



**DISEÑO DE PERFILES DE SALIDA
EN LENGUAS INDÍGENAS
ORIGINARIAS (L2)
EN EL NIVEL INICIAL EN FAMILIA
COMUNITARIA ESCOLARIZADA**

DISEÑO DE PERFILES DE SALIDA EN LENGUAS INDÍGENAS ORIGINARIAS (L2) EN EL NIVEL INICIAL EN FAMILIA COMUNITARIA ESCOLARIZADA

PROYECTO

“Por el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con pertinencia cultural y lingüística y libre de violencia”

EDITORES

Centro Multiservicio Educativos – CEMSE
Fundación Acción Cultural Loyola – ACLO

ELABORACIÓN

Mario Palabra Uscaymanta.

REVISIÓN

Edgar Ance Cruz (UPIIP)
Florentina Martínez Ticona (VER)
Nancy Virginia Torrez Arana (VER)
Carmen Carrasco Gutiérrez (Proyecto CEMSE – ACLO)

La Paz – Bolivia
2025

Este documento ha sido producido con el apoyo financiero de Educación en Voz Alta. Su contenido es responsabilidad exclusiva del equipo ejecutor del proyecto y no refleja necesariamente las opiniones de los donantes Oxfam Dinamarca y GPE.

Contenido

1. Introducción	1
2. Presentación	3
3. Análisis del contexto y diagnóstico sociolingüístico	5
4. Referentes conceptuales y normativos	7
4.1. La comunidad como núcleo educativo	7
4.2. Intraculturalidad, interculturalidad y revitalización lingüística	8
4.3. Orientaciones lingüísticas, psicolingüísticas y neurolingüísticas	11
4.4. Marcos internacionales de referencia para la enseñanza de lenguas indígenas originarias como segunda lengua.....	13
5. Formulación de perfiles de salida para el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada	16
5.1. Definición del perfil de salida	17
5.2. Propuesta de contenidos.....	18
5.3. Articulación curricular.....	19
6. Definición de indicadores y criterios de medición	21
7. Evaluación y seguimiento a los resultados de aprendizaje.....	25
8. Bibliografía.....	29

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo fortalecer la enseñanza de lenguas indígenas originarias como segunda lengua en el nivel Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) de Bolivia. Para ello, se estructura en tres partes fundamentales, articuladas entre sí bajo el enfoque del modelo educativo socio comunitario productivo y en concordancia con el currículo base y regionalizado.

La primera parte aborda los referentes conceptuales que sustentan el proyecto, incluyendo los principios pedagógicos, normativos y sociolingüísticos. En este marco se analizan los fundamentos de la educación intracultural, intercultural e identidad cultural, así como la importancia del enfoque comunicativo y la revitalización de las lenguas originarias como fundamento para la inclusión de la lengua indígena originaria desde el nivel Inicial de subsistema de educación regular.

En la segunda parte se presenta la definición de perfiles de salida de acuerdo al año de escolaridad correspondiente al nivel Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada.

Estos perfiles precisan las habilidades lingüísticas, comunicativas, intraculturales, interculturales y de identidad cultural bajo el enfoque socio comunitario productivo que los estudiantes deben alcanzar progresivamente en la lengua indígena originaria como L2, en función del contexto sociolingüístico, el uso real en la comunidad y la articulación con los procesos productivos según el espacio geolingüístico.

Finalmente, en la tercera parte se desarrolla los criterios y mecanismos de evaluación y seguimiento del aprendizaje, a través del diseño de rúbricas referenciales.

Estos instrumentos permiten valorar de manera formativa e integral el desarrollo de las habilidades establecidas, en coherencia con los tres ámbitos clave del currículo de lenguas indígenas originaria, los cuales son: comunicativo-lingüístico; intracultural, intercultural e identidad; y productivo comunitario.

En general, el trabajo ofrece una propuesta concreta, contextualizada y operativa que busca la implementación efectiva la enseñanza de las lenguas indígenas originarias en el ámbito educativo regular en el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada, desde una mirada crítica, práctica y comprometida con los pueblos indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia.



2. Presentación

La propuesta de diseño de perfiles de salida responde a la necesidad de consolidar una educación pertinente, contextualizada y descolonizadora, que propone acciones de recuperación y revitalización de las lenguas indígenas originarias como parte del ejercicio del derecho a una educación intracultural, intercultural y plurilingüe, tal como lo establece la Constitución Política del Estado y la Ley Nro. 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. En este sentido, el diseño de perfiles de salida para el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada, con enfoque en la enseñanza de lenguas indígenas originarias como segunda lengua, permite construir procesos educativos significativos desde los saberes comunitarios, las prácticas culturales y las dinámicas propias del territorio.

Este trabajo se justifica por el rol estratégico que cumple en la formación lingüística y sociocultural de los niños y las niñas, al ser el espacio donde se cimentan las bases del aprendizaje del lenguaje, del pensamiento crítico, del sentido de pertenencia y del diálogo intercultural. De ese modo, la definición de perfiles de salida con criterios comunicativos lingüísticos, intraculturales interculturales y comunitario productivos constituye una acción clave para la implementación de políticas lingüísticas y educativas orientadas a la preservación y uso activo de las lenguas indígenas originarias en contextos escolares y comunitarios.

Entre los aportes que se pueden identificar en el presente trabajo, en principio, son de orden pedagógico y curricular, porque proporciona una propuesta sistemática y coherente de perfiles de salida enmarcada en el currículo del SEP, integrando habilidades lingüísticas, comunicativas, interculturales y socio productivas que permiten orientar la planificación, evaluación y acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas originarias como segunda lengua.

El aporte también se sustenta en las nociones lingüísticas y socioculturales porque esta propuesta fortalece la política de revitalización lingüística, promoviendo el uso funcional y significativo de las lenguas indígenas originarias en edades tempranas, y fomentando su valoración en los espacios educativos y comunitarios. Metodológicamente se proponen criterios claros, progresivos y medibles que orientan el trabajo docente en el nivel inicial, a partir de indicadores y resultados de aprendizaje pertinentes, así como rúbricas de evaluación adaptadas a una visión formativa, participativa y comunitaria.

En efecto, el documento se constituye en un insumo técnico para la planificación educativa de las direcciones distritales, unidades educativas, programas de formación docente, así como instituciones que trabajan en educación intercultural, plurilingüismo y revitalización lingüística.

