



# VERDAD ACTIVA

Revista Científica del Instituto  
de Investigación y Postgrado USB

## Comunicación y habilidades lingüísticas







# **CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA EL DESARROLLO**

- ▶ Educación y Calidad Educativa ▶ Derechos Humanos
- ▶ Juventud y Comunidad ▶ Desarrollo Humano Integral

# UNIVERSIDAD SALESIANA DE BOLIVIA

## Autoridades universitarias

Canciller: P. Luis Adolfo Tórrez Sanjinés, sdb  
Rector: M.Sc. Carlos Aquino Rubín de Celis  
Vicerrectora Académica y de Investigación: Abog. Susan Mabel Vargas Salazar  
Vicerrector de Pastoral y Oratorio Universitario: Abog. Erika Gabriela Rojas Silva

## Equipo editorial

Ph. D. Vanessa Zegarra Asturizaga Directora editorial  
M. Sc. Ana Cristina Huanca Mayta Editora temática  
Lic. José Alfredo Montecinos Revollo Editor temático

## Comité editorial internacional

Ph. D. Héctor Raúl Grenni Montiel Universidad Don Bosco - EL SALVADOR  
Ph. D. Daniel Gustavo Llanos Erazo Universidad Politécnica Salesiana - ECUADOR

## Comité evaluador

Ph.D. María del Pilar Chávez Loza Universidad Mayor de San Andrés - BOLIVIA  
M.Sc. María Luisa Uriona Rosado Universidad Privada Franz Tamayo - BOLIVIA  
M. Sc. Rosa Celia Pérez Mallcu Universidad Tecnológica Boliviana – BOLIVIA  
M. Sc. Edgar Antonio Aruquipa Chávez Posgrado- Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca-BOLIVIA

## Edición

Universidad Salesiana de Bolivia  
Instituto de Investigación y Postgrado  
P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb.

## Colaboradores

Revisión de originalidad: Lic. Waldo Fritz Espinar Rocha  
Director de Biblioteca CRAI -USB  
Difusión de la publicación Lic. Patricia Vicenta Bravo Aramayo  
Directora de Comunicación y Relaciones Públicas-USB  
Lic. Mario Antonio Espinoza Morejón  
Responsable de Marketing - USB  
Traducción en inglés: Lic. Dayana Lizeth Pérez Zambrana  
Docente - USB

## Depósito Legal

4-4-112-20

## Publicación de periodicidad semestral

### Domicilio de la publicación

Universidad Salesiana de Bolivia  
Instituto de Investigación y Postgrado P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb.  
Zona de San Jorge, N°110-A, parque Zenón Iturralde  
Teléfonos: (591) (2)2305210 - (591) (2) 2305252. Fax: 2305111. Casilla: 13102  
La Paz-Bolivia

### Correo electrónico

investigacion@usalesiana.edu.bo

© **VERDAD ACTIVA**. Revista Científica del Instituto de Investigación y Postgrado USB

### Impreso en Editorial Don Bosco

Zona Central, Av. 16 de julio 1803 (El Prado)  
Teléfonos: (591) (02) 2441149- (591) (02) 2816655  
Correo electrónico: editorialdonbosco1@gmail.com  
La Paz-Bolivia  
Agosto, 2023

# **VERDAD ACTIVA**

## **Revista Científica del Instituto de Investigación y Postgrado USB**

Volumen III, Número 1  
ISSN: 2789-7907

La revista científica VERDAD ACTIVA es editada por el Instituto de Investigación y Postgrado “P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb” de la Universidad Salesiana de Bolivia. Cuenta con un comité editorial internacional, un equipo editorial, colaboradores y un comité de evaluadores cuyos integrantes tienen afiliación institucional externa a la institución editora.

Tiene como misión contribuir al conocimiento científico para el desarrollo integral mediante la difusión de investigaciones en el marco de la pertinencia y de la responsabilidad social, en coherencia con los pilares salesianos, propiciando espacios de reflexión con perspectivas de análisis de carácter multidisciplinario y en ámbitos de interés para la comunidad.

Su visión es coadyuvar en procesos sinérgicos que articulen la generación, difusión y divulgación del conocimiento mediante el diálogo científico para el beneficio de la persona y de la comunidad, sobre todo de poblaciones vulnerables y en ámbitos de relevancia y actualidad.

Está dirigida a la comunidad académica centrada en el estudio de temas de carácter humano y social, con interés en el análisis multidisciplinario coherente con una línea de pensamiento humano-cristiano. Su contenido aborda temáticas con las siguientes perspectivas de análisis: Educación y Calidad Educativa, Derechos Humanos, Desarrollo Humano Integral, Juventud y Comunidad.

Nació el año 2021 y su publicación inicial fue en octubre de ese año con una versión N°0. La publicación tiene una periodicidad semestral. La impresión de su primer número se realizó en agosto de 2022, tras una gestión editorial contemplada en el primer semestre de ese año. El segundo número responde a esta dinámica entre julio y diciembre de 2022, con la publicación en febrero de 2023. El tercer número responde a una gestión editorial bajo la misma estructura en el periodo de enero a junio de 2023, cumpliendo la pu-

blicación semestral correspondiente y manteniéndose la denominación de “Volumen” para referirse al año correlativo de publicación. Este número incorpora contribuciones de artículos de revisión en la etapa final de edición, considerando relevante su incorporación por la afinidad temática con el campo abordado.

“Verdad Activa” es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (peer-review), bajo metodología de pares ciegos (doble-blind review).

Utiliza el sistema antiplagio académico Plagiarism Checker 

Es de acceso abierto (Open Access) con licencia Creative Commons



La licencia permite la reproducción de textos de la revista citando la fuente. Se restringe el uso de adaptaciones y el uso comercial de su contenido.

Publica artículos originales, artículos de revisión y otras contribuciones como informes preliminares de estudios y reseñas científicas. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Los autores declaran el carácter inédito de su contribución.

Las contribuciones se reciben por postulación del autor o por invitación directa de parte del equipo editorial o del comité editorial internacional. Se acepta coautoría, con un máximo de tres autores por artículo, considerándose como autor principal al citado en primera instancia.

Las contribuciones deben ser enviadas al siguiente correo: [investigacion@usalesiana.edu.bo](mailto:investigacion@usalesiana.edu.bo) o ser entregadas en las instalaciones del Instituto de Investigación y Postgrado “P. Juan Pablo Zabala Tórriz, sdb” de la Universidad Salesiana de Bolivia, adjunto nota de postulación, declaración de conflicto de intereses y de cumplimiento de compromisos éticos.

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:  
[https://revista.usalesiana.edu.bo/verdad\\_activa/index](https://revista.usalesiana.edu.bo/verdad_activa/index)

# CONTENIDO

## **Presentación**

Abog. Susan Mabel Vargas Salazar .....7

## **Prólogo**

Ph.D. Vanessa Zegarra Asturizaga .....9

## **Artículos originales**

Competencias en la Sociedad de Información: nativos digitales  
*Klondy Giovanna Ordoñez Nuñez* ..... 15

Componentes lingüístico, comunicativo y cultural en la didáctica  
del idioma quechua  
*Dora Rodríguez Torrico* .....41

Propuesta didáctica basada en el aprendizaje significativo para de-  
sarrollar la competencia escrita del idioma quechua  
*Esther Eva Córdova Arnez*..... 75

## **Artículos de revisión**

Aprendizaje de habilidades comunicativas con mediación de  
Tecnologías de la Información y la Comunicación  
*Vanessa Zegarra Asturizaga y María Luz Cáceres Espinoza* ..... 115

Comunicación asertiva, relaciones humanas y educación  
*Ruth María Rosa Schaaf Castillo*..... 141

Aplicaciones de repetición activa para el  
aprendizaje de la pronunciación en inglés  
*Dayana Pérez Zambrana* ..... 157

**Instrucciones para autores**..... 171



## PRESENTACIÓN

Este tercer número de la Revista Verdad Activa, ve la luz en tiempos de post pandemia COVID-19. La emergencia sanitaria, que, por estos años, se extendió por todo el mundo, parece ya en retirada; sin embargo, no se puede asegurar que no se repetirá. Para las instituciones de educación superior, así como para muchas otras instituciones, las secuelas de la pandemia, traducidas en la pérdida de aprendizajes, el abandono estudiantil, entre otras, no hicieron más que profundizar la desigualdad social, económica y educativa, ya existentes en nuestras sociedades latinoamericanas. Así también, la pérdida de la existencia de cientos de miles de vidas, y el dolor causado por su partida, permanecerán por años en nuestras mentes y corazones.

Sin embargo, este tiempo post pandemia, trae y nos impone nuevos desafíos para las instituciones de educación superior y, en general, para todo el sistema educativo: actualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Efectivamente, los procesos de enseñanza aprendizaje, a través de plataformas educativas digitales, no sólo fueron una exigencia durante los años de pandemia, sino lo siguen siendo hoy y, seguramente, lo serán el futuro próximo. Así también, la enseñanza y la didáctica de la lengua, tanto nativa como inglesa, siguen y seguirán siendo uno de los principales desafíos para la educación inicial y básica en nuestras comunidades educativas.

En primer lugar, hoy, más que en otro tiempo, se hace urgente profundizar en las competencias digitales, en todos aquellos implicados en el hecho educativo: estudiantes, docentes, directivos, profesionales de apoyo, familias, etc. Por otra parte, además del desafío en competencias digitales, los recursos educativos, las estrategias de aula, la didáctica, la forma de planificar, etc., también nos impone nuevos retos. Nos impone, el desafío del uso didáctico y estratégico educativo, de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Aún más, el uso efectivo y competente de dichas tecnologías de la información y la comunicación, nos abre ante el maravilloso reto de la innovación educativa: por ejemplo; la creación de comunidades virtuales de aprendizaje; ampliar la cobertura educativa hacia personas imposibilitadas, por razones laborales y/o geográficas, de asistir a nuestras instituciones universitarias. A través de las plataformas virtuales y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, se ha abierto la posibilidad de estar en muchas partes al mismo tiempo, no sólo para el docente, sino dicha ubicuidad, también para el discente.

En segundo lugar, resulta innegable que, si queremos como Estado, seguir avanzando en los procesos de integración y equidad educativa y de oportunidades sociales y económicas, para todos los bolivianos, debemos seguir mejorando e innovando en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. Al igual que, respecto de las tecnologías de la información y la comunicación, la innovación educativa, en materia de nuevas estrategias y didácticas, creemos, no sólo traerá beneficios para párvulos y niños, sino para toda nuestra sociedad.

Es por eso que, nuestro 3º número de Verdad Activa, ha puesto en especial atención, el relevamiento de aquella producción investigativa académica, relacionada con las Competencias, en el marco de la sociedad de la información, relaciones humanas y la educación, mediadas a través del uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación y, de singulares y valiosas propuestas para la enseñanza de la lengua del idioma quecha y del inglés en nuestras comunidades educativas.

Abog. Susan Mabel Vargas Salazar  
VICERRECTORA ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN  
UNIVERSIDAD SALESIANA DE BOLIVIA

La Paz, agosto, 2023

## PRÓLOGO

En el vasto panorama comunicacional y de habilidades lingüísticas, el presente número de la revista científica Verdad Activa reúne el aporte de destacados investigadores que convergen para tratar aspectos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto del idioma, como de las competencias comunicativas en un marco humano y tecnológico. Esta producción tiene el objetivo de constituirse en un espacio académico desde el cual emerjan encuentros, diálogos, análisis y debates sobre las temáticas estudiadas.

En la primera sección, se aborda la educomunicación en escenarios de aprendizaje activo en los cuales las plataformas educativas y redes sociales se asientan cada vez más como herramientas que posibilitan la dinámica comunicativa de nativos digitales en contextos de educación superior, de modo que jóvenes que crecieron en la era digital y que asumen paulatinamente el sentido educativo de las tecnologías tras el periodo de emergencia sanitaria por Covid-19, adquieren cada vez mayor familiaridad y destreza en su empleo, formando parte de estructuras de educación híbrida y virtual, hecho que implica un desafío inminente para las instituciones de educación superior, hacia la innovación y compromiso docente.

