



GUÍA METODOLÓGICA DE DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LENGUAS INDÍGENAS ORIGINARIAS (L2) EN EDUCACIÓN REGULAR

GUÍA METODOLÓGICA DE DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LENGUAS INDÍGENAS ORIGINARIAS (L2) EN EDUCACIÓN REGULAR

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
1.1. Contextualización de la situación sociolingüística del país	1
1.2. Importancia de las lenguas indígenas originarias como L2 en el Sistema Educativo Plurinacional SEP	2
1.3. Objetivos de la guía	2
1.4. Alcances y limitaciones	3
2. Marco doctrinal y política	5
2.1. Marco normativo	5
2.2. Enfoque sociocomunitario, productivo y descolonizador	6
2.3. Perspectiva lingüística e intercultural en la enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua.....	7
2.4. Bases psicopedagógicas para la enseñanza de L2 en contextos multilingües	7
2.5. Relación entre currículo base, regionalizado, diversificado y armonizado	8
2.6. Marcos internacionales de referencias.....	9
3. Fundamentos pedagógicos y lingüísticos	11
3.1. Lenguas indígenas originarias como segunda lengua (L2)	11
3.2. Lengua materna (L1) y segunda lengua (L2)	12
3.3. Principios de aprendizaje de idiomas desde la lingüística, psicolingüística y neurolingüística	13

3.4. El rol de la comunidad como núcleo generador de contenidos y saberes.....	14
3.5. Intraculturalidad, interculturalidad e identidad cultural en la enseñanza de lenguas.....	14
4. Fases metodológicas del diseño de planes y programas de enseñanza de lenguas indígenas originarias	16
4.1. Diagnóstico sociolingüístico comunitario (fase 1)	16
4.2. Adecuación de los perfiles de salida, organización de contenidos y creación de contenidos culturales y lingüísticos (fase 2) ...	18
4.3. Metodología y estrategias didácticas (fase 3).....	19
4.4. Conclusión de las fases.....	20
5. Recomendaciones para la adecuación y construcción del plan y programa de enseñanza de lenguas indígenas originarias	21
5.1. Participación comunitaria	21
5.2. Formación docente continua en didáctica de L2	22
5.3. Producción de materiales contextualizados	22
5.4. Evaluación contextualizada con pertinencia sociolingüística	23
6. Bibliografía.....	24

1. Introducción

1.1. Contextualización de la situación sociolingüística del país

Bolivia es un Estado Plurinacional reconocido jurídica y socialmente por su diversidad cultural y lingüística. La Constitución Política del Estado (CPE) de 2009 establece 36 lenguas indígenas originarias reconocidas oficialmente, junto al castellano, como idiomas oficiales del país. Esta realidad coloca a Bolivia entre los países con mayor diversidad lingüística en el mundo, aunque no exento de tensiones, desigualdades y desafíos estructurales.

Históricamente, las lenguas indígenas han sido marginadas por las políticas monolingües del Estado republicano, lo que ha derivado en procesos de desplazamiento lingüístico, pérdida de transmisión intergeneracional y estigmatización social. Sin embargo, con la reforma y adecuación del quehacer educativo mediante la Ley Avelino Siñani–Elizardo Pérez Nro. 070, se abre un nuevo horizonte político y pedagógico que reconoce el valor de estas lenguas como vehículos de conocimiento, identidad y poder comunitario.

A pesar de los avances normativos, en la práctica, las lenguas indígenas enfrentan una fuerte asimetría frente al castellano (Mamani, 2023). Muchas niñas, niños y adolescentes asisten a unidades educativas en contextos indígenas sin acceso real al aprendizaje significativo de una segunda lengua indígena, lo que limita el desarrollo de su habilidad comunicativa, su sentido de pertenencia y su participación activa en la vida comunitaria y nacional. En los contextos urbanos la situación aún es más alarmante, porque el medio donde se desarrollan los procesos educativos la presencia de la lengua indígena es casi nulo.

La situación sociolingüística boliviana es ampliamente diversa donde algunas lenguas indígenas originarias están más fortalecidas que otras. Esta situación se debe a la ubicación territorial de sus hablantes con referencias a las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales (Apaza, 2022). Por ejemplo, la lengua aymara, al estar presente en los contextos geográficos urbanos del departamento de La Paz tiene mayor presencia de hablantes y de hecho más posibilidades de fortalecerse, sin embargo, otras lenguas como el Baure ubicada en el sur del departamento del Beni, cuya región no tiene una incidencia directa del centro administrativo económico y político del Estado queda con pocas posibilidades de fortalecerse. Entonces, la ubicación geográfica de los hablantes, sus dinámicas sociales y la movilidad social están configurando una forma muy diversa de uso y posibilidades de desarrollo de las lenguas indígenas originarias en el contexto educativo. Un ejemplo claro de esta situación es la presencia de lenguas aymara y/o quechua en contextos territoriales en el oriente.

1.2. Importancia de las lenguas indígenas originarias como L2 en el Sistema Educativo Plurinacional SEP

La enseñanza de lenguas indígenas originarias como segunda lengua (L2) en el Subsistema de Educación Regular (SEP) tiene un valor estratégico y transformador. Además de justicia histórica y principios culturales de los pueblos.

En términos pedagógicos, es una estrategia que permite ampliar las habilidades comunicativas del estudiante, influyendo positivamente en el pensamiento complejo y su capacidad de comprender y expresar significados en múltiples códigos culturales y lingüísticos (López, 2006). Ética y culturalmente, fortalece la identidad individual y colectiva, promueve el respeto por la diversidad y contribuye a la descolonización del conocimiento. Políticamente, es una medida reparadora frente al genocidio cultural que sufrieron muchas naciones indígenas y una vía para la consolidación del Estado verdaderamente Plurinacional.