Finalmente cabe aclarar que esta propuesta puede tener implicancias importantes si se aplica una socialización estratégica e implementación comprometida. Entre esas implicancias a nivel educativo; la aplicación de los perfiles de salida permitirá orientar la formación integral de niños y niñas con identidad lingüística y cultural, potenciando el aprendizaje de una segunda lengua indígena de manera progresiva, funcional y afectiva; en el plano político-lingüístico, fortalece las acciones del Estado Plurinacional de Bolivia en el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022–2032), aportando con herramientas pedagógicas concretas al proceso de descolonización y reconstitución de los pueblos. A nivel comunitario, genera condiciones para el protagonismo de las madres, padres, productores, sabias y sabios, en tanto portadores del conocimiento lingüístico-cultural, integrándolos como actores activos del proceso educativo y fortaleciendo la alianza entre unidad educativa y comunidad.

3. Análisis del contexto y diagnóstico sociolingüístico

La experiencia más trascendental sobre el uso real de la lengua indígena en el contexto educativo sin duda se remonta a la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata en el año 1931. La Escuela Ayllu, sienta las bases del modelo pedagógico indígena, que intentó consolidar un tipo de enseñanza bilingüe castellano–aimara, con participación comunitaria activa en planificación y docencia. Sirvió como experiencia fundacional del enfoque educativo indígena en Bolivia. La experiencia concreta se dio en Warisata, la lengua aimara ha sido la principal lengua de enseñanza aprendizaje en las actividades diarias de la escuela, integrándose en los talleres de tejeduría, carpintería, agricultura y actividades comunitarias escolares (Warisata la Escuela – Ayllu, 2023).

Otras experiencias concretas se desarrollaron en la década de 1960–1981, en estos años se evidencia una educación bilingüe sirionó–castellano en la escuela de Ibiato ubicado en el departamento del Beni, dirigido por el Instituto Lingüístico de Verano, con hablantes nativos como docentes. Sin embargo, esta escuela desde 1982, opera principalmente en castellano, pero el sirionó se continúa enseñando como asignatura obligatoria los primeros tres años (Plaza y Albó, 1989).

De acuerdo con el Ministerio de Educación y UNICEF, se evidencian tareas concretas sobre la producción y aplicación de materiales didácticos en lenguas como Movima, Cavineño, Tsimané, Takana, incluyendo guías de lectura, videos y guías agrícolas. Estas experiencias se desarrollan en unidades educativas comunitarias, donde la lengua originaria se usa como medio en actividades de lectura, escritura y saberes productivos (Ministerio de Educación, 2010).

En los últimos años, principalmente desde el año 2008, se han creado universidades indígenas que tienen la prioridad de desarrollar una educación trilingüe, tanto en castellano, una lengua indígena originaria que caracteriza a cada universidad y otra extranjera. Como experiencia se tiene la Universidad Indígena Quechua “Casimiro Huanca” en Cochabamba que enseña en quechua y castellano, impulsando prácticas académicas en lengua originaria como modelo educativo comunitario y productivo. La Universidad Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” en Chuquisaca (Macharetí) funciona con docencia tanto en guaraní como en castellano, promoviendo la revitalización en la educación superior. Y la Universidad Aymara “Tupak Katari” trabaja en Warisata, promoviendo el uso de la lengua aymara en contextos de educación superior (Decreto Supremo Nro. 29664, 2008).

En suma, la experiencia de Warisata es un antecedente pedagógico emblemático donde la lengua indígena no era solo un objeto de estudio, sino un medio principal de enseñanza y convivencia escolar. En las regiones amazónicas (mosetén, sirionó, movima, etc.), la implementación de la EIB ha permitido la producción de materiales didácticos auténticos en lengua originaria, aunque aún limitada a algunos ciclos iniciales. Las universidades indígenas representan un ejemplo del uso real y sistemático de L2 originarias como lengua de instrucción académica.

Estas experiencias muestran que, si bien existen desafíos (formación docente, recursos, continuidad curricular), hay casos concretos de implementación genuina del uso educativo de lenguas originarias, especialmente cuando están vinculadas a contextos comunitarios y productivos.

Estos casos muestran que el uso real de lenguas indígenas originarias en la educación boliviana es posible y está en marcha, especialmente en comunidades indígenas y zonas rurales donde se implementa la EIB o la educación comunitaria productiva. Las prácticas exitosas pioneras y las actuales iniciativas institucionales ofrecen una base práctica y legal a esta propuesta de definición de perfiles de salida.

4. Referentes conceptuales y normativos

4.1. La comunidad como núcleo educativo

El punto de partida de toda educación sin duda debe ser el contexto y las formas de vida del educando. Una educación que parte desde las vivencias del niño o niña permite comprender con mayor precisión la realidad y las necesidades en que se desarrolla su vida. Esto significa asumir un posicionamiento crítico porque el conocimiento se desarrolla desde las necesidades y no así desde formatos elaborados.

Entonces, la comunidad como núcleo del proceso educativo es el principio pedagógico que reconoce a la comunidad no solo como el espacio geográfico y social donde vive el educando, sino como el sujeto generador de saberes, valores, prácticas lingüísticas, culturales y productivas, los cuales orientan, fundamentan y enriquecen el proceso de enseñanza aprendizaje.

Definitivamente, partir de la comunidad es asumir lo que existe en la comunidad, es decir, los problemas vinculados a la lengua propia, su cultura, su cosmovisión, su producción y todos sus problemas en general. Por otro lado, una educación que parte desde la comunidad permite construir colectivamente el conocimiento, con la participación de madres, padres, sabios (as), autoridades originarias y otros actores de la comunidad. De ese modo el conocimiento transformado en el ámbito educativo se devuelve a la comunidad en acción útil y significativa.

Este principio de comunidad reemplaza el enfoque bancario de Freire, tematizado por Antonia Darder (2015), donde el conocimiento se deposita en el estudiante, por un enfoque dialógico y vivencial que nace de la interacción entre escuela y comunidad. Supera la visión eurocéntrica y academicista del conocimiento, para reconocer los saberes comunitarios como válidos, científicos y educativos.

En el ámbito lingüístico, una educación vivencial centrada en la comunidad enfatiza que la lengua y la cultura no se enseñan, se viven y se practican en los espacios donde tienen sentido: la familia, el trabajo y la comunidad. Como experiencia próxima podemos mencionar la Escuela Ayllu de Warisata (1931) pionera en vincular la comunidad, el trabajo productivo y la lengua originaria. A partir de esta experiencia, con mayor proximidad se considera la Ley Nro. 1565 de reformas educativas interculturales vigentes en los años 1994-2005, aunque con limitaciones se introdujeron el enfoque intercultural bilingüe (Warisata la Escuela Ayllu – 2023).