Seguidamente, se presenta un estudio que se sumerge en los componentes lingüísticos, comunicativos y culturales presentes en la didáctica del idioma quechua, explorando la intersección entre la riqueza cultural de esta lengua y las exigencias de su aprendizaje en contextos situacionales y comunicativos actuales desde una visión que trascienda la mera instrucción lingüística y se adentre en la conexión intrínseca entre lengua, cultura y sociedad.

Al cierre de la sección de artículos originales, se fundamenta una propuesta didáctica concebida para potenciar la competencia escrita del idioma quechua, abordada desde el prisma del aprendizaje significativo y centrada en estrategias que permiten anclar la expresión escrita en la vivencia del estudiante con dominio oral de este idioma, integrando de manera armónica tradición oral, producción escrita y procedimientos didácticos.

La intersección entre el aprendizaje de habilidades comunicativas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituye el primer núcleo conceptual en la sección de artículos de revisión bibliográfica, explorando cómo la mediación tecnológica puede enriquecer la experiencia educativa, transformando el proceso de enseñanza y aprendizaje en una dinámica más participativa y adaptada al desarrollo de competencias comunicativas.

De igual relevancia es el abordaje de la comunicación asertiva, las relaciones humanas y su intrínseca conexión con la educación en el siguiente artículo que examina cómo la comunicación eficaz y las interacciones positivas entre los actores educativos impactan directamente en el entorno formativo, configurando un escenario propicio para el desarrollo integral de los individuos.

Finalmente, esta publicación cierra con una contribución sobre el aprendizaje de la pronunciación en inglés mediante aplicaciones de repetición activa, revisión centrada en describir cómo la tecnología puede ser una importante aliada en el proceso de adquisición de habilidades lingüísticas, en este caso de la habilidad para producir y percibir elementos fónicos del idioma inglés y como parte del desarrollo de la lengua oral.

En conjunto, este número constituye un valioso aporte al corpus científico, desentrañando las complejidades y desafíos inherentes a la comunicación, a la enseñanza y al aprendizaje del idioma. El interés de esta publicación se centra en motivar hacia la reflexión, inspiración y generación de conocimiento que articule el campo educativo con otros como la cultura, la lingüística, la psicología, la comunicación y la tecnología, en un mundo cada vez más digitalizado y en un ecosistema que requiere de equipos docentes cada vez más vigentes y sembradores de procesos humanos e interactivos, desde líneas de acción disciplinares, inter y multidisciplinares.

Ph.D. Vanessa Zegarra Asturizaga  
DIRECTORA EDITORIAL

La Paz, julio de 2023

# VERDAD ACTIVA

Revista Científica del Instituto de  
Investigación y Postgrado USB

## ARTÍCULOS ORIGINALES





---

# **Competencias en la Sociedad de la Información: nativos digitales**

Klondy Giovanna Ordoñez Nuñez

*“Conectarse pasó a ser una expresión  
vital de la condición de ser joven.”*

*Mauricio Ramos*



# Competencias en la Sociedad de la Información: nativos digitales<sup>1</sup>

## Skills in the Information Society: Digital Natives

Ordoñez Nuñez, Klondy Giovanna<sup>2</sup>  
Universidad Mayor de San Andrés

---

### RESUMEN

---

Las competencias digitales como característica de la Sociedad de la Información y Comunicación, entendidas como un conjunto de habilidades, destrezas y usos, toman realce e impulso desde el tiempo de la pandemia de COVID-19. En esta oportunidad se aborda dentro de ese campo los usos de las tecnologías, como uno de los pilares para la comprensión de las competencias, dado que es uno de los aspectos que aparecen en primer lugar dentro de los estudios de tecnologías educativas y comunicativas. El sustento teórico de este artículo, trabaja la Comunicación-Educativa democrática, dialógica y humana, además, de la innovación educativa, desde una mirada constructivista; siendo relevantes en procesos educomunicativos de las aulas virtuales, en la Educación Superior; todo ello se apoya en las construcciones teóricas de Mario Kaplún y Daniel Prieto. La metodología cualitativa y cuantitativa aplica grupos focales, cuestionario y observación de campo en materias del área de investigación de la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social, de la Universidad Mayor de San Andrés. Los principales hallazgos verifican el conocimiento, la actitud, empleabilidad o práctica de las Tecnologías de Información y Comunicación en el campo educativo; primando dispositivos, plataformas, aplicaciones de mayor preferencia y los diversos usos que se aplican en la educación.

### Palabras clave

Competencias digitales, Sociedad de la Información y Comunicación, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

---

1 Artículo recibido el 19 de mayo, 2023. Artículo aceptado el 26 de junio, 2023.

2 Docente Universitaria Titular en las Carreras de Ciencias de la Comunicación Social y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, Bolivia; Coordinadora Pedagógica y de Innovación USB. Posdoctora en Filosofía, Ciencia y Tecnología CEPIES-UMSA; Doctora en Ciencias de la Educación UMRPSFXCH; Magíster en Comunicación y Desarrollo UASB; Diplomada en PEA; Diplomada en Metodologías de la Investigación UMSA; Diplomada en Educación Superior TIC, TAC UCB; Licenciada en Comunicación Social UCB  
Email: klondygo@gmail.com, kgordonez@umsa.bo • Orcid: 0000-0003-3992-2996

## **Abstract**

Digital skills as a characteristic of the Information and Communication Society, understood as a set of abilities and uses. They have gained momentum and importance since the time of the COVID-19 pandemic. On this occasion, the use of technologies in this field is addressed as one of the pillars for understanding competencies, since it is one of the aspects that appear first within the studies of educational and communicative technologies. The theoretical basis of this article works on democratic, dialogic and human Educational Communication, in addition to educational innovation, from a constructivist perspective; being relevant in educommunicative processes of virtual classrooms, in Higher Education. All this is supported by the theoretical constructions of Mario Kaplún and Daniel Prieto. The qualitative and quantitative methodology applies focus groups and field observation in subjects from the research area of the Social Communication Sciences Career, at the Universidad Mayor de San Andrés. The main findings verify the knowledge, attitude, employability or practice of Information and Communication Technologies in the educational field; prioritizing devices, platforms, most preferred applications and the various uses that are applied in education.

## **Keywords**

Digital skills; pandemic, Information and Communication Society, Information and Communication Technologies (ICT).

## **1. Introducción**

La Sociedad de la Información, Comunicación y Conocimiento, trajo consigo una suerte de transformaciones y exigencias, una de ellas es sobre la competencia digital, entendida como el uso apropiado de las Tecnologías de la Información y Comunicación que, vistas desde el campo educativo, pretenden evaluar las habilidades y destrezas de los usuarios; resultando un elemento agregado y diferenciador en relación con otras épocas.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) “incita al desarrollo de competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como una de las más importantes estrategias para las políticas de recuperación económica, además de asegurar que las tecnologías seguirán siendo un motor clave en la creación de empleo.” (Casillas & Cabezas, 2017, pág. 2).

Es a partir de la pandemia mundial por COVID en el año 2020, que la mirada se vuelca hacia el desarrollo de estas competencias y, bajo esta lógica, la educación migra de la modalidad de trabajo presencial a la virtualidad (*e-learning*) y a la enseñanza y aprendizaje bajo concepciones híbridas. En el caminar de dichas transformaciones, el tema de la pandemia, sus efectos y desafíos, originó diversos espacios de análisis, entre ellos mesas de diálogos con la participación de autoridades educativas tales como representantes de la UNESCO mediante la coordinadora de Educación Superior, Ciencia y Educación Técnica y Profesional en la OEI. Ana Capilla, quien afirmó lo siguiente:

La pandemia ha obligado a acelerar transformaciones que venían produciéndose en las universidades, como es la expansión de la educación a distancia en la región, una modalidad de enseñanza que ahora va a ganar aún un mayor protagonismo. Es probable que lo que surja no sea la enseñanza que conocíamos y vayamos a una enseñanza al menos híbrida. Tenemos una oportunidad por delante para explorar una nueva vía con las máximas garantías. (UNESCO, 2022, s.p.)

Desde esa lógica, la UNESCO presenta estrategias que reconocen el papel de la Comunicación con base en las tecnologías y la función de la educación en el uso adecuado de las mismas para contribuir a velar por unas oportunidades de calidad, equitativas e inclusivas de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. La tecnología debe concebirse para servir a las personas, de acuerdo con los marcos y principios de derechos humanos acordados internacionalmente. (UNESCO, 2022, s.p.)

La ausencia de la presencialidad y los cambios abruptos a consecuencia de la pandemia de Covid-19, en el campo educativo se convirtieron en retos importantes para la Educación Superior y para cumplir con su principal objetivo, generar contextos para aprender y aprender para seguir aprendiendo, en consonancia con lo que la sociedad demanda (Monereo Font, 2003).

En ese contexto las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), estaban llamadas a introducirse como recursos para el desarrollo de procesos de aprendizaje, interpersonales o grupales, que propicien inferencias interesantes y novedosas desde lo virtual, de modo que se generen espacios de aprendizajes y reaprendizajes.

La adquisición de habilidades y destrezas digitales y/o virtuales se constituyeron, a partir de ello, en una de las principales preocupaciones para académicos, docentes y estudiantes. Desde la UNESCO se define como: un conjunto de competencias que permiten usar

dispositivos digitales, aplicaciones de comunicación y redes para acceder y gestionar información, crear y compartir contenido digital, comunicarse, colaborar y resolver problemas para una realización personal. (UNESCO, 2018, pág. 2); son clave importante en desarrollo y competitividad integral.

El desafío de la pandemia obligó a todos y con mayor exigencia a los estudiantes a conseguir utilizar de manera adecuada los dispositivos, las aplicaciones y plataformas virtuales que ahora con fines educativos

Según la UNESCO, estas competencias permiten crear e intercambiar contenidos digitales, comunicar y colaborar, así como dar solución a los problemas con miras a alcanzar un desarrollo eficaz y creativo en la vida, el trabajo y las actividades sociales en general. En general, se considera que las competencias digitales básicas, o sea, las competencias funcionales fundamentales para el uso elemental de los dispositivos digitales y las aplicaciones en línea, al igual que las competencias convencionales de la lectura, la escritura y el cálculo, son parte esencial de la nueva gama de competencias en alfabetización durante la era digital. (UNESCO, 2018)

Bajo el contexto de la Sociedad de la Información y Comunicación, este artículo visualiza la relevancia de las competencias digitales/virtuales, desde el uso, de quienes se denominan nativos<sup>3</sup> digitales, y de forma más específica con estudiantes de áreas de investigación de la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social, de la Universidad Mayor de San Andrés.

Las relaciones en el plano de la comunicación educativa, a nivel universitario, desde aulas virtuales, exigen un cambio en estos procesos no solo desde la mirada docente, sino también, desde la mirada estudiantil, formas y competencias digitales y/o virtuales.

Si bien se estima, que la generación actual, denominada por Prensky como nativos digitales, se encuentra familiarizada con el manejo de soportes digitales y/o virtuales, se observó que al inicio de la pandemia, después de ingresar a la cuarentena, las plataformas, soportes y aplicaciones en el campo de la educación estaban siendo utilizadas con fines informativos o de entretenimiento, pero, no desde la educación; razón por la cual fue difícil para docentes y estudiantes lograr utilizar las tecnologías desde el campo educativo; situación que vio generalizada a nivel internacional, pero, en mayor grado a nivel nacional.

