades de referencia donde un niño con TEL recibe atención conjunta de maestros de apoyo y terapeutas del lenguaje, asegurando coherencia entre los objetivos pedagógicos y terapéuticos.

Asimismo, es importante resaltar que la articulación debe darse dentro del propio sistema educativo entre el subsistema de educación regular y el subsistema de educación especial. Para ello la actual estructura de atención educativa del SEP prevé mecanismos de apoyo técnico, permitiendo que los estudiantes se puedan matricular en una unidad educativa regular y un Centro de Educación Especial, siendo esta última instancia la encargada de asignar a un maestro de apoyo técnico pedagógico que colaborará con el maestro de aula en los procesos de enseñanza. Esta figura del maestro/a de apoyo –especialista en pedagogía terapéutica o educación especial– resulta sumamente pertinente en casos de TEL, aunque el estudiante no tenga una discapacidad propiamente dicha, puesto que, idealmente, una vez identificado un niño con TEL (o con sospecha fundada), la unidad educativa podría gestionar el acompañamiento de un maestro de apoyo itinerante especializado en dificultades de comunicación, quien asesore al docente regular en la adaptación de estrategias didácticas y realice intervenciones individualizadas con el niño dentro o fuera del aula. En ausencia de este recurso (pues la asignación actual prioriza a estudiantes con discapacidad reconocida legalmente), las y los docentes deben buscar orientación en los equipos de *Educación Especial* de las Direcciones Departamentales o en redes de apoyo profesional (por ejemplo, asesorándose con psicopedagogos, logopedas o centros especializados de su localidad).

Otro pilar de la articulación intersectorial es el trabajo con la familia y la comunidad, ya que es una estrategia integral que coloca a los padres y cuidadores como aliados en el proceso de atención del TEL. Desde la escuela se debe propiciar reuniones con la familia para explicar de manera

clara y empática cuál es la necesidad del niño, qué actividades pueden realizarse en casa para estimular el lenguaje y cómo dar seguimiento a las recomendaciones de los especialistas. La comunicación fluida escuela-familia previene estigmas y culpas, y, en cambio, promueve que el niño se sienta respaldado en todos sus entornos.

6.3. Inclusión del TEL en las políticas educativas nacionales

Lograr que las estrategias mencionadas perduren y se apliquen de manera uniforme en todo el país exige institucionalizar la atención al TEL en las políticas educativas, puesto que la figura del TEL no se explícita de forma específica en la normativa boliviana, quedando frecuentemente subsumido bajo categorías generales como "dificultades de aprendizaje".

Un primer paso clave es la inclusión del TEL en la planificación estratégica y normativa educativa, lo que implica que los planes y programas del Ministerio de Educación reconozcan explícitamente al Trastorno Específico del Lenguaje como una necesidad educativa diferenciada. Esto permitirá desarrollar reglamentos o protocolos de educación inclusiva específicos al respecto. Es importante mencionar al TEL dentro de las categorías de atención, detallando procedimientos claros para su identificación y manejo en las escuelas.

La Ley No. 070 y normativas subsiguientes ya definieron a grandes rasgos la educación inclusiva como aquella que responde a la diversidad mediante adaptaciones y apoyos. No obstante, corresponde a políticas más operativas –como manuales, guías y resoluciones ministeriales– delinear cómo se concretan esos apoyos en el caso de dificultades específicas del lenguaje. Una política educativa nacional sobre TEL podría contemplar, entre otros, los siguientes componentes prácticos para el subsistema de educación regular:

- Protocolos de detección y derivación temprana: establecer oficialmente procedimientos que todas las unidades educativas deben seguir para detectar posibles TEL en los distintos niveles inicial, primaria e incluso secundaria y educación alternativa y derivar a los estudiantes

a evaluación especializada. Incluir en estos protocolos el uso de instrumentos estandarizados, así como la participación de equipos multisectoriales.

- Fortalecimiento de la formación docente continua: es fundamental que, mediante la capacitación continua, se actualice a los docentes en estrategias de atención al TEL, de manera que adquieran mayor confianza y herramientas para trabajar con este trastorno. Esto no significa repetir la discusión genérica sobre inclusión (ya tratada en apartados previos), sino ofrecer técnicas pedagógicas concretas, manejo de apoyos tecnológicos para comunicación aumentativa si fueran necesarios, y pautas para colaborar con terapeutas de lenguaje.

- Dotación de personal especializado en las unidades educativas y Centros de Educación Especial: una inclusión efectiva del TEL requerirá invertir en personal de apoyo. Para ello se pueden fijar metas graduales para contar con al menos un psicopedagogo o logopeda por distrito escolar, o consolidar el modelo de maestros de apoyo itinerantes que asesoren a varias escuelas en un municipio, o bien concretar la institucionalización definitiva de los Centros Integrales Multisectoriales.

- Monitoreo y evaluación de la inclusión del TEL: una política eficaz debe incluir mecanismos de seguimiento, incorporando indicadores específicos en el sistema de registro educativo (SIE) para contabilizar cuántos estudiantes con TEL (u otras dificultades de comunicación) están identificados en las escuelas, y evaluar anualmente su rendimiento y permanencia.

En concordancia con lo anterior, es necesario resaltar que la inclusión del TEL en las políticas nacionales beneficia directamente la labor de maestras y maestros, puesto que, cuando existen lineamientos claros y respaldo institucional, ellos pueden actuar con mayor certidumbre y apoyo al enfrentar un caso de TEL, dejando de depender solo de su iniciativa personal, pues cuentan con *protocolos, capacitación y personal de apoyo* emanados desde las instancias centrales de educación.

7. Conclusiones

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) representa uno de los desafíos menos visibles, pero más urgentes para la concreción de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional, ya que a pesar de no implicar una discapacidad en sentido estricto, sus repercusiones sobre el desarrollo lingüístico, académico, emocional y social de los estudiantes son profundas y persistentes, especialmente cuando no es identificado ni atendido a tiempo. Por consiguiente, no reconocerlo como una necesidad educativa diferenciada implica perpetuar barreras estructurales que contradicen los principios de equidad y justicia educativa establecidos en la Ley Nº 070 de la Educación "Avelino Siñani–Elizardo Pérez" y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En este sentido, el TEL pone a prueba la capacidad del SEP para adaptar sus prácticas y políticas educativas, debiendo para ello desarrollar protocolos y herramientas pedagógicas específicas con respecto al tema y fortalecer la formación inicial y continua de la población docente, no con la expectativa de que se conviertan en especialistas clínicos, sino para que desarrollen criterios pedagógicos claros que les permitan reconocer señales de alerta, generar estrategias preventivas y articular su labor con equipos especializados.

Por otra parte, la diversidad lingüística y cultural de Bolivia añade un nivel de complejidad que no puede ser soslayado, ya que el TEL se enmascara tras el bilingüismo o se diluye entre las dificultades propias de una segunda lengua, lo que prolonga su invisibilidad. Ante esta realidad, se hace necesario que todas las políticas educativas y estrategias que se desarrollen para abordar este tipo de trastorno tomen en cuenta las lenguas originarias como vehículo legítimo del desarrollo lingüístico.

El abordaje del TEL exige también una articulación intersectorial efectiva, que es aún una tarea pendiente del Estado, ya que no ha logrado unir los esfuerzos que realizan el sector de educación y de salud para constituir una red colaborativa orientada no solo a intervenir cuando ya hay un diagnóstico, sino a construir entornos lingüísticos estimulantes y sostenidos.

La inclusión del TEL en las políticas educativas del SEP no debe limitarse a menciones generales o categorizaciones amplias; por el contrario, se requiere su reconocimiento explícito en protocolos, normativas y programas de formación, así como la dotación efectiva de personal especializado y materiales para todos los niveles, ámbitos y subsistemas que son parte del Sistema Educativo Plurinacional, especialmente en contextos rurales e indígenas donde la desigualdad de acceso a servicios especializados agrava la situación.

Referencias

Acosta Rodríguez, V. M., Ramírez Santana, G. M., Delgado Cruz, A., & Del Valle Hernández, Y. N. (2022). *Trastorno Específico del Lenguaje y Trastorno del Espectro Autista: similitudes y diferencias en el discurso narrativo.* Revista de Investigación en Logopedia, 12(1), e76069. https://dx.doi.org/10.5209/rlog.76069

Aguado, G., Coloma, C. J., Serra, M., & otros. (2015). *Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno.* Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 35(4), 170– 183. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004

Alicia García-Rayo Moreno & Calatrava Ruiz, M. I. (2008). *Bases anatómicas, fisiológicas y neurológicas del lenguaje. Su importancia en la intervención en el aula de audición y lenguaje.* Revista Digital CSI-CSIF, (11), 1–12.

Andreu, L., Igualada, A., Ahufinger, N., & Sanz-Torrent, M. (2022). *La situación del trastorno específico del lenguaje en los países hispanohablantes.* Revista de Investigación en Logopedia, 12(1), e74552. https://doi.org/10.5209/rlog.74552

Barajas Fuquen, P. A. (2018, 11 de diciembre). *¿Cuántas lenguas se hablan en Bolivia?* Bolivia.com. https://www.bolivia.com/actualidad/nacionales/cuantas lenguas se hablan en bolivia 213468.

Berthier, M. L., García Casares, N., & Dávila, G. (2011). A*fasias y trastornos del habla. Programa de Formación Médica Continuada Acreditado, 10(74), 5035–5041.* Recuperado de https://www.academia.edu/28172644/Afasias y trastornos del habla.

Celi, L., Quilca, S., Sánchez, E., & Paladines, P. (2021). *Trastornos del lenguaje, del habla y la comunicación*: *Signos de alerta.* Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 6(13), 821–837.

Fundación Brincar. (2016). *Trastornos del Espectro Autista. Estrategias para padres.* Fundación Brincar por un autismo feliz.

Gallego López, C., & Rodríguez-Santos, F. (2009). T*rastornos específicos del lenguaje.* En AEPap (Ed.), Curso de Actualización en Pediatría 2009 (pp. 239–248). Exlibris Ediciones.

Gallardo Martínez, I. E. (2016). I*nicio tardío del lenguaje*: *revisión general.* Revista Mexicana AMCAOF, 5(3), 89–96. Recuperado de http://www.medigraphic.com/audiologia.

González Lajas, J. J., & García Cruz, J. M. (2019). *Trastornos del lenguaje y la comunicación.* En AEPap (Ed.), Congreso de Actualización Pediatría 2019 (pp. 569–577). Lúa Ediciones 3.0.

Gortázar Díaz, M., Ramos Sánchez, I., Machado Casas, I. S., Alás Rupérez, A., Martín Fernández-Mayoralas, D., Aguilera Albesa, S., et al. (2022). *Trastornos del lenguaje, del habla y de la comunicación*: *desarrollo del lenguaje, signos de alerta, enfoque diagnóstico y tratamiento.* Protocolos Diagnóstico y Terapéuticos en Pediatría, 1, 31–42.

Ley Nº 070. (2010). *Ley de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez".* Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado de www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo

Llorenç, A., Igualada, A., Ahufinger, N., & Sanz-Torrent, M. (2022). *La situación del trastorno específico del lenguaje en los países hispanohablantes.* Revista de Investigación en Logopedia. https://www.researchgate.net/publication/358460512.

Magdalena García, D. T. (2020). *Trastorno del desarrollo del lenguaje y bilingüismo [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna].*

Mendoza, E. (s.f.). *El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*: *caracterización y diagnóstico temprano.* Jornadas Educativas sobre los Trastornos Específicos del Lenguaje. Universidad de Granada.

Ministerio de Educación. (s.f.). *Guía de Educación Inclusiva.* Modalidad indirecta. La Paz: Dirección General de Educación Especial.

Ministerio de Educación. (s.f.). *Programa para la atención de estudiantes con dificultades en el aprendizaje.* La Paz: Dirección General de Educación Especial.

Ministerio de Educación (2021). *Programa para la atención de estudiantes con dificultades en el aprendizaje.*

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Moliner Robledo, C. (Coord.). (2009). *Libro de Ponencias*: *Trastornos específicos del lenguaje.* Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap). www.aepap.org.

Montes, M., López, S., & Fernández, R. (2015). *Intervención en el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Asociación Tajibo. Recuperado de https://tajibo.org/intervencion-en-el-trastorno-especifico-del-lenguaje-tel-y-su-intervencion/

Nolla, A., & Tàpias, A. (2015). *La logopedia*. Editorial UOC.

Owen, A. (s.f.). *Desarrollo del lenguaje.* Documento académico.

Pedroche, A. S., & Mumbardó Adam, C. (2020). *Planificación de la intervención logopédica*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Pérez, S. (Coord.). (2014). *Guía de Educación Inclusiva – Modalidad indirecta.* Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Pineda, J. P., & Tolosa, J. M. (2022). *Accidente cerebrovascular isquémico de la arteria cerebral media*. Repertorio de Medicina y Cirugía, 31(1), 20–32. https://doi.org/10.31260/RepertMedCir.01217372.1104.

Rojas, D. (2020). *¿Cuántas lenguas se hablan en Bolivia?* Revista Científica de Lingüística Andina, 3(1), 55–70.

Rojas, M. (Ed.). (2020). *Dificultades en el aprendizaje*: *identificación e intervención.* Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

Sánchez, D. (s.f.). *Recopilación de materiales sobre el Trastorno Específico del Lenguaje.* Jornadas sobre TEL.

Sánchez, H., & Guzmán, R. (2021). *Procesamiento auditivo en trastornos del lenguaje.* Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 24(1), 27–41.

Santos Pérez, M. E., & Bajo Santos, C. *(2011). Alteraciones del lenguaje en pacientes afectos de síndrome de Down*. Revista de la Sociedad Otorrinolaringológica de Castilla y León, Cantabria y La Rioja, 2(9), 1–4.

Serrano, R., & Peralta, G. (2019). *El procesamiento auditivo en trastornos del lenguaje.* Revista Mexicana de Trastornos del Neurodesarrollo, 21(3), 143–152.

Susaníbar Chávez, F., Huamaní Condori, O., & Dioses Chocano, A. (2013). *Adquisición fonética-fonológica.* Revista Digital EOS Perú, 1(1), 19–26.

Tapia, D. (2022). *Descripción del cambio del TEL al TDL: una revisión crítica.* Revista de Investigación Lingüística, 44(2), 134–149.

Torres del Águila, A. (2014). *Dificultades en el aprendizaje.* En A. Ortega Ruiz (Coord.), Dificultades en el aprendizaje (pp. 69–103). México: Trillas.

Torres, M., & Rengifo, A. (2017). *El aparato fonador y su implicancia en la producción del lenguaje*. Revista de Ciencias Biomédicas, 10(2), 85–92.

UNICEF. (s.f.). *Cuadernillo de la educación inclusiva: contextualización dentro de la misión de UNICEF.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Urrutia, J., & Parada, C. (2021). *Descripción del cambio del TEL al TDL: una revisión conceptual.* Revista de Fonoaudiología y Comunicación Humana, 20(1), 9–17.

Villarreal, D., & Cabrera, S. (2018). *El cerebro: de la estructura a la función.* Neurociencias Hoy, 6(2), 45–60.

Zambrano, L., & Morales, A. (2020). T*rastorno Específico del* Lenguaje y Trastorno del Espectro Autista: Coincidencias y diferencias. Revista Latinoamericana de Psicología, 52(3), 203–215.

Investigación-acción

Jorge Adalberto Mamani Calle

Estrategias educativas intraculturales para el fortalecimiento de la identidad cultural de los Urus Qhas Qut Zoñi de Irohito

Resumen

El presente artículo expone y analiza experiencias educativas desarrolladas en el marco de la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Este modelo permitió promover el aprendizaje comunitario, colaborativo y participativo por parte de diversos actores educativos en el proceso de concreción curricular de los niveles base, regionalizado y diversificado, para fortalecer la identidad cultural de la Nación Originaria Urus. En este contexto, se llevaron a cabo diversas experiencias pedagógicas orientadas a la consolidación del currículo regionalizado de la Nación Urus *Qhas Qut Zoñi* ('gente de las aguas y lagos'), en una unidad educativa de primaria ubicada en la comunidad Irohito Urus del municipio Jesús de Machaca, provincia Ingavi, departamento de La Paz. La experiencia incorporó elementos culturales y contextuales propios de la comunidad como recursos didácticos y espacios de aprendizaje, lo que permitió significativos avances en el fortalecimiento de la identidad cultural, lingüística y territorial de los actores educativos. Como resultado, se evidenció un fortalecimiento integral de la identidad cultural al interior de toda la comunidad educativa.

Palabras clave: revitalización lingüística, contexto cultural y geográfico, identidad cultural, educación intracultural

1. Introducción

Desde la promulgación de la Ley Educativa Nº 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" (Ministerio de Educación, 2010), el sistema educativo boliviano ha ingresado en un proceso de transformación estructural orientado hacia una educación descolonizadora, comunitaria e intercultural. Este nuevo paradigma ha implicado profundas modificaciones en la concepción de la práctica pedagógica, la organización curricular y el rol de los actores educativos, en concordancia con los principios del Estado Plurinacional. Uno de los avances más significativos ha sido la implementación de currículos regionalizados y diversificados para las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos (NPIOC), los cuales se articulan con el currículo base del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), promoviendo así una educación contextualizada, pertinente y transformadora.

En este marco, el presente artículo se enfoca en la experiencia de implementación del currículo regionalizado y diversificado correspondiente a la Nación Urus *Qhas Qut Zoñi*, cuyo nombre se traduce como "pueblo de aguas y lagos", y que comprende tres asentamientos en el territorio boliviano: Uru Chipaya y Uru Murato (departamento de Oruro), y los Urus de Irohito (departamento de La Paz). Esta nación, poseedora de una rica herencia cultural, lingüística y territorial, enfrenta actualmente desafíos relacionados con la preservación de su identidad frente a los procesos de homogenización educativa y cultural.

El objetivo central de este trabajo es analizar una experiencia educativa desarrollada en la Unidad Educativa Irohito Urus, situada en el distrito educativo Jesús de Machaca (departamento de La Paz), con estudiantes del nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional en la modalidad multigrado, de atención unidocente y con actividades curriculares que se desarrollaron con diferentes años de escolaridad el año 2019. Dicha experiencia se articula en torno a la implementación de estrategias educativas intraculturales orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural, lingüística y territorial del pueblo Urus Qhas Qut Zoñi. Para ello, se plantea como núcleo de análisis la siguiente interrogante: *¿Qué desafíos*

y oportunidades plantea la implementación de estrategias educativas intraculturales para el fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo Irohito Urus en el contexto de la Educación Primaria Comunitaria Vocacional?

Con el fin de abordar esta problemática de forma rigurosa, se recurrió a un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción participativa, que permitió documentar de manera sistemática las prácticas pedagógicas desarrolladas en articulación con la comunidad educativa. La metodología se sustentó en técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y revisión documental, aplicadas en un contexto de corresponsabilidad y participación activa. Este enfoque posibilitó el análisis profundo de cinco estrategias educativas intraculturales implementadas en la unidad educativa, generando conocimientos relevantes para el fortalecimiento de los procesos educativos contextualizados.

En ese sentido, el documento desarrolla los siguientes tópicos a partir de la experiencia educativa: Armonización de los currículos base, regionalizado y currículo diversificado de la cultura Uru; Educación desde el contexto geográfico y cultural, Aprendizaje comunitario, Uso de la lengua originaria en la práctica pedagógica y Educación técnica y tecnológica contextualizada.

2. Educación intracultural e intercultural plurilingüe

Considerando los elementos trabajados en la experiencia pedagógica, se realiza un análisis crítico de los conceptos de intraculturalidad e identidad cultural. En este marco, se enfatiza que el modelo pedagógico en cuestión se fundamenta en la revalorización de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas originarios, integrándolos de manera articulada con los conocimientos científicos universales. Esta propuesta educativa adopta una perspectiva transformadora, orientada a generar impactos sustantivos en los contextos educativos, sociales y culturales de los estudiantes y sus comunidades, promoviendo procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados, inclusivos y culturalmente pertinentes.

En este contexto, el fortalecimiento de la identidad cultural de los actores educativos estudiantes, docentes, autoridades originarias, madres y padres de familia es concebido como un eje fundamental. Para ello, la implementación de estrategias pedagógicas intraculturales constituye un mecanismo clave para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a las realidades culturales propias de cada comunidad.

Para sustentar conceptualmente estas reflexiones, es necesario partir de algunas definiciones clave. Desde una perspectiva clásica, Tylor (como se cita en Gatti, 2018) definió la cultura como:

> … ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, costumbres y todas las demás capacidades y hábitos adquiridos por el ser humano como miembro de una sociedad. […] La cultura, en la medida en que puede investigarse sobre principios generales, es un tema apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la evolución humana" (p. Taylor, 1871, citado en Gatti, 2028, p. 10).

Desde un enfoque más contemporáneo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), citada por Cid Reyes (2022), plantea que la cultura comprende "el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social. Abarca, además de las letras y las artes, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias" (p. 460).

Desde estas concepciones, la cultura se entiende como un sistema dinámico de saberes, prácticas y valores que deben ser preservados, recreados y transmitidos intergeneracionalmente. En este marco, las unidades educativas o centros educativos se constituyen en un espacio privilegiado para su promoción, revitalización y sostenibilidad.

Respecto a la *identidad cultural*, Grimaldo (2006) la concibe como un proceso dinámico mediante el cual las personas que comparten una cultura se autodefinen y se autovaloran como miembros de ella, actuando conforme a sus pautas culturales y reconociendo, además, cómo son

percibidos por otras culturas (p. 43). En el caso específico de los Urus *Qhas Qut Zoñi*, esta identidad se expresa de forma consciente a través de la autodenominación, lo cual refleja una valoración positiva de su herencia cultural.

Este fortalecimiento identitario requiere atención específica a componentes intraculturales como la lengua originaria, la vestimenta, la música y la gastronomía, consideradas expresiones fundamentales de la vida y cosmovisión del pueblo. En esta línea, Machaca y Zambrana (2013) definen la intraculturalidad como "el proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus integrantes, a través de sus diversos componentes, rasgos y valores ancestrales" (p. 18).

Asimismo, se destaca que "la intraculturalidad es mirarnos culturalmente hacia el interior de la propia persona y de la propia cultura, intentando conocernos y valorarnos social y culturalmente nosotros mismos, a través de la complejidad y la diferencia interna de un propio grupo social" (Andrade et al., 2018, p. 2).

Desde esta perspectiva, la *intraculturalidad* se presenta como un proceso de reafirmación y consolidación de las identidades individuales y colectivas, basado en la cosmovisión de cada sujeto. En consecuencia, la educación intracultural permite recuperar, revalorar y resignificar los saberes locales a través de procesos pedagógicos anclados en las realidades culturales de los pueblos.

Por su parte, la *interculturalidad* se concibe como un proceso de convivencia entre culturas diversas en un mismo territorio, sustentado en valores sociocomunitarios como la tolerancia, la reciprocidad, la complementariedad y el respeto mutuo. No se trata únicamente de una coexistencia pasiva, sino de un diálogo activo y transformador que promueve la equidad, la justicia social y la inclusión cultural. Este enfoque, además de ser pedagógico, representa una opción política orientada a la construcción de una sociedad plural, democrática y descolonizadora.