Entonces, la incorporación de las lenguas indígenas originarias en el sistema de Educación Regular no es una simple adición de contenidos curriculares, sino una estrategia para la reconstitución de la memoria, la revitalización del tejido social y el ejercicio pleno de los derechos lingüísticos (Ferreira, 2019).

1.3. Objetivos de la guía

Objetivo general

Esta guía tiene como propósito principal brindar orientaciones metodológicas claras, pertinentes y contextualizadas para el diseño de planes y programas educativos en lenguas indígenas originarias como segunda lengua, en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria del SEP.

Objetivos específicos

- Proponer una ruta metodológica flexible y coherente con el modelo educativo sociocomunitario productivo.
- Definir la estructura básica de los planes y programas de lenguas indígenas originarias en todo el territorio nacional.
- Contribuir a la organización de contenidos en lengua originaria como segunda lengua.
- Promover la articulación entre el currículo base, diversificado, regionalizado y armonizado.

1.4. Alcances y limitaciones

La presente guía aplica a los tres niveles educativos del (SEP). Su utilidad está pensada para su aplicación en las unidades educativas del área rural como urbana con presencia de estudiantes hablantes y no hablantes de lenguas indígenas originarias, cuyos contextos comunitarios aún mantienen la oralidad de la lengua, prácticas culturales y saberes ancestrales.

Por otro lado, la guía también es una propuesta orientadora para los equipos técnicos, docentes y actores comunitarios involucrados en los procesos de planificación educativa. Las orientaciones de orden procedimental de la presente guía también es un instrumento de orientación para la definición de políticas lingüísticas institucionales en las unidades educativas.

Entre las limitaciones, la presente guía no sustituye los procesos participativos de cada comunidad en cuanto a la definición de sus contenidos, sino que los orienta metodológicamente. La guía requiere adecuaciones específicas según la situación sociolingüística de cada territorio donde se desarrollan los procesos educativos, por lo que no impone un modelo único. La guía no interviene ni metodológica ni estratégicamente la enseñanza de la L1 o educación en lengua materna indígena, sino específicamente la enseñanza de (L2) de la lengua indígena originaria.

2. Marco doctrinal y política

2.1. Marco normativo

La enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua se sustenta en un sólido marco jurídico y político, tanto a nivel nacional como internacional. Como instancia normativa general y vinculante esta la Constitución Política del Estado (2009). Desde la constitución se reconoce el carácter oficial de las 36 lenguas indígenas originarias. A partir de ello se establece la educación intracultural, intercultural y plurilingüe como uno de los pilares fundamentales del sistema educativo, el cual, consagra el derecho de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIO) a ser educados en su propia lengua y cultura.

Como acción práctica al mandato constitucional se complementa la Ley Nro. 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (2010) que delinea y fundamenta el modelo educativo sociocomunitario productivo. Esta normativa específica, para la educación en Bolivia, promueve la formación integral con identidad cultural y establece la obligatoriedad del aprendizaje de al menos una lengua indígena originaria según el espacio geolingüístico además del castellano en todo el SEP. Esta consideración no implica la prioridad de una L1 o L2, más al contrario es una disposición que fortalece la educación bilingüe o plurilingüe según las dinámicas sociolingüísticas en los contextos donde se desarrolla el proceso educativo.

Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas Nro. 269 (2012) es otra de las normativas que garantiza los derechos individuales y colectivos en el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas indígenas originarias. Esta Ley no solo ha quedado en términos enunciativos, sino se complementa con el Decreto Supremo Nro. 2477 que tiene como propósito la reglamentación y aplicación de la Ley Nro. 269. Entre muchas acciones prácticas, este Decreto Supremo como una estrategia de salvaguarda, recuperación y valoración de los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos establece tareas concretas mediante el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) e Institutos de Lengua y Cultura (ILC) territoriales. El IPELC se rige bajo el Decreto Supremo Nro. 1212 del (2012), donde se establece una de sus funciones primordiales de desarrollar procesos de investigación lingüística y cultural en coordinación con las universidades, escuelas superiores de formación de maestros y otras instancias académicas del (SEP). Finalmente, como una de las estrategias más significativas de orden pedagógico orientado a la enseñanza aprendizaje de lenguas se tiene la Ley Nro. 328 (2013) que declara prioridad nacional la capacitación de profesoras y profesores de las unidades educativas fiscales del Estado Plurinacional de Bolivia, para el manejo de idiomas oficiales del Estado e idiomas extranjeros más utilizados.

Además de la normativa nacional es importante considerar referencias internacionales. En ese marco el Convenio Nro. 169 de la OIT reconoce el derecho de los pueblos indígenas a conservar su idioma y cultura, y exige a los Estados a garantizar el acceso a la educación intercultural bilingüe. Asimismo, la declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) establece el derecho de los pueblos indígenas a controlar sus sistemas educativos, en su propia lengua. En los últimos años la ONU toma la iniciativa de declarar el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas comprendida entre los años (2022 a 2032). El objetivo de esta declaratoria es la promoción de políticas públicas urgentes para revitalizar las lenguas originarias a través de la educación, la tecnología y la participación comunitaria.

Finalmente, el Currículo Base (2023) promueve la educación plurilingüe como una política de reivindicación que prioriza el reconocimiento y desarrollo de las lenguas con énfasis en las originarias, aportando a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad. Este enfoque de educación plurilingüe establece relaciones dialógicas que superan los niveles comunicativos y que se plasman en la vida cotidiana y en los procesos de transformación social, económica, política y cultural.