La Universidad Mayor de San Andrés, como otras Casas de Estudios Superior a nivel internacional y nacional, enfrentó la situa-

---

3 Clasificación de Prensky: nativos (nacidos después de 1985) e inmigrantes digitales (nacidos antes de 1985).

ción con medidas alternativas, emitió una Reglamentación para todas sus facultades y carreras, de la cual no quedó exenta la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social y a partir de la cual se iniciaron cursos de capacitación para docentes y estudiantes en el uso de plataformas y redes sociales a partir de 2020. (Honorable Consejo Universitario UMSA, 2020, pág. 1).

Esta institución se sometió a cambios estructurales en sus procesos educativos, a partir de la pandemia, instaurándose la modalidad de educación a distancia virtual como *e-learning*, dándose continuidad a la fecha a la educación con soporte en las tecnologías, conocida esta última como *b-learning*.

Resultó ser un tiempo de apariciones de redes y plataformas digitales, de forma arbitraria y sin límite; y aun cuando las redes y aplicaciones se encontraban desde antes de la pandemia, no fue sino en este suceso que se hizo real.

En el campo educativo fueron ganando espacios herramientas digitales como Zoom, Jitsi-Meet, Meet, Team, o plataformas asincrónicas como Moodle, Classroom o bien utilizando las redes sociales y comunicacionales; este estudio permite observar la educomunicación<sup>4</sup> desde una nueva mirada. Lo anterior relacionado en procesos sociales-humanos-comunicacionales y mediáticos; considerando la mediación de las tecnologías en lo educativo y en la comprensión de comprender estos fenómenos.

Por lo general, la mirada técnica de los medios de comunicación (incluso los virtuales) la aleja de su función mediadora, esta perspectiva sesgada de la Comunicación ha separado el accionar de los medios de comunicación masivos (incluyendo los virtuales) de los procesos. Pero, esa lógica parece dar un giro, cuando los mismos ahora son parte de la dinámica educomunicativa, como es el caso; las nuevas aplicaciones, plataformas... que presenta la virtualidad parecen definir la importancia de su mediación en la construcción de procesos comunicativos en la educación actual.

La emergencia de salud pública declarada por la Organización Mundial de la Salud de enero de 2020 a mayo de 2023, conllevó que las Tecnologías de la Información y Comunicación adquirieran un rol distinto en la educación; permitió, despertar interés en quienes las utilizan, además, promovió un sentido crítico y lúdico de aprendizaje significativo y sobre todo de interés por la participación.

Todo ello estuvo condicionado a la didáctica emergente e interacción asertiva entre docente y universitario. En esa dinámica se

---

4 Educomunicación, acuñado por Prieto, que une la Educación con la Comunicación

entrelazaron y continúan en acción procesos interdisciplinarios y multidisciplinarios que proponen actualmente modelos educomunicativos bajo contextos posibles de contingencia futura, considerando que el curso del COVID-10 se mantiene pandémico, así como de retos y desafíos para la educación en el marco de la comunicación educativa con mediación tecnológica, particularmente en lo que refiere al alcance de la Educación Superior.

En este marco, la pregunta de este estudio es la siguiente ¿Cómo se desarrollan las competencias digitales a partir de los usos que incorporan en su aprendizaje, los universitarios del área de investigación de la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social, de la Universidad Mayor de San Andrés, en la gestión 2022?

Este estudio desde las competencias digitales tiene el objetivo de determinar los usos digitales que incorporaron en su aprendizaje, los universitarios del área de investigación, tras haber transcurrido dos años de pandemia por COVID-19, y haber ingresado abruptamente de una modalidad presencial a una virtual en la gestión 2020; con el propósito de perfilar procesos educomunicativos desde su condición de nativos digitales.

Desde esa lógica el sustento teórico de este estudio se define en las miradas de Mario Kaplún y Daniel Prieto como pioneros en el campo de la Comunicación – Educativa y la Tecnología educativa. Sin embargo, cabe aclarar que la mirada tecnológica se enmarca en la nueva perspectiva de lo virtual, pero que divisa el proceso en sí educomunicativo.

La investigación se realizó en la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), al ser reconocida entre los primeros cuatro puestos como una de las carreras que tiene mayor demanda estudiantil y por ser un punto inflexible y constante de procesos de revolución universitario de forma constructiva. A ello se suma que, según el Ranking del 2020 (UNIRANK, 2020), la UMSA es una institución reconocida como una de las más prominentes por su trayectoria, al encontrarse entre las más antiguas en creación de Bolivia, pero, también por la gran oferta de Carreras que tiene y que han merecido Acreditaciones y Certificaciones con altos puntajes en calidad educativa.

## **2. Materiales y métodos**

Se empleó la metodología cuali-cuantitativa, se realizó una observación directa a dos grupos focales de estudiantes de estudiantes de 1° y 4° año del área de investigación, Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés y lue-

go se aplicó un cuestionario online a estos grupos. La investigación se realizó en el primer periodo de la gestión 2022.

El enfoque cualitativo, se aplicó mediante la observación de campo y la recopilación documental con el análisis de categorías de estudio con base en la revisión de documentos con sustento teórico, referencial, así como con la técnica de la conformación de dos grupos focales y/o debate, técnica aplicada bajo modalidad virtual por la condición de pandemia en el periodo de estudio. Los grupos focales estuvieron conformados por 27 estudiantes voluntarios; considerando la mayor cantidad de estudiantes en el primer año formativo, la distribución de los estudiantes responde a esta característica, entre otras a continuación:

- 16 mujeres (59%) y 11 varones (41%)
- 17 (63%) en el rango de 17 a 22 años; 7(26%) de 23 a 28 años y 3(11%) de 30 años adelante.
- 12 (44%) de primer año formativo; 11 (41%) de cuarto año; 3(11%) de segundo año y 1 (3%) de tercer año.

El enfoque cuantitativo se aplicó mediante el método de la medición (cf. Rodríguez, 1984), a través de una medición por vía virtual a la muestra indicada, misma que se constituye en una muestra por conveniencia y que no tiene alcance representativo de la población.

Los criterios de selección de la Universidad y la Carrera fueron descritos en párrafos anteriores del acápite introductorio. Cabe entonces, aclarar que se eligió el área de investigación en tanto que la misma tiene materias de 1° a 5° año (Introducción a la Investigación, Epistemología, Investigación de la Realidad Comunicacional Boliviana y Métodos de Investigación, Investigación en Comunicación, Modalidades de egreso), constituyéndose así en un área de corte transversal, propicia para la implementación formativa de procesos secuenciales de comunicación educativa con mediación de las tecnologías emergentes.

Respecto a las categorías de estudio, la investigación recolecta información sobre el conocimiento y uso de redes sociales y de plataformas educativas, considerando el grado de conocimiento, la frecuencia del uso y las razones para el empleo de estas herramientas tecnológicas.

### **3. Resultados**

Tras la exploración inicial del problema mediante el diálogo en grupos focales se establecieron los siguientes puntos de análisis:

- La necesidad de continuar con los procesos de estudio en la Carrera implicó la necesidad de conocer las redes sociales y

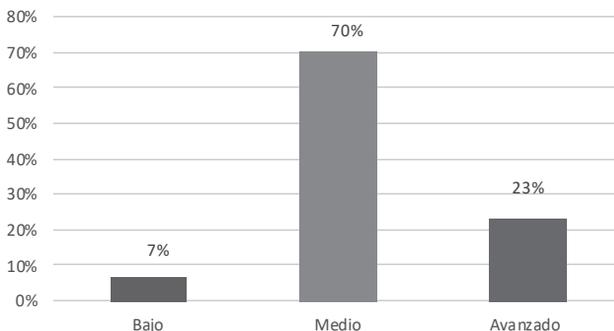
plataformas e incorporarlas en la práctica educativa.

- La transición abrupta de una modalidad presencial educativa a una virtual, trajo consigo aspectos positivos y negativos, en principio el temor al uso de estas tecnologías para la educación tuvo como efecto deserción educativa en todos los niveles, así como situaciones de preocupación y desconcierto en una cantidad importante de estudiantes.
- El aprendizaje sobre el uso de redes sociales virtuales, con una función informativa y de entretenimiento, era hasta el momento de ingreso a la virtualidad, de manera autodidáctica y también, por orientación de amigos y parejas; la nueva perspectiva y utilidad en lo educativo, produjo desconcierto, temor; que con el paso del tiempo se superaría.
- La adaptación tanto de estudiantes como de docentes al empleo de plataformas educativas se constituyó en un desafío inicial, aunque en principio fueron las redes sociales las más usadas para este fin, como el WhatsApp; más adelante a partir del Classroom, y el Meet se dio paso al mundo de plataformas educativas: Zoom, Jitsi Meet, Moodle, entre las más usadas.
- Las gestiones de la Universidad Mayor de San Andrés para proveer a los docentes el uso ilimitado de Meet en la etapa inicial de la pandemia fueron destacadas, permitiendo a varios hacer uso de esta plataforma para el trabajo sincrónico. En una segunda etapa, no se contó con este beneficio; sin embargo, varios docentes continuaron usando esta herramienta para sus encuentros sincrónicos con tiempos limitados y de necesaria reconexión.
- El uso del Classroom fue de otro logro, en la etapa inicial de la pandemia, debido a la preferencia y familiaridad de los estudiantes; pero, quedó relegado por la necesidad de emplear plataformas educativas con mayor seguridad informática.
- En la segunda etapa, los docentes emplearon en mayor medida el Zoom para el trabajo sincrónico por el soporte para la participación simultánea de mayor cantidad de usuarios.
- La opción gratuita para docentes y estudiantes del uso de la plataforma Moodle como plataforma educativa institucional a lo largo de la pandemia y en actual vigencia, ha sido valorada como positiva para el trabajo asincrónico, aunque su apropiación por parte del plantel docente ha requerido el acompañamiento de la institución con espacios intensivos de capacitación.

- Una de las ventajas valoradas por los estudiantes respecto a la aplicación de plataformas educativas es la posibilidad de acceso a la información de manera constante; respecto a las desventajas, mencionan que la plataforma limita el envío de trabajos posteriores a la fecha límite establecida.
- En el caso de las plataformas Moodle, Meet, Zoom y Classroom (de características asincrónicas y sincrónicas), su uso se consolidó de manera paulatina en la universidad, la institución organizó cursos instruccionales para su manejo y desde sus distintas Facultades, Carreras, Asociaciones e incluso desde el DIPGIS (Departamento de Investigación Postgrado e Interacción Social),
- Los estudiantes se sintieron “cómodos” al realizar sus clases de forma virtual debido a que ello les permitió superar la situación de incertidumbre inicial, incluso lograron ser múltiples en sus tareas por su condición de trabajo y estudio al mismo tiempo, favoreciendo su rendimiento en el trabajo.
- Los estudiantes manifestaron su deseo de consolidar sus habilidades digitales por los beneficios que éstas otorgan en cuanto a rapidez, concentración y también entretenimiento.

A continuación, se presentan resultados en cuanto: a) el Conocimiento de redes sociales; b) Conocimiento de plataformas educativas; c) Uso de redes sociales; d) Uso de plataformas educativas.

**Figura 1**  
Conocimiento y uso de redes sociales en general

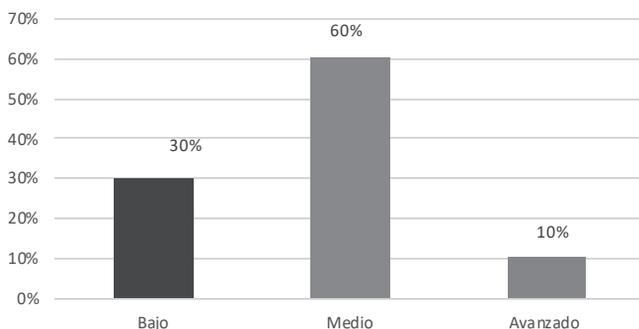


Fuente: Elaboración propia 2022

De los 27 participantes, el 70% (19 participantes) reconoce que su nivel es medio en cuanto al conocimiento general y uso de las re-

des sociales; 23% (6 personas) menciona que tiene un conocimiento avanzado y el 7% (2 personas) indica que su nivel es bajo.