Albó y Galindo (2012) aportan a esta reflexión al señalar que "la interculturalidad sería la relación entre dos culturas distintas. Pero precisando mejor, el sujeto primario de estas relaciones no es tanto las culturas —concepto abstracto—, sino las personas o grupos que se han desarrollado en culturas distintas. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es, en gran medida, un intercambio entre personas con identidades distintas" (p. 12).

Desde estos enfoques teóricos, se comprende que los procesos de fortalecimiento cultural a través de la intraculturalidad y la interculturalidad no solo promueven el aprendizaje significativo, sino que también consolidan la identidad colectiva y el sentido de pertenencia territorial. Tales procesos aportan de manera sustantiva al desarrollo integral de los pueblos indígenas, fortaleciendo sus capacidades para dialogar con otras culturas y dinamizar sus saberes en beneficio del desarrollo social y educativo del Estado Plurinacional de Bolivia.

Estos fundamentos conceptuales sustentan la experiencia pedagógica descrita en este artículo, cuyo eje principal es el fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo Urus de Irohito mediante prácticas educativas que responden a las particularidades socioculturales locales.

3. Estrategias educativas intraculturales para el fortalecimiento de la identidad cultural

En coherencia con los fundamentos teóricos expuestos sobre la intraculturalidad y su papel en la formación integral de las personas y comunidades, resulta indispensable analizar de manera más profunda las prácticas educativas que la concretan. La experiencia educativa desarrollada en la Unidad Educativa Irohito Urus demuestra que la intraculturalidad no solo constituye un enfoque, sino también una serie de acciones concretas que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo de forma significativa la identidad cultural del pueblo Urus *Qhas Qut Zoñi.*

En este marco, se describen a continuación cinco estrategias educativas intraculturales implementadas en el proceso pedagógico, las cuales fueron concebidas y desarrolladas de manera articulada con los actores educativos y en diálogo con el contexto sociocultural de la comunidad:

- **Armonización de los currículos:** integración coherente del Currículo Base con el c**u**rrículo regionalizado y diversificado, inc**o**rporando los saberes y cosmovisiones propias del pueblo Urus.

- **Educación desde el contexto geográfico y cultural:** aprovechamiento del entorno natural, social y simbólico como recurso didáctico y eje formativo.

- **Aprendizaje comunitario:** participación activa y corresponsable de docentes, estudiantes, madres y padres de familia, autoridades originarias y sabios locales en el proceso educativo.

- **Uso de la lengua originaria en la práctica pedagógica: fortalecimiento de la lengua** Uru Uchumataqo como vehículo de identidad y herramienta cognitiva.

- **Educación técnica y tecnológica contextualizada: formación vinculada a** las potencialidades productivas locales, orientada al desarrollo económico comunitario con identidad cultural.

A continuación, se expone de manera detallada el desarrollo de cada una de estas estrategias, resaltando su impacto en la revitalización cultural, lingüística y territorial de la comunidad educativa.

a) Armonización de los currículos: base, regionalizado y diversificado

La armonización curricular se llevó a cabo mediante un análisis detallado de los contenidos propuestos en los tres niveles del currículo: el currículo base (de carácter nacional), el regionalizado (específico para las naciones y pueblos indígenas), y el diversificado (adaptado a cada comunidad). Este proceso buscó integrar los saberes universales y los conocimientos ancestrales, en concordancia con los principios del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

Mientras el currículo base garantiza una estructura educativa común para todos los estudiantes del país, el currículo regionalizado incorpora elementos culturales y lingüísticos propios de las naciones originarias, y el diversificado permite profundizar en contenidos directamente relacionados con la realidad local. En el caso del pueblo Uru, este proceso fue llevado adelante de forma conjunta por los tres asentamientos reconocidos: Urus Chipaya y Urus del Lago Poopó (Oruro), y Urus de Irohito (La Paz), tal como lo documenta la Fundación Machaqa Amaut'a (2013).

La articulación curricular también implicó una organización por grados, asegurando una progresión lógica y coherente de los aprendizajes. Además, se estructuraron actividades metodológicas integradas, orientadas por el Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP), permitiendo una vinculación efectiva entre las diferentes Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos.

b) Educación desde el propio contexto geográfico y cultural

La propuesta pedagógica se diseñó tomando en cuenta dos dimensiones fundamentales del entorno comunitario: el medio geográfico (lago, tierra y fauna) como espacio de aprendizaje, y los elementos culturales (arquitectura tradicional, vestimenta, música, artesanías y embarcaciones) como recursos didácticos significativos.

Estas dimensiones fueron incorporadas en el aula para promover aprendizajes contextualizados, siguiendo el principio de "aprender de la vida, en la vida y para la vida". Por ejemplo, al observar especies locales de aves, como patos, *panas, chhuqhas* y flamencos, los estudiantes desarrollaron competencias en aritmética mediante el conteo, la estimación y la resolución de problemas matemáticos vinculados a situaciones reales.

Asimismo, la estructura de la vivienda tradicional *(qhoya)* fue utilizada para enseñar conceptos geométricos, como ser la circunferencia, el perímetro y los cuerpos tridimensionales. Estas experiencias permitieron vincular el conocimiento escolar con la vida cotidiana, promoviendo el sentido de pertenencia, el respeto por el patrimonio cultural y el compromiso con el cuidado del entorno.

Como señala la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009), el entorno social constituye un elemento esencial del proceso educativo, al influir directamente en el desarrollo de los sujetos. Por lo tanto, la enseñanza basada en el contexto cultural no solo genera aprendizajes pertinentes, sino también identidades fortalecidas y sostenibles.

c) Aprendizaje comunitario: participación de los actores educativos

El aprendizaje comunitario se constituyó en un eje metodológico central, promoviendo la participación activa de sabios y sabias en los procesos educativos. En articulación con el PSP, se revalorizaron prácticas culturales locales como la gastronomía, la música, la historia oral y la producción artesanal. Este modelo reconoce que el conocimiento no se produce exclusivamente en el aula, sino en la interacción con la comunidad. La educación se concibió como una tarea colectiva, donde madres y padres de familia, autoridades originarias y docentes construyeron saberes de forma compartida y recíproca (Ministerio de Educación, 2014).

Se promovió también una educación intergeneracional, fortaleciendo el vínculo entre generaciones y consolidando procesos de transmisión cultural. Ejemplos de esta participación incluyen la gestión del museo comunitario, la elaboración de artesanías en totora y la documentación de la historia del pueblo Urus.

Esta sinergia entre comunidad y escuela permitió superar las barreras tradicionales entre ambos espacios, fortaleciendo una identidad educativa colectiva, arraigada en los valores y conocimientos propios.

d) Uso de la lengua originaria en la práctica educativa

Las políticas lingüísticas y educativas del Estado Plurinacional de Bolivia establecen como mandato el reconocimiento, uso y promoción de las lenguas originarias en el sistema educativo, como parte del ejercicio del derecho a una educación intercultural y plurilingüe. En este contexto, la experiencia desarrollada en la Unidad Educativa "Irohito Urus" priorizó

la inclusión del idioma Uru Uchumataqo como lengua de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de revitalizar su uso y fortalecer la identidad lingüística del pueblo Urus del departamento de La Paz.

Esta labor es especialmente relevante si se considera que muchas lenguas originarias, entre ellas el Uru Uchumataqo, se encuentran actualmente en situación de vulnerabilidad o en peligro de extinción. Para contrarrestar esta tendencia, la institución educativa implementó diversas estrategias que permitieron reintroducir el idioma en los espacios escolares. En ese sentido, con el apoyo de sabios hablantes de la comunidad, se inició un proceso gradual de incorporación del Uru Uchumataqo en las prácticas educativas, promoviendo su uso tanto en contextos formales como en situaciones comunicativas cotidianas.

Entre las acciones emprendidas, destaca la elaboración de materiales didácticos en lengua originaria orientados a la apropiación del vocabulario básico y funcional. Aunque el idioma cuenta con un corpus léxico limitado, se desarrolló un trabajo riguroso de documentación y creación de nuevos términos, lo cual facilitó su uso oral y escrito en el aula. Este proceso fue acompañado por recursos especializados, como el *Diccionario Bilingüe Uru Uchumataqo* (Mamani, 2017), que sirvió de base para la construcción de frases y expresiones útiles en la dinámica educativa. A continuación, se presenta un ejemplo de estos intercambios:

Expresiones comunicativas en el aula (Lengua Uru Uchumataqo)
Traducción: Prof. Jorge Mamani

Sitsñi = Profesor
Yateqsñinaka = Estudiantes

- **SITSÑI**: *Chhuñi wiyantam yateqsñinaka.* (Buenos días, estudiantes)
- **YATEQSÑINAKA**: *Chhuñi wiyantam sitsñi.* (Buenos días, profesor)
- **SITSÑI:** *¿Chhuñi qhasi, ana chhuñi?* (¿Cómo están?)
- **YATEQSÑINAKA**: *¡Chhuñi!* (¡Bien!)
- **SITSÑI:** *Chhuñi yateqsñinaka, phulsnay*. (¡Qué bien, estudiantes!, sentarse.)

YATEQSÑINAKA: *Wapinichay sitsñi.* (Gracias, maestro)

- SITSÑI: *Jasikna, wilkj lista pasachä, nunscha yateqsñinaka.* (Ahora voy a pasar lista, atención a la lista.)

- YATEQSÑINAKA: *¡Nunschay!* (¡Atención!)

- SITSÑI: *Yateqsñi Deymar* (Estudiante Deymar)

- DEYMAR: *Tichay sitsñi* (Presente, maestro / Aquí estoy, profesor) En caso de que alguien faltó a clases, los estudiantes dicen: Ana oqschay (No vino)

- SITSÑI: *Jasikna, wisnakti liwru txanichay.* (Ahora, vamos a leer el libro)

- YATEQSÑINAKA: *Yä Sitsñi* (Ya, profesor)

- SITSÑI: *Lowalowa, waqpacha txanichay.* (Apurarse, todos leyendo)

- YATEQSÑINAKA: *Yä Sitsñi* (Ya, profe)

- SITSÑI: *Qhusikchay, yatqeksñinaka rikriwur oqschay.* (Terminamos, estudiantes, vamos al recreo)

Este enfoque rompe con el paradigma tradicional de enseñanza de lenguas basado en la memorización de listas de palabras, proponiendo en su lugar una experiencia lingüística contextualizada, significativa y funcional para las y los estudiantes. Así, se favorece la internalización del idioma como parte del desarrollo cognitivo, social y cultural del educando.

Cabe señalar que, en la comunidad Urus de Irohito, la lengua de uso predominante es el aimara, seguida del castellano, y en menor medida el Uru Uchumataqo. Por lo tanto, la revitalización del idioma desde la escuela representa un avance sustancial en su recuperación activa. Este esfuerzo ha logrado que niñas y niños, que anteriormente no tenían contacto con la lengua, hoy puedan saludarse, mantener conversaciones básicas, cantar canciones e incluso entonar el Himno Nacional en su idioma originario.

La implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo ha sido determinante en este proceso al proporcionar un marco pedagógico que reconoce la lengua no solo como medio de comunicación, sino como expresión viva de la identidad cultural. Gracias a este enfoque, el Uru

Uchumataqo ha comenzado a recuperar su vitalidad dentro del ámbito escolar, y con ello, se fortalece también la dignidad y la memoria histórica de la Nación Originaria Urus.

e) Educación técnica y tecnológica: desarrollo económico con identidad

Finalmente, se impulsó una propuesta de educación técnica y tecnológica contextualizada, con base en la producción local y orientada al fortalecimiento económico de la comunidad. Esta propuesta se desarrolló bajo el principio pedagógico de "aprender haciendo", promoviendo el desarrollo de capacidades prácticas, emprendedoras y contextualizadas en articulación con el *Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP)*, cuyo eje temático se centró en el "Turismo comunitario con identidad cultural Uru".

Con base en este enfoque, se organizaron diversos talleres de formación técnica y productiva, entre ellos: producción de artesanías en totora, gestión de servicios turísticos comunitarios, producción textil y actividades complementarias orientadas al aprovechamiento sostenible de los recursos locales. Estas acciones tuvieron como propósito fortalecer la economía familiar, diversificar las fuentes de ingreso de la comunidad y, simultáneamente, revalorizar los saberes y prácticas culturales ancestrales.

Uno de los resultados más relevantes fue la consolidación de la producción artesanal de totora como una actividad económica con valor simbólico y comercial, lo que generó en niñas y niños una mentalidad emprendedora basada en el respeto y aprovechamiento responsable del entorno natural. Este proceso no solo fomentó la autonomía productiva desde edades tempranas, sino que también fortaleció el vínculo entre cultura, educación y economía local.

Adicionalmente, al tratarse de una comunidad reconocida como destino turístico dentro del municipio, se llevaron a cabo cursos especializados de fortalecimiento en manejo turístico dirigidos a estudiantes, docentes y madres y padres de familia. La participación colectiva en estas capacitaciones contribuyó a una formación integral de los actores educativos y consolidó las bases para un desarrollo económico sostenible con identidad cultural.

En suma, la educación técnica y tecnológica contextualizada permitió articular los aprendizajes escolares con las dinámicas económicas comunitarias, promoviendo un modelo educativo que no solo forma en competencias productivas, sino que reafirma el arraigo cultural y el compromiso con el desarrollo local.

4. Conclusiones

En el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, la experiencia educativa desarrollada en la comunidad Urus de Irohito evidencia que la concreción curricular, desde un enfoque intracultural e intercultural plurilingüe, representa una vía efectiva para superar las limitaciones de una educación desvinculada del contexto sociocultural y territorial de los pueblos indígenas. Esta experiencia pone de manifiesto que el fortalecimiento de la identidad cultural no es solo un objetivo educativo, sino una condición necesaria para el aprendizaje significativo, la cohesión social y el desarrollo comunitario con dignidad.

Uno de los principales hallazgos de esta experiencia es la eficacia del aprendizaje situado en el entorno geográfico y cultural propio. La utilización del lago, la tierra y los elementos culturales como espacios y recursos pedagógicos favoreció una conexión directa entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana de los estudiantes, generando aprendizajes con pertinencia y pertenencia cultural.

Asimismo, la participación activa de sabios y sabias, junto con las familias y autoridades originarias, permitió articular de forma efectiva la escuela con la comunidad. Esta articulación rompió con la tradicional separación entre ambos espacios, consolidando una pedagogía comunitaria basada en la cooperación, la reciprocidad y el aprendizaje intergeneracional.

La armonización del currículo base con los currículos regionalizado y diversificado posibilitó la integración coherente de saberes universales y conocimientos ancestrales. Esta síntesis curricular no solo promovió la valoración de los saberes locales, sino también el diálogo de saberes como base para una educación transformadora y plural.

En cuanto al componente lingüístico, la inclusión progresiva del idioma Uru Uchumataqo en los procesos educativos constituyó un avance sustancial en su revitalización. Gracias a estrategias metodológicas comunicativas y al apoyo comunitario, niñas y niños lograron apropiarse funcionalmente de su lengua originaria, lo que contribuyó de manera decisiva al fortalecimiento de su identidad lingüística y cultural.

Por otro lado, la implementación de una educación técnica y tecnológica contextualizada, con énfasis en el turismo comunitario y la producción artesanal, generó impactos concretos en el ámbito económico. La creación de una Asociación de Artesanas en Totora liderada por madres de familia representa un ejemplo concreto de cómo la educación puede empoderar a la comunidad, generar autonomía económica y revalorizar el patrimonio cultural.

En síntesis, esta experiencia educativa demuestra que la educación contextualizada y comunitaria no solo enriquece los aprendizajes escolares, sino que también promueve el empoderamiento cultural, la organización social y el desarrollo sostenible. Por ello, se reafirma la importancia de consolidar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo desde una mirada crítica, intercultural y transformadora que articule los saberes ancestrales con los conocimientos científicos y tecnológicos contemporáneos.

Finalmente, se hace un llamado a otras comunidades, instituciones educativas y actores sociales a considerar esta experiencia como una referencia inspiradora, adaptable a diversos contextos. La articulación entre cultura, lengua, territorio y producción puede constituirse en un motor poderoso para el fortalecimiento de la soberanía cultural, la justicia educativa y la construcción colectiva de un futuro con identidad y dignidad.

Referencias

Albó & Galindo, X. F. (2012). *Interculturalidad en el desarrollo rural sostenible.* El caso Bolivia. La Paz - Bolivia.

Andrade, D. M., Samaniego, V. M., Aldaz-Hernández, S. M., Mora, O. P., Vera, F. M., & Sanunga, H. G. (2018). *Intraculturalidad y turismo comunitario en la provincia Chimborazo, Ecuador*. ESPACIOS, 24.

Cid Reyes, E. N. (2022). *La cultura como elemento esencial del desarrollo.* Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos, 459-467.

Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (Noviembre de 2009). *La importancia del contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje.* Temas para la educación. Revista digital para profesionales en educación, pp. 1 - 7.

Fundación Machaqa Amaut'a. (2013). C*urrículo regionalizado de la Nación Uru.* La Paz - Bolivia.

FUNDPROIEB ANDES. (2011). *Educación y currículo en el Estado Plurinacional de Bolivia.* Cochabamba: Fundproieb Andes.

Garcia, O. H. (2007). *La cultura y su interpretación desde la perspectiva de la cultura organizacional.* Pensamiento & Gestión (22). Recuperado el 28 de mayo de 2025 de: https://www.redalyc.org/pdf/646/64602204.pdf.

Gatti, P. (2018). A*ntropología Cultural 2018*. Instituto de Formación en Educación Social.

Grimaldo, M. P. M. (2006). *Identidad y política cultural en el perú.* Liberabit Lima (Perú) 12 , 41-48.

Iño, W. G. (2017). *Reflexiones sobre la educación intracultural: una forma de reafirmar la identidad local*. Investigación e Innovación Educativa Vol. 2 No. 4, 40 - 46.

Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Machaca y Zambrana, G. C. (2013). *Hacia una educación, interculural y plurilingüe: metodologias y estrategias interculturales de eneñanza y aprendizaje.* Cimoré - Cochabamba: ©FUNPROEIB Andes.

Mamani, J. A. C. (2017). *Taqpirwa - Diccionario Bilingüe Uru uchumataqo.* La Paz - Bolivia: Arte Grafico.

Ministerio de Educación. (2010). L*ey Nro. 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez.* La Paz - Bolivia: Gaceta Oficial de Bolivia.

Ministerio de Educación. (2014). *Unidad de Formación No. 1* Modelo Educativo Sociomunitario Productivo. Cuaderno de Formación Continua. La Paz - Bolivia: Equipo PROFOCOM.

Rengifo, G. V. (2001). I*dentidad Cultural y Lenguaje*. Lima: CECOSAMI.

Dayana Estefany
Cuellar Carreño

Juegos didácticos como estrategia metodológica para fortalecer la ortografía

Resumen

El presente artículo aborda la implementación de juegos didácticos para fortalecer la ortografía e incentivar la producción de textos en niños de 4to "A" de Educación Primaria Comunitaria Vocacional de la Unidad Educativa "Tcnl. Rafael Pabón" (municipio Boyuibe, departamento de Santa Cruz), durante la gestión 2025. Apoyándose en estudios que respaldan la importancia de enseñar ortografía en educación primaria, las causas de las debilidades ortográficas en el aula y el rol de la familia en la lectoescritura, la propuesta de mejora se basa en el uso de juegos didácticos como el "Hospital ortográfico", el "Bingo Ortográfico" y la "Búsqueda de palabras", con una importante base de motivación para aprender. Se obtuvieron resultados favorables en la aplicación de normas y reglas ortográficas en las producciones escritas de las y los estudiantes a través de su constante participación en estas actividades.

Palabras clave: juegos didácticos, estrategia, ortografía, primaria

1. Introducción

La ortografía es una herramienta de gran importancia, ya que permite que nuestras ideas, pensamientos y emociones sean comprendidos con claridad y precisión. Asimismo, escribir con buena ortografía va más allá de solo cumplir normas y reglas gramaticales, pues al escribir

correctamente demostramos respeto hacia el idioma y hacia las personas que leen nuestro texto. Por lo tanto, tener una buena ortografía transmite respeto, seriedad y responsabilidad; la ortografía no se usa únicamente en la escuela, sino también a lo largo de toda la vida, desde que escribimos un mensaje de texto hasta la redacción de un ensayo o monografía.

Ahora, es crucial plantearnos nuevas estrategias metodológicas que vayan más allá del dictado, o bien utilizarlo, pero de manera divertida para que los estudiantes adquieran el gusto por escribir. Con esto no se quiere decir que el dictado no funcione, claramente da resultados favorables, ya que el estudiante escucha, analiza y decodifica el mensaje a través de las palabras. El desafío es convertir ese proceso en una experiencia divertida, especialmente porque trabajamos con niños y el juego es una de sus principales formas de aprendizaje.

La implementación de los juegos didácticos busca eso, adecuar juegos que nos ayuden a fortalecer la ortografía como, por ejemplo, el bingo ortográfico o el hospital ortográfico, juegos que van direccionados a un objetivo: escuchar, analizar y reconocer cómo se escriben correctamente las palabras.

Ante tal situación, los maestros de primaria tenemos la responsabilidad de enseñar a los estudiantes cómo se escriben las palabras, guiándolos desde pequeños en la comprensión de las normas y las reglas gramaticales, ya que esta habilidad los acompañará a lo largo de la vida. Por ende, debemos lograr que esta enseñanza se convierta en un aprendizaje significativo que vaya más allá de la memorización de las reglas ortográficas y despierte el interés de los estudiantes por escribir correctamente.

La metodología utilizada en la implementación de esta experiencia se sustenta en un enfoque cualitativo orientado por la Investigación-Acción- Participativa (IAP), lo que permitió una intervención directa en el contexto educativo fomentando la participación activa de los actores educativos: estudiantes, directivos, maestras, maestros, padres y madres de familia.

2. La importancia de enseñar ortografía en educación primaria comunitaria vocacional

Cassany (1994) afirma que "hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles" (pág. 88). Al interior de estas habilidades, enseñar ortografía desde los primeros años de escolaridad puede marcar un punto clave en la vida escolar de los niños para que, a futuro, su escritura sirva para crear sentido al usarlas correctamente. Si bien la ortografía es tan solo una parte de saber escribir, escribir con buena ortografía es un paso que sirve para la comprensión con el interlocutor.

Para lograr que los estudiantes tengan una buena ortografía es relevante corregir las debilidades ortográficas durante el proceso de la escritura, los niños deben aprender ortografía a través de la práctica y la revisión continua. "Hay que darse cuenta que cuando el niño está en proceso de aprendizaje no solo está aprendiendo un contenido, está aprendiendo también a escribir y escribir no es solamente dibujar la letra, ni decodificar, es saber respetar las reglas de ortografía en el momento de la escritura" (F.V. Caballero, comunicación personal, 22 de abril del 2025). Es relevante reconocer que, durante el proceso de aprendizaje, a la par de que los niños aprenden contenidos de las diferentes áreas y campos de saberes y conocimientos, también están desarrollando las habilidades de escritura. Aprender a escribir no es solamente producir oraciones, cuentos o fábulas, también es dominar y aplicar las normas ortográficas.

Asimismo, para lograr una escritura clara y precisa "Es importante la práctica para que cada día nuestros escritos sean elaborados de manera impecable, dejando una buena imagen frente a los demás" (Rojas J., 2021, pág. 9). A través de la escritura diaria, los estudiantes podrán organizar sus ideas de manera fácil y rápida, argumentarán sus pensamientos y opiniones de manera coherente y por ende podrán ser comprendidos sin ninguna dificultad.