Este marco normativo no es meramente declarativo, sino se constituye en un mandato político y ético que debe materializarse en la práctica pedagógica. La educación intercultural y plurilingüe no puede concebirse como un añadido, sino como una estructura vertebral del SEP. El diseño de planes y programas educativos para las lenguas indígenas originarias como (L2) debe responder a este mandato legal, reconociendo a las lenguas indígenas como instrumentos de poder cultural, no solo como contenidos escolares.

2.2. Enfoque sociocomunitario, productivo y descolonizador

El modelo educativo boliviano propone una ruptura epistemológica con los sistemas coloniales de enseñanza, a través del enfoque sociocomunitario productivo y descolonizador, cuyos pilares fundamentales son:

Perspectiva sociocomunitaria: Centrado en la comunidad como espacio de producción, reproducción y transformación del conocimiento. El aprendizaje debe vincularse con las necesidades reales, los saberes ancestrales y los proyectos colectivos.

Perspectiva productiva: El conocimiento no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para la transformación de la vida. El lenguaje debe servir para participar, crear, organizar, producir y transformar en comunidad.

Perspectiva descolonizadora: Implica romper con la jerarquización entre lenguas y culturas. Terminar con las asimetrías culturales. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua indígena originaria como (L2) no significa imponerla, sino devolverle el lugar que le fue negado históricamente. Es una forma de democratización del saber y desmontaje del canon eurocéntrico (Ley Nro. 070).

El diseño de planes y programas para la enseñanza de lenguas indígenas como (L2) requiere superar los esquemas tradicionales de enseñanza de idiomas (gramática-traducción o enfoque comunicativo puro), e incorporar proyectos de aprendizaje con sentido comunitario, partiendo del principio de que la lengua no se aprende en abstracto, sino en la práctica social situada y comunitaria.

2.3. Perspectiva lingüística e intercultural en la enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua

La enseñanza de un idioma indígena como segunda lengua requiere comprender el carácter pluricéntrico y dinámico de las lenguas originarias, con múltiples variedades dialectales, fonéticas y gramaticales. No existe “una única lengua aymara” o “una sola versión del guaraní”, por ejemplo (Apaza. G., 2022).

Es importante asumir la mediación intercultural, como herramienta para construir puentes entre los mundos de vida de los estudiantes y las estructuras lingüístico-culturales de la lengua que aprenden. La interculturalidad crítica, por ejemplo, implica reconocer el conflicto, el poder y la historia mediante consensos y estrategias de convivencia (Rodríguez, 2022).

El componente afectivo y simbólico del aprendizaje lingüístico implica, muchas veces, deconstruir prejuicios y reconstruir vínculos identitarios. Entonces, la lengua no solo comunica, sino crea significados, afecta la parte actitudinal y transforma el proyecto de vida. Más que enseñar listas de vocabulario o estructuras morfosintácticas, se trata de desarrollar habilidades comunicativas interculturales, la capacidad de actuar con eficacia y respeto en situaciones comunicativas interétnicas. Esto requiere propuestas metodológicas situadas, dialógicas y vivenciales.

2.4. Bases psicopedagógicas para la enseñanza de L2 en contextos multilingües

El aprendizaje de una segunda lengua indígena originaria como (L2) en el SEP debe enmarcarse en las tendencias pedagógicas emergentes y creativas de acuerdo con las necesidades de planificación lingüística actual.

Un primer aspecto es la consideración del modelo educativo sociocomunitario productivo. Esta tendencia pedagógica promueve aprendizajes integrales, donde el estudiante moviliza saberes, habilidades, actitudes y valores en contextos reales. Las habilidades comunicativas se desarrollan en interacción con la comunidad y el entorno.

Además, existen estrategias más concretas que proporcionan mayor precisión didáctica para la enseñanza aprendizaje de lenguas, sobre todo, de segundas lenguas. Por ejemplo, el aprendizaje significativo y situado, dicha estrategia hace que el estudiante aprenda mejor cuando el contenido está vinculado a su experiencia, su realidad y sus intereses (Núñez, 2024). Por ello, la lengua debe enseñarse en contextos reales, prácticas culturales como fiestas, rituales, prácticas productivas, vida familiar, etc.

Ante esta situación didáctica, el proceso de andamiaje y mediación por parte del docente es fundamental, quien actúa como facilitador, guiando al estudiante desde lo que ya sabe (L1) hacia lo nuevo (L2), a través de estrategias de mediación lingüística, gestual, visual y cultural. A ello, se pueden adicionar condiciones de aprendizaje cooperativo e intercultural, donde el aula debe ser un espacio de colaboración para la valoración de los diversos saberes en interacción entre niños, niñas y adolescentes hablantes y no hablantes.

Estas bases pedagógicas didácticas deben ser el soporte para el diseño de planes y programas con enfoque de progresión lingüística, inclusión de múltiples formas de saber y evaluación continua, formativa y cualitativa. El diseño metodológico debe evitar enfoques homogéneos y universales, para dar paso a las trayectorias de aprendizaje múltiples, basadas en la experiencia concreta del estudiante y su comunidad.

2.5. Relación entre currículo base, regionalizado, diversificado y armonizado

El diseño curricular del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) en la educación boliviana responde a una lógica multinivel y plurinacional. En ese sentido, se articulan diferentes niveles de planificación curricular que permiten alcanzar tanto la unidad como la diversidad cultural y lingüística del país.

El presente plan, sin duda, se enmarca en el currículo base del (SEP), puesto que, es el referente nacional que establece los fines, objetivos, ejes articuladores, principios, orientaciones metodológicas y habilidades comunes para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Además, define las capacidades fundamentales para la formación integral de los estudiantes en etapa escolar en sus diferentes niveles, sean inicial, primaria y secundaria. En el ámbito de la lingüística, garantiza la educación trilingüe (castellano, lengua originaria y lengua extranjera).