En Bolivia, históricamente la educación fue centralista, homogeneizadora y castellano céntrica. Las culturas y lenguas indígenas eran marginadas del sistema educativo, lo que provocó una desconexión entre la escuela y la vida comunitaria. A partir de la Ley Nro. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010), con mayor precisión se reconoce la necesidad de reconstituir una educación desde la comunidad, que parta de la lengua propia, cosmovisión y práctica productiva.

En efecto, las lenguas indígenas originarias en el sistema educativo plurinacional en la actualidad adquieren mayor importancia y se ven necesarias su incorporación en el sistema educativo plurinacional no solo como formas reivindicativas e instrumentales, sino como verdaderas estrategias educativas emancipadoras para la construcción de un pensamiento crítico frente a la configuración de un mundo multipolar.

En suma, considerar a la comunidad como núcleo del proceso educativo permite que la enseñanza de un idioma indígena originario como segunda lengua sea significativa. Es una forma de actualización del habla situada y coherente con la identidad del niño o niña. Este enfoque implica pasar de una enseñanza escolarizada y descontextualizada a una experiencia pedagógica centrada en el territorio, la memoria cultural y la participación activa de la comunidad.

4.2. Intraculturalidad, interculturalidad y revitalización lingüística

Los conceptos de intraculturalidad, interculturalidad y revitalización lingüística, aplicados al aprendizaje de lenguas indígenas originarias como segunda lengua en el nivel Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada, dentro del enfoque del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), cobran importancia y pertinencia si el uso real del idioma está vinculado con la experiencia de vida de los niños y las niñas (Currículo Base del SEP, 2023).

La intraculturalidad es el proceso mediante el cual las niñas y los niños se reconocen a sí mismos como miembros de una cultura específica, fortaleciendo su identidad, sus prácticas sociales, sus símbolos y su lengua. Implica aprender desde adentro, desde las raíces culturales propias. Entonces el uso real de la lengua indígena originaria es el vehículo principal para este reconocimiento. Además de reconocerse, la práctica del idioma invita a ser parte de las vivencias de la comunidad, sea en contextos rurales como en ámbitos urbanos.

En espacios geolingüísticos y territorios de origen, la lengua indígena originaria presenta una actualización más evidente posiblemente con lenguas mayoritarias, así como el aymara, quechua o guaraní. Estos escenarios lingüísticos pueden evidenciar prácticas bilingües en su modalidad coordinada. Sin embargo, en los espacios más urbanos, donde muchos niños o niñas no son hablantes nativos, el contacto con la L2

es una estrategia que lo aproxima al mundo simbólico cultural y lingüístico de donde emerge su trayectoria cultural. En términos más prácticos el aprendizaje de palabras, cantos, cuentos, saludos y nombres en la lengua originaria refuerza la conexión con el entorno cultural.

La interculturalidad en el contexto de aprendizaje de lenguas indígenas originarias se asume de modo práctico con la incorporación de elementos culturales de una segunda lengua. El escenario intercultural práctico en términos lingüísticos supone la incorporación de una segunda lengua donde están establecidos un sistema convencional lingüístico. Es decir, la estrategia intercultural es saber incorporar una segunda lengua, no solo instrumental, sino como un mecanismo de diálogo de saberes, cosmovisiones y sistemas de comunicación.

Entonces, la interculturalidad no es la sobreposición de culturas o lenguas, sino es una estrategia crítica y reflexiva que debe asumirse como una fortaleza educativa compleja e integral. En el escenario intercultural la segunda lengua, sea originaria o el castellano es la materialización del modelo educativo comunitario integral y holístico, porque a partir de la concepción de una L1 y L2 el niño o niña tiene mayores posibilidades de integrar su aprendizaje sin posiciones asimétricas. La configuración de una subjetividad intercultural crítica e integral del niño o niña dependerá de la conducción de los maestros y las maestras. En efecto, la L2 no debe ser una simple adición de contenidos, sino la construcción y la complementación de los aprendizajes, por lo tanto, la interculturalidad práctica y crítica en términos lingüísticos propicia una formación integral y holística.

En la misma línea de análisis, la revitalización lingüística es una tarea que exige un conjunto de acciones educativas, comunitarias y culturales orientadas a recuperar, fortalecer y garantizar la continuidad de una lengua en riesgo de desaparición o debilitamiento, especialmente mediante su transmisión intergeneracional. Esta transmisión y continuidad lingüística solo es posible mediante la incorporación como L2 en el sistema educativo plurinacional, considerando que la lengua convencional de enseñanza es el español. Entonces la revitalización es una estrategia que exige incorporar la lengua no solo de modo instrumental sino debe trabajarse desde los contenidos.

La inclusión de la lengua indígena originaria como L2 en el nivel inicial contribuye a su revitalización, la generación de nuevos hablantes funcionales, aunque sea a nivel básico y al posicionar la lengua como valiosa desde los primeros años de vida escolar es una garantía de la actualización del habla y vigencia de la cultura.

En términos prácticos, sobre todo, para las lenguas indígenas minoritarias que se encuentran en el margen de vulnerabilidad, si los niños y niñas aprenden saludos, canciones y el vocabulario básico con la guía de los abuelos y abuelas o sabios que

hablan la lengua, registrando sus voces o interactuando con ellas en contextos escolares y comunitarios, es un gran avance y esencialmente poderosa para su revitalización. En síntesis, una forma práctica de cobrar vida en una lengua indígena originaria sea como L2 o L1, es garantizar el aprendizaje de niños y niñas que tienen una trayectoria de vida proyectada por lo menos más de medio siglo. Entonces, la labor emprendida desde el nivel inicial en el sistema educativo plurinacional con la incorporación de aprendizaje de lenguas indígenas originarias como L2 es una estrategia altamente viable de acuerdo con las teorías y pedagogías del lenguaje.

Finalmente, una síntesis integradora para el nivel inicial de los conceptos intraculturalidad, interculturalidad y revitalización lingüística convergen del siguiente modo:

Concepto	Enfoque pedagógico integrado para el aprendizaje de lenguas indígenas originarias como L2
Intraculturalidad	El niño se forma desde los saberes de su entorno comunitario y asume la L2 (lengua indígena originaria territorialmente representativo en la unidad educativa) como parte de su identidad local.
Interculturalidad	Se promueve la armonización entre las lenguas (L1 y L2), desarrollando el pensamiento crítico con apertura cultural desde la infancia.
Revitalización lingüística	La lengua originaria es incorporada institucionalmente en el sistema de educación regular y proyectada para el uso por las nuevas generaciones, comenzando con usos básicos en el nivel inicial.