Nuestro Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo tiene un enfoque hacia una educación productiva desarrollando las cuatro dimensiones (ser, saber, hacer, decidir) para contribuir al crecimiento integral y comunitario. En este contexto, el maestro no se limita a ser un transmisor de información, al contrario, se convierte en agente que orienta y colabora en la producción escrita. Cuando realizamos la producción de textos, debemos lograr alcanzar los ámbitos de la escritura, los cuales son el ámbito discursivo, textual y la legibilidad. En la legibilidad está inmersa la ortografía; por eso es bueno considerar la reescritura en la producción de textos tomando en cuenta la organización, la planificación, la ejecución y la revisión. Un texto bien estructurado y sin faltas de ortografía es el resultado de un largo trabajo que conlleva hasta tres revisiones por parte del maestro.

Para reforzar lo anteriormente señalado, se toma a consideración lo afirmado por el director de la unidad educativa donde se llevó a cabo esta experiencia: "tener una buena ortografía es como un adorno para la persona" (C.B. Vides, comunicación personal, 22 de abril de 2025). Escribir correctamente se puede comparar como el uso de un elegante accesorio en una persona; no solo embellece la presentación de sus ideas, también refleja su compromiso con la escritura. Así como un adorno complementa armoniosamente un vestuario, una ortografía correcta completa la calidad de la expresión escrita.

3. Causas de las debilidades ortográficas en el aula

La debilidad en la ortografía puede tener varias causas, es fundamental reconocer cuáles son para tomar acciones y plantear posibles soluciones. En este documento se plantea la falta de hábito lector, el uso predominante de las tecnologías que corrigen la ortografía y los errores ortográficos de los mismos maestros.

Una de las principales causas es la falta de práctica de la lectura y la escritura, lo que limita la observación de las palabras correctamente escritas en los diferentes tipos de textos; al leer se observan las palabras y es una buena manera de retenerlas en la memoria a largo plazo.

> Se ha perdido el hábito de la lectura que es la mejor forma de aprender a escribir, ya que, a través de ella, se puede observar la coherencia que maneja cada escritor con el buen uso del vocabulario, signos de puntuación y otras normas que hacen amena la lectura, dándole el sentido al mensaje y a lo que se quiere transmitir. (Rojas J. A., 2021, pág. 8).

En otros términos, como dice la cita anterior, se aprende a escribir leyendo, leyendo mucho y continuamente. Ese es un buen primer paso. Los buenos lectores, es decir los niños, adolescentes y adultos que tienen el hábito de la lectura, tienden a tener una buena ortografía a diferencia de aquellas personas que no leen (ellas tienen poca familiaridad con las palabras escritas y, a su vez, un vocabulario limitado). Cuando los estudiantes tienen el hábito de la lectura, ellos expresan sus ideas con mayor facilidad. De hecho, a menudo, al escuchar a una persona hablar correctamente, solemos decir: "debe ser que lee mucho", y no estamos equivocados, ya que los buenos lectores suelen poseer un vocabulario amplio.

Por consiguiente, es de vital importancia incentivar a los niños para que sean buenos lectores y escritores. Por eso el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo plantea la lectura diaria de los 10 minutos para que, de esta manera, los estudiantes se familiaricen con las palabras escritas y, en consecuencia, vayan mejorando su ortografía, además de ir adquiriendo estructuras de construcción oracional de manera más variada y con un orden de palabras que permita hacerse entender con sus destinatarios. Esta es una de las razones por las que también se les recomienda que practiquen lectura en sus casas, ya que el beneficio será para ellos mismos.

Ahora, al momento de escribir, cada estudiante despierta su imaginación y creatividad, "Todos debemos tener la libertad de escribir aquello que queramos escribir, pero si no respetamos ciertas convencionalidades básicas que facilitan la comunicación, nuestra libertad puede llegar a convertirse en una triste parodia improductiva" (Kaufman, 1997, pág. 2).

Este es otro punto clave: en parte, hay que dejar que los estudiantes escriban lo que a ellos les guste escribir, no hay nada mejor que expresar los sentimientos y pensamientos. En este sentido dejemos que los niños

escriban con libertad, pero esa libertad debe ir acompañada con las normas y reglas básicas del lenguaje. Si ignoramos las normas que facilitan la comprensión, la escritura pierde claridad y el mensaje que se quiere transmitir se vuelve confuso e incomprensible. Por lo tanto, la libertad en la escritura no está en contradicción con las normas y las reglas ortográficas, sino que se complementan para lograr una producción clara y comprensible.

Otra de las causas que generan debilidad en la ortografía es el uso excesivo de herramientas digitales como el celular y la computadora. Estas herramientas tienen funciones que corrigen automáticamente los errores, lo que puede generar que las personas no presten suficiente atención a su ortografía. En cierto punto, el uso de las herramientas digitales es, como indica un colega: "contraproducente porque el autocorrector no va a estar siempre con el niño, para mí eso se debería aprender de manera práctica y, como le decía, la tecnología, como el celular se lo hace a uno, lo que uno le pide lo hace y eso le atrofia al niño en su desarrollo intelectual" (E.V. Santisteban, comunicación personal, 24 de abril de 2025).

Las faltas ortográficas de algunos maestros son otro de los factores que influyen en la debilidad ortográfica de los estudiantes. No podemos decir que algunos somos perfectos y no cometemos ningún error ortográfico; la ortografía se aprende a lo largo de toda la vida, desde que aprendemos a leer y durante el transcurso del tiempo vamos conociendo nuevas palabras y, a su vez, aprendiendo cómo se escriben correctamente. Pero si nos ponemos en el lugar del maestro, es necesario sugerir que su persona debe tener mucho cuidado al momento de escribir en la pizarra y dar muestras.

> Este problema de ortografía no es de ahorita ni del año pasado, viene de décadas atrás porque vemos a adultos con muchos errores ortográficos. Entonces, son adultos que alguna vez han sido niños y no se les ha corregido en su momento. Lastimosamente seguimos en ese mismo círculo vicioso, donde quienes tenemos que corregir primero porque llegan a nuestras manos, somos los maestros. Tenemos que ser conscientes de que estamos escribiendo para veintitantos o treinta

> niños. Si yo tengo dudas, buscaré el diccionario para corregir mi duda antes de escribir, antes de dañar ortográficamente a los niños. Ahí somos los maestros los que tenemos que comenzar. (F.V. Caballero, comunicación personal, 22 de abril de 2025)

La maestra de la cita anterior menciona que los maestros deben ser muy cuidadosos al escribir y, si es necesario, buscar cómo mejorar su propia ortografía para, de esta forma, evitar influir negativamente en el desarrollo ortográfico de los estudiantes, y con ello brindar un modelo adecuado en el uso del lenguaje.

4. El papel de la lectura y la escritura en el hogar

La lectura y la escritura son habilidades fundamentales que los niños necesitan desarrollar desde una temprana edad para lograr un buen desempeño en la escuela y en la vida. Pienso que eso lo sabemos muy bien como maestros y progenitores. En consecuencia, es fundamental que los padres de familia jueguen un papel activo para fomentar la lectura y la escritura en casa, ya que con actividades de lectura pueden marcar una gran diferencia en el futuro escolar de sus hijos. La escuela y la familia son ambientes clave en la formación de los niños, por lo que se ha destacado constantemente la necesidad de una colaboración estrecha entre los padres de familia y los maestros, resaltando los beneficios que se derivan de ella.

No cabe duda que la familia es un pilar fundamental en el proceso educativo del estudiante, su influencia puede ser positiva y negativa, dependiendo del grado de acompañamiento realice. Cuando los padres de familia están presentes y colaboran a sus hijos en la práctica de la lectura y escritura en el hogar, generan un impacto positivo en la autoestima del estudiante favoreciendo con ello su desarrollo escolar.

Es sustancial darse cuenta que los estudiantes pasan más tiempo en el hogar que en la escuela, “nosotros los tenemos aquí 4 horas y eso, el resto del tiempo están en la casa; entonces es importante que el padre de familia complemente, es importante el apoyo del padre de familia”

(C.B. Vides, comunicación personal, 21 de abril de 2025). Debe existir una colaboración y relación estrecha entre maestros y padres de familia, pues los niños pasan más tiempo en el hogar; por ende, los padres de familia deben estar al tanto de la situación de sus hijos, esa es su responsabilidad. Cuando existe colaboración entre el maestro y el padre de familia, es casi posible afirmar que los estudiantes podrán alcanzar un desarrollo acorde a las expectativas trazadas para los niveles escolares establecidos, contribuyendo así y de manera adecuada en las cuatro dimensiones del ser, saber, hacer y decidir.

En tal sentido, no es vano mencionar que el aprendizaje pleno de los niños se da a través de la interacción social. "Si los adultos conocen cómo van evolucionando los niños y las niñas, entonces tendrán la capacidad de ir adecuando su interacción proporcionándoles la guía y el apoyo necesario a fin de propiciar el desarrollo pleno de sus capacidades" (Chica, 2024, pág. 200). Como afirman Gloria López y Yuherqui Guiamaro (2015), es necesario que el estudiante sienta la guía y el apoyo de la familia.

En la actualidad, es conocimiento de todos que la educación no solo depende de la unidad educativa; de igual manera, también involucra el entorno del estudiante. Como estipula la Ley 070 "Avelino Siñani–Elizardo Pérez" en su Artículo II, se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria de madres y padres de familia en el sistema educativo. En tal sentido, es importante que los padres de familia reflexionen sobre el rol que deben cumplir en la educación de sus hijos, "los padres de familia muchas veces no practicamos la lectura diaria y debemos tomar conciencia de que nuestros hijos repiten lo que hacemos en el hogar" (E.V. Santisteban, comunicación personal, 24 de abril de 2025).

Los niños, especialmente en sus primeros años de vida, son como esponjas que absorben todo lo que ven y escuchan en su entorno familiar. Cuando los padres no practican la lectura diaria, están enviando un mensaje negativo de que este hábito no es relevante en la vida. En cambio, si los padres muestran interés por la lectura, los hijos suelen imitar ese comportamiento integrándolo como parte de su rutina.

5. Estrategias para mejorar la ortografía en los estudiantes

Uno de los principales puntos para superar la dificultad en la ortografía es buscar nuevas estrategias de aprendizaje con diferentes actividades que contribuyan a promover valores educativos que despierten el interés por practicar la lectura y la escritura con el objetivo de mejorar la ortografía. "Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, lo que implica la necesidad de un aprendizaje crítico sobre cómo aprenden y de qué manera ven el mundo" (Freire, 1996, pág. 38). Por consiguiente, debemos analizar cuál es la manera más efectiva para que los estudiantes logren aprender, dado que enseñar no solo es transmitir información, sino también entender y valorar su punto de vista adaptando las estrategias necesarias para llevar a cabo una educación más significativa y transformadora. Por consiguiente, las estrategias seleccionadas deben fomentar una participación activa y crítica entre maestro y estudiantes, estrategias en las que ambos aprenden: los estudiantes del maestro y el maestro de los estudiantes. La finalidad es construir conocimiento, aprendizajes y formación para la vida.

Una de las estrategias que se ha utilizado durante años es *el dictado*, que "consiste en comprender un texto oral y codificarlo al canal escrito" (Cassany, 2004, pág. 231). Actualmente, se observa que algunos maestros han dejado de utilizar el dictado como estrategia, reemplazándolo por la escritura directa del texto en la pizarra para que el estudiante copie, esta acción incide negativamente en el desarrollo de habilidades de decodificación de las palabras. En cambio, el dictado fortalece la comprensión auditiva, estimula la atención y mejora la ortografía.

Otra de las estrategias que ayudan a mejorar la ortografía es *la corrección* durante la producción de textos. Es fundamental apoyar a nuestros niños en la elaboración de un plan de autocorrección individual que les permita identificar y corregir sus errores ortográficos. Al guiarlos en este proceso, les brindamos la oportunidad de desarrollar habilidades críticas y fomentar la autonomía en su escritura. Este enfoque no solo mejora su capacidad para reconocer y corregir errores ortográficos, además fomenta su autorreflexión y el sentido de responsabilidad en su aprendizaje.

Cuando incentivamos a los estudiantes en la elaboración de la producción inédita, van a utilizar su imaginación y creatividad para plasmarlas en palabras. En esas producciones los niños "van a identificar sus errores, es lo mejor; les remarcamos y decimos 'Vaya a buscar en el diccionario', para que el estudiante pueda descubrir su error, identificar su error y corregir su error" (F.V. Caballero, comunicación personal, 22 de abril de 2025). Al involucrarlos en el proceso de corrección, promovemos un aprendizaje significativo, un aprendizaje que quedará en su memoria a largo plazo, permitiéndoles desarrollar habilidades de resolución de problemas y una mayor conciencia de las reglas ortográficas.

Al identificar sus debilidades, el estudiante desarrolla la autoevaluación y el pensamiento crítico, lo que fortalece su capacidad de analizar. En lugar de ver sus debilidades como algo negativo, el estudiante los percibe como oportunidades para mejorar y superar sus limitaciones. En un entorno de apoyo, donde el error no se castiga, sino que se explora, el estudiante desarrolla una actitud más positiva frente al aprendizaje, lo que a largo plazo le permite enfrentar desafíos con mayor seguridad.

5.1. Juegos didácticos para mejorar la ortografía

A continuación, se presentarán y describirán algunos juegos didácticos que tienen como objetivo mejorar y disipar las debilidades ortográficas del estudiante con una metodología divertida y participativa.

Fuente: Dayana Cuellar, 2025.

El *bingo ortográfico* es un juego diseñado para fortalecer la ortografía en los estudiantes de manera lúdica, participativa y divertida fomentando la correcta escritura de palabras que presentan mayor dificultad.

Para su desarrollo se necesitan algunos materiales como una tómbola de bingo o caja giratoria, bolitas de plastoformo, cartones de bingo con espacio para 12 palabras y una lista con las palabras seleccionadas.

Estas palabras deben ser previamente identificadas por la maestra o el maestro a partir de los errores ortográficos más comunes de los estudiantes; por ejemplo: vaso, llave, hielo, ayudar, zapato, silla, oveja, ventana, hoja, práctico, etcétera. El desarrollo del juego inicia con la explicación de las reglas a los estudiantes, luego dictamos 30 palabras. Cada estudiante elegirá libremente 12 palabras de las 30 para escribirlas en su cartón de bingo, enfatizando que las escriban correctamente.

Fuente: Dayana Cuellar, 2025.

Una vez que todos hayan completado su cartón, comienza el bingo ortográfico, la maestra o el maestro hace girar la tómbola y extrae bolita tras bolita con las palabras. Los estudiantes observan si la palabra está en su cartón; si es así, la subrayan o marcan.

Cuando un estudiante logra marcar una línea horizontal completa, los estudiantes deberán gritar "línea". El juego sigue hasta que un estudiante logre marcar completamente el cartón de bingo; en ese momento deberá gritar "bingo". Solo ganará el bingo aquel estudiante que haya escrito correctamente todas sus palabras. Si el que gritó "bingo" tiene una palabra mal escrita, lamentablemente no podrá ganar y el juego continuará hasta que salga el ganador sin ningún error ortográfico en su cartón de bingo.

Algunos de los beneficios que conseguiremos con esta actividad son los siguientes: reforzar las reglas ortográficas de una manera lúdica y motivadora, fomentar la atención y la capacidad de corrección de errores ortográficos, estimular la escritura correcta y el reconocimiento visual de palabras. Asimismo, permite trabajar diferentes dificultades ortográficas de acuerdo con el nivel de los estudiantes.

Otro de los juegos didácticos que ayudan a mejorar la ortografía es el *Hospital ortográfico*. Este juego tiene como objetivo fortalecer la correcta escritura de palabras mediante la participación activa. A través de este juego, los estudiantes van a aprender a identificar los errores ortográficos, así como también a desarrollar habilidades para corregirlos, mejorando su conocimiento y comprensión de las reglas y normas ortográficas.

Para desarrollar este juego, se necesita preparar una serie de materiales simples pero esenciales. Se deben elaborar fichas con palabras escritas correctamente y otras que presenten errores ortográficos comunes, como el uso incorrecto de "b" y "v", "c", "s" y "z", el uso de la "h", "ll", "y", así como errores en la acentuación de palabras. También se necesitan marcadores y un cartel dividido en tres recuadros con los siguientes títulos: el primero "Palabras enfermas", el segundo "Palabras curadas" y el tercero "Médicos especialistas". Este cartel representará el hospital ortográfico y debe estar ubicado en un lugar visible del aula para que todos los estudiantes puedan observarlo de manera clara.

Fuente: Dayana Cuellar, 2025.

El juego inicia con todos los estudiantes reunidos en un círculo o en sus asientos, por turnos. Cada estudiante se acercará a una mesa o caja donde se encuentran las fichas boca abajo y se seleccionará una al azar. Luego deberá leer en voz alta la palabra escrita en la ficha y analizar si está bien escrita (palabra sana) o si contiene algún error (palabra enferma). Si el estudiante determina que la palabra está bien escrita, debe justificar su respuesta explicando brevemente por qué la considera correcta. En este caso, se dejará esta ficha fuera del hospital, como una palabra saludable.

Si la palabra elegida está mal escrita, el estudiante deberá llevarla al cartel del hospital ortográfico y escribirla en el recuadro de palabras enfermas. A continuación, el estudiante pasará a la etapa de curación, escribiendo la palabra correctamente en el recuadro que corresponde a las palabras curadas. De esta forma, cada niño aplicará sus conocimientos ortográficos

y hará una corrección consciente del error identificado. Una vez completado este proceso, el estudiante escribirá su nombre en el recuadro de médicos especialistas, lo que representa un reconocimiento importante por haber ayudado a curar la palabra enferma.

Este juego puede tener variantes; por ejemplo, se puede jugar en equipos en los que se contabiliza cuántas palabras curó correctamente cada grupo, fomentando así la colaboración entre todos y la competencia sana. Otra opción es elegir una temática específica para cada vez que se juegue al hospital ortográfico, como el uso de mayúsculas, la acentuación de palabras, entre otras. Asimismo, podemos incentivar a los estudiantes para la producción de textos con las palabras curadas para fortalecer las habilidades y capacidades de los estudiantes.

El hospital ortográfico ofrece varios beneficios como la estimulación del pensamiento crítico y el análisis de las palabras de manera divertida, también refuerza el aprendizaje de las normas ortográficas con dinamismo y motivación. Es importante permitir que los estudiantes se conviertan en protagonistas del proceso de corrección para fortalecer su autonomía, autoestima y compromiso con el aprendizaje. Este juego didáctico es una herramienta eficaz para combatir las faltas ortográficas de manera participativa y divertida.

Otra actividad para fortalecer la ortografía en el aula es el juego titulado *La búsqueda de palabras.* A través de este juego los estudiantes lograrán identificar palabras correctamente escritas fomentando la atención, el análisis, el uso consciente de las normas ortográficas y la competencia sana.

Para llevar a cabo esta actividad se necesitarán recortes de palabras en papel; algunas de estas palabras deben estar escritas correctamente, mientras que otras deben contener errores ortográficos. Estos recortes se van a colocar sobre una mesa, como si se tratara de un campo de palabras.

Los estudiantes se dividirán en dos grupos, los cuales competirán entre sí. Cada grupo tendrá un límite de tiempo determinado (por ejemplo, tres minutos) para buscar la mayor cantidad posible de palabras mal escritas.

Este juego puede convertirse en algo más desafiante y entretenido. Para ello los estudiantes deberán trasladar las palabras seleccionadas hacia la pizarra utilizando una bombilla, es decir, aspirando para sostener el recorte sin usar las manos. La pizarra estará preparada con cinta adhesiva en diferentes partes para que las palabras puedan pegarse fácilmente.

Mientras un equipo participa, el otro observa. Cuando termina el turno del primer equipo, pasa el segundo equipo a hacer lo mismo con otro conjunto de palabras. Al finalizar ambos turnos, se realiza la revisión con la maestra y los estudiantes; aquí se verificará si las palabras elegidas por cada equipo están mal escritas. Por cada palabra identificada correctamente, se recibe un punto. El equipo que haya encontrado la mayor cantidad de errores ortográficos será el ganador.

La búsqueda de palabras es una propuesta que promueve el aprendizaje significativo mediante el juego, la cooperación y la competencia. A través de esta experiencia los estudiantes no solo se divierten, sino que fortalecen el dominio y la retención de las normas y reglas ortográficas.

6. Resultados

Después de implementar estos juegos didácticos enfocados en el desarrollo de la ortografía, se obtuvieron resultados notoriamente positivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de 4to "A" de la Unidad Educativa "Tcnel. Rafael Pabón". E*l Bingo ortográfico, el Hospital ortográfico* y *la Búsqueda de palabras* motivaron a los niños a participar activamente, pues, al presentar estas actividades como juegos, es innegable que todos deseaban participar. En resumen, las tres estrategias lúdicas generaron una mejora visible en sus habilidades para reconocer y aplicar correctamente las normas y reglas ortográficas.

El Bingo ortográfico, al ser un juego dinámico y lúdico, facilitó el reconocimiento visual de las palabras bien escritas. Los niños mostraron mayor atención y concentración al escuchar las palabras dictadas debido a que deseaban completar su cartón correctamente. Como resultado mejoraron su memoria ortográfica, fortalecieron la asociación entre la pronunciación y la escritura correcta, ampliaron su vocabulario; además, se notó una gran aceptación del juego, ya que los estudiantes mostraron entusiasmo por continuar participando en esta actividad.

El juego del *Hospital ortográfico* tuvo impacto significativo en la capacidad de análisis y corrección. Al identificar si una palabra estaba bien o mal escrita, justificar su respuesta y corregirla cuando era necesario, los niños desarrollaron un pensamiento crítico y solidificaron sus conocimientos respecto a las normas ortográficas. Al mismo tiempo, se evidenció un aumento en la confianza al momento de escribir, ya que se sintieron orgullosos al asumir el rol de médicos especialistas que curaban las palabras enfermas.

Finalmente, el juego *La búsqueda de palabras*, en su forma competitiva y uso de bombillas, permitió trabajar la ortografía activa y divertida. El uso del tiempo limitado y la competencia entre equipos motivaron el compromiso por ganar, mientras que el reto de identificar palabras mal escritas favoreció la atención a los detalles en cuanto a las letras. Al final de la actividad, los estudiantes demostraron mayor rapidez para detectar errores ortográficos comunes y mayor disposición para corregirlos en su posterior producción de textos.

En suma, los tres juegos didácticos tuvieron impacto positivo en los niños, transformando la enseñanza de la ortografía en una experiencia dinámica, práctica y significativa. Estos juegos eliminaron el desinterés o la frustración para aprender la ortografía; esta pasó más bien a convertirse en un aprendizaje divertido y enriquecedor. Estos resultados demuestran que el enfoque lúdico, planificado y orientado a objetivos específicos, es efectivo para fortalecer el dominio ortográfico en los estudiantes de educación primaria comunitaria vocacional.

7. Conclusiones

La ortografía cumple un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades y capacidades de cada estudiante; una buena ortografía asegura la claridad y comprensión en la expresión oral y escrita. Cuando se logra dominar la ortografía, reflejamos el nivel de comprensión de algunas normas lingüísticas que utilizaremos a lo largo de toda nuestra vida. Sin embargo, las debilidades ortográficas son una problemática común en los niveles escolares, como ser primaria, y pueden originarse por diferentes causas.