Con referencia al currículo regionalizado, el plan orienta la enseñanza de lenguas indígenas originarias como (L2) en función de las particularidades culturales, lingüísticas, geográficas y productivas de cada departamento o región. Debe ser adecuado a la cabeza de las Direcciones Departamentales de Educación y el equipo técnico de lengua originaria para la incorporación de contenidos propios de los pueblos indígenas presentes en la región donde se desarrolla el proceso educativo.

El currículo diversificado también es una dimensión que se considera en la enseñanza de lenguas indígenas originarias como (L2). En este nivel se prioriza las realidades específicas de las unidades educativas y sus comunidades. Se define de manera participativa entre actores educativos (maestros, padres de familia, estudiantes, autoridades comunales) y permite seleccionar los contenidos, las actividades y los recursos desde el contexto local. La diversificación se aplica especialmente a la incorporación de la lengua indígena según el contexto comunitario. Esto significa que la enseñanza de lenguas indígenas originarias como (L2) debe ser adecuado a la naturaleza de cada lengua.

Finalmente, en cuanto al currículo armonizado se considera un diálogo entre el currículo base, el regionalizado y el diversificado que no busca uniformizar, sino articular y equilibrar los distintos niveles curriculares, garantizando tanto los aprendizajes comunes como el respeto a la diversidad. En el caso de las lenguas indígenas originarias como L2, se propone articular los estándares lingüísticos nacionales con las prácticas y variedades locales.

La enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua no puede implementarse solo desde el currículo base. Requiere un proceso de contextualización y armonización curricular, en el que participen autoridades originarias, hablantes nativos y locales, docentes y técnicos curriculares. Esto asegura que el aprendizaje lingüístico esté vivo, situado y sea culturalmente legítimo.

2.6. Marcos internacionales de referencias

El diseño de planes y programas educativos en lenguas indígenas como segunda lengua se enriquece al considerar diversos marcos internacionales que orientan políticas lingüísticas, educativas e interculturales.

En ese sentido, la UNESCO es una instancia que promueve la diversidad lingüística como patrimonio inmaterial de la humanidad y el multilingüismo como derecho. En su documento “Orientaciones para políticas lingüísticas en América Latina” (2004), propone fortalecer la educación intercultural bilingüe y proteger las lenguas en peligro.

A través del Atlas de las Lenguas del Mundo, alerta sobre el riesgo de extinción de lenguas indígenas y propone estrategias de revitalización desde la educación.

La ONU también se suma a las políticas de preservación de las lenguas y culturas de los pueblos. Al respecto, emite la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), el cual, establece que los pueblos tienen derecho a preservar y transmitir sus lenguas a las futuras generaciones. Recientemente también ha declarado el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022–2032) como una respuesta a la emergencia lingüística mundial y llama a los Estados a crear políticas educativas inclusivas, participativas y revitalizadoras.

En esa misma línea UNICEF defiende el derecho de niños y niñas a recibir educación en su lengua materna y a desarrollar su identidad cultural. Reconoce que el uso de las lenguas indígenas originarias en la escuela mejora los aprendizajes, la autoestima y la retención escolar. Por ello ha apoyado programas de formación docente en lenguas originarias en países andinos y amazónicos.

Una experiencia concreta que podemos hacer mención son las acciones del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México INALI, dicha instancia ha desarrollado marcos de referencia para la enseñanza de lenguas originarias como L2, con descriptores de niveles de competencia, materiales didácticos y orientaciones pedagógicas. Su modelo puede servir como referente comparativo para Bolivia en la definición de perfiles de salida, metodologías de enseñanza y evaluación de aprendizajes en lenguas indígenas originarias (Ordaz, 2021).

Finalmente es pertinente considerar las orientaciones del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), aunque sus experiencias son para el contexto europeo, el MCER ha influido globalmente en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Define seis niveles de competencia (A1–C2), basados en tareas comunicativas reales. Su enfoque por progresión lingüística y competencia comunicativa puede adaptarse para elaborar perfiles de salida en L2 indígena, con criterios interculturales y comunitarios.

Los marcos internacionales coinciden en que la diversidad lingüística es un derecho humano y que la escuela es un espacio privilegiado para garantizar su preservación, revitalización y transmisión. Sin embargo, también alertan sobre el peligro de imponer modelos homogéneos o eurocéntricos. Por lo tanto, la educación boliviana debe dialogar con estos marcos desde la realidad plurinacional, construyendo instrumentos propios, pero en conexión con estándares internacionales, siempre con protagonismo de los pueblos indígenas en la toma de decisiones.

3. Fundamentos pedagógicos y lingüísticos

3.1. Lenguas indígenas originarias como segunda lengua (L2)

Las lenguas indígenas originarias como segunda lengua (L2) son aquellas aprendidas después de la lengua materna, con un objetivo comunicativo y sociocultural específico (Salazar, 2019). En el contexto de la educación boliviana, esta enseñanza está vinculada al fortalecimiento de la diversidad lingüística y al cumplimiento del mandato constitucional que prioriza la revalorización de las lenguas indígenas originarias. A diferencia de una lengua extranjera, la L2 indígena originaria tiene un anclaje territorial y comunitario, por lo tanto, no es ajena al contexto educativo y sociocultural, sino que constituye parte del patrimonio vivo en los territorios de origen.