4.3. Orientaciones lingüísticas, psicolingüísticas y neurolingüísticas

La referencia lingüística en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas indígenas originarias como segunda lengua es el sustento teórico y metodológico que se constituye en el cuerpo de la lengua. De ese modo es posible estudiar una lingüística aymara, quechua, guaraní, etc. Entonces la lingüística es la dimensión disciplinar que estudia el lenguaje humano en sus distintas dimensiones: fonética, morfosintaxis, semántica, pragmática y sociolingüística. Es importante la noción de estos niveles lingüísticos para tener en cuenta los distintos momentos pedagógicos en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas indígenas originarias.

Para el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada, la base lingüística en esta etapa debe priorizar la habilidad comunicativa básica con fuerte énfasis en los afectivo, más que el conocimiento formal o gramatical de la lengua indígena originaria. Por lo tanto, el enfoque debe ser funcional y contextual, basado en actos comunicativos significativos: saludar, pedir, señalar, repetir, cantar, nombrar objetos o personas del entorno. Sin mayores complicaciones sobre las variedades dialectales debe priorizarse el uso común en la comunidad, no una versión estandarizada o académica.

En efecto, desde la perspectiva netamente lingüística la niña o el niño debe ser capaz de comprender y producir expresiones orales simples en la L2 que tengan función comunicativa en el contexto comunitario. Es importante vincular la funcionalidad del idioma con el uso cotidiano de la comunidad para que el niño o niña tenga en cuenta que la incorporación de una L2 es esencialmente activo y actualizado en el medio donde vive. Entonces el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser audio lingüístico y contextual, no gramatical ni metalingüístico.

En concordancia con la dimensión lingüística, es importante considerar las nociones psicolingüísticas para entender con mayor precisión los procesos mentales de los niños y las niñas. En este campo es necesario considerar los aspectos que intervienen en la comprensión, producción y adquisición del lenguaje. Este proceso psicolingüístico tan natural que acontece en cualquier ser humano es un eje orientador que delimita las exigencias de aprendizaje de una lengua en un sistema de educación regular. Pudiendo ser flexible en otros escenarios más abiertos, así como la comunidad, el contexto social y las motivaciones culturales.

Al respecto, entre los 3 y 5 años, los niños están en la etapa de adquisición espontánea del lenguaje. Su aprendizaje es inconsciente, por inmersión, repetición e imitación. Son especialmente receptivos a estímulos afectivos, visuales, rítmicos y kinestésicos (cantos, gestos, movimientos). Cabe considerar que, en el aprendizaje de una L2, se desarrollan primero las habilidades receptivas (escucha y comprensión) y luego las productivas (repetición y uso espontáneo).

En términos pedagógicos la enseñanza aprendizaje de lenguas indígenas originarias como segunda lengua debe basarse en interacciones afectivas y significativas, no en la memorización ni repetición mecánica. Esta última noción responde al simple cumplimiento de contenidos o ejes temáticos. El niño o niña debe demostrar una comprensión global (aunque no traduzca o produzca oralmente) e imitación progresiva aplicando expresiones espontáneas familiares en la L2.

Además de la lingüística y la psicolingüística, es importante la comprensión de cómo el cerebro del niño procesa una L2 que no solo implica un dominio instrumental del lenguaje, sino de qué manera moldea su subjetividad con perspectiva en la definición de su identidad cultural. Entonces, la neurolingüística se ocupa de las bases cerebrales del lenguaje, es decir, cómo el cerebro procesa, almacena y produce el lenguaje, pero desde un posicionamiento crítico reflexivo.

De acuerdo a las nociones de la neurociencia, en la etapa comprendida entre los 3 a 6 años, el cerebro del niño está en su máxima plasticidad lingüística. Puede aprender múltiples lenguas de manera natural si está expuesto a ellas adecuadamente. Se prioriza la exposición como una estrategia didáctica, considerando que en el año escolar el niño no pueda producir ni traducir elementos gramaticales de modo evidente, pero la configuración cerebral de una L2 está encaminada. El desarrollo de la L2 no interfiere con la L1 si se respetan los tiempos naturales de exposición y el aprendizaje es afectivo y lúdico. Las áreas cerebrales relacionadas con el lenguaje (como el área de Broca y de Wernicke) se activan con estímulos multisensoriales y experiencias emocionales. Estas experiencias básicamente se dan en el contexto vivencial de la comunidad y no así en el aula y en las estructuras comunicativas.

Entonces, como orientación pedagógica de acuerdo con los principios básicos de la psicolingüística se debe estimular el aprendizaje de la L2 mediante canciones, juegos, imágenes, cuentos, movimientos y actividades sensoriales. La exposición frecuente, emocionalmente positiva y socialmente significativa favorece la fijación de estructuras básicas en la memoria lingüística.

Finalmente, para una comprensión esquemática de la relación entre los conceptos abordados con sentido integrador se plantean de la siguiente manera:

Concepto	Contribución de la lingüística, psicolingüística y neurolingüística en la definición de perfiles de salida en lenguas indígenas originarias como L2
Lingüística	Comprende el uso funcional de la lengua respetando su gramática en contextos reales y comunitarios.
Psicolingüística	Reconoce la importancia del contexto, así como las costumbres de la comunidad expresados en actos culturales, festivos, trabajos comunitarios y actividades sociales que se constiuyen en la repetición significativa de la lengua para la adquisición.
Neurolingüística	Sustenta el aprendizaje temprano de la L2 como proceso natural en un cerebro plástico, mediante estímulos multisensoriales.

4.4. Marcos internacionales de referencia para la enseñanza de lenguas indígenas originarias como segunda lengua

Es importante considerar marcos internacionales de referencia de enseñanza de lenguas indígenas con el propósito de afianzar y alcanzar evaluaciones estandarizados en el ámbito lingüístico. Los marcos internacionales son referencias que guían el nivel de progresión que deben alcanzar las niñas y niños en ciertas etapas de su vida escolar. En todo caso, un marco referencial internacional no es vinculante para los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas indígenas originarias en el sistema de educación regular boliviano, sino una referencia general para fines de evaluación y seguimiento. De cualquier modo, equiparar los logros de aprendizaje en lenguas indígenas originarias como segunda lengua es una oportunidad para establecer criterios generales de medición en todo el territorio nacional.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER/CEFR), aunque no fue creado para niños, sus descriptores pueden adaptarse a la lógica del nivel inicial, siempre que se mantenga un enfoque lúdico y vivencial. La estructura general donde se define seis niveles (A1 a C2) de competencia lingüística en comprensión, producción e interacción oral y escrita implica la capacidad comunicativa funcional, no en el conocimiento gramatical abstracto.