Entre las principales causas de las dificultades ortográficas en los estudiantes se encuentran la escasa práctica de la lectura, la falta del hábito de escritura y en muchos casos la ausencia de un acompañamiento familiar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando en el hogar no se estimula la lectura, no se habla ni se motiva la escritura cotidiana, el niño tiende a desarrollar un bajo nivel de familiarización con las palabras, lo que influye en el conocimiento ortográfico. Por ello es fundamental reconocer el papel que cumple la familia en un contexto comunitario donde la escuela, el maestro o la maestra, el o la estudiante y los padres de familia tengan un rol activo para que juntos logren un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los niños.

Dicho esto, la implementación de juegos didácticos como el bingo ortográfico, el hospital ortográfico y la búsqueda de palabras, son herramientas para enfrentar las debilidades ortográficas. Estas actividades convierten el aprendizaje de la ortografía en una experiencia lúdica y motivadora que tiene como objetivo fortalecer el ámbito de legibilidad en la escritura, permitiendo que los estudiantes analicen, corrijan y apliquen las normas ortográficas de manera participativa y, sobre todo, aprendan jugando. De esta forma, se comprueba lo que dice el neurocientífico Francisco Mora: “sólo se puede aprender aquello que se ama” (2013, pág. 74), destacando que el aprendizaje verdadero ocurre cuando existe una conexión emocional con el conocimiento, pues las emociones son el motor del aprendizaje y el cerebro necesita estar motivado para aprender de manera duradera y significativa.

Referencias

Cassany, D. (2004). *El dictado como tarea comunicativa.* Tabula rasa.

Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Facultad de humanidades - UNNE.

Chica, A. M. (2024). *El rol de la familia y su importancia en el proceso aprendizaje en la educación.* Revista Universitaria de desarrollo social, 200.

Flores, J. G. (2009). *Habilidades y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias del alumnado*. Revista de educación.

Freire, P. (1996). *Estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje con un enfoque lúdico*. Biblioteca virtual CLACSO.

López, G. y Guiamaro, G. (2015). E*l rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo de los niños y niñas*. IXAYA, Revista Universitaria de Desarrollo Social, Año 6, Núm. 10, 31-55.

Kaufman, A. M. (1997). *Leer y escribir*. Academia.edu.

Mora, D. F. (2013). *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*. SciELO México.

Rojas, J. A. (2021). *La importancia de la ortografía*. Dialogus 2, 8.

Rojas, J. a. (2021). *La importancia de la ortografía*. Dialogus 2.

Santillana, N. I. (2015). *La importancia de la ortografía en la producción de textos*. Revistas y boletines científicos, 1.

Propuestas pedagógicas

Richard Hugo
Osco Sacari

Neuroeducación y estrategias tecno-emocionales: una propuesta inclusiva y activa para la enseñanza de las ciencias naturales en primer año de secundaria

Enseñar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin nunca haber visto una mano.

Leslie Hart (1983)

Resumen

Este artículo presenta una propuesta didáctica integral orientada a maestras y maestros de Ciencias Naturales del primer año de secundaria, fundamentada en los principios de la neuroeducación y respaldada por hallazgos científicos recientes. En esta línea, propone una unidad de enseñanza que integra metodologías activas, tecnologías inmersivas, estrategias de regulación emocional, estimulación de funciones ejecutivas y principios de inclusión con el propósito de generar aprendizajes significativos, autónomos y duraderos. Partiendo del reconocimiento de que las emociones, la atención, la memoria y la motivación son ejes centrales del aprendizaje, la propuesta articula actividades, recursos y herramientas de evaluación coherentes con las evidencias neurocientíficas. Esta propuesta combina el aprendizaje basado en la indagación y la modelización, situando al estudiante como protagonista de su propio proceso cognitivo y emocional. Además,

se consideran factores extracognitivos —como la alimentación, el sueño, el ejercicio físico y la atención plena— integrándolos al diseño didáctico desde una visión holística e interdisciplinaria.

Palabras clave: neuroeducación, enseñanza de las ciencias, metodologías activas, emociones, tecnología educativa

1. Introducción

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación secundaria enfrenta actualmente múltiples desafíos que inciden en la motivación, el compromiso y el rendimiento académico del estudiantado. Entre los principales obstáculos destacan la persistencia de metodologías tradicionales centradas en la transmisión unidireccional del conocimiento (memorización), así como la escasa conexión entre los contenidos científicos y la vida cotidiana de las y los estudiantes. Esta situación se ve agravada por el limitado reconocimiento de los factores emocionales, motivacionales y atencionales que inciden directamente en el aprendizaje.

Investigaciones recientes en el campo de la neuroeducación han demostrado que el aprendizaje se potencia cuando se activan de forma simultánea estructuras cerebrales vinculadas a la emoción, la curiosidad, la atención y la memoria de trabajo (Ballesta Claver, Sosa Medrano, Gómez Pérez & Ayllón Blanco, 2024). Este enfoque, que integra conocimientos de la neurociencia, la psicología cognitiva y la pedagogía, impulsa una transformación profunda del paradigma educativo tradicional, orientando la práctica docente hacia una comprensión científica del cerebro que aprende.

A pesar de algunas posturas críticas —como la de Luri (2024), quien alerta sobre los riesgos de un enfoque excesivamente emocional en desmedro del contenido riguroso—, desde una visión neuroeducativa se reconoce que las emociones no sustituyen al conocimiento, sino que lo potencian. En esta línea, Mora (2021) sostiene que el "cerebro emocional" no es un acompañante pasivo del aprendizaje, sino que lo condiciona y direcciona, lo que hace indispensable su integración en el diseño didáctico.

Así, la neuroeducación no se limita a una visión instrumental, sino que propone una comprensión más profunda de los procesos neurobiológicos que sustentan el aprendizaje significativo. Este enfoque resalta la necesidad de crear entornos seguros, emocionalmente positivos y cognitivamente estimulantes en los cuales el estudiante pueda desarrollar conocimientos científicos, habilidades de autorregulación, pensamiento crítico y actitudes colaborativas.

La propuesta presentada se inscribe en esta visión renovadora de la enseñanza de las ciencias, y propone una unidad didáctica que articula metodologías activas, recursos digitales inmersivos, estrategias de regulación emocional y principios de inclusión. Asimismo, se incorporan aspectos extracurriculares —como la calidad del sueño, la alimentación o la práctica del *mindfulness*—, subrayando la necesidad de un enfoque holístico e interdisciplinario de la educación en Ciencias Naturales (Baus, 2016; Elizondo Carmona, 2022; Díaz Cabriales, 2023).

En este contexto, el rol del docente se transforma: ya no es un simple transmisor de información, sino un mediador de experiencias significativas, capaz de movilizar las múltiples dimensiones del aprendizaje y de responder a la diversidad del aula con sensibilidad, creatividad y rigor científico.

2. ¿Qué es la neuroeducación?

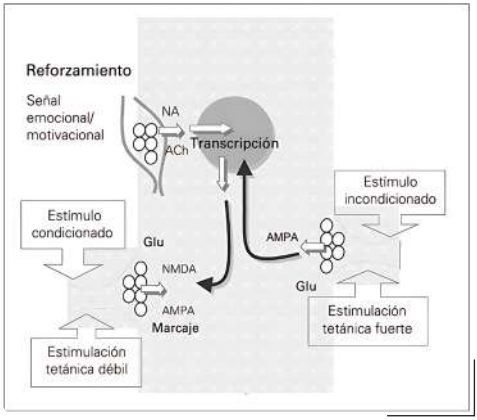
La neuroeducación es una disciplina transdisciplinaria emergente que integra conocimientos de la neurociencia, la psicología cognitiva y las ciencias de la educación, con el propósito de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una comprensión científica de cómo funciona el cerebro humano (Mora, 2021; Díaz Cabriales, 2023). Este enfoque busca articular las investigaciones neurocientíficas y las prácticas pedagógicas, promoviendo estrategias didácticas que respeten los ritmos, capacidades y emociones del estudiantado.

En el contexto de la educación secundaria —y específicamente en la enseñanza de las Ciencias Naturales— la neuroeducación proporciona un marco teórico y práctico que permite diseñar experiencias de aprendizaje

adaptadas al desarrollo neurobiológico y emocional del adolescente. Comprender cómo aprende el cerebro deja de ser una curiosidad académica para convertirse en una herramienta esencial que mejora la calidad educativa, reduce la frustración escolar y favorece el desarrollo integral del alumnado.

Al respecto, diversas investigaciones han demostrado que el aprendizaje significativo depende de múltiples factores cerebrales, entre ellos la activación emocional, la atención sostenida, la memoria de trabajo, las funciones ejecutivas y la plasticidad cerebral (Mora, 2021; Codina, Aldana, Piédrola, & Ramos, 2021). El aula se convierte así en un entorno "neurodinámico", donde cada experiencia vivida puede generar modificaciones estructurales y funcionales en el cerebro del estudiante, reforzando conexiones sinápticas que permiten consolidar los aprendizajes a largo plazo.

Figura 1. Modelo celular de las interacciones implicadas en la consolidación



La imagen muestra cómo se fortalecen las conexiones sinápticas en el hipocampo, proceso clave para consolidar la memoria. Una estimulación débil por sí sola solo genera un cambio temporal, pero si ocurre al mismo tiempo que una estimulación fuerte o una señal emocional/motivacional, puede convertirse en un cambio duradero conocido como potenciación a largo plazo (LTP).

Esto ocurre gracias a la activación de receptores NMDA y AMPA, y a la síntesis de proteínas que refuerzan las sinapsis marcadas. Además, neurotransmisores como la noradrenalina (NA) y la acetilcolina (ACh), liberados durante experiencias emocionales, potencian aún más este proceso. Con la edad, este sistema puede deteriorarse por la pérdida de esas señales moduladoras.

Fuente: Almaguer Melián & Bergado, 2022. (pág. 588)

Desde esta perspectiva, las emociones positivas dejan de ser vistas como meros acompañantes del aprendizaje para convertirse en protagonistas del mismo. Estructuras como la amígdala y el hipocampo, ambas asociadas a la codificación, almacenamiento y recuperación de la información se activan más intensamente cuando el estudiante se siente motivado, seguro y emocionalmente implicado en la tarea (Almaguer Melián & Bergado, 2022). Este vínculo entre emoción

y cognición demuestra que es necesario un rediseño pedagógico que promueva la neuroeducación.

Otro componente fundamental son las funciones ejecutivas, entre las que destacan la inhibición de impulsos, la memoria de trabajo y la planificación. Estas funciones, gestionadas principalmente por la corteza prefrontal, permiten al estudiante tomar decisiones, controlar emociones, planificar acciones y evaluar resultados (Ballesta Claver et al., 2024). Desde una perspectiva neurodidáctica, dichas funciones pueden desarrollarse mediante estrategias activas como el trabajo cooperativo, la resolución de problemas reales, los proyectos interdisciplinarios o los desafíos cognitivos contextualizados.

En este marco, las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en la Indagación *(Inquiry-Based Learning, IBL)* y la Indagación Basada en Modelos *(Model-Based Inquiry, MBI)* adquieren relevancia. Estas metodologías no solo estimulan el pensamiento crítico y la formulación de hipótesis, sino que activan redes neuronales asociadas con el razonamiento lógico, el pensamiento abstracto y la validación empírica de ideas científicas (Almeida Bohórquez, Mena Plazarte, & Torres Cadena, 2025).

Asimismo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se articula naturalmente con los postulados neuroeducativos. Esta estrategia inclusiva promueve la diversificación de formas de presentación, expresión y participación, permitiendo atender la neurodiversidad presente en las aulas. En el área de Ciencias Naturales, el DUA se traduce en el uso de recursos como mapas conceptuales interactivos, pictogramas, rúbricas diferenciadas y múltiples vías para demostrar lo aprendido: desde modelos tridimensionales hasta narrativas visuales o explicaciones orales (Elizondo Carmona, 2022).

3. Tecnologías y neuroeducación: ¿tecno-emociones en la enseñanza de las ciencias?

En el contexto actual de transformación educativa, las tecnologías digitales han dejado de ser simples herramientas auxiliares para convertirse

en mediadores del aprendizaje. Desde una mirada neuroeducativa, su incorporación en la enseñanza de las Ciencias Naturales adquiere una relevancia especial, ya que permite activar múltiples canales sensoriales, promover experiencias emocionalmente significativas y facilitar la comprensión de fenómenos abstractos.

Fausto Segovia (2016) sostiene que los avances tecnológicos han impulsado significativamente el desarrollo de la neuroeducación, al facilitar una conexión más directa entre los hallazgos neurocientíficos y las prácticas pedagógicas. En este sentido, herramientas como los simuladores PhET, realidad aumentada (RA) y dispositivos como Merge Cube se convierten en recursos ideales que pueden enriquecen el entorno de aprendizaje al integrar elementos visuales, auditivos e interactivos.

Al mismo tiempo, estas tecnologías promueven la codificación de la información favoreciendo la atención, el aprendizaje por descubrimiento y la motivación intrínseca del estudiante. A través de experiencias inmersivas y emocionalmente impactantes, se estimulan regiones cerebrales asociadas al pensamiento científico, la memoria de trabajo y la planificación ejecutiva. Gómez Izurieta et al. (2025) destacan que el uso de modelos visuales tridimensionales, analogías multisensoriales y experimentación guiada activa regiones del cerebro implicadas en el razonamiento causal, tan necesarias en la comprensión científica.

La neuroeducación también subraya el papel de la metacognición en el aprendizaje. En este marco, la tecnología se convierte en una aliada para fomentar procesos autorregulatorios a través de bitácoras digitales, diarios reflexivos, entrevistas grabadas o autoevaluaciones guiadas. Estas herramientas permiten al estudiante tomar conciencia de su proceso cognitivo y emocional, evaluarse con mayor objetividad y asumir un rol activo en la construcción de su conocimiento (Díaz Cabriales, 2023).

Por otro lado, la integración pedagógica de las tecnologías no se limita al soporte visual o experimental, sino que también favorece el desarrollo de las funciones ejecutivas. Por ejemplo, el uso de simuladores interactivos exige planificación, control inhibitorio, formulación de hipótesis, observación

crítica y análisis de resultados, lo cual fortalece circuitos neuronales de orden superior, especialmente activos en la adolescencia (Codina et al., 2021).

Además, el enfoque neuroeducativo reconoce la necesidad de atender la diversidad de estilos cognitivos presentes en el aula. En este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner (1984) constituye un complemento valioso. Al reconocer distintos tipos de inteligencias —como la espacial, kinestésica, interpersonal o naturalista— se fomenta una enseñanza personalizada y multisensorial. Por ejemplo, estudiantes con alta inteligencia espacial pueden beneficiarse del uso de Realidad Aumentada para explorar estructuras celulares tridimensionales; quienes poseen inteligencia musical pueden componer ritmos asociados a procesos celulares; y quienes presentan una inteligencia naturalista pueden relacionar el contenido con ecosistemas locales.

Otro aspecto clave abordado por la neuroeducación es la influencia de factores extracognitivos en la disposición para aprender. Prácticas como el ejercicio físico, la alimentación saludable, el sueño adecuado y la atención plena tienen un impacto positivo en la neuroquímica cerebral. Por otro lado, Mora (2021) señala que incorporar pausas activas, ejercicios de respiración guiada o visualización creativa mejora la regulación emocional, reduce el estrés y prepara al cerebro para enfrentar tareas cognitivamente demandantes.

Asimismo, el aprendizaje significativo, propuesto por David Ausubel et al. (1983), conserva plena vigencia en el paradigma neuroeducativo. Este enfoque sostiene que los nuevos conocimientos se aprenden mejor cuando se conectan con los saberes previos del estudiante. En Ciencias Naturales, esta conexión se potencia mediante ejemplos concretos, analogías visuales, experimentos sencillos y recursos digitales interactivos que hacen tangible lo abstracto y facilitan la retención.

Desde una visión sistémica, la neuroeducación articula dimensiones biológicas, emocionales, sociales y cognitivas del aprendizaje. En la etapa

adolescente, esta articulación es particularmente relevante debido al desarrollo progresivo de la corteza prefrontal, encargada de funciones como la toma de decisiones, el control de impulsos y la autorregulación emocional. Este desarrollo, que se extiende hasta los 25 años, exige prácticas pedagógicas sensibles que acompañen la maduración neuropsicológica de los estudiantes (Ballesta Claver et al., 2024).

El principio de neuroplasticidad es la capacidad del cerebro para reorganizarse a partir de la experiencia, valida la implementación de estrategias tecnológicas sostenidas en el tiempo que refuercen la motivación, el compromiso y la autonomía. Una enseñanza neuroeducativa, enriquecida con herramientas digitales, puede modificar positivamente las trayectorias de aprendizaje, especialmente en estudiantes que han enfrentado dificultades previas.

Por último, desde una mirada neuroquímica, se sabe que el sistema dopaminérgico —vinculado al placer, la curiosidad y la recompensa— se activa intensamente ante estímulos novedosos y emocionalmente relevantes. Las tecnologías inmersivas, combinadas con estrategias de juego, asombro y descubrimiento, tienen un alto potencial para movilizar estos circuitos generando experiencias educativas memorables que perduran más allá del aula (Mora, 2021).

4. Práctica docente neuroeducativa

La neuroeducación no solo aporta fundamentos teóricos, sino que orienta la práctica pedagógica cotidiana, especialmente en áreas como las Ciencias Naturales donde los conceptos abstractos requieren mediaciones didácticas. Para ello es necesario que los docentes asuman un rol activo en la transformación metodológica, incorporando estrategias que activen la mente, el cuerpo y las emociones de sus estudiantes.

A continuación, se desarrollan los principios esenciales para aplicar la neuroeducación con énfasis en el área de Ciencias Naturales.

Principios clave de la neuroeducación aplicada a las ciencias naturales

a. Aprendizaje significativo y emocionalmente conectado

El aprendizaje significativo, según Ausubel et al. (1983), se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan con estructuras cognitivas previas del estudiante. Desde una perspectiva neuroeducativa, este principio se enriquece al reconocer que dicha conexión se fortalece cuando se activa el sistema emocional.

En el aula de Ciencias Naturales, esto implica que los contenidos deben vincularse con temas de la vida cotidiana del estudiante —como el cuidado del cuerpo, el medioambiente o la salud— y presentarse en contextos que generen curiosidad, sorpresa o identificación personal. Cuando un estudiante se emociona al descubrir cómo funciona su propio cuerpo o al comprender un fenómeno natural que ha observado, se activa la amígdala y otras estructuras cerebrales asociadas con la consolidación de la memoria a largo plazo (Mora, 2021). Así, la emoción actúa como catalizador del aprendizaje profundo.

b. Estimulación multisensorial

El cerebro humano aprende mejor cuando la información se presenta a través de múltiples canales sensoriales. Esta codificación multimodal permite activar distintas redes neuronales, facilitando la comprensión y la retención del contenido.

En el área de Ciencias Naturales, la estimulación multisensorial puede lograrse mediante experimentos manipulativos, el uso de maquetas, recursos digitales interactivos, sonidos ambientales, simulaciones visuales y juegos corporales. Por ejemplo, representar la mitosis con dramatizaciones, visualizar orgánulos celulares con realidad aumentada o escuchar sonidos asociados a procesos químicos puede marcar la diferencia entre una comprensión superficial y una internalización duradera del conocimiento (Gómez Izurieta et al., 2025).

Esta estrategia también favorece la inclusión, al ofrecer múltiples vías para que el estudiantado con distintos estilos de aprendizaje acceda a los contenidos de manera significativa.

c. Atención a la neurodiversidad y la inclusión

Cada estudiante posee un perfil cognitivo, emocional y sensorial único. La neurodiversidad reconoce que existen diferentes formas de percibir, procesar y expresar la información, y que todas son válidas si se les brindan los apoyos adecuados. Por otro lado, ignorar esta diversidad no solo genera inequidad, sino que limita el potencial de aprendizaje.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone planificar desde el inicio con la diversidad en mente, evitando adaptaciones improvisadas. Esto significa presentar la información de diferentes maneras (textos, videos, esquemas, objetos manipulables), permitir múltiples formas de expresión (dibujos, dramatizaciones, maquetas digitales, exposiciones) y ofrecer opciones de participación activa en cada actividad.

En Ciencias Naturales, por ejemplo, una actividad sobre el ecosistema puede contemplar lecturas accesibles, visitas virtuales a parques naturales, creación de maquetas, debates orales, y producciones visuales como infografías o dibujos científicos. Estas opciones garantizan que todos los estudiantes, con o sin dificultades, puedan demostrar lo que saben y participar activamente (Elizondo Carmona, 2022).

d. Activación de funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades mentales esenciales para planificar, organizar, tomar decisiones, inhibir impulsos y regular la conducta. Estas capacidades son especialmente sensibles durante la adolescencia, ya que la corteza prefrontal aún está en desarrollo. Desde la neuroeducación, se entiende que las funciones ejecutivas pueden y deben ser desarrolladas mediante propuestas pedagógicas adecuadas.

En el área de Ciencias Naturales, actividades como la formulación de hipótesis, la elaboración de planes de investigación, la ejecución de experimentos, la comparación de resultados y la elaboración de conclusiones activan directamente estas funciones (Codina et al., 2021). Además, estrategias como el uso de agendas de trabajo, listas de verificación, asignación de roles dentro del grupo, retos cooperativos y la planificación de pasos secuenciales favorecen la autonomía y el pensamiento científico.

e. Metacognición y autorregulación

La metacognición es la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, mientras que la autorregulación implica gestionar tanto las estrategias cognitivas como las emociones asociadas. Ambos procesos son indispensables para lograr un aprendizaje autónomo y consciente.

En el aula de Ciencias Naturales, se pueden utilizar herramientas como diarios reflexivos, bitácoras de experimentación, rúbricas de autoevaluación y entrevistas consigo mismo (grabadas o escritas). Estas prácticas permiten al estudiante identificar qué entendió, qué le costó, cómo se sintió y qué estrategia le resultó útil. Este tipo de retroalimentación interna fortalece el control emocional, la motivación personal, además de una mejora continua (Díaz Cabriales, 2023).

Por ejemplo, tras una actividad de modelado celular, el docente puede invitar a los estudiantes a escribir o grabar una reflexión: "¿Qué aprendí hoy? ¿Qué parte me generó más dudas? ¿Cómo me sentí al trabajar en equipo?". Estas preguntas pueden fomentar la introspección y transforman el aula en un espacio de crecimiento emocional y cognitivo.

f. Bienestar integral como condición para aprender

El aprendizaje está profundamente condicionado por el estado físico y emocional del estudiante. Dormir bien, alimentarse de forma sana, hacer ejercicio y practicar la atención plena son factores que también influyen en la memoria, la atención y la disposición al aprendizaje. Desde

la neuroeducación, se promueve una mirada holística que integra estos elementos en la vida escolar. Las pausas activas (estiramientos, respiración consciente, ejercicios con música suave) no solo mejoran la oxigenación y reducen el estrés, sino que ayudan a restablecer el equilibrio neuroquímico, preparando al cerebro para tareas exigentes (Mora, 2021).

En Ciencias Naturales, se pueden incluir momentos de reflexión sobre hábitos saludables, realizar pequeñas sesiones de atención plena antes de una evaluación o proponer como tarea familiar el registro de rutinas de sueño y alimentación, vinculando el contenido con la vida real de los estudiantes.

g. Uso de tecnologías educativas

En el contexto de la neuroeducación, la tecnología educativa no debe entenderse como un mero recurso de entretenimiento o un complemento decorativo, sino como una herramienta para mediar el aprendizaje de forma significativa, personalizada y emocionalmente conectada. Su valor pedagógico radica en su capacidad para activar múltiples regiones cerebrales al mismo tiempo, promoviendo así una codificación más profunda y multisensorial de los contenidos.