En ese sentido, la inserción de la lengua indígena originaria como (L2) en el subsistema de educación regular incluye muchos desafíos, entre ellos los más urgentes son:

- a. Actualización de materiales pedagógicos adaptados a los niveles educativos.
- b. Adaptación del currículo a la diversidad dialectal mediante procesos de normalización y estandarización.
- c. Formación docente en enfoques metodológicos específicos para L2 indígena originaria con integración de la tecnología e Inteligencia Artificial.
- d. Trascendencia a la resistencia o baja motivación del estudiantado cuando la lengua no es de uso frecuente en su vida cotidiana.

Los enfoques actuales de enseñanza de segundas lenguas combinan perspectivas comunicativas (aprendizaje centrado en la interacción), funcionales (lengua como herramienta para tareas reales), socioculturales (lengua como medio de transmisión de saberes comunitarios), productivos (lengua para la dinamización de procesos productivos) y descolonizadoras (lengua para la restitución de la subjetividad propia) (López, 2020).

Entonces, la enseñanza de una lengua indígena originaria como L2 en el subsistema de educación regular debe equilibrar el rigor lingüístico con la pertinencia cultural. El mayor reto no es solo enseñar gramática o vocabulario, sino crear escenarios de uso real que mantengan viva la lengua fuera del aula, lo que exige un fuerte vínculo entre la escuela y comunidad.

3.2. Lengua materna (L1) y segunda lengua (L2)

La comprensión y definición de la lengua materna en el contexto educativo boliviano se torna difuso porque la escuela es altamente castellanizante. Esta situación no es voluntaria sino responde a los cánones establecidos que emergen de los procesos históricos colonizantes.

Entonces, para la presente guía lengua materna (L1) se refiere al sistema lingüístico oficial como medio de enseñanza en la escuela, en este caso el castellano. Empero, muchos niños, niñas y adolescentes aún mantienen su lengua materna a un idioma originario, en ese caso el idioma originario sería la lengua materna. En esos casos, la noción de segunda lengua para una indígena originaria no aplicaría, sin embargo, de modo general, con la premisa de que el castellano es la lengua oficial en el subsistema de educación regular se considera como la lengua materna (L1) y la lengua indígena originaria es la segunda lengua (L2), para la comprensión de esta guía.

Para una mayor precisión y comprensión sobre este aspecto, la lengua materna (L1) es la adquirida en los primeros años de vida, en la interacción familiar y comunitaria, esta experiencia aún se evidencia en el seno de los pueblos indígenas originarios. La lengua adicional es aquella que se aprende posteriormente, por necesidad o interés y que puede incluir tanto lenguas originarias como extranjeras. En el contexto escolar, la interacción entre L1 y L2 es inevitable y genera fenómenos de transferencia lingüística, tanto positiva como negativa (Nikulin, 2019).

Las transferencias positivas ocurren cuando estructuras, conceptos o estrategias aprendidas en la L1 favorecen el aprendizaje de la L2. Las transferencias negativas, en cambio, pueden causar interferencias fonológicas, gramaticales o semánticas (Laime, 2021).

Por lo tanto, es importante considerar algunas estrategias pedagógicas que permitan la incorporación natural de la segunda lengua en los procesos educativos del subsistema de educación regular. Entre ellos, algunas estrategias pedagógicas son:

- Uso de la traducción pedagógica como puente de comprensión inicial.
- Actividades de comparación contrastiva para visibilizar similitudes y diferencias.
- Ejercicios de interlengua controlada, donde el error se convierte en partedel aprendizaje.
- Promoción del bilingüismo aditivo, donde la L2 complementa y no sustituye a la L1.

La L1, en este caso el castellano, no debe verse como obstáculo, sino como base sólida sobre la cual se construye el aprendizaje de la L2. En el caso de las lenguas indígenas originarias, esta relación también es una oportunidad para fomentar actitudes positivas hacia el multilingüismo y sin duda refuerza la identidad cultural.

3.3. Principios de aprendizaje de idiomas desde la lingüística, psicolingüística y neurolingüística

Es importante considerar los principios que orientan acciones pedagógicas y didácticas para el aprendizaje de lenguas. Estas referencias deben ser asumidas desde la perspectiva lingüística, psicolingüística y neurolingüística.

Desde la dimensión lingüística se rescata la importancia de entender las estructuras gramaticales, la fonología y el léxico como sistemas interrelacionados en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas. Para las lenguas indígenas originarias como segunda lengua el enfoque comunicativo es un constructo pedagógico importante que se apoya en la idea de que el conocimiento lingüístico se adquiere mejor en contextos reales de interacción para no perder la vitalidad y esencia de la lengua (Rodríguez, 2021)

La dimensión psicolingüística considera que los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y producción de la lengua permiten configurar una línea de pensamiento y apropiación de la identidad cultural. Destaca el papel de la memoria de trabajo, la automatización de estructuras y la importancia del input comprensible del idioma (Pentón y García, 2021).

La neurolingüística aporta evidencias sobre la plasticidad cerebral, señalando que la edad influye, pero no limita de forma determinante la adquisición de una L2. En la adolescencia, aunque la fonética nativa sea más difícil de alcanzar, las habilidades metalingüísticas facilitan un aprendizaje más consciente y analítico (Duarte, 202).

Considerando los principios de la lingüística, psicolingüística y neurolingüística la exposición de estudiantes del subsistema de educación regular a una lengua indígena originaria como (L2) debe priorizar los siguientes aspectos:

- Exposición significativa a la lengua (input nutrido y variado).
- Interacción auténtica (output significativo).
- Retroalimentación inmediata y contextualizada.
- Repetición espaciada y prácticas multisensoriales.