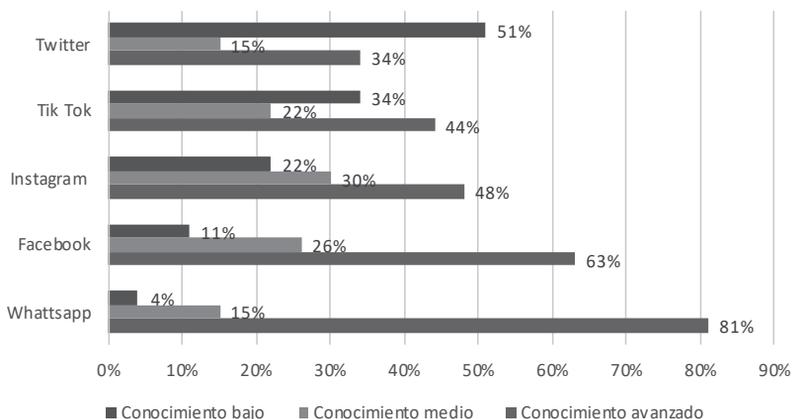
**Figura 2**  
Conocimiento y uso de plataformas educativas en general



Fuente: Elaboración propia 2022

En cuanto a las plataformas educativas 60% (16 personas) tiene un nivel intermedio o medio en el conocimiento-práctica de las plataformas educativas a nivel general; 30% (8 participantes), un nivel bajo y el 10% (3 participantes), nivel avanzado.

**Figura 3**  
Conocimiento sobre redes sociales en específico



Fuente: Elaboración propia 2022

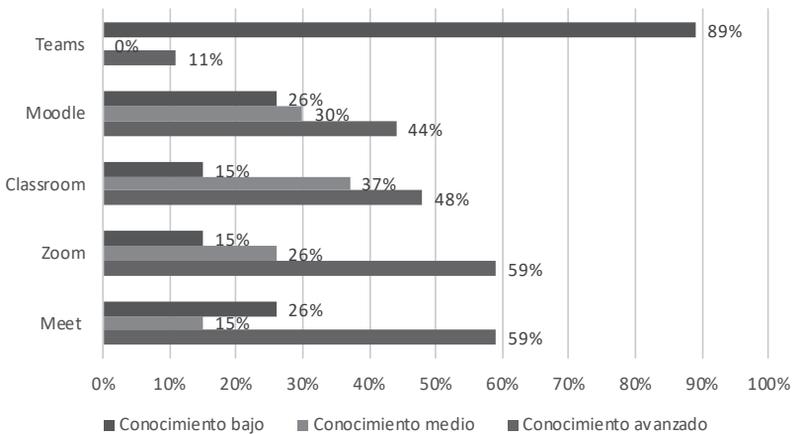
**Tabla 1**  
Conocimiento sobre redes sociales en específico

Redes sociales	Conocimiento avanzado		Conocimiento medio		Conocimiento bajo	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Whatsapp	22	81%	4	15%	1	4%
Facebook	17	63%	7	26%	3	11%
Instagram	13	48%	8	30%	6	22%
TikTok	12	44%	6	22%	9	34%
Twiter	9	34%	4	15%	14	51%

Fuente: Elaboración propia 2022

Las redes sociales de mayor conocimiento para los participantes son el Whatsapp y el Facebook, con un 81% (22) y 63% (17) de participantes con conocimiento avanzado sobre estas redes. Contrariamente, la red de menor conocimiento para los estudiantiantes es el Twiter (9) con un 51% de estudiantes que indican tener un conocimiento bajo sobre esta red.

**Figura 4**  
Conocimiento sobre plataformas educativas en específico



Fuente: Elaboración propia 2022

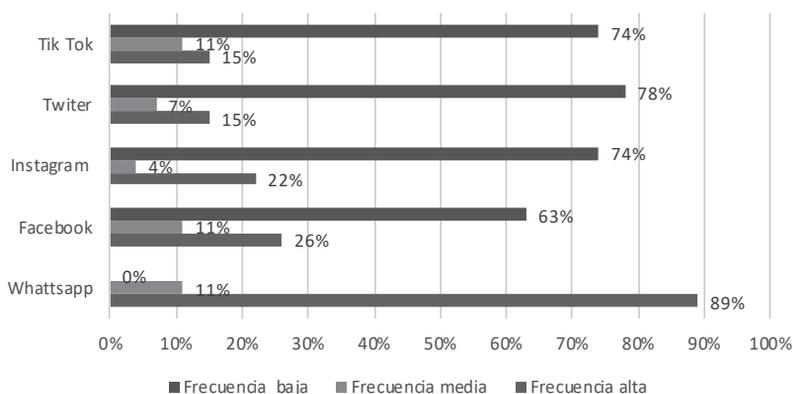
**Tabla 2**  
Conocimiento sobre plataformas educativas en específico

Plataformas educativas	Conocimiento avanzado		Conocimiento medio		Conocimiento bajo	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Meet	16	59%	4	15%	7	26%
Zoom	16	59%	7	26%	4	15%
Classroom	13	48%	10	37%	4	15%
Moodle	12	44%	8	30%	7	26%
Teams	3	11%	0	0%	24	89%

Fuente: Elaboración propia 2022

Las plataformas educativas de mayor conocimiento para los estudiantes son el Meet y el Zoom con un 59% (16) de participantes con conocimiento avanzado sobre estas plataformas, en ambos casos. Sin embargo, este porcentaje no dista mucho de otras plataformas como el Classroom y el Moodle, cuyo conocimiento avanzado en ambos casos es propio del 48% (13) y del 44% (12) de los estudiantes, respectivamente. Contrariamente, la plataforma de menor conocimiento es el Teams (3) con un 89% de estudiantes que indican tener un conocimiento bajo sobre esta plataforma.

**Figura 5**  
Uso de redes sociales con fines educativos



Fuente: Elaboración propia 2022

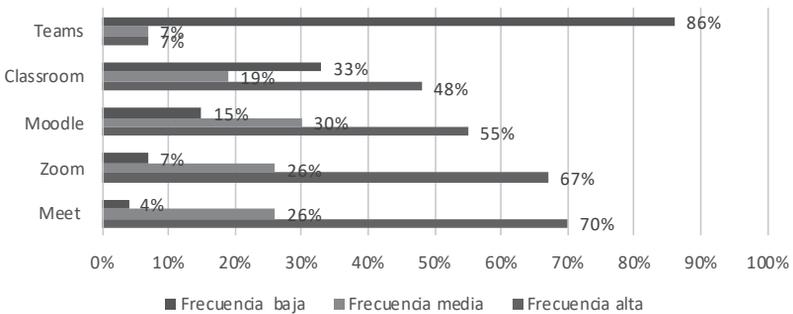
**Tabla 3**  
**Uso de redes sociales con fines educativos**

Redes sociales	Frecuencia de uso con fines educativos					
	Frecuencia alta		Frecuencia media		Frecuencia baja	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Whatsapp	24	89%	3	11%	0	0%
Facebook	7	26%	3	11%	17	63%
Instagram	6	22%	1	4%	20	74%
Twiter	4	15%	2	7%	21	78%
TikTok	4	15%	3	11%	20	74%

Fuente: Elaboración propia 2022

El uso frecuente del Whassapp como red social empleado en aulas está marcadamente diferenciado de otras redes sociales pues el 89% (24) usa frecuentemente esta red durante el trabajo en clase. Otras como el Tik Tok, Twiter e Instagram no tienen uso frecuente de los estudiantes; de hecho, más del 70% afirma en cada caso que no emplea o que emplea minimamente estas redes en el trabajo de aula.

**Figura 6**  
**Uso de plataformas educativas en específico**



Fuente: Elaboración propia 2022

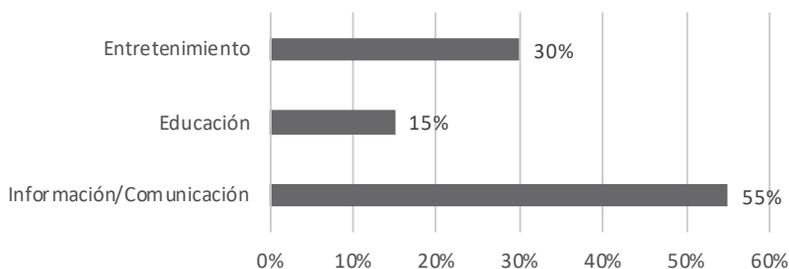
**Tabla 4**  
**Uso de plataformas educativas en específico**

Plataformas educativas	Frecuencia de uso en aula					
	Frecuencia alta		Frecuencia media		Frecuencia baja	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Meet	19	70%	7	26%	1	4%
Zoom	18	67%	7	26%	2	7%
Moodle	15	55%	8	30%	4	15%
Classroom	13	48%	5	19%	9	33%
Team	2	7%	2	7%	23	86%

Fuente: Elaboración propia 2022

Las plataformas educativas de mayor uso entre los estudiantes son el Meet y Zoom, con el 70% (19) y el 67% (18), respectivamente. Sin embargo, este porcentaje no dista mucho del uso que dan a otras plataformas como el Moodle y el Classroom, cuyo uso frecuente se da en el 55% (15) y 48% (13) de los estudiantes. La plataforma educativa que es menos empleada es el Teams, el 86% (23 de estudiantes no la emplea o le da un uso mínimo).

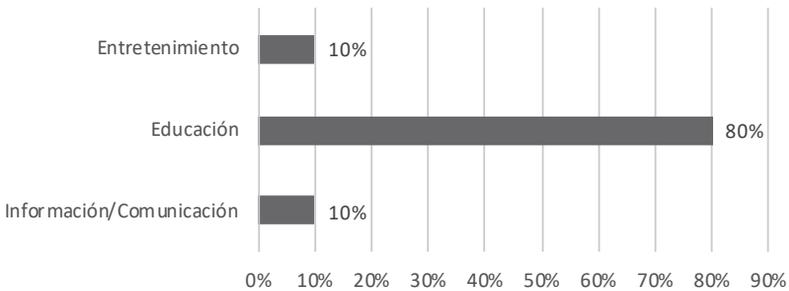
**Figura 7**  
**Razones para el uso de redes sociales**



Fuente: Elaboración propia 2022

El 30% (8) de estudiantes emplea las redes sociales con sentido esencialmente de entretenimiento, el 15% (4) las usa con sentido educativo y el 55% (15), para recibir información o comunicarse.

**Figura 8**  
Razones para el uso de plataformas educativas



Fuente: Elaboración propia 2022

El 10% (3) de estudiantes emplea las plataformas educativas con sentido esencialmente de entretenimiento, el 80% (21) las usa con sentido educativo y el 10% (3), para recibir información o comunicarse.

#### 4. Discusión

Pensar el uso de las tecnologías en función de las necesidades y requerimientos específicos de cada ámbito de acción educativa es menester para identificar la pertinencia de estas tecnologías. El avance acelerado de los medios de comunicación que transforma las sociedades, es ampliamente reconocido y su impacto a partir de las Tecnologías de la Información y Comunicación, desde una mirada mediadora en los procesos sociales y humanos.

El ecosistema digital en el que se vieron inmersos las instituciones educativas a partir de la pandemia por COVID-19; trajeron transformaciones significativas. En Bolivia, desde la emisión en marzo de 2020, por parte del Ministerio de Educación, de la suspensión de clases presenciales, y más adelante de políticas de uso de medios virtuales, se fue desarrollando este proceso.

En este contexto, la investigación presentada permitió acercarse al ecosistema digital de la Universidad Mayor de San Andrés en la gestión 2022, específicamente en lo referido a la carrera de Comunicación Social.

Asimismo, el sustento teórico y el área de investigación se centran en la Comunicación y educación, considerando que ambas existen desde que la humanidad inicia sus primeros pasos, la necesidad del hombre por convivir, interactuar y compartir sus conocimientos con los suyos permite desarrollar avances significativos, como el de la tecnología vista desde los medios de comunicación e información.