En la enseñanza de las Ciencias Naturales, las tecnologías pueden convertirse en auténticos catalizadores del pensamiento científico. Por ejemplo, el uso de simuladores interactivos como PhET permite modelar fenómenos físicos y químicos en entornos virtuales seguros, accesibles y manipulables, facilitando el aprendizaje por descubrimiento y reduciendo la ansiedad frente al error. Estas experiencias simulan condiciones de laboratorio sin los riesgos o limitaciones materiales que a menudo se presentan en el aula real.

Otro recurso es la realidad aumentada (RA), que permite visualizar estructuras tridimensionales como células, átomos o ecosistemas a través de dispositivos móviles. De la misma manera, herramientas como Merge Cube posibilitan que los estudiantes manipulen en el espacio conceptos abstractos, lo que activa no solo la corteza visual, sino también regiones

asociadas al razonamiento espacial, la motricidad fina y la integración sensorial. Esto es especialmente útil para estudiantes con estilos de aprendizaje visual o kinestésico, ya que les permite "ver" y "tocar" lo que antes solo podían imaginar o memorizar.

Desde la perspectiva neuroeducativa, este tipo de codificación multisensorial contribuye a la formación de redes neuronales robustas y duraderas. La interacción con modelos dinámicos y tridimensionales mejora la comprensión conceptual, fortalece la atención sostenida, estimula la motivación intrínseca y, al estar vinculada a experiencias emocionalmente atractivas, favorece la consolidación de la memoria a largo plazo (Gómez Izurieta et al., 2025).

Además, el uso pedagógico de la tecnología fomenta la autonomía, la autoevaluación y la metacognición. Aplicaciones para generar mapas conceptuales, grabar explicaciones, realizar presentaciones interactivas o crear modelos virtuales permiten que el estudiante se convierta en autor de su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, se fortalece su sentido de competencia, su creatividad y su capacidad de reflexionar críticamente sobre lo que sabe y cómo lo ha aprendido. Sin embargo, la integración tecnológica requiere un enfoque intencional y ético. No se trata de "usar tecnología por usar", sino de identificar qué herramienta se ajusta mejor a cada objetivo de aprendizaje, a cada etapa del desarrollo cognitivo y emocional del alumnado, y a las condiciones sociotecnológicas del entorno. Por ello, la capacitación docente continua y la reflexión pedagógica son condiciones indispensables para que el uso de la tecnología sea realmente significativo y transformador (Atalay & Mutlu, 2023).

Asimismo, es fundamental reconocer el papel que cumple la motivación neuroquímica en el uso de tecnologías educativas. Cuando un estudiante interactúa con una plataforma novedosa, se activa su sistema dopaminérgico, vinculado al placer, la recompensa y la curiosidad. Esta activación genera un "circuito de recompensa" que incrementa la disposición al aprendizaje, mejora la atención y potencia la perseverancia frente a tareas desafiantes (Mora, 2021). En este sentido, las tecnologías no solo son mediadoras cognitivas, sino también emocionales y motivacionales.

En síntesis, una educación neuroeducativa no puede prescindir de la tecnología, pero tampoco debe rendirse acríticamente a ella. Su incorporación debe ser reflexiva, contextualizada y centrada en el estudiante, para brindarles mejores experiencias de aprendizaje emocionalmente ricas, cognitivamente estimulantes y socialmente significativas.

5. Propuesta de diseño didáctico tecno-emocional

La presente unidad didáctica está orientada a docentes de Ciencias Naturales del primer año de secundaria, y se enmarca en los principios de la neuroeducación aplicados a un enfoque pedagógico activo, emocionalmente conectado e inclusivo. La unidad integra metodologías activas, tecnologías inmersivas, estrategias de regulación emocional y principios de neurodiversidad, con el objetivo de generar aprendizajes que activen de forma equilibrada lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo corporal.

El contenido proviene de los planes y programas del 1ro de Secundaria Comunitaria Productiva, como eje central de este contenido es "La célula: unidad anatómica, funcional y genética para la preservación de la vida". Esta propuesta aborda el contenido no como un conjunto de definiciones para memorizar, sino como una experiencia significativa y multisensorial que permita a las y los estudiantes comprender el valor de la vida desde una perspectiva científica, ética y afectiva. Donde se busca, fomentar el pensamiento científico y crítico, el respeto por la biodiversidad y la toma de decisiones informadas para la vida cotidiana.

a. Objetivo general

Desarrollar en los estudiantes una comprensión integral de la célula como unidad estructural, funcional y genética de los seres vivos, mediante estrategias neuroeducativas que promuevan la indagación científica, la modelización, el uso de tecnologías inmersivas, la reflexión emocional y la valoración ética de la vida.

b. Contenidos centrales

- Definición y funciones básicas de la célula
- Estructura y diferencias entre células procariotas y eucariotas
- Orgánulos celulares: tipos, funciones y ubicación
- Comparación entre células animales y vegetales
- Observación y análisis microscópico de células reales o simuladas
- Valoración de la célula como base de la vida y del respeto por la biodiversidad

c. Planificación general del contenido

Sesión	Tema específico	Enfoque neuroeducativo
1	Introducción al concepto de célula	Activación emocional, curiosidad inicial e indagación guiada
2	Tipos de células: procariotas y eucariotas	Comparación visual, modelización y realidad aumentada
3	Orgánulos celulares y sus funciones	Simulación interactiva, creación de modelos y reflexión
4	Células vegetales y animales	Aprendizaje colaborativo y uso de materiales multisensoriales
5	Microscopía y observación de células	Exploración sensorial, análisis crítico y bitácora reflexiva
6	Síntesis, evaluación formativa y metacognición	Coevaluación, diario emocional y portafolio neuroemocional

d. Estrategias metodológicas tecno-emocionales

Para lograr una enseñanza de las Ciencias Naturales alineada con el funcionamiento del cerebro adolescente, esta propuesta didáctica combina metodologías activas, recursos digitales inmersivos y prácticas de regulación emocional. Las estrategias seleccionadas promueven no solo el desarrollo del pensamiento científico, sino también la gestión emocional, la colaboración y la metacognición.

Cada estrategia se describe a continuación con su justificación neuroeducativa y un ejemplo concreto de aplicación en el aula.

Activadores emocionales. Las emociones positivas potencian la atención, la motivación y la memoria de largo plazo al activar neurotransmisores como la dopamina y la noradrenalina (Mora, 2021). Iniciar la clase con una experiencia emocionalmente significativa "abre" el cerebro al aprendizaje.

Sugerencias para el desarrollo:

- Iniciar una clase mostrando una imagen impactante, como una célula vista al microscopio electrónico.
- Proyectar un video breve que muestre cómo un solo error en la reproducción celular puede desencadenar una enfermedad grave, provocando curiosidad y asombro.
- Proponer una pregunta emocionalmente desafiante: "¿Cómo sería tu vida si solo tuvieras una célula?"

Indagación guiada. La indagación activa los lóbulos frontales, asociados al razonamiento, la planificación y la toma de decisiones. Estimula la autonomía y el pensamiento crítico.

Sugerencias para el desarrollo:

- Presentar una situación problema como: "¿Qué ocurriría si las células no tuvieran núcleo?".
- Proveer guías de trabajo estructuradas que incluyan fases de observación, formulación de hipótesis, búsqueda de información, validación experimental (simulada) y reflexión.
- Incluir momentos para compartir hipótesis en grupos pequeños, promoviendo el diálogo y la negociación de significados.

Uso de simuladores y realidad aumentada (RA). La tecnología inmersiva activa áreas cerebrales visuales y motoras, mejorando la comprensión de lo abstracto y fortaleciendo la retención al generar experiencias multisensoriales (Gómez Izurieta et al., 2025).

Sugerencias para el desarrollo:

- Usar simuladores PhET para observar cómo funcionan los orgánulos celulares.
- Utilizar Merge Cube para proyectar una célula en 3D que el estudiante pueda manipular desde su celular o tablet.
- Combinar estas actividades con preguntas de exploración y guías de observación con lenguaje accesible.

Modelización. Representar conceptos complejos mediante modelos concretos (físicos o digitales) activa la memoria de trabajo, el razonamiento abstracto y la planificación ejecutiva.

Sugerencias para el desarrollo:

- Crear modelos de células con materiales reciclables o plastilina.
- Elaborar modelos digitales interactivos utilizando software de diseño o aplicaciones educativas.
- Pedir a los estudiantes que acompañen su modelo con una explicación en audio o video, describiendo su proceso de construcción y sus elecciones representativas.

Trabajo cooperativo con roles rotativos. La colaboración estimula regiones cerebrales asociadas con la empatía, la toma de perspectiva y la autorregulación emocional. Fomenta el sentido de pertenencia y reduce la ansiedad por evaluación.

- Asignar roles rotativos (líder, vocero, verificador, organizador) en cada grupo de trabajo.

- Incluir desafíos grupales como comparar células vegetales y animales a través de una representación teatral, mural colaborativo o dramatización científica.
- Fomentar la coevaluación dentro del grupo mediante rúbricas simplificadas.

Pausas activas y mindfulness. Estas prácticas reducen el estrés, regulan el sistema límbico, bajan los niveles de cortisol y aumentan la atención sostenida.

Sugerencias para el desarrollo:

- Incorporar ejercicios de respiración consciente al inicio o entre fases de trabajo.
- Realizar breves estiramientos al ritmo de música instrumental suave o sonidos de la naturaleza.
- Guiar visualizaciones como "viajes microscópicos al interior de una célula", invitando a imaginar y sentir el entorno celular.

Metacognición y autorregulación emocional. Tomar conciencia de lo que se aprende y cómo se siente al aprenderlo mejora la memoria, la autonomía y la motivación intrínseca (Díaz Cabriales, 2023).

Sugerencias para el desarrollo:

- Usar diarios reflexivos con preguntas como: "¿Qué fue lo más difícil hoy?", "¿Qué me sorprendió?", "¿Cómo me sentí trabajando en equipo?".
- Proponer bitácoras de aprendizaje con esquemas, dibujos, frases clave y mapas emocionales de la clase.
- Al final de la unidad, invitar a escribir una carta a sí mismos en el futuro, relatando cómo usarían lo aprendido para cuidar la vida.

e. Evaluación formativa con enfoque neuroeducativo

Desde el paradigma de la neuroeducación, la evaluación no debe ser un evento final que califica un resultado, sino un proceso continuo, reflexivo y formativo que acompaña el desarrollo del estudiante, tanto en lo cognitivo como en lo emocional y social. Evaluar no es simplemente "medir", sino comprender cómo, con qué recursos y en qué condiciones aprende una persona.

En este enfoque, la evaluación se transforma en una herramienta para construir sentido, desarrollar autorregulación y fortalecer el vínculo con el conocimiento. Por ello se aplican instrumentos variados, accesibles y emocionalmente significativos, alineados con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y con las funciones ejecutivas que deseamos estimular.

Rúbricas integradas (cognitivas, procedimentales y emocionales). Valorar de forma equitativa los conocimientos científicos, las habilidades aplicadas y las actitudes emocionales y colaborativas. Esta combinación permite una evaluación más justa, holística e inclusiva.

Criterios sugeridos:

- Claridad conceptual en la explicación de la célula y sus componentes.
- Aplicación creativa y rigurosa de herramientas tecnológicas (RA, simuladores).
- Nivel de implicación emocional y reflexión personal durante la actividad.
- Participación activa en el grupo, capacidad de escuchar y argumentar con respeto.
- Capacidad de reconocer errores y aprender de ellos (resiliencia cognitiva).

Sugerencias para el desarrollo:

Las rúbricas se pueden usar durante actividades prácticas (como la construcción de modelos o presentaciones) y deben ser compartidas previamente con el alumnado.

Diario reflexivo emocional. Fomentar la autorregulación emocional y la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje. Permite integrar emociones y cognición en un mismo espacio de expresión.

Contenidos posibles:

- ¿Qué aprendí hoy?
- ¿Qué me sorprendió o emocionó?
- ¿Qué estrategias me ayudaron a comprender mejor?
- ¿Qué haré diferente la próxima vez?

Sugerencias para el desarrollo:

- Se pueden añadir ejercicios de gratitud, mapas de energía emocional o frases de autoapoyo. Esto fortalece la autoestima y el bienestar emocional del estudiante.

Bitácora de experimentación y modelización. Registrar el proceso personal de construcción del conocimiento desde una mirada científica y narrativa. Valora la evolución del pensamiento y la toma de decisiones.

Estrategias posibles:

- Esquemas y dibujos explicativos.
- Comparación entre ideas previas y las nuevas.
- Listas de dudas persistentes y preguntas emergentes.
- Relatos breves del proceso vivido: dificultades, descubrimientos, emociones.

Sugerencias para el desarrollo:

Puede emplearse en actividades como la observación microscópica o la elaboración de modelos celulares.

Escalas de percepción emocional. Observar el estado emocional del grupo y de cada estudiante antes y después de las clases. Esta estrategia permite adaptar dinámicas según el clima emocional del aula.

Herramientas posibles:

- Panel visual colectivo: caritas, colores, símbolos.
- Línea del tiempo emocional: registrar cómo varió su estado durante la clase.
- Tableros virtuales colaborativos (ej. Padlet) con palabras clave que expresen cómo se sintieron aprendiendo.

Sugerencias para el desarrollo:

Sirve como herramienta de monitoreo docente y como insumo para pausas activas, dinámicas reguladoras o ajustes metodológicos.

Evaluación entre pares. Fomentar la empatía, el juicio crítico y la metacognición compartida. Fortalece el sentido de comunidad de aprendizaje y el diálogo respetuoso.

Modalidades:

- Rúbricas simplificadas para evaluar presentaciones, modelos o colaboraciones grupales.
- Ítems como: "Escuchó con atención", "Reconoció los aportes de otros", "Argumentó con respeto", "Me ayudó a comprender algo nuevo".

Sugerencias para el desarrollo:

Luego de recibir retroalimentación de un compañero, el estudiante puede responder con un mensaje positivo o de gratitud, fortaleciendo el vínculo interpersonal.

Portafolio neuroemocional. Integrar todas las producciones significativas de la unidad en un espacio personal que refleje el recorrido cognitivo, emocional y creativo del estudiante.

Secciones sugeridas:

"Lo que aprendí": conceptos, experimentos, habilidades.

"Cómo lo viví": emociones, descubrimientos personales, retos superados.

"Lo que dejo para otros": una pregunta, una recomendación, un mensaje a un compañero o al docente.

Cierre reflexivo: carta a sí mismo desde el futuro, autoentrevista o declaración de propósito como aprendiz.

Sugerencias para el desarrollo:

- Puede ser presentado en formato físico o digital al finalizar la unidad. El docente puede usarlo como base para retroalimentación individualizada.

6. Conclusiones

La implementación de un enfoque neuroeducativo en la enseñanza de las Ciencias Naturales permite transformar la experiencia educativa en un proceso integral, donde se articulan de manera equilibrada las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y corporales del aprendizaje. A través de metodologías activas, tecnologías inmersivas, estrategias de regulación emocional y principios de inclusión, se

potencia no solo la comprensión de los contenidos científicos, sino también el desarrollo de habilidades metacognitivas, funciones ejecutivas y valores éticos.

Esta propuesta demuestra que la neuroeducación no es una moda pasajera, sino una herramienta pedagógica fundamentada en evidencias científicas, capaz de mejorar la motivación, la atención sostenida y la retención del conocimiento, especialmente en etapas como la adolescencia. Al considerar factores extracognitivos como el bienestar físico y emocional y promover la personalización del aprendizaje, se responde eficazmente a la diversidad del aula y se favorece la construcción de aprendizajes duraderos y significativos.

En general, una didáctica de las Ciencias Naturales basada en la neuroeducación invita a repensar el rol del docente como mediador de experiencias transformadoras, y posiciona al estudiante como protagonista activo de su propio desarrollo cognitivo y emocional. Este paradigma no solo humaniza la enseñanza científica, sino que sienta las bases para una educación inclusiva, reflexiva y preparada para los desafíos del siglo XXI.

Referencias

Almaguer Melián, W., & Bergado, J. A. (2022). Interacciones entre el hipocampo y la amígdala en procesos de plasticidad sináptica. Una clave para entender las relaciones entre motivación y memoria. *Revista de Neurología*, 35(6), 586-593. doi:DOI: 10.33588/rn.3506.2001529

Almeida Bohórquez, L. M., Mena Plazarte, H., & Torres Cadena, S. M. (2025). Neuroeducacion y entornos naturales: Enfoques cognitivos para mejorar la retención del conomiento y la concentración en la enseñanza de las ciencias. *Revista Ciencia Latina*, 9(2), 615-634. doi:10.37811/cl_rcm.v9i2.16870

Atalay, N., & Mutlu, M. (19 de enero de 2023). E*l efecto del uso de simulación interactiva en el laboratorio de ciencias sobre los niveles de conocimiento de las leyes científicas y las habilidades de pensamiento computacional.* (U. P. Indonesia, Ed.) Mimbar Sekolah Dasar, 10(1), 63-79. doi:10.53400/mimbar-sd.v10i1.46334

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*: *Un punto de vista cognoscitivo* (M. Sandoval Pineda, Trad.). Trillas. (Obra original publicada en 1968).

Ballesta Claver, J., Sosa Medrano, I., Gómez Pérez, I., & Ayllón Blanco, M. F. (2024). Propuesta neuroeducativa para un aprendizaje tecno-activo de la enseñanza de las ciencias: un cambio universitario necesario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 35-50. doi:10.6018/reifop.614881

Baus, F. S. (2016). *Aproximaciones al estudio de la neuroeducación*: *el encuentro de las ciencias con la escuela.* Revista PUCE, 157-167.

Codina, M., Aldana, D., Piédrola, I., & Ramos, I. (2021). Una estructura neurodidáctica para el desarrollo de las funciones ejecutivas en los adolescentes. ¿Es posible desarrollar el control inhibitorio en el aula? *JONED. Journal of Neuroeducation*, 2(2), 118-129. doi:10.1344/joned.v2i2.32839

Díaz Cabriales, A. (2023). Escala neuroeducativa para la Planeación y la Intervención Didáctica (ENEPID). Test para el nivel neuroeducativo. *JONED. Journal of Neuroeducation,* 3(2), 93-105. doi:10.1344/joned.v3i2.40828

Elizondo Carmona, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación: Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro. *JONED. Journal of Neuroeducation,* 3(1), 99-108. doi:10.1344/joned.v3i1.39714

Friedl, A. E. (2000). *Enseñar ciencias a los niños (Primera ed.*). (M. Lazzarino, Trad.) Barcelona: Gedisa.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*: *La teoría de las inteligencias múltiples.* Fondo de Cultura Económica.

Gil Vega, J. A. (2020). ¿Es posible un currículo basado en las funciones ejecutivas?. De la función a la competencia: propuesta de integración de la "competencia ejecutiva" en el aula*. JONED. Journal of Neuroeducation,* 1(1), 114-129. doi:10.1344/joned.v1i1.31363.

Gómez Izurieta, E. J., Quiñonez Rodríguez, E. P., Delgado Carrillo, L. A., Riofrío Porras, N., Vivas Barrios, V. R., & Sigcha Sigcha, J. C. (2025). *Neurociencia educativa y ciencias naturales*: *comprensión de procesos de aprendizaje científico*. South Florida Journal of Development, 6(2), 01-13. doi:10.46932/sfjdv6n2-004.

Hart, L. A. (1983). *El cerebro humano y el aprendizaje*. Editorial Gedisa.

Luri, G. (29 de agosto de 2024). *El aprendizaje no memorístico es un timo. El periódico*. Obtenido de https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20240829/gregorio-luri-menos-emociones-escuela-conocimiento-entrevista-107455669.

Martínez González, A. E., Piqueras Rodríguez, J. A., Delgado, B., & García Fernández, J. M. (2018). N*euroeducación*: *aportaciones de la neurociencia a las competencias curriculares*. Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 48(2), 23-34. doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8331.

Mora, F. (2021). *Neuroeducación. Solo se puede aprender quello que se ama (Tercera ed.)*. Madrid, España: Alianza.

Tacca Huamán, D. R., & Chire Bedoya, F. (2020). Los aportes de la Neurociencia a la enseñanza de las Ciencias Naturales: reflexiones desde la experiencia de los estudiantes de educación secundaria. *Revista de la Universidad del Zulia*, 212-236.

Formación de maestras y maestros

Abel Nina Vargas

Avances del Programa de Formación Especialidad – PROFE en el Bicentenario

Resumen

El Programa de Formación Especializada (PROFE) en Bolivia tuvo el objetivo de actualizar la formación docente durante la gestión 2024, en estricta concordancia con los preceptos de la Constitución Política del Estado (Art. 77, Parágrafos I y II) y la Ley Nº 070 de Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez". Este esfuerzo responde no solo a las necesidades educativas contemporáneas, sino también a los desafíos y el rezago académico generados por la crisis de 2019-2020. Gestionado directamente por el Ministerio de Educación a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, el programa ha desplegado una amplia gama de ofertas académicas, incluyendo diplomados, ciclos formativos, talleres y conversatorios. Estas actividades se han impartido a lo largo de los nueve departamentos de Bolivia, beneficiando a docentes en sus 15 subsedes. La diversidad de estas ofertas ha fomentado activamente el pensamiento crítico, la creatividad, la investigación y la aplicación de tecnologías avanzadas, como la Inteligencia Artificial, en las y los participantes para su respectiva aplicación en el aula. El objetivo primordial es preparar a los educadores para integrar contenidos actualizados y metodologías innovadoras, posibilitando así una mejora tangible en la calidad educativa y en los resultados académicos de los estudiantes a nivel nacional.

Palabras clave: formación continua de maestras y maestros, ofertas formativas, innovación e investigación educativa

1. Introducción

El presente documento tiene el objetivo de sistematizar de forma resumida la experiencia de formación docente al interior del Sistema de Educación Plurinacional del país durante la gestión 2024. Para ello desarrolla los aspectos normativos, la oferta formativa, concluyendo con algunos desafíos pendientes.

2. Antecedentes

La educación en Bolivia está consagrada como una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, conforme lo establece el Artículo 77, Parágrafos I y II de la Constitución Política del Estado, promulgada el 7 de febrero de 2009. En este marco, el Estado tiene la obligación indeclinable de sostener, garantizar y gestionar el sistema educativo en su totalidad, comprendiendo la educación regular, alternativa y especial, así como la educación superior de formación profesional. En coherencia con este mandato constitucional, la Ley Nº 070 de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez", promulgada el 20 de diciembre de 2010, refuerza el compromiso del Estado con la formación docente, toda vez que en su Artículo 5, numerales 13 y 15, se determina la implementación de políticas educativas de formación continua en los subsistemas educativos y el desarrollo de programas pertinentes al contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico del país. A su vez, el Artículo 40, Parágrafo I, señala que la formación continua es un derecho y un deber de los docentes, orientándose a su actualización para mejorar la calidad de la gestión educativa y los resultados académicos.