Por ejemplo, El nivel Pre-A1 o A1 es el más pertinente para ciclo inicial. Donde el Pre-A1 escucha, imita, repite saludos o frases comunes con ayuda visual o contextual. Y el A1 que implica la comprensión y el uso de expresiones cotidianas relacionadas con el entorno inmediato (familia, escuela, comunidad). En la experiencia boliviana tomar este marco de referencia permite establecer progresiones claras en la adquisición de la lengua indígena originaria como L2. También puede utilizarse para elaborar indicadores de logro contextualizados con apoyo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y que ayudaría a visibilizar el aprendizaje de lenguas indígenas en el marco de una lógica de educación plurilingüe.

El complemento actualizado del MCER - Companion Volume (2020), enfatiza con mayor prioridad la intervención en contextos de plurilingüismo, multimodalidad, mediación y educación temprana. Considera formas emergentes de comunicación no necesariamente lingüísticas sino pueden ser gestos, acciones y participación cultural. Esta extensión del MCER ideal para niños pequeños no alfabetizados que aprenden mediante la experiencia directa promueve la idea de que el aprendizaje de una L2 no es lineal, sino multisensorial y progresivo. Con todo ello, aporta descriptores adaptables a la interacción en comunidad, como la participación en eventos culturales, actos rituales, canciones o juegos repitiendo sonidos o palabras con acompañamiento corporal. Si se hace un contraste con el MESCP permite validar el aprendizaje de la lengua en espacios no formales (fiestas, ferias, día de campo y hogar). Se reconoce el uso parcial, lúdico y simbólico de la lengua indígena como un logro comunicativo (MCER, 2001).

Otro de los marcos referenciales es el Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros con sus siglas en inglés ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) que clasifica los niveles de aprendizaje en Novato bajo, medio, alto; Intermedio bajo, medio, alto; Avanzado, Superior, Distinguido con enfoque centrado en lo que el aprendiz puede hacer con la lengua, es decir, el educando puede aplicar la segunda lengua para fines de interés personal (Tschirner, (2013).

En contraste con el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada corresponde el Novato Bajo (Novice Low), que repite saludos, nombres de personas y objetos. Usa expresiones memorizadas, especialmente en juegos o rutinas. Comprende indicaciones simples si hay apoyo visual o gestual. Es ideal para diseñar actividades en lengua indígena en contextos orales y comunitarios (cantos, relatos, saludos, juegos simbólicos). Como marco de referencia enfatiza el uso real de la lengua, no la corrección gramatical. Es flexible para contextos plurilingües y aporta un marco descriptivo útil para evaluar el uso funcional de la L2 en situaciones escolares y comunitarias.

Entre los marcos latinoamericanos como la UNESCO – OEI con enfoque Intercultural Bilingüe para América Latina promueven modelos educativos interculturales y bilingües para pueblos indígenas. Estas orientaciones implican participación comunitaria, uso

funcional de la lengua, integración de saberes locales y científicos. Para el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada la referencia es que la lengua indígena originaria es concebida como lengua de vida, identidad y cosmovisión, no solo como contenido escolar. Entonces, su aprendizaje favorece a que el niño o niña se exponga naturalmente a la L2 en situaciones vivenciales (juegos, cuentos, relatos orales o celebraciones). Incluso hay algo importante que enfatiza, en el sentido de que, si la lengua no se domina plenamente, su uso simbólico en la infancia es clave para su revitalización. Finalmente, este marco sustenta normativamente la enseñanza de L2 en un enfoque comunitario y afectivo, como propone la Ley Nro. 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, al mismo tiempo que promueve la revitalización lingüística mediante la infancia.

El Modelo Educativo Intercultural Bilingüe del Ecuador (SEIBE) también es una referencia. Este enfoque organiza el aprendizaje de la lengua originaria en niveles de dominio comunicativo. Propone estándares de desempeño lingüístico funcional desde la educación inicial. Como marco de referencia para el nivel inicial considera la etapa de inmersión parcial, donde el niño escucha la lengua originaria, participa activamente en situaciones comunicativas y reconoce sonidos, frases y expresiones comunes. Para la experiencia boliviana podría constituirse en un referente concreto para la planificación curricular por niveles el cual facilitaría la comprensión de los perfiles de salida por grado y ciclo escolar (Saquichagua y Chimbolema, 2025).

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe – Chile (PEIB) aplicado con mayor énfasis en contextos de la lengua mapuche y aymaras propone estrategias para introducir la lengua originaria en el nivel inicial. Enfatiza el uso de recursos orales, afectivos, rituales, lúdicos y artísticos. Con referencia al nivel inicial las lenguas indígenas originarias son introducidas como lenguas de convivencia, juego y afecto, no como materias académicas. Se enseña mediante títeres, música, objetos culturales, cocina, siembras. Es una muy buena referencia para el diseño de perfiles de salida en el contexto boliviano, ya que fortalece la idea de que la lengua indígena originaria como L2 se aprende en la relación con la comunidad y con la naturaleza. Mismo hecho que apoya la valoración simbólica y emocional de la lengua desde la primera infancia (Fuentes, 2008).

Finalmente, es necesario mencionar la experiencia mexicana. El Modelo de Educación Indígena Mexicano en contextos donde la lengua indígena ya no es L1, se impulsa su enseñanza como L2 con materiales contextualizados y maestros indígenas. El nivel preescolar es clave para iniciar la reconexión lingüística con la niñez. Para el nivel inicial, una experiencia que puede ser rescatada es, al igual que Bolivia, la necesidad de recuperar el uso de la lengua en zonas de desplazamiento lingüístico. Mediante esta estrategia se propone actividades de escucha, dramatización, canto, cuentos con participación de abuelos y sabios. Para la experiencia boliviana el aporte son las experiencias de enseñanza en zonas de pérdida o debilitamiento lingüístico reforzando la idea de una escuela conectada con la memoria cultural (Ordaz, 2021).