En este horizonte tecnológico aplicado a contextos formativos existen dos componentes esenciales que lo direccionan: comunicación y educación (Kaplun,2002). La interdisciplinariedad entre estos dos campos es abordada por la educomunicación, misma que se constituye en un relevante aporte para la educación virtual, específicamente para el modelo de enseñanza aprendizaje en estos entornos. Según Barba (2011), la educomunicación “aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas: la educación y la comunicación. Es también conocida como educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa y pedagogía de la comunicación” (pág,12)

Desde el momento en que, las instituciones educativas como la universidad, asumen y transforman su forma de enseñanza de presencial a virtual; las aplicaciones y plataformas inician la maratón por mejorar sus opciones, por lo mismo las competencias digitales que se adquieren hoy, se constituyen en insuficientes para mañana, por lo que es importante estar a la vanguardia de los cambios.

Con base en los planteamientos de autores educomunicadores, este estudio se interioriza en la universidad como centro de las transformaciones pedagógicas suscitadas en el primer periodo de pandemia por COVID 19 desde la vivencia de los estudiantes.

En el caso de estudio, se eligió la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social, de la Universidad Mayor de San Andrés; no solo por el prestigio y calidad de esta institución educativa, sino también porque desde la reflexión se comprende que el futuro comunicador debe dominar sino todas, pero sí un gran porcentaje de las mismas para las competencias de su profesión.

Además, se seleccionó el área de investigación, porque la misma es transversal al perfil del profesional en Comunicación; este campo es interesante, pero también, complejo para quienes van iniciando sus armas; sin embargo, los resultados presentados demuestran que el proceso educomunicativo puede llegar a ser efectivo siempre y cuando las competencias digitales tengan un promedio de destreza mayor al medio.

La investigación muestra que, tras haber ingresado al segundo año de pandemia (2022), los nativos digitales implementaron y reconocieron la importancia de la tecnología, redes sociales y plataformas, en su accionar educativo, superando las brechas digitales evidentes a inicios de la gestión 2020 debido a la necesidad urgente de desempeñarse en un ámbito educativo virtual por la contingencia sanitaria.

Los estudiantes reconocían las redes sociales en términos, principalmente, de entretenimiento y comunicación y no así en términos prioritarios de educación según estudios pre pandémicos llevados adelante por la autora (Ordoñez, K. 2020). Partiendo de este conocimiento y habiéndose incorporado un proceso educativo en aulas virtuales que exigía el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y siendo el WhatsApp fue el primer recurso de información y comunicación entre estudiantes y docentes, es que esta red social se concretó en un marco de uso educativo.

La cercanía con el uso de redes sociales virtuales, como la indicada, en los estudiantes estaba mediada por la familiaridad con ellas desde la cotidianidad del joven, en tanto respondía a requerimientos de dispersión, intercambio de información y/u ocio en periodos previos a la pandemia. Pese a la facilidad con que los estudiantes asumieron el uso del Facebook y del Whastapp en el aula, se observaron ciertas limitaciones importantes para su empleo educativo, la principal relacionada con complicaciones para la publicación de información por los términos de condición de cada red.

Por otro lado, en cuanto a las plataformas educativas, los estudiantes se encontraban alejados de ellas en la pre-pandemia. No fue sino hasta la pandemia que el Moodle y el Zoom como plataformas educativas de forma asincrónica y sincrónica marcaron presencia; sin embargo, el desconcierto de los primeros momentos, la brecha de acceso, la de analfabetismo digital, la necesidad de retornar a espacios rurales por las dificultades económicas y/o de salud producto de la pandemia, pasaron la factura a la educación, en tanto se produjeron abandonos y/o deserciones.

Los estudiantes se vieron inmersos en un proceso de transición del desconocimiento o ausencia de práctica respecto a la tecnología hacia la “obligatoriedad” y “necesidad” de incorporarse en el mundo social desde la virtualidad. Los que prosiguieron y retornaron esta vez a las aulas virtuales, reconocieron grados altos de analfabetismo digital y de brechas intergeneracionales (Ordoñez, K. 2020) algo que se identificó en la prepandemia, pero que se visibilizó en la pandemia.

Pese a ello y como característica del ser humano, asumieron los nuevos retos, lo que implicó familiarizarse con las tecnologías educativas pues estaban en camino de la apropiación edu-comunicativa de estas herramientas. En este marco, las capacitaciones respecto al uso de estos recursos propiciaron los primeros acercamientos. Por su parte, los docentes también ingresaron a intensos procesos instruccionales en el manejo digital, principalmente de plataformas educativas.

Estudios similares al realizado ponen en evidencia que estas transiciones fueron de mayor o menor impacto, en función de la familiaridad con que la institución educativa estaba envuelta en la educomunicación, tal como lo menciona Fernández (2022) en un estudio sobre la educomunicación y su aporte en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Comunicación de una universidad de Ecuador, en la pandemia por Covid-19, durante el periodo 2020:

Los estudiantes y docentes de la carrera de Comunicación tuvieron que enfrentarse a un cambio debido que el mundo se enfrentaba a una pandemia por Covid-19 la cual provocó incertidumbre en la educación. Sin embargo, la unidad académica durante la presencialidad ya utilizaba las herramientas educomunicacionales esto permitió que el cambio fuera un poco más fácil, de igual forma, los docentes se capacitaron para poder implantar estas herramientas de una forma eficaz y lograr que los estudiantes capten la información sin ninguna complicación. (p.66)

En esta misma línea, un estudio realizado por López (2022) con estudiantes Pedagogía de la Informática en la pandemia por COVID-19 concluyó que

Al ser la pandemia un factor de cambio en el modelo de educación, la educomunicación permitió la continuidad de estudios, gracias al uso TIC que aportaron a la implantación del proceso de enseñanza aprendizaje virtual en los estudiantes... Mediante el uso de herramientas digitales se transmitieron los conocimientos del docente al estudiante, el concluyente determinante fue el dinamismo de las clases virtuales, con el uso de plataformas educativas adecuadas para captar la atención y concentración de los estudiantes. (s.p.).

A diferencia de los resultados obtenidos por los autores mencionados, la incorporación de la tecnología en clase y el acceso a ella de parte de los estudiantes en la carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés, no conllevó, en primera instancia, su empleo con sentido educativo, fue necesario el sumergirse desde la práctica y la capacitación.

En este contexto, es que surgió otro componente en las aulas; la gamificación. El uso de aplicaciones de juego en procesos de enseñanza-aprendizaje favoreció el acercamiento y empatía de los estudiantes con la tecnología desde experiencias transicionales, mismas que fueron

Con base en el análisis realizado, la presencia indiscutible de las tecnologías solo tiene efecto por la constante interacción de los sujetos. La exigencia de actualización tecnológica implicó que los estudiantes ingresen la adquisición de implementos cada vez con

mayores alcances. Los escenarios y actores se transforman cuando utilizan estas tecnologías de forma adecuada, para sus objetivos. Las Tecnologías de la Información y Comunicación asumen relevancia cuando operan como mediadores entre docente y universitarios, como es el caso de estudio y consiguen que las competencias digitales puedan ser aprovechadas.

Se deduce que la tecnología, como medio para la educación, requiere la conjunción del compromiso, la actitud ética y la disposición al aprendizaje para potenciar estos espacios tecnológico-educativos como generadores de conocimiento, pensamiento crítico, producción y creación.

Se hace menester repensar el empleo proyectado en el campo tecnológico aplicado a la educación y el papel de la responsabilidad social de la educación superior, en el marco de la formación de competencias para su consolidación. Ello requiere un nuevo enfoque curricular hacia una alfabetización digital y mediática:

Según López y Arellano (2019): Necesitamos una educación que permita un avance sustancial en la superación de riesgos derivados de la manipulación mediática que existe cuando se produce comunicación, ya que los usos inadecuados de internet, del consumo inapropiado de información, de la desinformación e infoxicación informativa, pueden manipular el mensaje que transmite la comunicación en la educación (López y Arellano, 2019, citado en López, 2022, p. 20)

Si bien en la actualidad, los estudiantes adquirieron familiaridad con procesos formativos virtuales, incluso logrando ser múltiples en sus tareas, pues estas herramientas facilitaron la administración de su tiempo para la dedicación a otras actividades, el alcance de la educomunicación como campo teórico-práctico que propone una intervención desde la educación en medios de comunicación, está en estrecha vinculación con la gestión digital de los diversos actores educativos, gestión sujeta a las continuas transformaciones tecnológicas y a las modalidades de enseñanza-aprendizaje emergentes en diversidad de ecosistemas educativos.

De hecho, los estudiantes, conforme a este estudio, tienen certeza de que el dominio de competencias digitales logra beneficios de productividad, actualización y vinculación; comprenden la importancia de aprovecharlas en espacios educativos y laborales.

A ello se suma que propician espacios de entretenimiento educativo. Sin embargo, más que ello y confirmando lo expresado por Daniel Prietto, Mario Kaplún y otros autores educomunicadores, la experiencia comunicativa en contextos educativos genera motiva-

ción en el estudiante desde un aprendizaje que estimula la construcción de conocimientos y las prácticas significativas gracias al papel mediador de un docente cercano y comprometido con su labor pedagógica.

Hoy en día esta experiencia asume las tecnologías como medios a emplearse por el docente y el aprendiz en entornos comunicativos cercanos:

Se nos dice ...que, en la presencialidad, se logra una mejor comunicación, que nada suple la relación interpersonal. Pero sabemos que se puede estar muy solo en medio de un aula repleta de estudiantes... Desde esa reflexión sobre el alcance de lo llamado «a distancia» propusimos con Francisco Gutiérrez el concepto de mediación pedagógica entendida como la tarea de promover y acompañar el aprendizaje ... La mediación pedagógica constituye siempre un ejercicio de cercanías... El papel, entonces, de un educador y un educomunicador en una sociedad tecnificada sigue siendo el mismo: promover y acompañar aprendizajes, a través de la red y también fuera de ella... Por supuesto que lo virtual, y de manera fundamental la red, nos plantean otros caminos y desafíos, pero la tarea sigue siendo la misma: promover y acompañar aprendizajes desde una constante voluntad de comunicación (Prieto, s.f., s.p.)

## 5. Conclusiones

En conclusión, la pandemia trajo consigo un abrupto cambio, que en principio parecía insostenible por la transición de lo presencial que, por siglos, desde la colonia era la modalidad educativa; en cambio la modalidad virtual, se instauró con exigencias distintas.

Estos nuevos retos y desafíos fueron importantes en la medida en que el compromiso de estudiantes y docentes logró superar las dificultades iniciales de adaptación a esta nueva modalidad de enseñanza y de aprendizaje.

La continuidad en la cultura digital conlleva la responsabilidad para la universidad de formar profesionales holísticos con un perfil idóneo para el mercado laboral inscrito en la Sociedad de la Información y Comunicación, considerando las exigencias de desempeño ético que ello conlleva.

La comunicación y la educación están profundamente ligadas, ambas se complementan y se nutren, sin comunicación no es posible concebir la educación. La adopción de tecnologías digitales era un proceso hacia el que muchas universidades estaban dirigidas a inicios de la pandemia y que, habiendo sido sumergidas con inmediatez debido a la contingencia sanitaria.

Sin embargo, la forma acelerada que se debió adoptar como consecuencia de las medidas de distanciamiento social impuestas por la pandemia generó tanto beneficios como riesgos al sector académico.

La emergencia de un nuevo modelo de práctica universitaria tuvo que ser instaurado en un contexto aún en transición hacia ello, generando incertidumbre y al mismo tiempo impulsando la adquisición de nuevas habilidades en estudiantes y docentes desde la práctica en aula y desde espacios de capacitación para su empleo.