El aprendizaje de una lengua indígena originaria como (L2) debe integrar principios de estas tres áreas, priorizando un input culturalmente relevante y una interacción que estimule no solo la memoria, sino también el vínculo afectivo con la lengua. De ese modo la lengua indígena originaria se constituye en una fortaleza educativa que permite profundizar la relación intercultural.

3.4. El rol de la comunidad como núcleo generador de contenidos y saberes

En el modelo educativo sociocomunitario productivo, la comunidad no es solo receptora, sino protagonista del proceso educativo. Esto significa que los contenidos para la enseñanza de la lengua indígena originaria como (L2) deben provenir de saberes locales, como relatos orales, canciones, conocimientos sobre la naturaleza, prácticas productivas y rituales.

El involucramiento de la comunidad como la fuente de contenidos para el aprendizaje de lenguas indígenas originarias como (L2) garantiza la autenticidad y pertinencia cultural. Sin duda, desde la comunidad se establece una línea de transmisión intergeneracional de la lengua como un medio de validación social del aprendizaje escolar. Entonces, el enriquecimiento del currículo con materiales genuinos, la participación de sabios que son portadores de la lengua, la consolidación de proyectos de investigación escolar en la comunidad y la producción de materiales bilingües con base en narrativas locales son fundamentos concretos de una educación plurilingüe con perspectiva intracultural, intercultural e identidad cultural.

Por todo ello, la enseñanza de la lengua indígena originaria (L2) solo tendrá impacto real si está respaldada por la comunidad. La escuela debe convertirse en puente y no en sustituto de los espacios naturales de uso de la lengua.

3.5. Intraculturalidad, interculturalidad e identidad cultural en la enseñanza de lenguas

Sin duda, la enseñanza de una lengua indígena originaria como (L2) no es una simple adición de contenidos o asignaturas, sino su fin último y su verdadero espíritu es el fortalecimiento de las relaciones de intraculturalidad e interculturalidad con perspectiva de una reafirmación de la identidad cultural.

En ese sentido la lengua indígena originaria desde la dimensión intracultural permite la reafirmación de la identidad propia, fortaleciendo el conocimiento, valoración y uso de la lengua y práctica de la cultura de la comunidad de origen según el territorio o espacio geolingüístico donde se desarrolla el proceso educativo. La interculturalidad

apela a la promoción del diálogo respetuoso y horizontal entre culturas diferentes, sin jerarquías ni asimilaciones forzadas y, sobre todo, el aprendizaje de lenguas indígenas originarias debe terminar con las asimetrías culturales.

La identidad cultura se configura a partir de la memoria histórica, los símbolos, las prácticas y la lengua, que actúan como elementos cohesionadores. Entonces la enseñanza de lenguas indígenas originarias como (L2), debe propiciar prácticas culturales propias y ajenas, proyectos educativos que involucren intercambio con comunidades de otras regiones y una constante reflexión crítica sobre la discriminación lingüística y cultural.

En fin, la enseñanza de una lengua indígena originaria como (L2) no es solo un acto lingüístico, sino un acto político y cultural. El fortalecimiento de la intraculturalidad e interculturalidad contribuye a una educación inclusiva, plural y coherente con el mandato constitucional boliviano.

4. Fases metodológicas del diseño de planes y programas de enseñanza de lenguas indígenas originarias

Los planes y programas de enseñanza de lenguas indígenas originarias como segunda lengua (L2) en el Subsistema de Educación Regular requiere un proceso sistemático y contextualizado que responda tanto a la política lingüística nacional como a las realidades sociolingüísticas y culturales de las comunidades. A continuación, se presentan los pasos para la construcción de los planes y programas de enseñanza de lenguas indígenas originarias como L2.

4.1. Diagnóstico sociolingüístico comunitario (fase 1)

El diagnóstico sociolingüístico establece el punto de partida, mapea quién habla qué, dónde y con qué intensidad; detecta actitudes, redes de transmisión y funciones sociales de la lengua. Sin diagnóstico, el plan y programa de enseñanza corre el riesgo de imponer metas irrelevantes.

El propósito principal es determinar la situación real de la(s) lengua(s) en la comunidad del contexto de la unidad educativa, considerando su vitalidad, dominios de uso, habilidades de estudiantes y docentes, actitudes y necesidades para fundamentar los perfiles, contenidos y las estrategias. Con el fin de cumplir esta primera fase se sugiere seguir los siguientes pasos:

Pasos	Actividades	Tareas concretas
1	Preparación y acuerdos comunitarios	- Reunión inicial con autoridades, docentes y representantes (consensos, ética, consentimiento). - Compromiso de uso de resultados y retorno de información a la comunidad.
2	Revisión documental	Recopilación de datos del censo (INE), estudios lingüísticos previos, actas / documentos de la comunidad, informes y antecedentes de la dirección distrital.

Pasos	Actividades	Tareas concretas
3	Diseño de instrumentos	• Elaboración de encuesta sociolingüística (hogares, estudiantes). • Guías de entrevista semiestructurada (sabios/hablantes, docentes, autoridades). • Listas de verificación para observación de aula y espacios comunitarios. • Formato para mapeo lingüístico y redes de transmisión.
4	Trabajo de campo	• Aplicación de encuestas a una muestra representativa de hogares/estudiantes o en reuniones de la comunidad. • Entrevistas en profundidad con portadores, madres/padres, líderes. • Observación participante en: mercado, rituales, trabajos comunitarios, chacra, plazas, hogares. • Registro audiovisual (con consentimiento) de interacciones y géneros orales.
5	Análisis y triangulación	• Cruce de datos cuantitativos (frecuencias) y cualitativos (temas recurrentes). • Elaboración de mapa sociolingüístico (zonas, ámbitos, intensidad de uso). • Identificación de necesidades formativas (docentes, materiales) y funciones prioritarias de la L2.
6	Socialización	• Taller de restitución para validar hallazgos y recoger ajustes.