5. Formulación de perfiles de salida para el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada

El perfil de salida en lenguas indígenas originarias como segunda lengua de niños y niñas del nivel inicial en familia comunitaria escolarizada se sustenta en la vinculación entre la comunidad y la vida escolar. Es decir, el niño o niña cuando asume la vida escolar no debe desprenderse de su vivencia en comunidad y precisamente la lengua originaria es el mecanismo para mantener este vínculo. A partir de la incorporación de la lengua originaria como L2 desde el nivel inicial el niño o niña se proyecta a alcanzar niveles de bilingüismo coordinado durante su vida escolar.

El perfil que se plantea para la lengua indígena originaria como segunda lengua es único y el mismo para todo el territorio nacional que se equipara con estándares lingüísticos aplicables a las lenguas naturales. Esta noción se complementa con los principios psicolingüísticos y neurolingüísticos que plantean un patrón referencial estandarizado de aprendizaje de segundas lenguas. En todo caso, la incorporación de las lenguas indígenas originarias como L2 en el sistema de educación regular en el nivel inicial y la definición de los perfiles de salida responden a los marcos teóricos y metodológicos generales en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas.

El diseño general para la formulación de perfiles de salida en el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada comprende la siguiente estructura:

1. Habilidades lingüísticas. – La habilidad lingüística es una dimensión integral que engloba el saber, hacer, ser y decidir en términos de actuación lingüística. Más que una propiedad cognitiva, la habilidad lingüística es la forma vivencial mediante usos actualizados en contextos reales de comunicación y producción de conocimientos.

2. Formulación del perfil de salida. – El perfil de salida es la materialización conceptual de la habilidad lingüística. En concordancia con ello, el perfil de salida no solo comprende un nivel concreto de uso lingüístico, sino la construcción integral de la subjetividad del niño o niña desde la dimensión lingüística asociado a las formas de educación plurilingüe en el marco de la intraculturalidad, interculturalidad e identidad cultural.

3. Propuesta de contenidos. – Los contenidos que se proponen no son estrictos, sino referenciales que denotan aspectos genéricos en toda cultura. Es decir, responde a la naturaleza vivencial del niño o niña porque es ahí donde se encuentra el verdadero uso y sentido lingüístico. Por lo tanto, los contenidos no son artificiales o incorporados, sino deben reflejar la naturaleza de la lengua y cultura del territorio donde se desarrolla la vida escolar y el proceso educativo.

4. Articulación curricular. – Es importante definir ejes matriciales de articulación curricular, porque el aprendizaje de la lengua indígena originaria no debe ser una asignatura más con contenidos específicos de orden etnocéntrico, sino debe asumirse como una L2 funcional y complementaria para el desarrollo y producción de conocimientos.

Finalmente, es importante plantear un esquema de progresión lingüística considerando las distintas edades dentro del ciclo escolar (nivel inicial en familia comunitaria escolarizada).

5.1. Definición del perfil de salida

Habilidades lingüísticas y dimensiones	Perfiles de salida en lengua indígena originaria como L2 en el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada
Lingüístico comunicativo (saber)	Comprende y produce expresiones orales básicas en lengua originaria como segunda lengua, vinculadas a su entorno familiar y comunitario (saludos, despedidas, elementos del campo, ciudad, comunidad y barrio), aplicando estructuras sencillas y con apoyo contextual.
Intraculturalidad, interculturalidad e identidad (ser - decidir)	Reconoce el contexto cultural de la lengua indígena originaria como parte de su identidad comunitaria asumiendo respeto, reconocimiento y apertura hacia las prácticas culturales y lingüísticas del territorio donde se desarrolla el proceso educativo.
Productivo comunitario (hacer)	Participa en juegos, relatos, actividades lúdicas y productivas simples donde emplea vocabulario en lengua originaria vinculado con la vida cotidiana, la naturaleza campo, ciudad, comunidad y barrio el trabajo familiar y comunitario (Feria, festividades, huerto, cocina, co-secha, crianza de animales, etc.).

5.2. Propuesta de contenidos

Ámbito de desarrollo lingüístico y dimensiones	Contenidos temáticos	Estrategias metodológicas
Cognitivo - lingüístico (saber)	• La familia • El campo • La ciudad • La comunidad • El barrio	• Juego del árbol genealógico • Visitamos el campo y reconocemos su naturaleza • Conocemos la ciudad y sus actividades • Recreamos la vivencia de la comunidad en la escuela (vivencia cotidiana) • Visitamos el barrio y conocemos a los vecinos
Afectivo - identidad cultural y simbólico (ser - decidir)	• Cuentos • Canciones • Leyendas • Rondas	• Narración oral con personajes históricas de la cultura • Dramatización, expresión corporal, canto. • Rituales simbólicos, juegos de roles y participación en actividades culturales locales.
Productivo comunitario (hacer)	• Feria • Mercado • Siembra	• Visitamos las ferias • Recreamos el mercado • Trabajamos nuestro huerto o parcela

5.3. Articulación curricular

Articulación curricular	
Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional	• Como política educativa en concordancia con las políticas lingüísticas se articula con el eje “Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo” como parte del enfoque descolonizador del currículo. • En términos de concreción curricular la incorporación de lenguas indígenas originarias como L2 se complementa con el campo “Lenguajes y Saberes Ancestrales” y “Ciencia, Tecnología y Producción”, se contempla la adquisición vivencial de la L2 desde lo comunitario.
Currículo Regionalizado	• La lengua indígena originaria como L2 es una estrategia que permite adaptar léxico, prácticas y expresiones propias de cada pueblo indígena con presencia en el contexto territorial donde se desarrolla el proceso educativo. • Impulsa la revitalización lingüística desde los contextos escolares locales, involucrando a sabios y actores portadores de la lengua indígena originaria.
Currículo diversificado	• El uso de la lengua indígena originaria incide en la restauración de las necesidades, experiencias y contextos específicos de cada comunidad educativa, incluyendo variantes dialectales o particularidades culturales. • En el nivel inicial, permite adaptar las estrategias pedagógicas y lingüísticas según el grado de contacto con la lengua originaria, facilitando una enseñanza situada y pertinente de la L2 mediante materiales propios, cuentos locales y recursos tradicionales del espacio geolingüístico donde se desarrolla el proceso educativo.
Currículo armonizado	• La incorporación de la L2 es un motivo para el establecimiento de consensos comunes entre pueblos indígenas para una enseñanza compartida de las lenguas originarias cuando se presentan contextos trilingües o multilingües. • En el nivel inicial, la lengua indígena originaria apoya el diseño de contenidos comunes y progresiones lingüísticas compartidas en regiones donde más de un pueblo indígena cohabita, fortaleciendo así la interculturalidad.