La modalidad de educación en línea no debe verse como una simple estructura, sino desde la complejidad de los sistemas que ello involucra, como un conjunto de procesos emergentes y gracias a los cuales los nativos digitales se apropian de competencias para su desempeño cotidiano bajo un paradigma de “alfabetización digital”, poniendo de manifiesto a las Tecnologías como aliadas de los procesos educomunicativos. Desde la mirada de Cáceres y Esteban (2019):

La Enseñanza Superior se aleja cada vez más del aprendizaje magistral, apoyándose en las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), como forma de aprendizaje y como sistema de evaluación de los conocimientos adquiridos. Dichas metodologías se basan principalmente en involucrar a los alumnos de una forma más activa en el estudio de la asignatura. Es importante destacar que, aunque la introducción de nuevas metodologías favorecerá el rendimiento de los alumnos, un factor muy importante es también el grado en que los profesores se involucran en la impartición de la asignatura, fomentando dicha participación y transmitiéndoles no solo los conceptos teóricos si no la motivación para estudiarlos. (p. 110).

A propósito de estos temas, se levantan nuevos dentro del espectro de la Comunicación y la Educación. Se ha iniciado el diálogo de las inteligencias artificiales y su potencial, campos de desafío investigativo para equipos de académicos que deberán abordarlos desde la multidisciplinariedad que exige la dinámica educativa actual.

## 6. Referencias bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19: aportes de la segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina. 19-20 de mayo de 2020. Washington. D.C., Estados Unidos: Santander. <https://acortar.link/ZIZedK>
- Casillas, S. y Cabezas, M. (2017). Indicadores para evaluar la competencia digital: área de comunicación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación.*, 13, 5. doi:<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2797>
- Cáceres, C. & Esteban, N. (2019). Competencia digital docente: una perspectiva de futuro en la Educación Superior: (ed.) Dykinson. <https://elibro.net/es/lc/usalesiana/titulos/128513>
- Duarte Ayala, R. E. (2021). Competencias digitales en la formación universitaria: educación basada en evidencias: (1 ed.). Newton Edición y Tecnología Educativa. <https://elibro.net/es/lc/usalesiana/titulos/219526>
- Fernández L. (2022). La educomunicación y su aporte en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de comunicación en la pandemia por covid-19-año 2020 (Bachelor's thesis, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9252>
- Honorable Consejo Universitario UMSA. (19 de mayo de 2020). Reglamento general de cursos virtuales y semipresenciales de la UMSA. 9. La Paz, Bolivia.
- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación (Vol. 10). Ediciones de la Torre. <https://acortar.link/fvh8uZ>
- López, C. (2022). La Educomunicación y su aporte en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Licenciatura en Pedagogía de la Informática en la pandemia por Covid-19 Año 2020 (Bachelor's thesis, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo). <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9370>
- Ordoñez, G. (2020). La Construcción de la Comunicación Interpersonal Educativa, mediada por Redes Sociales y Plataformas Educativas, en las Carreras de Ciencias de la Educación y Psicología, de la Universidad Mayor de San Andrés. (CEPIES, Ed.). *Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES.*, VII (1), 80-92. <http://ojs.cepies.umsa.bo/index.php/RCV/article/view/63/52>

- Prieto Castillo, D. (2004). *La Comunicación en la Educación*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Prieto, D. (s.f.) En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación. <https://acortar.link/FBz8MI>
- UNESCO. (2018). *Competencias para un mundo conectado*. UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://acortar.link/3H2v7v>
- UNESCO. (2018). *Las competencias digitales son importantes para el empleo y la inclusión social*. <https://acortar.link/ZUfWD7>
- UNIRANK. (08 de 2020). *Mejores universidades en Bolivia Ranking Universitario Boliviano 2020*. <https://www.4icu.org/bo/>



---

# **Componentes lingüístico, comunicativo y cultural en la didáctica del idioma quechua**

Dora Rodriguez Torrico

*“La lengua es, en cierto modo, la manifestación  
externa del espíritu de los pueblos.”*

*Guillermo de Humboldt*



# Componentes lingüístico, comunicativo y cultural en la didáctica del idioma quechua<sup>1</sup>

## Linguistic, Communicative and Cultural Components in the Teaching of the Quechua Language

Rodríguez Torrico, Dora<sup>2</sup>  
Universidad Mayor de San Simón

---

### RESUMEN

---

La presente investigación se desarrolla en el área de formación en educación técnica superior, abordando el estudio de los componentes lingüístico, comunicativo y cultural en la didáctica de la lengua originaria quechua. Se explora, describe e interpreta los contenidos, las técnicas y los recursos empleados en el desarrollo curricular de la asignatura desde la observación en aula, recolectando información sobre categorías emergentes vinculadas a los componentes mencionados desde la experiencia de los participantes respecto a este idioma. El estudio se realiza bajo el enfoque cualitativo, aplicando el método etnográfico con una población de estudiantes que cursan la materia Idioma Nativo I en la carrera de Parvulario. Entre los resultados se evidencian la diversidad en el conocimiento y el manejo del quechua por parte de los estudiantes, desde el manejo fluido hasta un desconocimiento total de este medio de comunicación; la repetición y traducción como técnicas recurrentes que van de la mano con la escritura y la gramática; la necesidad de actividades lúdicas musicales y la sugerencia de generar espacios de interacción oral. En conclusión, el estudio de campo muestra una diversidad cultural en aula y estudiantes con necesidades diferenciadas en relación a la lengua meta, pero con la idea compartida de aprender el idioma para comunicarse. Frente a dichas circunstancias, se planean lineamientos de acción didáctica considerando los componentes lingüístico, cultural y comunicativo.

---

1 Artículo recibido el 12 de mayo, 2023. Artículo aceptado el 20 de junio, 2023.

2 Docente de la Universidad Mayor de San Simón y del Centro Lingüístico Intercultural CLIMAL en Cochabamba, Bolivia, regentando las asignaturas de quechua y español. Experiencia en enseñanza de lenguas en educación superior y en la elaboración de material didáctico. Magister en Educación Superior. Diplomada en diversos programas vinculados a la enseñanza de la lengua, con énfasis en segunda lengua, y a la educación superior basada en competencias. Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas del sistema universitario.

Email: rtorricod@gmail.com

Orcid: 0009-0000-1420-722X

## **Palabras clave**

Enseñanza – aprendizaje, didáctica del quechua, cultura, lingüística, comunicación.

## **Abstract**

The present research is developed in the field of training in higher technical education, addressing the study of linguistics, communicative and cultural components in the teaching of the native language Quechua. It explores, describes and interprets the contents, techniques and resources used in the curricular development of the subject from classroom observation, collecting information on emerging categories related to the components mentioned from the experience of the participants with this language. The study is carried out under the qualitative approach, applying the ethnographic method with a population of students who study the subject Native Language I in the kindergarten degree. Among the results, the diversity in the knowledge and use of Quechua by the students is evident, from fluency use to a total ignorance of this means of communication; repetition and translation as recurring techniques that go hand in hand with writing and grammar; the need for recreational musical activities and suggestion of creating spaces for oral interaction. In conclusion, the field study shows cultural diversity in the classroom and students with different needs in relation to the target language, but with the common idea of learning the language in order to communicate. In view of these circumstances, didactic action guidelines are planned, taking into account the linguistic, cultural and communicative components.

## **Keywords**

Teaching – learning, quechua teaching, culture, linguistics, communication.

## **1. Introducción**

El Estado Plurinacional de Bolivia, reconoce como idiomas oficiales a las 36 lenguas originarias (Constitución Política del Estado Plurinacional, 2009, Artículo 5) y propugna una política de revalorización de estos idiomas para reivindicarlos en el contexto educativo, y en el caso que concierne a esta investigación, a nivel técnico superior.

Con la promulgación de la Ley N° 269 del 2 de agosto de 2012, Capítulo cuarto, Artículo 12, Inciso III, se señala que los estudiantes en formación profesional tienen derecho de aprender las lenguas

originarias que no sean propias, pero que les sea necesario en su campo laboral por la diversidad cultural y lingüística existente en Bolivia. El uso de cada lengua se da según el contexto sociocultural. En el caso del departamento de Cochabamba, se tiene como idioma originario el quechua.

Entre las investigaciones sobre el uso del idioma quechua por hablantes nativos, Aviles (2017) afirma que existe una situación de diglosia a favor del castellano, a pesar de ser bilingües (quechua - castellano) los hablantes prefieren actuar como monolingües del castellano en situación de interacción fuera de su ambiente familiar. Por lo que esta autora sugiere tomar medidas efectivas para promover el uso de la lengua materna [quechua] dentro y fuera de las aulas, fortaleciendo las políticas lingüísticas desde las entidades públicas y la formación de los educadores para enfrentar retos de descolonización educativa.

Con respecto a los recursos didácticos, Sichra (2006) en su investigación “Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo?”, llega a concluir que existe una gran desventaja con el castellano, como también con relación a la lengua extranjera [inglés], ya que no se cuenta con materiales que sirvan de apoyo educativo con la finalidad promover el aprendizaje significativo de lenguas originarias:

Es muy grande el abismo que se abre frente a la enseñanza de una lengua extranjera que goza de una aceptación general, cuenta con materiales de enseñanza como segunda lengua y la motivación de sus aprendices. De allí que la enseñanza del quechua a niños y jóvenes monolingües castellano hablantes puede resultar contraproducente y generar aburrimiento y hasta aversión a la materia antes que acercamiento a la cultura indígena e interés en su estudio. (p. 9)

De hecho, una problemática común entre instituciones educativas de formación superior, es la ausencia de recursos didácticos enfocados a la motivación de aprendizaje de las lenguas originarias. A pesar de las medidas gubernamentales llevadas a cabo en favor de las culturas y las lenguas indígenas, las últimas son tomadas aún, como objeto de estudio y no como medios de comunicación; no se tiene el fin de socializar la cultura; puesto que las metodologías de enseñanza están enfocadas, sobre todo, a la morfosintaxis, a la emisión de palabras y frases descontextualizadas; de manera que los estudiantes no sienten la necesidad de aprender y utilizar como una herramienta de interacción, sino que se limitan a memorizar una serie de términos, además fuera de su entorno social.

La gramática se ha vuelto un fin en sí misma, haciendo énfasis, en el aprendizaje de reglas gramaticales, estudio de declinaciones y conjugaciones, traducción y copia de sentencias descontextualizadas, uso de textos bilingües paralelos y diálogos, siempre fijándose poco en la pronunciación. Brown (1993), citado por Otero (1998, p. 419)

La realidad muestra que aún no se asume la responsabilidad de enseñar y aprender el idioma con todo lo que ello conlleva, es decir, con sus expresiones culturales, sus creencias y sus cosmovisiones, teniendo como objetivo la interacción con otras culturas; es decir, el ejercicio de una comunicación intercultural.

Con base en lo expuesto, se delimita el problema a través de la siguiente interrogante: ¿Cómo incorporar los componentes lingüístico, comunicativo y cultural en la didáctica de la lengua quechua con estudiantes de formación técnica superior? El objetivo de la investigación es analizar las diversas categorías emergentes del estudio sobre la didáctica de la lengua quechua en la formación técnica superior desde sus componentes lingüístico, comunicativo y cultural.

## **2. Materiales y métodos**

La investigación es de tipo interpretativo, tiene enfoque cualitativo porque analiza la realidad que los estudiantes viven a partir de las evidencias encontradas a fin de “aportar información sobre las motivaciones profundas de las personas, cuáles son sus pensamientos y sus sentimientos” Campoy y Gomes (2009, p. 276); de esa manera, se logra obtener una gama amplia de información, no solamente de conceptos y expresiones, sino también los sentimientos y actitudes frente al quechua como idioma y como asignatura.