En ese marco, se crea el Programa de Formación Especializada – PROFE, el cual se contextualiza en la crisis educativa desencadenada en 2019 por la interrupción del orden constitucional, agravada en 2020 con la clausura de la gestión escolar. Este evento no solo limitó el acceso al derecho a la educación, sino que generó un rezago académico crítico en los estudiantes del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), especialmente en niñas, niños y jóvenes, quienes enfrentaron discontinuidad en su formación. Por lo tanto, esta situación evidenció vulnerabilidades

estructurales en la sostenibilidad pedagógica, revelando la urgencia de implementar mecanismos como el PROFE para mitigar los impactos y fortalecer la resiliencia del sistema.

La restauración del orden constitucional en octubre de 2020 permitió impulsar políticas de recuperación educativa. Un hito clave fue la promulgación del Decreto Supremo Nº 4449, que declaró el 2021 como el "Año por la Recuperación del Derecho a la Educación". Como resultado, se logró una tasa de promoción del 94%, con una reprobación del 3.7% y un abandono escolar del 2.1%, indicadores que reflejan avances en la mitigación de la crisis (Unidad de Comunicación del Ministerio de Educación, 2022).

En este contexto, entre 2021 y 2022, el Ministerio de Educación impulsó la actualización de Planes y Programas educativos en base a las conclusiones del 6to Encuentro Pedagógico del SEP, desarrollando para ello talleres de evaluación curricular con la participación de sectores sociales y confederaciones de maestros, incorporando contenidos alineados con la realidad sociocultural del país. Paralelamente, en concordancia con el Plan de Desarrollo Económico y Social 2021-2025 (Quinto Eje), se implementó el Programa de Formación Especializada (PROFE), orientado a la actualización y capacitación docente en función del currículo actualizado del SEP, en sintonía con el perfil docente establecido por la Ley Nº 070. Es así que, en el marco del Decreto Supremo Nº 4857, que asigna al Ministerio de Educación la atribución de desarrollar programas educativos acordes con las políticas estatales, se determina que el programa dependa de forma directa del Despacho Ministerial a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, para garantizar una supervisión inmediata y una adaptación constante a los lineamientos educativos.

En consecuencia, el PROFE emerge como una estrategia flexible e inmediata para la actualización docente, alineada con las transformaciones curriculares y pedagógicas que el país exige. Su diseño no solo responde a necesidades coyunturales, sino que se articula con la actualización de planes educativos preparando a los docentes para los retos actuales.

El programa PROFE inicia su funcionamiento con la Resolución Ministerial Nº 0136/2023, en su artículo 1(AUTORIZACIÓN) I. autoriza la implementación del programa de Formación Especializada – PROFE para maestras, maestros y personal directivo de las Unidades Educativas en servicio. Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas del Sistema Educativo Plurinacional. La organización, funcionamiento y dependencia administrativa del programa está a cargo del Ministerio de Educación a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional.

El Reglamento General del Programa de Formación Especializada – PROFE, en su artículo 5 (Procesos de Formación Especializada) II. Los procesos de formación a desarrollar contemplan:

- - Cursos y procesos de formación especializada.
- - Desarrollo de eventos académicos.
- - Apoyo a la práctica educativa.
- - Innovaciones pedagógicas.

3. Sedes del Programa de Formación Especializada - PROFE

En la gestión 2024, el programa desarrolló diplomados, ciclos formativos, talleres y conversatorios en los 9 departamentos y sus 15 subsedes, como se detalla a continuación:

Tabla 1. Sedes del Programa de Formación Especializada - PROFE

SEDES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA - PROFE	
Sede central	Ministerio de Educación, Avenida Arce Nº 2147
SUBSEDES	
La Paz	- ESFM Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana - ESFM Tecnológico Humanístico El Alto - Unidad Académica Caranavi
Oruro	- ESFM Ángel Mendoza Justiniano

Potosí	- ESFM Eduardo Avaroa - ESFM Mariscal Andrés de Santa Cruz
Tarija	- Unidad Académica Tarija
Cochabamba	- Unidad Académica Sacaba - ESFM Simón Rodríguez
Chuquisaca	- ESFM Mariscal Sucre
Santa Cruz	- ESFM Enrique Finot - ESFM Pluriétnica del Oriente y Chaco
Beni	- ESFM Clara Parada de Pinto - ESFM Riberalta
Pando	- Unidad Académica Cobija

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, La Paz es el departamento que cuenta con un número mayor de sedes (3), mientras que Cochabamba, Santa Cruz, Beni y Potosí cuentan con 2. El resto de los demás departamentos solo cuenta con una subsede.

4. Ruta de formación del Programa de Formación Especializada - PROFE

El Programa de Formación Especializada – PROFE estableció una ruta formativa desde el inicio de sus funciones.

Gráfico 1

Fuente: Elaboración propia.

El proceso formativo en el Programa de Formación Especializada – PROFE se inicia con clases sincrónicas, que se complementan con una plataforma que ofrece contenidos teóricos especializados. Posteriormente, se realizan clases presenciales centradas en el desarrollo de actividades prácticas (aplicación y elaboración de material pedagógico). Finalmente, la concreción del aprendizaje se logra a través de la teoría y la práctica

aplicada en el aula; este trabajo se evidencia a través de seguimiento por parte del director o directora de la unidad educativa y el facilitador del área a fin de que, de esta manera, se consoliden el conocimiento y las habilidades adquiridas por la población destinataria: la población estudiantil.

Una de las evidencias más importantes son los videos que los participantes de los ciclos formativos envían al Programa - PROFE.

5. Diplomados

Se desarrollaron diversas ofertas formativas a través de diplomados meticulosamente diseñados para atender las necesidades de maestras y maestros de todos los niveles y especialidades del Sistema Educativo Plurinacional. Estos programas de postgrado profundizaron conocimientos, actualizaron metodologías pedagógicas e incorporaron herramientas innovadoras en sus prácticas de aula, abarcando áreas cruciales para la mejora continua de la calidad educativa. La variedad de diplomados ofrecidos reflejó un compromiso con el desarrollo profesional continuo del cuerpo docente, buscando fortalecer sus habilidades, destrezas y cualidades para impactar, en última instancia, positivamente en los procesos educativos de las y los estudiantes.

5.1. Diplomado en "Innovación Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático en Educación Primaria Comunitaria Vocacional"

Este diplomado tiene el objetivo de fortalecer las habilidades didácticas de las y los maestros de educación primaria comunitaria vocacional a través del estudio, diseño, aplicación de herramientas educativas y tecnológicas prácticas en la enseñanza y aprendizaje de la matemática para generar una innovación educativa que estimule el desarrollo del pensamiento lógico matemático en las y los estudiantes.

Durante la gestión 2024, el diplomado se desarrolló generando un conjunto de estrategias, materiales y herramientas tecnológicas que contribuyeron a

mejorar la enseñanza de la matemática a fin de desarrollar el pensamiento lógico matemático. Al respecto, se destacan los siguientes aspectos:

- Respondió a las necesidades educativas actuales a través de la capacitación a las y los maestros en la investigación y elaboración de estrategias, materiales y herramientas tecnológicas digitales mediante el apoyo de la IA, para incentivar y dinamizar la enseñanza de la matemática.

- Se articularon con los Planes y Programas de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, garantizando la aplicabilidad de los contenidos curriculares con el desarrollo de los objetivos y perfiles de salida por años de escolaridad.

- Se fomentaron habilidades matemáticas en las y los participantes, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la investigación para la mejora de la calidad educativa.

A través del diplomado, se contribuyó a políticas educativas impulsadas por el Estado Plurinacional de Bolivia, promoviendo la investigación e innovación educativa desde los diferentes espacios pedagógicos. Asimismo, se trabajó el desarrollo tecnológico holístico e integral contribuyendo al desarrollo de las habilidades científicas y tecnológicas de las y los maestros, incentivando al diseño y creación de recursos digitales tecnológicos apoyados por la Inteligencia Artificial, como herramienta educativa de tendencia actual.

En suma, este diplomado ofrece conocimientos especializados en el área de la matemática, con un enfoque sumamente práctico que permite consolidar y dinamizar la enseñanza de la matemática en Educación Primaria Comunitaria Vocacional.

Tabla 2

PROGRAMA	TITULADOS POR DEPARTAMENTO									TOTAL
	CHUQUISACA	LA PAZ	COCHABAMBA	ORURO	POTOSÍ	TARIJA	SANTA CRUZ	BENI	PANDO	
Diplomado en "Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático en Educación Primaria Comunitaria Vocacional", 2024.	51	55	28	33	79	20	40	28	10	**344**

Fuente: PROFE - 2024

Durante la gestión 2024, el Diplomado en Innovación Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático en Educación Primaria Comunitaria Vocacional se implementó a nivel nacional, trabajando con maestras/os de los nueve departamentos de Bolivia. El programa se centró en fortalecer las habilidades didácticas de los educadores de primaria, proporcionándoles herramientas educativas y tecnológicas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. El enfoque principal fue generar innovación educativa que estimule el desarrollo del pensamiento lógico matemático en los estudiantes.

El departamento con la mayor cantidad de participantes en este diplomado fue Potosí, con un total de 79 titulados, siguiéndole en orden de mayor participación La Paz, con 55; Chuquisaca, con 51; Santa Cruz y Beni, con 40 y 28 respectivamente; Oruro, con 33; Cochabamba, con 28; Tarija, con 20 y finalmente Pando, con la menor participación de 10 titulados. En total, el diplomado contó con la participación de 344 maestros a nivel nacional.

El diplomado respondió a las necesidades educativas actuales capacitando a los maestros en la investigación y elaboración de estrategias, materiales y herramientas tecnológicas, incluyendo el uso de la Inteligencia Artificial. Se articuló con los Planes y Programas de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, asegurando la aplicabilidad de los contenidos curriculares.

Además, fomentó el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la investigación en los maestros, contribuyendo a políticas educativas nacionales que promueven la innovación. El programa también impulsó el desarrollo tecnológico holístico, incentivando el diseño y creación de recursos digitales con apoyo de la IA, mediante conocimientos especializados y prácticos para dinamizar la enseñanza de la matemática en la educación primaria.

5.2. Diplomado en "Estrategias inteligentes en Matemática para Educación Secundaria Comunitaria Productiva"

Tiene como objetivo desarrollar de manera integral estrategias y aplicaciones inteligentes educativas que fortalezcan el razonamiento lógico de las y los maestros del área de matemática, a partir de la investigación científica y tecnológica que transforme la Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

Este diplomado se enfocó en desarrollar integralmente estrategias y aplicaciones educativas inteligentes para fortalecer el razonamiento lógico de los maestros del área de matemática secundaria. El programa pretende transformar la enseñanza a través de la investigación científica y tecnológica, promoviendo un enfoque innovador y adaptado a los desafíos científicos y tecnológicos actuales. Se centró en la construcción, aplicación y demostración de fundamentos matemáticos a través de la matematización, descomposición, estimación, colaboración y patrones. Un componente clave fue la integración de la inteligencia artificial para la generación de contenido, planificación, plataformas de aprendizaje adaptativo, retroalimentación y evaluaciones, buscando personalizar la enseñanza y fortalecer el pensamiento lógico matemático para la resolución de problemas en contextos tecnológicos y sociales.

Con estos conocimientos, se espera que maestras y maestros participantes fortalezcan en sus estudiantes la capacidad de pensar de manera integral a través de la identificación de patrones, relaciones y conexiones, aplicando reglas y procedimientos lógicos para llegar a soluciones concretas.

Tabla 3

PROGRAMA	TITULADOS POR DEPARTAMENTO									TOTAL
	CHUQUISACA	LA PAZ	COCHABAMBA	ORURO	POTOSÍ	TARIJA	SANTA CRUZ	BENI	PANDO	
Diplomado en "Estrategias Inteligentes en Matemática para Educación Secundaria Comunitaria Productiva", 2024.	13	36	35	16	28	23	28	21	10	**210**

Fuente: PROFE - 2024

La participación en el diplomado mostró una distribución desigual entre los departamentos. El departamento de La Paz registró la mayor cantidad de titulados con 36, seguido de cerca por Cochabamba, con 35; Potosí y Santa Cruz compartieron el tercer lugar con 28 titulados cada uno, Tarija se ubicó con 23, Beni con 21, Oruro con 16, Chuquisaca con la menor participación, registrando 13 titulados, y Pando también tuvo una baja participación con 10 titulados.

Esta distribución sugiere una concentración del interés o la oferta del diplomado en la región de La Paz y Cochabamba. La menor participación en departamentos como Chuquisaca y Pando podría indicar desafíos en la difusión, acceso o interés en este programa específico en esas áreas. El total de 210 titulados a nivel nacional refleja un alcance significativo, aunque la disparidad departamental podría ser un aspecto a considerar para futuras versiones del programa, buscando estrategias para una distribución más equitativa de las oportunidades de formación especializada.

5.3. Diplomado "Lectoescritura Lúdica 3.0 en Educación Primaria Comunitaria Vocacional"

Con base en los Planes y Programas de estudio, este diplomado tiene como objetivo fortalecer los procesos de la lectoescritura con la Lúdica 3.0, proporcionando a las maestras y maestros herramientas y estrategias

para alcanzar los perfiles de salida en el nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional.

En la gestión 2024, el diplomado fue destinado a incentivar a las y los estudiantes a leer y escribir reconociendo que son habilidades importantes para que una persona se desenvuelva en la sociedad. El acto de leer y escribir es la construcción que va cambiando en el tiempo, pues cada vez existen nuevas formas de hacer posible la lectoescritura tomando en cuenta la modalidad lúdica y también la tecnología para comprender el texto escrito y escribir de manera adecuada.

Se desarrolló el fortalecimiento del aprendizaje de la lectura y la escritura desde el área de saberes y conocimientos de Comunicación y Lenguajes promoviendo los procesos de saber leer entre líneas y detrás de líneas, saber escribir diversos tipos de textos con diversas intencionalidades comunicativas según la situación requerida y desde la realidad en la vida cotidiana. En fin, se fortalecieron habilidades que se espera sean desarrolladas en el aula por maestras y maestros participantes del nivel primario, dado que se hizo lo posible por hacer que ellos comprendan la importancia de proporcionar una base sólida para dar continuidad a los aprendizajes en niveles posteriores.

Tabla 4

PROGRAMA	TITULADOS POR DEPARTAMENTO									TOTAL
	CHUQUISACA	LA PAZ	COCHABAMBA	ORURO	POTOSÍ	TARIJA	SANTA CRUZ	BENI	PANDO	
Diplomado "Lectoescritura Lúdica 3.0 en Educación Primaria Comunitaria Vocacional", 2024	43	66	79	26	63	32	60	76	13	**458**

Fuente: PROFE – 2024

La distribución de los titulados en el Diplomado Lectoescritura Lúdica 3.0 muestra una participación significativa a nivel nacional, con un total de

458 maestros. Cochabamba lideró la participación con la mayor cantidad de titulados, alcanzando los 79; le siguieron de cerca Beni, con 76 y La Paz, con 66. Potosí también registró una alta participación con 63; Santa Cruz, con 60, Chuquisaca y Tarija tuvieron una participación moderada con 43 y 32 titulados respectivamente. Oruro mostró una menor participación con 26, y Pando fue el departamento con la menor cantidad de titulados, 13.

Este análisis revela interés en la temática del diplomado en la región de Cochabamba y un alcance considerable en Beni y La Paz. La menor participación en Oruro y Pando podría sugerir la necesidad de explorar estrategias específicas para fomentar la participación en futuras versiones.

5.4. Diplomado en "Comprensión Lectora y Producción de Textos en Educación Secundaria Comunitaria Productiva"

Tiene como objetivo capacitar a las y los maestros de Educación Secundaria Comunitaria Productiva en el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción de textos mediante el uso apropiado de estrategias, la articulación de las áreas de saberes y conocimientos en concordancia con los Planes y Programas de estudio. Su finalidad apunta a enriquecer el proceso educativo y preparar a las y los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI mediante la mejora de la comprensión lectora y la producción de textos desde un enfoque comunicativo, dialógico y textual.

Este diplomado proporcionó conocimientos y herramientas necesarias sobre formas de guiar a las y los estudiantes en el proceso de desarrollar y fortalecer su habilidad de comprensión lectora y producción de textos de manera amena, interactiva y lúdica con base en los momentos (prelectura, lectura y post lectura) y los niveles de la lectura (textual, inferencial y crítico).

Los participantes de este diplomado también aprendieron a elegir las estrategias pertinentes por cada nivel y momento de lectura a fin de aplicarlas en aula con sus respectivos estudiantes, pues es un hecho que el enseñar a comprender lo que se lee es una de las formas que permiten

garantizar el éxito escolar y preparar al estudiantado para afrontar los retos de la vida. Asimismo, el fortalecimiento de la comprensión lectora construye una base sólida para trabajar la producción de textos, habilidad que precisa ser reforzada ofreciendo una formación mayormente práctica.

Tabla 5

PROGRAMA	TITULADOS POR DEPARTAMENTO									TOTAL
	CHUQUISACA	LA PAZ	COCHABAMBA	ORURO	POTOSÍ	TARIJA	SANTA CRUZ	BENI	PANDO	
Diplomado en "Comprensión Lectora y Producción de Textos en Educación Secundaria Comunitaria Productiva", 2024	27	46	38	24	36	13	42	26	6	**258**

Fuente: PROFE - 2024

La participación en el diplomado a nivel nacional alcanzó un total de 258 titulados, mostrando una distribución variada entre los departamentos. La Paz lideró la participación con 46 titulados, seguido por Santa Cruz con 42 y Cochabamba con 38; Potosí registró 36 titulados y Chuquisaca con 27; tanto Beni como Oruro contaron con 26 y 24 titulados respectivamente. Tarija tuvo una participación menor, con 13; y Pando fue el departamento con la menor cantidad de titulados, con solo 6.

Este análisis revela disparidad departamental que debe ser considerada en futuras versiones, dado que se muestra un mayor interés o acceso al diplomado en las regiones de La Paz y Santa Cruz. La baja participación en departamentos como Tarija y, especialmente, Pando podría indicar la necesidad de estrategias específicas para promover la formación en estas áreas cruciales en la educación secundaria. No obstante, el número total de titulados sugiere un esfuerzo significativo por fortalecer la comprensión lectora y la producción de textos en el nivel secundario a nivel nacional.

5.5. Diplomado en "Robótica Recreativa Aplicada a las Áreas de Saberes y Conocimientos en Educación Primaria Comunitaria Vocacional"

Tiene como objetivo capacitar a las y los maestros de Educación Primaria Comunitaria Vocacional en Robótica Recreativa Aplicada a la integración de Áreas de Saberes y Conocimientos, mediante el uso de tecnologías en el proceso educativo para fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, respondiendo a la coyuntura actual en el ámbito educativo.

El diplomado fomentó el uso de las tecnologías y habilidades prácticas en maestras y maestros, brindándoles estrategias, recursos y metodologías que ayuden con la implementación de la robótica educativa, en concordancia con los Planes y Programas de Estudio. De esta manera, se fortalecieron la motricidad, la creatividad, el pensamiento computacional, la lógica y la comprensión del entorno tecnológico para la práctica cotidiana de las y los niños. La robótica en educación ya se viene trabajando en la Olimpiada Científica Estudiantil Plurinacional Boliviana (OCEPB), por lo que se articuló a las áreas de saberes y conocimientos según el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

En cada módulo se desarrolló el análisis del MESCP y la integración de la robótica educativa hasta la implementación de la robótica como estrategia para fortalecer saberes y conocimientos en los procesos educativos en el nivel primario.

Tabla 6

PROGRAMA	TITULADOS POR DEPARTAMENTO									TOTAL
	CHUQUISACA	LA PAZ	COCHABAMBA	ORURO	POTOSÍ	TARIJA	SANTA CRUZ	BENI	PANDO	
Diplomado en "Robótica Recreativa Aplicada a las Áreas de Saberes y Conocimientos en Educación Primaria Comunitaria Vocacional", 2024	37	101	44	45	66	18	56	36	7	**410**

Fuente: PROFE - 2024

La participación en el diplomado a nivel nacional fue significativa, con un total de 410 maestros titulados. La Paz destacó con la mayor cantidad de participantes alcanzando los 101 titulados, le siguieron Potosí con 66 y Santa Cruz con 56, Oruro y Cochabamba mostraron una participación similar con 45 y 44 titulados respectivamente, Chuquisaca y Beni registraron una participación moderada con 37 y 36 titulados, Tarija tuvo una menor participación con 18, y Pando fue el departamento con la menor cantidad de titulados, solo 7.

Este análisis revela mayor interés y/o mayor oferta del diplomado en La Paz. La participación considerable en Potosí y Santa Cruz también indica una receptividad positiva hacia la integración de la robótica en la educación primaria. La menor participación en Tarija y Pando podría señalar la necesidad de estrategias específicas para promover este tipo de formación en dichas áreas. En general, el número total de titulados subraya la creciente importancia de la robótica educativa en el nivel primario y el esfuerzo por capacitar a los maestros en este campo a nivel nacional. En todo caso, se podría afirmar que el programa promovió el desarrollo de habilidades prácticas y el uso de tecnologías en maestras y maestros, proporcionándoles estrategias, recursos y metodologías para implementar la robótica educativa en concordancia con los Planes y Programas de Estudio.

5.6. Diplomado en "Robótica Competitiva Orientado a la Industrialización en Educación Secundaria Comunitaria Productiva"

Desarrolló la robótica competitiva orientada a la industrialización mediante la articulación de las áreas de saberes y conocimientos en concordancia con los Planes y Programas de estudio. Su finalidad se orientó al enriquecimiento del proceso educativo y la preparación de las y los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En consecuencia, proporcionó las herramientas y conocimientos necesarios para la formación de cómo inspirar y guiar al estudiantado en la exploración de la tecnología, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, preparándolos para un mundo cada vez más orientado hacia la innovación e industrialización.

Así también, permitió desarrollar el análisis matemático de sistemas mecánicos en robots orientados a la industrialización, técnicas de manufactura y prototipado en el contexto de la industrialización, bases de la electrónica y sistemas embebidos orientados a la robótica, algoritmos y programación de robótica competitiva orientados a la industrialización.

Tabla 7

PROGRAMA	TITULADOS POR DEPARTAMENTO									TOTAL
	CHUQUISACA	LA PAZ	COCHABAMBA	ORURO	POTOSÍ	TARIJA	SANTA CRUZ	BENI	PANDO	
Diplomado en "Robótica Competitiva Orientado a la Industrialización en Educación Secundaria Comunitaria Productiva", 2024	35	149	100	52	78	22	70	59	13	**578**

Fuente: PROFE - 2024

La participación en este diplomado fue la más alta de los programas presentados, alcanzando un total de 578 titulados a nivel nacional. La Paz demostró un interés significativamente mayor con 149 participantes, seguida por Cochabamba con 100 y Potosí con 78, Santa Cruz también tuvo una participación notable con 70 y Beni registró 59 titulados, Oruro contó con 52 participantes, Chuquisaca con 35 y Tarija con 22, Pando fue nuevamente el departamento con la menor participación, con 13 titulados.

Este análisis revela un marcado interés en la robótica competitiva orientada a la industrialización en La Paz y Cochabamba, lo que podría reflejar una mayor conciencia o iniciativas en estas regiones en relación con la tecnología y la industria. La considerable participación en Potosí y Santa Cruz también subraya la relevancia de esta temática. La menor participación en Tarija y Pando, similar a otros diplomados, sugiere la necesidad de considerar factores específicos que limitan la participación en estas áreas. En general, el alto número de titulados indica una fuerte demanda y la importancia que se le otorga a la formación en robótica con miras a la industrialización en la educación secundaria.