El aprendizaje de lenguas originarias como segunda lengua en el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada debe diseñarse desde el currículo base, el cual se contextualiza en el currículo regionalizado, se adapta a la realidad específica mediante el currículo diversificado en consideración de las regiones donde existe movilidad social y se armoniza cuando coexisten varias culturas originarias en un mismo espacio educativo, todo ello dentro del enfoque del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Es importante asumir esta trama de currículos por el carácter plurinacional y plurilingüe del Estado boliviano, considerando que, la presencia y ocurrencia lingüística, referente a las lenguas indígenas, responde a las dinámicas sociales actuales y no precisamente a la estratificación territorial geopolítica.

6. Definición de indicadores y criterios de medición

Los perfiles de salida en lengua indígena originaria como L2 planteados en el acápite anterior quedarían solamente como enunciados si no se establecen criterios genéricos de medición de los resultados de aprendizaje. Estos resultados de aprendizaje son consecuencias del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas indígenas originarias como segunda lengua. Es importante recalcar que el docente facilitador de la lengua indígena tenga presente los resultados de aprendizaje considerando la progresión lingüística en el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada.

Para el perfil de salida en el ámbito de desarrollo “lingüística comunicativa” y la dimensión “ser” se plantea los siguientes resultados de aprendizaje, indicadores, criterios de medición y descriptor cualitativo:

Resultado de aprendizaje	Indicadores	Criterios de medición	Descriptor cualitativo
Comprende y utiliza expresiones orales simples en lengua originaria, relacionadas con su entorno cotidiano y familiar.	- Reconoce saludos y expresiones cotidianas en lengua originaria. - Reproduce palabras o frases breves con apoyo gestual o visual.	- Número de expresiones comprendidas. - Claridad y espontaneidad en la reproducción oral.	Inmersión: Contacto afectivo lingüístico Inmersión: Comprensión global y producción inicial. Inmersión: Interacción básica con apoyo.

Para el perfil de salida en el ámbito de desarrollo “Intracultural, intercultural e identidad” se definen los siguientes resultados de aprendizaje, indicadores, criterios de medición y descriptor cualitativo.

Resultado de aprendizaje	Indicadores	Criterios de medición	Descriptor cualitativo
Valora y participa en actividades culturales propias del pueblo indígena originario con una actitud de respeto, curiosidad e interesada.	- Participa en juegos, danzas y actividades comunitarias. - Identifica elementos culturales (vestimenta, música, alimentos).	- Frecuencia de participación. - Reconocimiento activo de elementos culturales.	Inmersión: Contacto afectivo lingüístico. Inmersión: Comprensión global y producción inicial. Inmersión: Interacción básica con apoyo.

Finalmente, en el perfil de salida para el ámbito de desarrollo “productivo comunitario” se plantean los siguientes resultados de aprendizaje, indicadores, criterios de medición y descriptor cualitativo.

Resultado de aprendizaje	Indicadores	Criterios de medición	Descriptor cualitativo
Participa en actividades productivas comunitarias sencillas utilizando vocabulario básico en lengua originaria.	- Nombra objetos y herramientas o productos agrícolas, textiles u otros del campo y ciudad. - Coopera en tareas comunitarias con orientación lúdica.	- Uso contextualizado y pertinente de términos básicos. - Nivel de involucramiento en actividades.	Inmersión: Contacto afectivo lingüístico. Inmersión: Comprensión global y producción inicial. Inmersión: Interacción básica con apoyo.

Con el objetivo de tener claridad sobre el nivel de progresión lingüística en concordancia con el ciclo escolar y particularmente con las edades de los niños y niñas es importante esquematizar una secuencia en el ciclo educativo. Esta progresión lingüística, si bien no implica niveles concretos, el criterio fundamental que se considera para este efecto son las edades de los niños y niñas en etapa inicial en familia comunitaria escolarizada.

El nivel de involucramiento no solo es en el espacio educativo, sino la progresión lingüística se estima aceptable y positiva desde el seno de la familia comunitaria. Es importante poner énfasis en esta política educativa, puesto que, para el niño o niña no sea extraño la incorporación de la lengua indígena originaria como segunda lengua en su etapa escolar.

Como referencia general, en función de los perfiles de salida planteados y los resultados de aprendizaje, la progresión lingüística en el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada es como sigue a continuación:

Mapa de progresión lingüística en el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada (referencia en edades y años)

Edad / Año	Comprensión oral	Producción oral	Interacción y aplicación social de la lengua
3 años (familia comunitaria)	Identifica y reacciona ante palabras y expresiones frecuentes (saludos, nombres relacionados con el entorno campo y ciudad) mediante gestos o acciones	Imita sonidos, palabras aisladas y canciones. Repite palabras que escucha	Participa en rondas, juegos y canciones. Reconoce expresiones cotidianas del entorno
4 años (familia comunitaria)	Comprende frases sencillas en contexto lúdico o familiar. Asocia palabras con imágenes, sonidos o movimientos	Reproduce frases cortas con apoyo visual. Nombra objetos conocidos. Usa palabras en lengua originaria mezcladas con la L1	Interactúa con pares y adultos mediante juegos. Expresa deseos simples en L2
5 años (familia comunitaria)	Entiende pequeñas historias, órdenes y preguntas simples. Discrimina sonidos y palabras frecuentes	Se expresa con frases breves y funcionales. Replica frases cotidianas y espontáneas en forma básica. Participa en juegos de roles	Usa la lengua en interacciones sociales sencillas. Muestra gusto por comunicarse en lengua originaria entre sus compañeros y el docente facilitador

La progresión lingüística se materializa en la organización de niveles lingüísticos y descriptores cualitativos que corresponden al nivel Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada. Para este fin, el nivel lingüístico que corresponde es la inmersión afectiva:

Nivel	Edad	Año de escolaridad	Descriptor cualitativo	Nivel lingüístico
Inicial	3 años	-	Contacto afectivo-lingüístico	Inmersión afectiva
	4 años	1er. año de escolaridad	Comprensión global y producción inicial	Inmersión afectiva
	5 años	2 do. año de escolaridad	Interacción básica con apoyo	Inmersión afectiva

7. Evaluación y seguimiento a los resultados de aprendizaje

La evaluación de los resultados de aprendizaje implica un proceso continuo que permite la obtención constante de la información actualizada sobre los retrasos o avances en la progresión lingüística sea en una edad específica o año de escolaridad. En función a los perfiles de salida planteados para el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada, los resultados de aprendizaje y la referencia esquemática de la progresión lingüística se definen a partir de rubricas que facilitan la evaluación y orientan de la mejor manera al docente facilitador.