Para el abordaje del problema, se empleó el método etnográfico debido a la necesidad de identificar las características compartidas y las diferencias en el grupo estudiado en cuanto a las categorías que emergieron de la exploración, sin influir directamente en sus conductas y actitudes, sino construir resultados en base a la información registrada. El método etnográfico permitió, con base en los resultados, presentar propuestas de mejora, y no hacer intervenciones directas en el ambiente natural de los participantes. (Salgado, 2007, p. 73)

**Tabla 1**  
Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	Descripción
Componente lingüístico en la didáctica del quechua	Conocimiento y manejo del idioma quechua	– Práctica del quechua en el contexto familiar – Importancia dada al quechua y al castellano
	Contenidos de la materia	– Características y tipos de contenidos – Sugerencias y expectativas sobre los contenidos
Componente cultural en la didáctica del quechua	Actividades culturales en la práctica pedagógica	– Diversidad cultural en las actividades de aula
	Implementación de principios interculturalidad e intraculturalidad	– Alcance de la interculturalidad e intraculturalidad en aula
Componente comunicativo en la didáctica del quechua	Metodología lúdica empleada en la materia	– Juegos, rondas y canciones
	Metodología interactiva empleada en la materia	– Actividades grupales – Sugerencias y expectativas sobre situaciones comunicativas

Fuente: Elaboración propia

Se aplicó la entrevista, la observación participante y directa, la discusión en grupos focales y la revisión documental. Para la recolección de información, se acudió a las siguientes herramientas de investigación:

- Guía de entrevistas para obtener información sobre el tópico de investigación abordando de forma inicial las categorías perfiladas y, de manera paulatina, incorporándose nuevas preguntas conforme se desarrollaron las entrevistas con nuevos actores
- Guía de grupo focal conformada por preguntas semi-estructuradas con el propósito de indagar en actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de los participantes con relación a la cultura y el rol del quechua
- Guía de observación diseñada de acuerdo al problema y el objetivo de la investigación, teniendo en cuenta las categorías estudiadas. La observación estuvo orientada al registro de la clase desde la mirada curricular, así como de reacciones y actitudes por parte de la población estudiantil.

La población estudiada corresponde al nivel de formación técnica superior, en la carrera de Parvulario, carrera de Formación Técnica Superior, específicamente a la asignatura Idioma Nativo I, de

primer semestre. La toma de muestra se basó en el principio de conveniencia o muestreo abierto, De acuerdo con los requerimientos del método etnográfico una muestra significativa para un estudio es de una comunidad o grupo cultural entre 30 y 50 casos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 385). Se trabajó con 46 estudiantes y un docente, cumpliendo con los requerimientos del diseño. Se tomó en cuenta la técnica de muestreo por saturación de datos. Los grupos focales estuvieron conformados por 6 a 8 estudiantes.

### **3. Resultados**

En este acápite se considera los hallazgos de las categorías propuestas.

#### **3.1. Componente lingüístico en la didáctica del quechua**

##### **3.1.1. Conocimiento y manejo del idioma quechua**

Por lo que se refiere al idioma más usado en los diversos entornos de la población estudiantil, entre las entrevistas a estudiantes, al docente, los grupos focales y las observaciones, se sostiene que la mayoría tiene un conocimiento básico del quechua, puesto que aunque no hablen, varios estudiantes entienden o conocen palabras y frases sueltas; un grupo menor habla de manera fluida el quechua, lo practican en su medio familiar y comunitario; el último grupo tiene poco conocimiento del idioma quechua; casi todos afirman que no saben leer ni escribir en esta lengua, ya que no aprendieron en el colegio ni en casa.

**Tabla 2**  
Testimonios del nivel de conocimiento del idioma quechua

Manejo fluido del idioma	Poco conocimiento del idioma	Desconocimiento del idioma
<p>Ñuqa sutini ..., ñuqa nacikuni Ismael Montes ranchupi. Tatasniy kanku kay Sacaba llaqtamanta. [Mi nombre es... nací en la población de Ismael Montes. mis papás son de Sacaba].</p> <p>Ñuqa parlani astawan idioma quechuata. (Ent. Estudiante, 21-02-2018)</p> <p>Bueno yo he aprendido a mis ocho años casi, de igual manera como que escuchando, mi mamá ponía músicas así en quechua (risas) bueno escuchaba y cantaba según cantaba mi mamá, hablaba igual. Y al final me sirvió mucho ... Y me sirvió mucho porque mis tíos no hablan castellano, me fui al campo, desde esa vez he hablado puro quechua. (Grupo focal N° 3, 02-03-18)</p>	<p>Yo también ya tenía conocimiento del quechua, pero lo básico. Yo hablaba de chiquita no, ahora ya no porque mi abuelita falleció hace un año. De chiquita escuchaba, y eso creo que se te graba y si lo has asimilado bien...y los niños aprenden más rápido. (Grupo focal N° 2, 15-11-17)</p>	<p>Yo para nada. Sí mi mamá habla quechua, en mi familia hablan todos mis tíos quechua pero la verdad a mí nunca me ha interesado aprender. Los escuchaba así hablaban en quechua pero no querían que yo aprenda y no les entendía. (Grupo focal N° 2, 15-11-17)</p> <p>Yo... la verdad quechua me dificulta, más en la pronunciación, aunque mis padres hablan quechua, solamente que no hablan con nosotros ...ellos no sé, no se da la forma no, no tiene tiempo así. (Grupo focal N° 4, 09-03-18)</p> <p>Bueno yo, yo soy de La Paz y no, mi papá que yo sepa sí entiende, pero de que hable no, más era el aimara obviamente allá ¿no? Pero igual no sé ni aimara, no me enseñaron. ... pero yo siempre he vivido en el centro, y a la cancha vas y yo (gesto de susto) así ¿no? (risas), no podía y le decía sí, o sea las cosas que me señalaban, si eso quiero ya.... (Grupo focal N° 4, 09-03-18)</p> <p>en mi casa, el castellano es más usado, aunque mi esposo habla quechua, pero él no lo hace en mi núcleo familiar, sí cuando está con su familia. (Ent. Estudiante, 20-02-18)</p>

Fuente: elaboración propia.

Entre los estudiantes que afirmaron conocer y/o manejar el quechua, algunos compartieron sus experiencias en momentos de aprendizaje y situaciones de comunicación en este idioma, sobre todo en el hogar, espacio en el que la enseñanza y aprendizaje de este idioma se dio de forma natural e inconsciente, como instrumento de comunicación de uso cotidiano. En otras situaciones, comparten experiencias de uso del quechua como instrumento exclusivo de comunicación en el contexto familiar, pero más tarde, por la ausencia de las personas con las que interactuaban en este idioma, dejaron de practicarlo, hecho que produjo su olvido.

Por otro lado, estudiantes migrantes del interior del país manifiestan tener dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje del quechua como L2 argumentando que nunca estuvieron en contacto con esta lengua.

Por tanto, en las aulas de la asignatura Idioma Nativo I existe la convivencia de una diversidad de situaciones lingüísticas relacionadas al uso del quechua, un grupo reducido entiende y habla, otro tanto solo entiende, la mayor cantidad no tiene conocimiento alguno.

**Tabla 3**  
Valoración de los estudiantes sobre el idioma quechua

Poca valoración del idioma quechua	<p>Es que hay gente a la que no le gusta porque piensa que ya nadie habla, que es un idioma que ya murió. Yo creo... hablar más sobre el origen y que es bueno poder hablar para poder socializarnos, para tener un idioma más en nuestra vida, para conseguir trabajo en el campo o algo, es muy importante. (Ent. Estudiante, 17-04-18)</p> <p>Nos daban quechua en mi colegio, pero la verdad he aprobado, pero no he aprendido nada, porque no me gusta digamos (risas). (Grupo focal N° 2, 15-11-17)</p> <p>A la mayoría de mi curso no le gusta quechua, por eso nos hablaba [el docente] en puro castellano. (Ent. Estudiante, 18-05-18)</p>
Importancia de aprender el quechua	<p>Creo que es importante para la Carrera porque hay mucha gente en zonas rurales que hablan quechua, no hablan castellano entonces, debe aprender uno para entenderles. (Grupo Focal N° 4, 09-03-18)</p> <p>Da curiosidad digamos por saber qué es esa palabra y aprender más. Ahí yo quiero aprender y es bien. Y nos sirve mucho porque en todo lado el quechua está más y más. (Grupo focal N° 2, 15-11-17)</p> <p>Yo creo que la interacción ayuda de mucho, porque cuando sales a la calle hay señoras que hablan quechua, y te piden ayuda y no sabes qué responder, sería bueno aprender. (Ent. Estudiante, 21-02-18)</p> <p>Es una materia importante, ya que, tanto los padres como los niños hablan quechua y es muy importante saberlo para podernos comunicar. También por la nueva Ley [Avelino Siñani y Elizardo Perez] que nos dice que los niños tienen que aprender una lengua originaria. (Ent. Estudiante, 16-11-17)</p> <p>Ñuqamantaqa pierdenanku tiyan chay timidezninkuta, chay manchayninkuta, y parlanankutaq atispa mana atispa, y si mana atin, chaypaq qamkuna kachkankichik, sumaq yachaq, qamkunachá yacharichinkuman, watiqmanta kunan kay qhichwa qalluta. Imnaraykus hospitalman rinki, sunqu nanayta kakuchkanku runasqa. [En mi opinión, deben perder la timidez, ese temor y hablar poder sin poder, y en caso de no poder, para eso están ustedes (los docentes) los expertos, ustedes podrían enseñar. nuevamente este idioma. porque si vas al hospital, ahí están una pena las personas]. (Ent. Estudiante, 16-04-18)</p>

Fuente: elaboración propia

Las percepciones sobre el quechua son diversas, desde la inclinación elevada e interés por aprender una segunda lengua, hasta la falta casi total de conocerla; es así que, en la discusión de grupos focales, se intercambiaron ideas y puntos de vista relacionados a la importancia de conocer y hablar el quechua, se determinó que no solamente debemos aprender para aprobar la materia, sino sobre todo para comunicarse con otras personas. En todo caso, la mayoría muestra una postura positiva frente a la necesidad y las ventajas de aprender una lengua originaria, el quechua, justamente por la existencia de una numerosa población que la habla, sobre todo en Cochabamba.

En las observaciones se constató que los estudiantes interactúan en el aula haciendo uso exclusivo del castellano, como se aprecia en la siguiente tabla.

**Tabla 4**  
Predominancia del idioma castellano en aula

Lengua más usada en el aula	<p>Estudiante 1: ¿qué hay que hacer en esta parte?          Estudiante 2: tienes que pintar las figuras según los colores que dice.          Estudiante 3: ya he terminado, cópiate.          Estudiante 4: ¿y tenemos que escribir los nombres en quechua?          Estudiante 2: claro pues, sino es como no hacer el ejercicio.          Estudiante 3: yaaaa, apúrense, ya va tocar el timbre, se va acabar la salteña.          (Obs. Clase, 12-03-18)</p> <p>Usamos más que todo el castellano, para explicar primero las actividades, después para poder entender como estamos empezando recién y hacer lo que tenemos que hacer".          (Ent. Estudiante, 17-04-18)</p>
-----------------------------	---

Fuente: elaboración propia

En resumen, existe la preponderancia del castellano, sobre todo, fuera del avance curricular de la materia, puesto que, la totalidad de la población estudiantil conoce y utiliza dicha lengua, mientras que, partiendo del mismo grupo, un porcentaje menor habla el quechua, otro tanto de la población tiene un conocimiento mínimo de este idioma originario y un tercer grupo, no tiene ninguna familiaridad con esta lengua. A pesar del poco o nada de conocimiento, una gran mayoría muestra necesidad e interés de aprender, ya sea por gusto personal o por requisito en el campo laboral.