5.7. Diplomado en "Innovación y Liderazgo en Gerencia Educativa"

Tiene como objetivo capacitar a las nuevas autoridades educativas del Sistema Educativo Plurinacional en el análisis crítico y la aplicación efectiva de políticas educativas, así como en la interpretación contextual de la realidad educativa para la toma de decisiones informadas y estratégicas. Tiene el fin de mejorar de manera significativa la capacidad para liderar la gestión educativa con un enfoque fundamentado y articulado con los objetivos y desafíos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

El diplomado se desarrolló en modalidad semipresencial, su primera versión se dirigió a Directores/as Departamentales de Educación, Subdirectores/as de Educación Regular, Subdirectores/as de Educación Alternativa y Especial, Subdirectores/as de Educación Superior de Formación Profesional y Directores/as Distritales de Educación.

Se desarrollaron contenidos que priorizan una gestión educativa eficiente y eficaz:

a) Fundamento de la gestión educativa,

b) Planificación estratégica educativa,

c) Gestión efectiva de la calidad educativa,

d) Ética y transparencia en la gestión educativa, y

e) Optimización de procesos administrativos a través de las herramientas digitales.

Con la implementación de este diplomado se espera que los líderes educativos desempeñen un papel fundamental en la mejora de la calidad educativa, en la promoción de la equidad y la inclusión en el sistema educativo, desarrollando habilidades y competencias necesarias para liderar eficazmente equipos de trabajo, tomar decisiones estratégicas, gestionar recursos de manera eficiente, innovar la gestión educativa

para afrontar desafíos específicos en sus contextos educativos a fin de mejorar la calidad educativa en beneficio de la población estudiantil.

Al mismo tiempo, se busca promover una gestión educativa basada en principios éticos y transparentes, fundamentales para fortalecer la confianza de la comunidad educativa en las instituciones educativas. De esta manera, se fomentó un ambiente de trabajo colaborativo y respetuoso.

Tabla 8

PROGRAMA	TITULADOS POR DEPARTAMENTO									TOTAL
	CHUQUISACA	LA PAZ	COCHABAMBA	ORURO	POTOSÍ	TARIJA	SANTA CRUZ	BENI	PANDO	
"Diplomado en Innovación y Liderazgo en Gerencia Educativa", 2024	24	38	52	27	18	16	20	19	5	**219**

Fuente: PROFE - 2024

El número total de autoridades educativas que completaron este diplomado a nivel nacional fue de 219. La distribución por departamento revela que Cochabamba concentró la mayor cantidad de participantes con 52, seguido por La Paz con 38 y Oruro con 27; Chuquisaca y Santa Cruz tuvieron una participación similar, con 24 y 20 autoridades respectivamente; Beni registró 19 titulados; Potosí 18 y Tarija 16. El departamento con la menor participación fue Pando, con tan solo 5 autoridades.

Este patrón de participación sugiere una posible concentración de cargos directivos o una mayor priorización de la capacitación en gestión educativa en departamentos como Cochabamba y La Paz. La menor representación de autoridades de Pando y Tarija podría indicar desafíos específicos en la convocatoria, acceso o disponibilidad para este tipo de formación. Dado el rol crucial de estas autoridades en la implementación de políticas y

la dirección del sistema educativo, es importante considerar estrategias para asegurar una participación más equitativa en futuras iniciativas, garantizando así un fortalecimiento homogéneo del liderazgo y la gestión educativa en todas las regiones del país.

A continuación, se presentan los datos estadísticos de las diferentes ofertas académicas.

Tabla 8: Resumen estadístico de titulados por diplomado y departamento, 2024

PROGRAMA	TITULADOS POR DEPARTAMENTO									TOTAL
	CHUQUISACA	LA PAZ	COCHABAMBA	ORURO	POTOSÍ	TARIJA	SANTA CRUZ	BENI	PANDO	
Diplomado en Innovación Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático en Educación Primaria Comunitaria Vocacional	51	55	28	33	79	20	40	28	10	**344**
Diplomado en Estrategias Inteligentes en Matemática para Educación Secundaria Comunitaria Productiva	13	36	35	16	28	23	28	21	10	**210**
Diplomado de Lectoescritura Lúdica 3.0 en Educación Primaria Comunitaria Vocacional	43	66	79	26	63	32	60	76	13	**458**
Diplomado en Comprensión Lectora y Producción de Textos en Educación Secundaria Comunitaria Productiva	27	46	38	24	36	13	42	26	6	**258**
Diplomado en Robótica Recreativa Aplicada a las Áreas de Saberes y Conocimientos en Educación Primaria Comunitaria Vocacional	37	101	44	45	66	18	56	36	7	**410**
Diplomado en Robótica Competitiva Orientado a la Industrialización en Educación Secundaria Comunitaria Productiva	35	149	100	52	78	22	70	59	13	**578**
Diplomado en Innovación y Liderazgo en Gerencia Educativa	24	38	52	27	18	16	20	19	5	**219**
TOTAL	**230**	**491**	**376**	**223**	**368**	**144**	**316**	**265**	**64**	**2477**

Fuente: PROFE - 2024

El programa de diplomados en la gestión 2024 abarcó diversas áreas en educación primaria y secundaria, así como gerencia educativa, con una participación total de 2.477 titulados a nivel nacional. La Paz destacó como el departamento con mayor número de participantes (491), seguido por Cochabamba (376) y Potosí (368), mientras que Pando registró la menor participación (64). Los diplomados con mayor número de titulados fueron "Robótica Competitiva Orientado a la Industrialización en Educación Secundaria" (578) y "Lectoescritura Lúdica 3.0 en Educación Primaria" (458), evidenciando un fuerte interés en estas áreas de formación especializada en todo el territorio boliviano.

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede indicar que la propuesta de diplomados del programa PROFE logró una expansión exitosa y significativa a lo largo y ancho del territorio boliviano. Esta amplia cobertura se materializó a través de la implementación de sus diversas especialidades formativas en los nueve departamentos del país, abarcando a sus quince sub sedes estratégicamente distribuidas para facilitar el acceso a la capacitación de un mayor número de educadores. Este despliegue nacional no solo demostró la capacidad logística y organizativa del programa, sino que también reflejó una respuesta efectiva a las necesidades de formación especializada identificadas en diferentes regiones, contribuyendo así a la homogeneización y mejora de la calidad educativa a nivel nacional. La llegada de estos diplomados a diversas localidades permitió que maestras, maestros y personal directivo, independientemente de su ubicación geográfica, pudieran acceder a oportunidades de desarrollo profesional de alto nivel. Con todo esto se espera un impacto positivo en las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de los estudiantes en todo el país.

6. Ciclos formativos

Durante la gestión 2024, el PROFE llevó a cabo dos ciclos formativos referidos a la enseñanza del ajedrez y la resolución de conflictos.

6.1. Ciclo formativo "El Arte de Enseñar Ajedrez para Fortalecer el Razonamiento Lógico en los Procesos Educativos"

Este ciclo formativo se centró en capacitar a los educadores en la enseñanza del ajedrez como una herramienta pedagógica para innovar los procesos educativos y fortalecer el razonamiento lógico matemático en los estudiantes. El programa desarrolló en los participantes la capacidad de utilizar el ajedrez como un recurso para fomentar habilidades de resolución de problemas, secuenciación de tareas, priorización de actividades y trabajo integral en aula, promoviendo así el desarrollo del pensamiento lógico a través de actividades lúdicas y estratégicas.

Tabla 10

PROGRAMA	TITULADOS POR DEPARTAMENTO									TOTAL
	CHUQUISACA	LA PAZ	COCHABAMBA	ORURO	POTOSÍ	TARIJA	SANTA CRUZ	BENI	PANDO	
Ciclo Formativo "El Arte de Enseñar Ajedrez para Fortalecer el Razonamiento Lógico en los Procesos Educativos", 2024	48	45	101	17	32	23	27	40	4	**337**

Fuente: PROFE - 2024

La participación en este ciclo formativo a nivel nacional alcanzó un total de 337 titulados. Cochabamba lideró significativamente la participación con 101 educadores formados en la enseñanza del ajedrez; le siguieron Chuquisaca, con 48 y La Paz, con 45; Beni también mostró un interés notable con 40 participantes, mientras que Potosí registró 32 titulados, Santa Cruz con 27, Tarija con 23 y Oruro con una participación menor de 17; Pando fue el departamento con la menor cantidad de participantes, con solo 4.

Estos datos revelan un fuerte interés en la integración del ajedrez como herramienta pedagógica en Cochabamba. La participación relativamente alta en Chuquisaca, La Paz y Beni también sugiere una valoración de esta estrategia en estas regiones. La baja participación en Oruro y, especialmente, en Pando podría indicar la necesidad de estrategias específicas para promover la adopción de esta metodología en esos departamentos. En general, el número de titulados demuestra un reconocimiento del potencial del ajedrez para el desarrollo del razonamiento lógico en el ámbito educativo boliviano.

6.2. Ciclo formativo "Resolución de Conflictos en el Ámbito Educativo para la Convivencia Pacífica y Armónica en el Sistema Educativo Plurinacional"

Este ciclo formativo se enfocó en fortalecer las capacidades de maestras, maestros, personal administrativo y directivos en la gestión y resolución de conflictos al interior del sistema educativo. El programa se enfocó en la aplicación de diversas técnicas especializadas para la mediación de conflictos, priorizando la búsqueda activa de soluciones a través de la colaboración y el diálogo constructivo entre las partes. Se hizo hincapié en el desarrollo de estrategias de escucha activa, reformulación de problemas y generación de opciones para facilitar la construcción de acuerdos mutuamente satisfactorios.

Tabla 11

PROGRAMA	TITULADOS POR DEPARTAMENTO									TOTAL
	CHUQUISACA	LA PAZ	COCHABAMBA	ORURO	POTOSÍ	TARIJA	SANTA CRUZ	BENI	PANDO	
Ciclo formativo "Resolución de Conflictos en el Ámbito Educativo para la Convivencia Pacífica y Armónica en el Sistema Educativo Plurinacional"Educativos", 2024	66	78	186	43	33	18	56	78	2	**560**

Fuente: PROFE - 2024

Con todo esto buscó no solo resolver conflictos puntuales sino también empoderar a la comunidad educativa fomentando un clima escolar más resiliente.

La participación en este ciclo formativo a nivel nacional fue considerable: hubo un total de 560 titulados. Cochabamba lideró la participación con una cifra significativamente alta de 186 maestras y maestros capacitados en resolución de conflictos; le siguieron La Paz y Beni, ambos con 78 titulados; Chuquisaca también mostró una participación importante con 66 y Santa Cruz, con 56; Oruro registró 43 participantes; Potosí 33 y Tarija, una participación menor de 18. Pando fue el departamento con la menor cantidad de titulados, con solo 2.

Este análisis revela un marcado interés y/o mayor oferta del ciclo formativo en Cochabamba. La participación sustancial en La Paz y Beni también subraya la importancia que se le otorga a la resolución de conflictos en el ámbito educativo en estas regiones. La baja participación en Pando, en contraste con la alta demanda en Cochabamba, podría indicar la necesidad de investigar factores específicos que influyen en la participación en diferentes departamentos. En general, el número total de titulados refleja una conciencia de la importancia de la gestión de conflictos para la convivencia pacífica dentro del sistema educativo boliviano.

Por otro lado, puede afirmarse que los ciclos formativos se caracterizaron por la implementación efectiva de un espectro diverso de técnicas y estrategias pedagógicas innovadoras meticulosamente seleccionadas para potenciar la optimización del proceso educativo. Estas metodologías abarcaron un amplio abanico de estrategias, desde el aprendizaje activo y colaborativo basado en proyectos y el análisis profundo a través del estudio de casos prácticos, hasta la inmersión experiencial mediante la simulación y la integración dinámica de herramientas digitales interactivas, buscando así enriquecer y modernizar la experiencia de los procesos educativos.

Tabla 12: Cuadro resumen de ciclos formativos y participantes, 2024

PROGRAMA	TITULADOS POR DEPARTAMENTO									TOTAL
	CHUQUISACA	LA PAZ	COCHABAMBA	ORURO	POTOSÍ	TARIJA	SANTA CRUZ	BENI	PANDO	
Ciclo formativo "El Arte de Enseñar Ajedrez para Fortalecer el Razonamiento Lógico en los Procesos Educativos"	48	45	101	17	32	23	27	40	4	**337**
Ciclo formativo "Resolución de Conflictos en el Ámbito Educativo para la Convivencia Pacífica y Armónica en el Sistema Educativo Plurinacional"	66	78	186	43	33	18	56	78	2	**560**
TOTAL	**114**	**123**	**287**	**60**	**65**	**41**	**83**	**118**	**6**	**897**

Fuente: PROFE - 2024

Como se indicó anteriormente, el programa de Ciclos Formativos ofreció dos especializaciones: "El Arte de Enseñar Ajedrez para Fortalecer el Razonamiento Lógico en los Procesos Educativos" y "Resolución de Conflictos en el Ámbito Educativo para la Convivencia Pacífica y Armónica en el Sistema Educativo Plurinacional". El primero se centró en dotar a los educadores de estrategias para utilizar el ajedrez como herramienta pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico. El segundo buscó fortalecer las capacidades de la comunidad educativa en la gestión y resolución de conflictos, promoviendo ambientes de convivencia pacífica. Ambos ciclos formativos evidenciaron un compromiso con la innovación pedagógica y la mejora del clima escolar, abordando áreas fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y la calidad del sistema educativo.

La participación total en los ciclos formativos durante el 2024 alcanzó los 897 titulados a nivel nacional. Cochabamba se destacó como el departamento con la mayor participación, registrando 287 titulados, lo que representa una proporción significativa del total. Le siguieron Beni, con 118 y La Paz, con 123 titulados, mostrando también un interés

considerable en estas ofertas formativas. En contraste, Pando fue el departamento con la menor participación, con solo 6 titulados.

Al analizar la participación por ciclo formativo, se observa que el ciclo de Resolución de Conflictos atrajo a un mayor número de participantes (560) en comparación con el ciclo de Ajedrez (337). Dentro del ciclo Resolución de Conflictos", Cochabamba nuevamente lideró la participación con 186 titulados. En el ciclo de Ajedrez, Cochabamba también tuvo la mayor cantidad de titulados (101), aunque la distribución entre los departamentos fue más equitativa en comparación con el ciclo de Resolución de Conflictos.

La marcada diferencia en la participación total entre los dos ciclos formativos sugiere una mayor demanda o necesidad percibida en el área de resolución de conflictos en el ámbito educativo. La consistente alta participación de Cochabamba en ambos ciclos podría indicar una mayor promoción, interés o necesidad de estas formaciones en ese departamento. La baja participación en Pando en ambos ciclos formativos podría requerir un análisis más profundo para identificar barreras de acceso o necesidades específicas de formación en esa región.

7. Talleres presenciales y virtuales

El objetivo del desarrollo de talleres presenciales y virtuales consiste en democratizar el acceso al aprendizaje ofreciendo una experiencia formativa flexible y adaptada a las diversas necesidades y circunstancias de los participantes. Estos eventos crearon un ecosistema de aprendizaje más accesible, flexible, diverso y efectivo, aprovechando las fortalezas de cada modalidad para enriquecer la experiencia formativa y alcanzar un público más amplio.

Durante la gestión 2024, se desarrollaron diversos talleres a nivel nacional, tanto en modalidad presencial como virtual, abordando temáticas cruciales para el ámbito educativo. Se presentó una variedad de temas relevantes, desde la prevención y actuación ante la violencia y la resolución de conflictos en el entorno escolar, hasta el fortalecimiento de habilidades fundamentales como el

razonamiento lógico matemático y la lectoescritura, además de la exploración de áreas emergentes como la inteligencia artificial aplicada a la educación y la robótica educativa. La implementación de estas iniciativas formativas, a través de diferentes modalidades, refleja un esfuerzo importante por alcanzar a un amplio público de educadores a fin de proporcionarles herramientas y conocimientos actualizados para enriquecer su práctica pedagógica.

Tabla 13. Cuadro resumen de talleres y participantes, 2024

Nº	Talleres	Departamento	Fecha	Inscritos	Presencial	Virtual	Total participantes
1	Prevención Actuación de la Violencia y Resolución de Conflictos en el Ámbito Educativo	La Paz	8/8/2024	46.519	408	24.014	24.422
2	Fortalecimiento del Razonamiento y Pensamiento Lógico Matemático	Cochabamba	8/10/2024	124	124	0	124
3	Fortalecimiento de la Lectoescritura	Cochabamba	30/10/2024	150	150	0	150
4	Fortalecimiento del Pensamiento Lógico Matemático mediante Herramientas Digitales e Inteligencia Artificial	Tarija	19/11/2024	27	27	0	27
5	Razonamiento Lógico y Ajedrez	Cochabamba	21/11/2024	53	53	0	53
6	Investigación mediante Inteligencia Artificial	Cochabamba	28/11/2024	38	38	0	38
7	Fortalecimiento de la Lectoescritura	Cochabamba	8/10/2024	210	210	0	210
8	Fortalecimiento en Robótica Educativa	Cochabamba	28/11/2024	178	178	0	178
Totales				47.299	1.188	24.014	25.202

Fuente: PROFE - 2024

A su vez, los talleres en la gestión 2024 tuvieron un alcance significativo: hubo un total de 25.202 participantes certificados. El taller sobre "Prevención

Actuación de la Violencia y Resolución de Conflictos en el Ámbito Educativo", realizado en La Paz, fue el de mayor convocatoria, con 24.422 participantes, de los cuales una gran mayoría (24.014) asistieron virtualmente.

Cochabamba se erigió como un centro importante para la realización de talleres presenciales, albergando la mayoría de las actividades formativas centradas en el fortalecimiento del razonamiento lógico matemático, de la lectoescritura, de la aplicación de la inteligencia artificial y de la robótica educativa, con una asistencia presencial que varió entre 38 y 210 participantes por taller. Tarija también ofreció un taller presencial sobre el pensamiento lógico-matemático con herramientas digitales e IA, con una participación de 27 personas.

En general, la modalidad virtual demostró ser una herramienta poderosa para alcanzar a un gran número de participantes, especialmente en temas de alta relevancia como la prevención de la violencia, mientras que los talleres presenciales permitieron una interacción más directa y focalizada en temáticas específicas. La notable diferencia entre el número de inscritos (47.299) y el total de certificados (25.202) podría indicar diversos factores como la participación parcial o la no finalización de los requisitos para la certificación.

8. Conversatorios

Los conversatorios se desarrollaron con la finalidad de fomentar un diálogo abierto, participativo y reflexivo entre los asistentes sobre un tema específico, promoviendo el intercambio de ideas, experiencias y perspectivas diversas. A través de una dinámica informal y flexible, se busca construir conocimiento de manera colaborativa, estimular el pensamiento crítico, generar nuevas comprensiones y, en muchos casos, identificar posibles soluciones o líneas de acción conjuntas, diferenciándose de formatos más estructurados como conferencias o presentaciones unidireccionales.

De esta forma, en la gestión 2024 se desarrollaron conversatorios a nivel nacional de manera presencial y virtual.

Tabla 14. Cuadro resumen de conversatorios y participantes, 2024

Nº	Conversatorios	Departamento	Fecha	Inscritos	Presencial	Virtual	Total (certificados)
1	Mujeres que hacen historia	La Paz	7/3/2024	33.276	597	13.577	14.174
2	Educación y Matemática frente a los avances de la Tecnología	La Paz	14/3/2024	23.383	576	12.673	13.249
3	Estrategias Didácticas y Tecnológicas para Fortalecer los Aprendizajes	La Paz	11/4/2024	39.714	352	20.250	20.602
4	Taller virtual Guías Pedagógicas sobre Valores Éticos	La Paz	15/5/2024	31.114	0	15.781	15.781
5	Escuelas Limpias - Estudiantes Saludables	La Paz	5/6/2024	30.742	282	14.400	14.682
6	Química aplicada en los procesos educativos y la integración de la IA rumbo a la industrialización	La Paz	25/6/2024	22.105	55	9.580	9.635
7	Desarrollo emocional en la primera infancia	La Paz	30/7/2024	27.949	91	12.469	12.560
8	Prevención frente a riesgos de sismos y terremotos en instituciones educativas del SEP	La Paz	12/8/2024	36.482	164	19.563	19.727
9	Recursos Multimedia con Inteligencia Artificial	Santa Cruz	25/9/2024	21.061	123	11.955	12.078
10	Investigación por Inteligencia Artificial	Oruro	27/9/2024	20.278	186	7.983	8.169
11	Pensamiento Científico en Educación Inicial en Familia Comunitaria	Chuquisaca	4/10/2024	19.701	267	11.749	12.016
12	Herramientas Tecnológicas para Robótica Educativa	Cochabamba	11/10/2024	27.652	248	13.623	13.871

13	Potencial Educativo de las Redes Sociales	La Paz	18/10/2024	23.965	198	11.925	12.123
14	Investigación Educativa en el Aula	Potosí	4/10/2024	24.804	386	11.498	11.884
15	Robótica Recreativa	Pando	31/10/2024	24.877	116	11.932	12.048
16	Mentes Creativas Explorando la Robótica	Tarija	8/11/2024	23.560	96	14.116	14.212
17	Uso de la IA como herramienta pedagógica	Beni	22/11/2024	24.690	121	15.169	15.290
Totales				47.299	1.188	24.014	25.202

Fuente: PROFE - 2024

Los conversatorios desarrollados durante el 2024 a nivel nacional, tanto presenciales como virtuales, cumplieron la finalidad de impulsar en los participantes un diálogo abierto, participativo y reflexivo sobre una amplia gama de temas relevantes para la comunidad educativa. Estos espacios buscaron promover el intercambio de ideas, experiencias y diversas perspectivas, construyendo conocimiento de manera colaborativa y estimulando el pensamiento crítico. La variedad de temas abordados incluyó cuestiones de género (“Mujeres que hacen historia”), la integración de la tecnología y la inteligencia artificial en la educación (“Educación y Matemática frente a los avances de la Tecnología”, “Recursos Multimedia con Inteligencia Artificial”, “Investigación por Inteligencia Artificial”, “Uso de la IA como herramienta pedagógica”), estrategias pedagógicas innovadoras (“Estrategias Didácticas y Tecnológicas para Fortalecer los Aprendizajes”), el desarrollo socioemocional (“Desarrollo emocional en la primera infancia”), la seguridad y el bienestar en las instituciones educativas (“Escuelas Limpias - Estudiantes Saludables”, “Prevención frente a riesgos de sismos y terremotos”), la enseñanza de las ciencias (“Química aplicada en los procesos educativos”), la robótica educativa (“Herramientas Tecnológicas para Robótica Educativa”, “Robótica Recreativa”, “Mentes Creativas Explorando la Robótica”), la investigación educativa (“Investigación Educativa en el Aula”), la educación inicial (“Pensamiento Científico en Educación Inicial en Familia Comunitaria”) y el uso de las redes sociales en el ámbito educativo (“Potencial Educativo de las Redes Sociales”).

La implementación de estos conversatorios a través de modalidades presenciales y virtuales permitió alcanzar a un público extenso y diverso, facilitando la discusión y la generación de nuevas comprensiones en torno a desafíos y oportunidades en el sector educativo.