En función al marco referencial de enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas, las rúbricas que se plantean en este acápite están diseñados para aplicarse en cualquier lengua indígena originaria como segunda lengua en todo el territorio del Estado Plurinacional y el SEP. Estas rubricas son elementos funcionales para que el docente facilitador establezca un marco de referencia de evaluación de segundas lenguas aplicado a la lengua indígena originaria en el territorio o espacio geolingüístico donde se desarrolla el proceso educativo.

A continuación, se presenta una propuesta de rúbricas de evaluación para cada uno de los tres resultados de aprendizaje, siguiendo un enfoque formativo, participativo y comunitario. Las rúbricas se expresan en niveles cualitativos con criterios observables.

- La **rúbrica 1** comprende básicamente el nivel de desarrollo lingüístico comunicativo.
- La **rúbrica 2** establece criterios de evaluación de orden intracultural, intercultural e identidad.
- La **rúbrica 3** determina criterios de evaluación desde la dimensión comunitaria productiva.

Los resultados esperados en cada una de las rúbricas es una valoración integral del niño o niña en cuanto a las habilidades lingüísticas en función del perfil de salida. En la dimensión lingüística comunicativa en general se espera que el niño o niña comprenda y utilice expresiones orales simples en lengua originaria, relacionadas con su entorno cotidiano y familiar. En la dimensión intracultural, intercultural e identidad se espera que valore y participe en las actividades culturales propias del pueblo indígena originario con una actitud de respeto y curiosidad demostrando interés en la cultura básicamente. En la dimensión productiva comunitaria se pretende alcanzar actuaciones participativas en actividades productivas comunitarias básica y cotidianas utilizando un vocabulario básico en lengua indígena originaria como segunda lengua.

Rúbrica 1: Perfil competencia lingüística comunicativa en lengua indígena originaria como segunda lengua

Criterio (resultados de aprendizaje)	Apreciación máxima (3)	Apreciación regular (2)	Apreciación baja (1) - requiere esfuerzo
Comprensión oral	Comprende saludos, instrucciones y expresiones frecuentes sin ayuda.	Comprende algunas expresiones con ayuda de gestos o repetición.	Requiere constante mediación para comprender expresiones.
Producción oral	Expresa frases breves con fluidez y pronunciación comprensible.	Repite frases con apoyo, muestra esfuerzo por comunicar.	Reproduce sonidos o palabras con dificultad, limitada espontaneidad.
Interacción y aplicación social de la lengua	Usa expresiones en contexto de juego, saludo, pares. intercambio.	Usa expresiones con apoyo del educador o de pares.	Usa la lengua de forma limitada y poco contextualizada.

Rúbrica 2: Perfil competencia Intracultural, intercultural e identidad con la lengua indígena originaria como segunda lengua

Criterio (resultados de aprendizaje)	Apreciación máxima (3)	Apreciación regular (2)	Apreciación baja (1) - requiere esfuerzo
Participación en actividades culturales	Participa activamente en juegos, danzas, relatos y actividades tradicionales.	Participa de forma esporádica y con guía.	Participa de forma limitada o con resistencia.
Identificación de elementos culturales	Reconoce e identifica símbolos, objetos, música y personajes tradicionales.	Reconoce algunos elementos con ayuda o preguntas de inducción.	Tiene dificultad para identificar elementos culturales y no demuestra interés.
Actitud de respeto y valoración	Muestra respeto y entusiasmo por la diversidad cultural de su comunidad.	Muestra interés con apoyo y guía..	Muestra indiferencia o falta de comprensión del valor cultural.

Rúbrica 3: Perfil competencia socioproductivo comunitario en lengua indígena comunitaria como segunda lengua

Criterio (resultados de aprendizaje)	Apreciación máxima (3)	Apreciación regular (2)	Apreciación baja (1) - requiere esfuerzo
Identificación de prácticas productivas	Reconoce y describe con palabras básicas actividades como siembra, tejido, cocina, objetos del campo - ciudad, etc.	Reconoce algunas actividades con apoyo.	No logra identificar prácticas productivas comunitarias.
Uso de vocabulario relacionado	Usa términos sencillos de manera adecuada (herramientas, acciones, productos).	Usa algunos términos con guía.	Tiene dificultad para recordar o pronunciar palabras.
Participación colaborativa	Se involucra activamente en actividades lúdicas con sentido productivo.	Participa parcialmente o con guía.	Participa de forma limitada o se distrae con facilidad.

8. Bibliografía

Ministerio de Educación. (2023). Currículo Base del SEP.

Darder. A. (2015). Friere y Educación. Ediciones Morata S.L.

Ley Nro. 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez

Ley Nro. 269 Derechos y políticas lingüísticas

Fuentes, A. R. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? INDIANA-Estudios Antropológicos sobre América Latina y el Caribe.

MCER. (2001). MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN

Saquichagua, F. F. Q., & Chimbolema, M. E. Y. (2025). Estructura organizativa de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación. BILINGÜE EN EL ECUADOR, 29.

Ministerio de Educación. (2023). Warisata la Escuela- Ayllu. Colección Pedagógica Plurinacional Serie Clásicos, N° 1

Ministerio de Educación. (2010). Diagnóstico sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo de los pueblos cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana. Proyecto EIBAMAZ.

Ministerio de Educación. (2023). Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. R.M. 1040/2022

Decreto Supremo Nro. 29554. (2008). Creación de Universidades Indígenas de Bolivia. UNIBOL – Gaceta Oficial

Plaza, P., & Albó, X. (1989). Educación bilingüe y planificación lingüística en Bolivia.

Plan Estratégico para el Decenio de Lenguas Indígenas-Originarias de Bolivia. (2021). COMITÉ DIRECTIVO INTERINSTITUCIONAL DEL DECENIO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS: La Paz, Bolivia

Ortiz Ordaz, O. (2021). Política y planificación lingüística del INALI: una evaluación para las lenguas originarias del estado de Puebla. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Tschirner, E. (2013). El Marco Común Europeo de Referencia en diálogo con el ACTEL: Indicadores de Competencia. Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura.



EDUCACIÓN en VOZALTA
promoción y responsabilidad social