El diagnóstico es la base que asegura que el plan o programa de enseñanza sea realista, pertinente y sostenible, evitando la imposición de modelos desconectados de la realidad sociolingüística donde se encuentra la unidad educativa. Esta fase determina el punto de partida y orienta las metas y los perfiles de salida.

4.2. Adecuación de los perfiles de salida, organización de contenidos y creación de contenidos culturales y lingüísticos (fase 2)

Considerando los fundamentos de intraculturalidad, interculturalidad e identidad cultural la siguiente fase para la definición de planes y programas son la adecuación de los perfiles de salida, los cuales, hacen explícito “qué deben saber y poder hacer en lengua indígena originaria” los estudiantes en la L2 al concluir una gestión escolar. Los perfiles son ejes orientadores para la selección y definición de contenidos, secuencias didácticas y evaluación.

El propósito central de la adecuación de los perfiles de salida es la articulación por nivel y año de escolaridad que integran habilidades lingüísticas comunicativas, intraculturales, interculturales, identidad cultural y socioproductivas, validados por la comunidad y coherentes con el currículo SEP. Estas actividades deben seguir el siguiente procedimiento:

Pasos	Actividades	Tareas concretas
1	Adecuación de las habilidades lingüísticas	Insertar las dimensiones y habilidades lingüísticas
2	Integrar los perfiles de salida	Organizar los perfiles de salida.
3	Selección de contenidos genéricos	Seleccionar los contenidos más apropiados y pertinentes para la lengua y cultura indígena originaria.
4	Identificación del indicador	Identificar el indicador general por año de escolaridad.
5	Diseño de estrategias metodológicas según la lengua indígena originaria	Crear y articular los contenidos culturales y lingüísticos de la lengua indígena acorde a los contenidos genéricos.

4.3. Metodología y estrategias didácticas (fase 3)

Es importante la definición del andamiaje metodológico que permita alcanzar los objetivos planteados en los perfiles de salida. El enfoque metodológico, la estrategia metodológica y las técnicas de enseñanza aprendizaje de la L2 deben ser definidos y adecuados de acuerdo con la naturaleza de la lengua indígena originaria y la cultura.

En contextos bilingües la metodología de enseñanza aprendizaje de la segunda lengua debe ser situada en términos multisensoriales, participativas, comunitarias y productivas.

El propósito principal de esta fase es implementar estrategias didácticas que promuevan la adquisición funcional de la L2, la apropiación cultural y la transferencia de la lengua a ámbitos comunitarios y productivos. Estas actividades deben seguir el siguiente procedimiento:

Pasos	Actividades	Tareas concretas
1	Adecuación del enfoque metodológico	Articulación del enfoque metodológico a la naturaleza de la lengua indígena originaria
2	Inclusión de los momentos metodológicos	Orientación y concreción de los momentos metodológicos como estrategia pedagógica y didáctica.
3	Diseño de técnicas en enseñanza - aprendizaje	Creación e identificación de las técnicas de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena originaria

Evaluación del y para el aprendizaje (fase 4)

La evaluación orienta la enseñanza, mejora el proceso de aprendizaje, certifica las habilidades y fortalece la labor docente. Sobre todo, en la lengua indígena originaria como (L2) se debe priorizar la evaluación formativa y la participación comunitaria, donde se valora la oralidad, el uso real y aporte cultural y no solo las pruebas gramaticales.

El objetivo de esta fase es implementar un sistema de evaluación formativa procesual que mida el logro de los perfiles de salida, apoye la mejora continua y sea legítimo ante la comunidad articulado con el (SEP). Para tal efecto, se recomienda seguir los siguientes pasos:

Pasos	Actividades	Tareas concretas
1	Identificación del año de escolaridad	Adecuación de las rúbricas por año de escolaridad y nivel lingüístico
2	Selección de rúbricas de evaluación	La aplicación de las rúbricas de evaluación y la selección para cada año de escolaridad y nivel lingüístico favorece la evaluación formativa y procesual.
3	Revisar los criterios y niveles de desempeño.	Los criterios y niveles de desempeño pueden ser adecuados de acuerdo con la naturaleza de la lengua indígena originaria.

4.4. Conclusión de las fases

Estas cuatro fases, así como el diagnóstico sociolingüístico, la organización de los perfiles de salida conforme a las habilidades lingüísticas y dimensiones, la adecuación del enfoque metodológico y la consideración del proceso evaluativo conforman un ciclo que debe implementarse de manera participativa, reiterativa y contextualizada. En la práctica, se recomienda trabajar por momentos y los pasos sugeridos para la consolidación metódica del plan y programa de enseñanza de la lengua indígena originaria.

5. Recomendaciones para la adecuación y construcción del plan y programa de enseñanza de lenguas indígenas originarias

La implementación exitosa de los planes y programas educativos en lenguas indígenas originarias como segunda lengua (L2) en el contexto del Sistema Educativo Plurinacional requiere un enfoque integral que articule la participación comunitaria, la interculturalidad crítica, la formación docente, la producción de materiales contextualizados y la evaluación pertinente.

En este apartado se identifican recomendaciones básicas para una implementación adecuada, sin embargo, la estructura del plan o programa de enseñanza es susceptible a los ajustes y modificaciones creativas que cada equipo lingüístico puede incorporar. Por lo tanto, la presente guía es una referencia básica con carácter orientativo aplicable a cualquier lengua indígena originaria del Estado Plurinacional de Bolivia.