9. A manera de conclusión

El programa PROFE ejecutó una amplia oferta formativa que incluyó diplomados en áreas clave como la innovación didáctica para el pensamiento lógico matemático en primaria, estrategias inteligentes en matemática para secundaria, lectoescritura lúdica, comprensión lectora y producción de textos, robótica recreativa y competitiva, e innovación y liderazgo en gerencia educativa, alcanzando un total de 2477 titulados. Además, se desarrollaron ciclos formativos centrados en la enseñanza del ajedrez para el razonamiento lógico y la resolución de conflictos en el ámbito educativo, con 897 participantes. Complementariamente, se llevaron a cabo talleres presenciales y virtuales sobre diversas temáticas educativas, con una participación de 25.202 personas, y conversatorios que promovieron el diálogo y la reflexión con una asistencia de 232.101 participantes. Estos datos evidencian un impacto significativo en la capacitación y actualización de los profesionales de la educación en todo el país (maestras, maestros, estudiantes de universidades y Escuelas Superiores de Formación de Maestros), cientistas de las ciencias de educación y profesionales que desempeñan sus funciones en el área educativa). De esta manera, a través de los diplomados, ciclos formativos, talleres y conversatorios, se llegó a un total de 260.677 profesionales, considerando que algunos participantes tomaron varias ofertas formativas.

Finalmente, como una de las evidencias más importantes de los efectos positivos de la oferta formativa del PROFE, se tienen los videos enviados por los participantes a la oficina central del programa. Al ser testimonios vívidos de lo que se implementa en la clase estos constituyen una base de datos para futuras investigaciones.

Referencias

Unidad de Comunicación del Ministerio de Educación (9 de noviembre 2022). *Gobierno celebra dos años con la recuperación del derecho a la educación.* La Paz, Bolivia.

Crónicas de la enseñanza

Ana Guadalupe Ramos Méndez

Entre trazos y palabras: satisfacciones y desafíos de ser maestra de 1er año de primaria

Resumen

Este es un trabajo corto de sistematización de mi trayectoria docente desde mis años de formación como estudiante de una institución de formación de maestros hasta ejercer mi profesión como maestra de 1er año de primaria. En particular, relato las satisfacciones y desafíos de enseñar a leer y escribir a niñas y niños de este año de escolaridad. La formación en identificar y abordar apropiadamente las dificultades de aprender a leer y escribir de nuestra niñez boliviana es una necesidad que debe ser atendida desde instituciones de formación docente, aunque al presente se la enfrente de manera casi solitaria. Al mismo tiempo, la autoformación continua en el manejo de tecnologías también es un pendiente formativo que surge en la práctica docente.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, niñas y niños de 1er año de primaria, satisfacciones y desafíos.

1. Introducción

Es importante reflexionar sobre la labor actual que se tiene al ser maestra de primer año de escolaridad del nivel de educación primaria en nuestro país, también sobre la importancia de tomar este trabajo con gran dedicación, puesto que para las y los estudiantes es su primera

experiencia formal en aula, es decir, que cuentan con la guía de una maestra que va desarrollando diferentes actividades que llegarán a impactarles en su proceso de aprender a leer y escribir.

En la carrera docente existe un sin fin de experiencias que se van acumulando día a día, gestión tras gestión, con diferentes tintes en el aula. Por ello es importante darlas a conocer para que, a partir de hechos concretos, podamos entre maestras y maestros, autoridades educativas y personas interesadas en la educación de nuestro país, compartir y reflexionar a partir de las experiencias que se viven en la labor de ser maestra o maestro, en este caso, de primer año de escolaridad en primaria.

2. Mi autobiografía: más que fechas y nombres

Nací en la ciudad de Nuestra Señora de La Paz, provincia Murillo, departamento de La Paz. Mi madre fue ama de casa y a la vez atendía una tienda de barrio, mi padre, fabril de una textilería administrada por chinos Aseatex[1] . En ese entonces, estos señores traían novedades de China y las distribuían a sus trabajadores; eran bolígrafos, marcadores, cuadernos y mochilas que mi padre traía a casa y que, junto con mis hermanos, teníamos la dicha de poder usarlos, pues no estaban a la venta en el mercado interno,

Estudié la primaria en la escuela "Carlos Medinaceli" de la zona Tembladerani. La primera maestra que tuve fue la maestra Elsa Rojas, una persona muy amable, con presencia y trato agradable, algo que hizo que mi estadía en la escuela primaria fuera de mi agrado. El colegio en el nivel intermedio y medio de esa época lo hice entre los años 1986 y 1992 en el Colegio de Convenio "Ignacio Calderón Fe y Alegría"[2] , que se encontraba al lado norte del estadium Bolívar, también en la zona de Tembladerani. Las clases en este colegio de convenio no solo eran de lunes a viernes sino también los días sábados; había clases de complementación porque durante la semana se pasaban clases de técnicas, como ser repostería y

1 No confundir con Asatex.

2 Este documento mantiene la terminología propia de la época relatada (N. del E.).

alimentación, tejidos a máquina, corte y confección, carpintería, mecánica y electricidad. En esa época, las especialidades en técnicas eran escogidas por los estudiantes debido a una influencia marcada de lo que puedo afirmar se debía al machismo. En otras palabras, las estudiantes mujeres escogían repostería, tejidos y corte confección, mientras que los varones elegían carpintería, mecánica y electricidad. De todo el estudiantado que cursaba paralelos en todos los cursos, rojo, amarillo, verde y blanco, solo se animaban a romper este estereotipo dos o una mujer o varón para ingresar a las áreas técnicas que se asumían destinadas unas para varones y otras para mujeres. Así, me gradué como bachiller en humanidades del Colegio de Convenio "Ignacio Calderón Fe y Alegría", en el mes de diciembre del año 1992.

En el lugar donde vivía, tenía una amiga que era profesora interina y a la vez peinadora; ella me animó en algún momento a estudiar la carrera docente porque compartía conmigo sus anécdotas y experiencias en aula. De esta forma, en el año 1993, en el mes de enero, accedí a dar examen de dispensación para la carrera que en ese entonces se denominaba "Básico", a fin de ingresar a la Escuela Normal Superior Simón Bolívar de la zona Alto Obrajes en la ciudad de La Paz.

Cursé la carrera de básico en el paralelo D, con un amplio pensum en el que se llevaban las cuatro áreas fundamentales, además de Pedagogía, Realidad Nacional, Práctica Docente, Música, Educación Física, Taller de Lenguaje y otras que complementaban la formación docente. Durante mi formación en la Escuela Normal, los dos últimos años hice mi práctica docente en las unidades educativas Escuela "Alto Tembladerani" y "Elisa de Ballivián", donde tuve maestras guía muy buenas: me dieron una adecuada orientación pedagógica en la práctica dentro del aula. Egresé como maestra de primer y segundo ciclo el año 1997.

Realicé mis años de provincia en Tipuani, Yungas de La Paz y Quime, provincia Inquisivi. Durante estos años, pude ver que la educación no era tan prioritaria, la gente en provincia muchas veces solo se conformaba con que sus niños aprendieran a leer y escribir, y también a conocer las operaciones fundamentales hasta un tercer curso. Luego muchos

niños abandonaban los estudios para poder dedicarse a la agricultura o a la minería, que eran las actividades del lugar. Vanos fueron los intentos de persuadir a los padres de familia para que colaboren y dejen que sus hijos sigan con sus estudios: siempre priorizaban el trabajo antes que los estudios.

Luego ingresé a trabajar a la ciudad de La Paz a la unidad educativa "Jaime Escalante", en la zona Alto Tacagua. En esta unidad educativa tuve la satisfacción de conocer al célebre profesor de Matemática conocido a nivel mundial, el profesor Jaime Escalante, quien visitó nuestra unidad educativa el año 2004. En esta unidad educativa se tuvo un gran apoyo por parte de la profesora Bertha Escalante, hermana del profesor Jaime Escalante. La experiencia y dotación de material que realizaba ella fue de gran ayuda y motivación para realizar diferentes actividades destinadas a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario.

Se tuvo también en esta unidad educativa el apoyo externo de dos proyectos. El primero fue el convenio con el FODEI (Fomento al Desarrollo Infantil), que implementó el proyecto Hermanos Mayores, consistente en que los estudiantes de intermedio colaboraban a los niños de básico a realizar actividades pedagógicas de socialización mediante actividades lúdicas. Lamentablemente este convenio se perdió a raíz del cierre del programa. De la misma forma, la organización Save the Children colaboraba con charlas, talleres y seminarios de actualización a los profesores de la unidad educativa.

En ese entonces se esperaban los programas externos para poder mejorar el trabajo mediante orientaciones al proceso enseñanza y aprendizaje, además de recibir materiales donados, porque es una realidad que las unidades educativas, incluso hoy en día, no cuentan con material pedagógico y lúdico que se pueda usar de manera simultánea con más de dos o tres cursos.

Posteriormente trabajé en la unidad educativa "Instituto Americano" y actualmente tengo a mi cargo el 1ero "A" de primaria en la unidad educativa "Agustín Aspiazu", de la zona Sopocachi.

En el aspecto familiar, tengo un hijo varón de 20 con quien vivo; el año 2022 falleció mi esposo.

3. Mi experiencia como maestra de 1er año de primaria: satisfacciones y desafíos de enseñar a leer y escribir

Como maestra de primer curso de primaria, tengo la satisfacción de poder encaminar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura a niños y niñas entre las edades de 5 a 6 años. Son niños que, en su mayoría, vienen a este curso ya habiendo cursado el nivel inicial. Sin embargo, no se descarta que algunos de ellos no hayan realizado el aprestamiento necesario para dicho nivel; aun así, están en la edad cronológica para poder cursar el primer año de escolaridad primaria.

Durante este proceso se ve la maduración cognitiva del niño y la niña en la adquisición del conocimiento de las letras y grafías de nuestro idioma. El desarrollo no siempre es igual en todos; cada estudiante tiene su ritmo y momento para adquirir conocimiento. Es satisfactorio verlos trazar con dedicación sus primeras letras y palabras y, en el transcurso del proceso, llegar a la cúspide: poder escribir frases, oraciones y pequeños textos que muestren su interés, curiosidad e inquietud para hacer conocer sus pensamientos y, al mismo tiempo, cerciorarse de contar con comprensión lectora a la edad que les corresponde.

En este proceso se tropieza generalmente con diferentes dificultades como la dislexia, donde confunden letras y fonemas, alterándolas y algunas veces cambiando los sonidos, de modo que, al escribir, lo hacen de forma incorrecta. La disgrafía es otro problema con el cual se tropieza durante las actividades en el aula; en cuanto se inicia en el proceso de escritura, el estudiante no tiene la adecuada postura y posición de su brazo dominante para emprender con este cometido, tampoco de poder sujetar de forma correcta y adecuada el lápiz con el cual escribirá las diferentes grafías, letras y palabras.

En este tiempo también se enfrenta la constante falta de atención y concentración en las diferentes actividades debido al continuo acceso de los niños y niñas con el internet y, con ello, al acceso a las diferentes redes sociales y contenidos. Esta situación hace que estar en un aula y con solo un pizarrón en frente les sea aburrido y poco interesante. A esto hay que agregar que, en ocasiones, se presentan los que atraviesan con el TDAH, trastorno que causa la dificultad de poder concentrarse y atender a la clase debido a una conducta de hiperactividad combinada con el impulso de estar en constante movimiento.

Cabe mencionar que también el entorno familiar de niñas y niños es un factor importante que se presenta como una dificultad de aprendizaje en varios casos. Muchos estudiantes vienen de familias donde se ejerce violencia física o psicológica o bien de familias en las que ambos progenitores se separan. Este factor hace que el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura sea difícil, porque esos problemas afectan psicológicamente al estudiante.

El abordaje que se da a estas distintas dificultades que se presentan en los estudiantes consiste en lo siguiente: en muchos casos, se van resolviendo con actividades diferenciadas debido a que se debe realizar un previo diagnóstico de la dificultad que presenta el estudiante. Posteriormente se realiza una adaptación curricular para planificar y aplicar actividades que ayuden y beneficien al estudiante a fin de poder apropiarse de los conocimientos de lectura y escritura. En todo esto, la autoformación y la implementación de estrategias y actividades son una constante.

Una de las experiencias que tuve, y fue por demás un desafío, fue el llevar a cabo el primer año de escolaridad con niñas y niños el año que se declaró la emergencia sanitaria a nivel mundial debido al Covid-19. En este tiempo, fue de gran importancia actualizarme simultáneamente en el uso de las tecnologías para llegar al interés de los niños y niñas. El apoyo de los padres de familia para los niños y niñas en esa edad fue de gran importancia, debido a que el uso de plataformas y acceso a los diferentes instrumentos para la enseñanza de la lectura y escritura dependía del hecho de contar con un celular, una tablet o una computadora para poder acceder a todas las actividades que se iban desarrollando día a día.

La formación docente que tuve no previó ese tipo de circunstancias. Por esta razón, sostengo que la actualización docente es fundamental, pues esto hizo que contase con conocimientos acerca del uso de plataformas para poder interactuar en actividades a larga distancia. La constante actualización pedagógica y el uso de diferentes instrumentos interactivos con los que se podía llegar al estudiante posibilitaron la interacción y el hacer seguimiento de sus conocimientos adquiridos. En esta etapa, fue fundamental actualizarse, incluso hasta el día de hoy, puesto que las tecnologías llegaron para quedarse y van avanzado a pasos agigantados, siendo entonces una labor de formación docente ir tomando y apropiándose de estas para beneficio de las diferentes actividades pedagógicas.

4. Para concluir

Una profunda reflexión se viene en el diario vivir. Luego de retroceder varios años atrás en el inicio de la profesión docente, la enseñanza de la lectura y la escritura traen a mi mente muchas experiencias vividas en aula, en la práctica docente, que es muy diferente a la teoría plasmada en los textos. Puedo hoy en día señalar que la tecnología nos abre un sinfín de posibilidades para poder enriquecer procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ello es importante apropiarse de esta y continuar autoformándose.

Tampoco deben olvidarse los diferentes factores, tanto psicológicos y físicos en la comunidad y, sobre todo, dentro de la familia; estos son de gran importancia para poder encaminar este proceso crucial de aprendizaje con los estudiantes. Sin embargo, estas dificultades que las y los estudiantes pueden atravesar no son limitantes para que ellos puedan adquirir la capacidad de leer y escribir. La maestra o el maestro sigue una labor larga para lograrlo y, en muchas ocasiones, demanda un esfuerzo y una voluntad extra a lo remunerado en un sistema de educación regular. Todo esto depende de la vocación y la determinación para llegar a un fin trazado en beneficio de niños y niñas que tienen el ansia de aprender a leer y escribir. De esta manera, se ellos podrán explorar el mundo que les rodea sin la limitación de no saber leer y poder comunicar mediante la escritura sus inquietudes, conocimientos, sentimientos, sueños y anhelos.

¿Será importante que, como maestras de primer curso de escolaridad, sea necesario ir actualizándonos con frecuencia, incluso dar más tiempo del que se nos designa como maestras y maestros? En estos tiempos, es una pregunta que, con frecuencia, segura estoy, muchos vamos realizándonos.

María del Carmen Copa C.

Leemos y escribimos con amor: satisfacciones y desafíos de ser maestra de 1er año de primaria

Resumen

Este documento presenta las memorias resumidas de una maestra de primer año de primaria, de las satisfacciones y los desafíos que este año representa para su práctica diaria como profesional en el ámbito educativo. Su historia de vida refleja su impacto en esta experiencia para sostener que el amor, la paciencia y la persistencia, tanto de la maestra como de madres y padres de familia en su comportamiento con niñas y niños, son factores que importan a la hora de enseñar a aprender bien.

Palabras clave: enseñar en 1er año de primaria, afectividad positiva.

1. Introducción

Ser maestra de primer año de primaria en una unidad educativa pública es un gran desafío en nuestro país por la diversidad de habilidades con las que vienen niños y niñas a este año de escolaridad: mientras unos tienen desarrollada la motricidad fina y ciertos conocimientos previos que les permitirán seguir avanzando para adquirir nuevos conocimientos, otros no tienen desarrolladas esas habilidades, un aspecto que les perjudica a ellos mismos al momento de realizar actividades relacionadas al año escolar. El primer año de escolaridad es crítico, pues es un año en el que niñas y niños deben aprender a leer y

escribir. Gran desafío para una maestra o un maestro. En este sentido, el objetivo de este documento es escribir las memorias de mi trayectoria profesional, así como algunas de mis experiencias más relevantes de mi práctica docente como maestra de este año escolar.

2. Aprender viviendo, vivir aprendiendo

Yo, María del Carmen Copa C., nací en la ciudad de La Paz un 17 de julio de 1962, hija de Fabian Copa Cruz, oriundo de Potosí y Facunda Condori Portillo, nacida en Cochabamba.

Los estudios primarios y secundarios los realicé en el colegio Instituto de Educación Bancaria, una institución educativa que acoge a los hijos de los funcionarios bancarios. En honor a la verdad, es importante comentar que los primeros años de escolaridad no pude destacar como una buena estudiante; pero cuando llegué a secundaria, conocí a dos maestros realmente maravillosos: mi profesor de Matemática, el señor Jorge del Carpio, y mi maestra de Química la señora Teresa de Loza. Ambos, con amor y paciencia con los estudiantes que teníamos dificultades de aprendizaje, lograron sacarnos adelante e hicieron que el estudiar, más que una tortura, sea una actividad agradable para cada uno de nosotros. Hasta ahora, es muy satisfactorio estar en comunicación con mis compañeras y compañeros; ahora nos damos cuenta de que muchos de nosotros somos profesionales gracias al esfuerzo de nuestros progenitores y los buenos maestros que tuvimos, pues ahora existen ingenieros, economistas, médicos, etcétera. Entre mis compañeros de clase tuve al presidente de nuestro país, Luis Alberto Arce Catacora; otro compañero que logró destacar en EEUU es Roger King, quien es un ingeniero nuclear que llega al país cada cinco años trayendo aportes para la medicina de nuestro país. Esta parte de la historia me hace sentir orgullosa de mis maestros y compañeros.

En lo que se refiere a mi carrera docente, esta fue tal vez un poco tardía, ya que la hice cuando ya tenía una familia formada por mi esposo y mis dos hijos. Pero esto, de ninguna manera, fue un obstáculo para seguir

adelante; al contrario, mi familia se convirtió en el motor que impulsó mi superación para lograr ser una profesional en el ámbito educativo. Ingresé a la Normal Superior Simón Bolívar[1] el año 2003 y egresé el año 2005, como maestra Polivalente; es decir que puedo impartir clases hasta lo que ahora se conoce como Segundo de Secundaria.

Cuando cursaba el último año de escolaridad en el nivel secundario, por lo menos dos años antes, mi profesor Jorge del Carpio fue quien me dijo: "Hijita, tú tienes la habilidad de explicar y enseñar; deberías estudiar para ser maestra y seguir mis pasos". Pero como toda persona joven, una cree que ser maestra es muy poco, sin darnos cuenta de que es la mejor profesión que existe, ya que los maestros forman a seres humanos y de que mucho depende de lo que se imparte en el aula para formar personas de verdadero provecho para la sociedad y el país.

Tocando el aspecto negativo cuando me estaba formando en la normal, puedo citar las siguientes situaciones:

- Obligar a participar en entradas folclóricas por notas.
- La intromisión de la célula de estudiantes para atemorizar a los docentes, quienes lo único que hacían era corregir nuestra dicción en el idioma español.
- Viajes obligados, según algunos docentes eran para capacitarnos; pero se convertían en fiestas entre el docente y los estudiantes.
- Muy pocos docentes formaban de manera correcta y con ejemplos de comportamiento; la mayoría solo lo hacía de manera teórica.

1 Se mantiene la terminología propia de la época en todos los casos de denominaciones dadas en nuestro país; por ejemplo, para lo que se llamaban Normales antes de la Reforma Educativa de 1994; durante la esta reforma, Institutos Normales Superiores (INS); y hoy en día, Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM). (N. del E.).

3. Mi experiencia como maestra de 1er año de escolaridad: satisfacciones y desafíos de enseñar a leer y escribir

Como maestra ya llevo trabajando 19 años, en los cuales estuve con primero de primaria unas cuatro veces. Trabajé en el distrito de Viacha con niños que no cursaron el nivel inicial y se debía empezar de cero con ellos, pero era increíble cómo las madres de familia apoyaban a sus pequeños con material de acuerdo con sus posibilidades, y hacían el seguimiento correspondiente en sus hogares hasta que lograron que sus hijos puedan leer de manera correcta y con facilidad en el mes de junio. También es importante mencionar que muchas de las mamás aprendieron a leer y escribir junto a sus hijos o hijas. Algunas de las madres de familia participaron en los cursos de alfabetización de manera satisfactoria.

Hoy en día realizo mis funciones en la ciudad de La Paz, pero lamentablemente da pena mencionar que los padres de familia son mínimamente bachilleres; no se ve su apoyo en casa. Este es un aspecto que impide avanzar de manera adecuada en los contenidos; varios de ellos hacen faltar a los hijos escudándose en enfermedades respiratorias que, como se sabe y lo menciona el Ministerio de Salud, el estudiante no debe asistir a clases si el niño presenta esta sintomatología. Esto se volvió en una excusa recurrente en por lo menos el 30% de los niños.

Como maestra, trato de reflexionar a los padres de familia sobre la importancia que tiene el primer año de escolaridad, ya que niñas y niños deben aprender a leer y escribir para cursar de manera satisfactoria los cursos superiores. Asimismo, veo fortalezas y debilidades de niños y niños que cursan este año. Se trata de una situación que obliga a realizar adaptaciones curriculares que permitan nivelarles a todos ellos. Un recurso central que mi persona realiza es tratar de identificarse con cada uno de ellos con frases que les hagan sentir bien y felices en el aula, y estas son:

- "Todos somos muy inteligentes"
- "¡Bien!, mi campeón/mi campeona"
- "¿Ves que puedes lograrlo?"
- "¡Qué bonito!"
- Etcétera.

Para la maestra es importante realizar un listado de todas las actividades que va a realizar para que el aprendizaje de los niños y niñas sean significativos, y estos son:

- Observar los conocimientos previos de los estudiantes.
- Partir del diálogo y conocer bien a los niños y niñas.
- Conocer los gustos que cada uno de ellos tiene.
- Mostrarles confianza y seguridad para que sepan que todos somos iguales.
- Poner énfasis en lo que se quiere que los niños aprendan.
- Repetir el contenido si fuera necesario para fortalecer los conocimientos.

En mis clases diarias, una estrategia que utilizo son las actividades lúdicas para fortalecer los conocimientos de los niños y niñas.

4. Conclusiones

Como maestra de primer año de primaria puedo señalar que es muy importante fortalecer la motricidad fina en los pequeños; hacer que el aprender sea algo bonito para ellos, que les guste y que lo realicen con facilidad (para ello es central que la maestra explique y oriente bien), persistir en el esfuerzo por lograr metas de aprendizaje. Fortalecer la autoestima de los niños es otro aspecto en el que se debe trabajar con mucho cuidado, también la confianza y, sobre todo, hacer que madres y padres de familia sean conscientes que las actividades que los niños y niñas realizan en la unidad educativa son muy importantes, más aún cuando están aprendiendo a leer y escribir. ¿Cómo demostramos a nuestros hijos que los amamos?

Av. Arce No. 2147 • Teléfonos: (591-2) 2442144 - 2442074
La Paz - Bolivia
www.minedu.gob.bo