5.1. Participación comunitaria

Es fundamental la coordinación con el contexto comunitario mediante las autoridades o consejos educativos para la planificación de los planes y programas de enseñanza. Esta tarea propiciara lo siguiente:

- Vinculación con autoridades originarias, organizaciones sociales y sabios locales desde el inicio del diseño del plan hasta la evaluación del proceso.
- Promoción de espacios de diálogo intercultural donde se visibilicen las cosmovisiones, valores, normas y prácticas socioculturales de la comunidad, evitando la folclorización.
- Incorporación de aprendizajes situados; visitas, trabajos de campo, talleres y actividades productivas comunitarias que favorezcan el uso real de la L2.
- Conformación de comités lingüísticos escolares con participación de docentes, padres de familia, estudiantes y representantes de la comunidad para acompañar y retroalimentar el proceso.

5.2. Formación docente continua en didáctica de L2

Otro de los aspectos que puede garantizar el éxito de la implementación los planes y programas es la actualización y formación docente. Las tareas que corresponden para el desarrollo de una verdadera actualización y fomento a la formación continua en el área de lenguas indígenas originarias son los siguientes:

- Implementación de programas permanentes de capacitación sobre enfoques de enseñanza de segundas lenguas (enfoque comunicativo, aprendizaje basado en tareas, enfoque productivo comunitario e intercultural).
- Promoción de profesionales de aprendizaje docente para intercambiar experiencias, materiales y estrategias.
- Garantías para la formación, planificación y adaptación de materiales y estrategias de enseñanza para aulas multigrado y multilingües.
- Inclusión del uso pedagógico de tecnologías y recursos digitales para enriquecer la enseñanza aprendizaje y documentación del proceso.

5.3. Producción de materiales contextualizados

Otra de las recomendaciones es la producción de materiales contextualizados por lengua indígena originaria. Sin bien el aprendizaje de lenguas indígenas como (L2) esta pensado en el contexto de la comunidad, es importante sistematizar una lista de materiales didácticos contextualizados de manera que la producción sea procesual y conjunta con los estudiantes y los facilitadores de lenguas. Para ello, se plantean las siguientes sugerencias:

- Desarrollo de materiales que respondan a la realidad cultural, productiva y lingüística de cada región.
- Incorporación de variedades dialectales locales y adaptaciones fonéticas y léxicas pertinentes.
- Diseño de materiales impresos y digitales bilingües (L1-L2) que incluyan imágenes, ilustraciones y recursos auditivos.
- Involucramiento a hablantes nativos en la creación y validación de materiales para asegurar la autenticidad y pertinencia.

5.4. Evaluación contextualizada con pertinencia sociolingüística

Se recomienda que el proceso de evaluación sea altamente participativo para que el uso de la lengua indígena originaria como segunda lengua tenga sentido para los niños, niñas y estudiantes de cada nivel. Esta sugerencia se sustenta porque la actualización del habla con sentido propio se da en la comunidad, por lo tanto, se sugiere las siguientes tareas:

Establecimiento de instrumentos de evaluación que valoren el uso comunicativo real de la L2 en contextos orales y escritos.

- Aplicación de evaluaciones formativas y procesuales adaptadas al contexto sociocultural del estudiante.
- Consideración de indicadores interculturales, como ser, uso del idioma según el estatus, según los objetivos de la comunicación, uso de fórmulas de cortesía propias de la L2, conocimiento de normas de interacción cultural.
- Promoción de la autoevaluación y la coevaluación como herramientas de reflexión y mejora continua.

6. Bibliografía

Constitución Política del Estado. (2009)

Ley Nro. 070. (2010). Avelino Siñani Elizardo Pérez. (

Ticona Mamani, E., & Markovits Rojas, J. (2023). Influencia del aimara como lengua de herencia en el español adquirido como segunda lengua. *Revista latinoamericana de estudios educativos*.

Apaza, G. C. (2022). El español en Bolivia. In *Dialectología hispánica*.

López, L. E., & López, L. E. (2006). Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia.

Ferreira Martins, V. (2019). Formación sociolingüística e intercultural para profesores de ELE en contexto de diversidad lingüística: un estudio de caso en la frontera Brasil-Bolivia.

Ley Nro. 269. (2012). General de Derechos y Políticas Lingüísticas

Decreto Supremo Nro. 2477. Reglamentación y aplicación de la Ley Nro. 269

Decreto Supremo Nro. 1212. (2012). Funcionamiento del IPELC

Basail Rodríguez, A. (2022). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo.

Núñez, C. E. B. (2024). Aprendizaje situado: Sinergia pedagógica efectiva en la praxis pedagógica universitaria. *Cuestiones Pedagógicas*. *Revista De Ciencias De La Educación*.

UNESCO. (2004). Orientaciones para políticas lingüísticas en América Latina.

ONU. (2007). Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Ortiz Ordaz, O. A. (2021). Política y planificación lingüística del INALI: una evaluación para las lenguas originarias del Estado de Puebla.

GARROTE SALAZAR, M. A. R. T. A. (2019). Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria. Ediciones Paraninfo, SA.

López, L. E. (2020). Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. Reflexiones iniciales.

Nikulín, A. (2019). Contacto de lenguas en la Chiquitanía. *Revista Brasileira de Línguas Indígenas*.

Laime Ajacopa, T. (2021). Plurilingüismo como política sociolingüística en tiempos de diversificación de lenguas oficiales.

Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Filología y didáctica de la lengua*.

Pentón, L. G., & García, Y. F. (2021). Consecuencias neurocognitivas del aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua.

Duarte, M. J. P. (2020). El aprendizaje de lenguas desde una perspectiva neurolingüística.

EDUCACIÓN **enVOZALTA**
promoción y responsabilidad social