### 3.1.2. Contenidos de la materia

Para abordar este punto, en principio se expone el plan analítico de la asignatura Idioma Nativo I, regido por la carrera y aprobado desde el Ministerio de Educación. El plan comprende cinco unidades, con sus respectivos contenidos mínimos. En cuanto a la presencia de los contenidos para el diseño de actividades, el docente de la materia afirma: “la realidad los contenidos ya están emanados desde el Ministerio de Educación, yo tomo en cuenta el currículum base, a continuación, el currículum regionalizado, y tal vez el trabajo personal sería el currículum diversificado”. (Ent. Docente, 26-03-18)

Como se trata del primer nivel de formación en Idioma Nativo I, los contenidos que se observan, son parte de la introducción y desarrollo básico del quechua; se tienen los saludos, algunas descripciones, frases fundamentales, etc.

**Tabla 5**  
Percepción de los estudiantes frente a los contenidos

	Contenidos trabajados en la materia
Contenidos de forma y de estructura.	Nos ha enseñado los saludos, nos ha enseñado así conjugaciones en presente, en pasado, después hemos aprendido los números, eh también hemos aprendido a hacer oraciones, formar oraciones en quechua, primero el verbo y luego la complementación. (Ent. Estudiante, 18-05-18)
Contenidos de léxico.	Hemos hecho, por ejemplo, nos ha enseñado decir presente – kaypi , hemos hecho este... vocabulario de todas las palabras no conocíamos nosotras, perro, gato, todo eso hemos avanzado, como ser, a formar oraciones pequeñas, hemos avanzado ¿qué sería? él – tú – yo, ¿pronombres? (Grupo focal N° 4, 09-03-18)

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a las percepciones que se recabaron, coinciden en que la materia contiene vocabulario básico, conjugación de verbos en algunos tiempos, frases simples; sin embargo, los entrevistadas y el mismo docente no mencionaron el uso del quechua como instrumento de comunicación, pese a que la enseñanza de una lengua de tradición oral, parte, precisamente, del reconocimiento de esta oralidad para la interacción.

## 3.2. Componente cultural en la didáctica del quechua

### 3.2.1. Actividades culturales en la práctica pedagógica

En cuanto a la ejecución de actividades culturales en el aula, resalta la necesidad y el interés en participar en actividades de inte-

racción cultural, no solo para conocer y dar a conocer la diversidad cultural existente en el aula, sino también como un modo efectivo de practicar el idioma a la hora de compartir expresiones culturales.

**Tabla 6**  
Actividades culturales como recurso didáctico

	Docente	Estudiantes
Actividades de promoción de expresiones culturales	Una actividad que yo les hago hacer al momento de dar cierta preponderancia a nuestra cultura es desarrollar algunas actividades que se realizan a lo largo del año, ...Una de esas actividades es el armado de un Mast'aku. (Ent. Docente, 26-03-18)	No mucho, debería porque cada uno tenemos diferentes historias que contar, por ejemplo, en Oruro es diferente su tradición, en Potosí es diferente y bueno sería bueno aprender un poco de cada uno de ellos. (Ent. Estudiante, 27-02-18)
Necesidad y predisposición de participar en actividades culturales	Les hago exponer en qué consiste el armado del Mast'aku, qué rememora el Mast'aku y qué simboliza cada una de las ofrendas que se coloca en esta mesa de difuntos; las estudiantes participan plenamente, no solamente en el armado, también en la explicación.	Y sobre cultura, cultura nos contaba... no hacíamos representación del mast'aku ni eso, pero sí intercambiamos ideas, complementábamos a lo que él nos decía ¿no?, a lo que sabíamos. Sí, esto es esto, así nos decía. Pero así práctico no lo hacíamos, solo era charla, y en español, entendíamos mejor (risa). (Ent. Estudiante, 18-05-18)  Me gustaría aumentar elementos culturales, como conocer a la Pachamama y cómo cuidarla y venerarla, fiestas típicas sobre nuestro país. Ejemplo: martes de ch'alla, q'uwa primeros viernes, Todos Santos. (Ent. Estudiante, 12-11-17)  Pues saber más de Bolivia, saber las culturas tradicionales, o sea de los nueve departamentos que tiene Bolivia, ya que sólo nos basamos en el departamento que vivimos [Cochabamba]. (Ent. Estudiante, 16-11-17)

Fuente: elaboración propia.

Al poner atención a las palabras del docente, se percibe la estrategia enfocada en el desarrollo del quechua de la mano con su cultura, no obstante, no incluye a las otras expresiones culturales de la población estudiantil que pertenece al curso. Según las respuestas de las entrevistas con estudiante en relación a las prácticas culturales en el aula, se percibe que no se organizan actividades de manifestación cultural. Si bien se conversa e intercambia ideas sobre temas culturales, actividad muy valorable para iniciar el proceso for-

mativo, no se lleva a la ejecución las mismas como tampoco el uso de la lengua meta. Es así que, se percibe una contradicción entre la afirmación del docente y la percepción de las estudiantes.

### 3.2.2. Implementación de los principios de interculturalidad e intraculturalidad

En la opinión del docente de la materia no es posible en el nivel de Educación Superior, la aplicación de los principios sociocomunitarios como la intraculturalidad y la convivencia armónica con la propia cultura y entre dos o más culturas, debido a que no se cuenta con la participación de los padres y madres de familia en las actividades educativas de la institución, ni tampoco en las actividades de la materia.

**Tabla 7**  
Percepciones de expresiones de intraculturalidad e interculturalidad en el aula

Dificultad en la práctica de la interculturalidad	Bueno la verdad practicar la interculturalidad y la intraculturalidad, no solamente en el aula en la materia de Quechua, es un trabajo bastante amplio, que lamentablemente se está quedando en la teoría no tanto en la práctica. (Ent. Docente, 26-03-18)
Situación de transculturación	Pero se está dando muchos fenómenos de alienación cultural, está entrando con bastante fuerza la celebración del Halloween, por ejemplo, y está en cierta medida, tal vez no está desplazando, pero está teniendo mayor popularidad que el Mast'aku, en noviembre, sobre todo en la niñez y la preadolescencia. (Ent. Docente, 26-03-18)  Yo creo que perder la vergüenza, porque muchos sabemos, pero tenemos cierta vergüenza de esta lengua nativa, porque nos creemos inferiores, y no es así, al contrario. Creo que han desprestigiado la cultura a tal nivel que creemos que al hablar el quechua nos hace menos; lo que deberíamos hacer es hablarlo con naturalidad, podemos expresarlo con normalidad y naturalidad. (Ent. Estudiante, 20-02-18)
Predominio de la cultura andina en el aula	Creo que no sería un recurso apropiado porque no nos olvidemos que la interculturalidad es la relación que se tiene entre dos o más culturas. En el caso de la lengua quechua tal vez se podría utilizar solamente las culturas de la zona andina, no se podría involucrar el quechua con las culturas de la Amazonía, por ejemplo. Tal vez lo que podríamos tomar en cuenta son las costumbres y tradiciones de la cosmovisión andina que podríamos incorporarlas en las etnias de la Amazonía. (Ent. Docente, 26-03-18)
Importancia de aplicar los principios de intra e interculturalidad	Eh... así pensándolo bien yo creo que es muy necesario la interculturalidad porque así también lo implementaríamos ¿no?, a... a fortalecer nuestra cultura, a conocer más sobre ella ¿no? A saber, a sentirnos orgullosos de sí mismos porque somos de esta cultura quechua. En otros países aprecian nuestra cultura, nuestra comida, nuestras danzas, nuestro folclore. (Ent. Estudiante, 15-03-2018)

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la percepción de los estudiantes, no importa el nivel de formación académica para poner en práctica la intraculturalidad, fortalecer las identidades, en especial despertar el sentimiento de pertenencia y el orgullo de identificación con un determinado grupo cultural. Por ende, se evidencia la necesidad de reforzar la interculturalidad tanto en el aula, así como de exteriorizar lo mejor de cada cultura.

El proceso de globalización ha traído consigo diferentes efectos relacionados a la imitación y copia de lo diferente, la pérdida y desvalorización de lo propio, en desmedro de legislaciones de reformas tras reformas a favor de la educación, los niños, jóvenes y adultos pasaron por el proceso del olvido de la propia cultura (Apaza, 2012). La mayor desventaja para trabajar la intraculturalidad e interculturalidad en el avance curricular de la materia, es la situación de diversidad y transculturación general que se vive en el aula.

En muchas situaciones, aún pervive la superposición lingüística y cultural del castellano sobre las lenguas indígenas, lo que nos lleva a reflexionar sobre la cantidad de estudiantes que tienen buen conocimiento de este idioma. Sin embargo, no lo expresan a menudo porque sienten temor o hasta vergüenza por ser capaz de manejar el quechua, justamente por la situación de inferioridad que le atribuyen con relación al español.

### **3.3. Componente comunicativo en la didáctica del quechua**

#### **3.3.1. Metodología lúdica empleada en la materia**

En el desarrollo de la investigación, se evidenció que en la materia no se practican actividades lúdicas de interacción, donde los estudiantes tengan la oportunidad de aprender el idioma de manera dinámica y participativa, además de contar con momentos de comunicación, favoreciendo la respuesta a las necesidades y realidades de los estudiantes (Apaza, 2012).

**Tabla 8**  
**Expectativas de actividades lúdicas en el desarrollo de la asignatura**

Las ventajas de las actividades lúdicas	Pienso que tanto los niños como los mayores aprenden más jugando, como que es algo que no olvidan, que se acuerdan del juego y ya o de lo que han dicho, ya sea se han equivocado o algo, pero se aprende más ahí, ellos pueden captar más rápido no. (Ent. Estudiante, 11-04-18)
Necesidad de actividades dinámicas orales	Ya sea actividades dinámicas, más participación oral en juegos entre las compañeras. (Ent. Estudiante, 11-04-18).
Combinación de actividades lúdicas y musicales	Necesitamos harta práctica, creo que es una forma dinámica de aprender aquí en las clases. Y entonces creo que es una forma de comunicarse, por ejemplo, hacer nuestros conciertos en quechua, motivador, es como que vienes solo a ver eso (risa) que, a pasar clases, divertido ¿no?, yo ahorita la letra de mi canción me lo aprendo de memoria y ya jeje. (Grupo focal N° 2, 15-11-17)

Fuente: elaboración propia

Para tener logros positivos los estudiantes requieren y sugieren que se realicen actividades de participación conjunta y de forma dinámica, eso hace que surja la motivación para conocer cualquier contenido; mientras mayor práctica se realice se obtendrán mejores resultados. Se propone también, participar de presentaciones orales de canciones, imitando un concierto, sólo en quechua, así como otras actividades lúdico-musicales donde se promueva la interacción con disfrute de aprendizaje.

A continuación, se presentan algunos juegos que conllevan la práctica del idioma: juegos verbales, juegos tradicionales y juegos de rol.

**Tabla 9**  
Realidades y expectativas del juego para la práctica oral del quechua

<b>Juegos verbales</b>	<b>Juegos tradicionales</b>	<b>Juegos de rol</b>
<i>No se aplican juegos verbales en el aula</i>	<i>Conocimiento personal de los juegos tradicionales</i>	<i>Ventajas de participar en juegos de rol</i>
¿Juegos verbales? [en el aula] no, no mucho, no los juegos verbales. (Ent. Estudiante, 12-03-18)	Sí, sí los conozco. Eh a ver, por eso del trompo, la cachina, el avioncito o a ver oculta oculta así. (Ent. Estudiante, 12-03-18)	Yo creo que ayudaría porque una que le toque un personaje, conocería bien sus características y se lo aprendería bien hablando en quechua. (Ent. Estudiante, 11-04-18)
<i>Ventajas de participar en juegos verbales</i>	Mi mamá en cumpleaños a veces, nos hace poner saquillos y nos hace saltar y correr, y yo se jugar con trompo porque nunca he jugado con muñecas. No sé si sea la liga liga, después con la cuerda saltar, la ula ula, el pata pata igual. Nos hacía jugar igual el lobo lobito. (Ent. Estudiante, 11-04-18)	<i>Sugerencia de realizar juegos de rol</i>
Sí, pienso que sí porque podríamos hablar algo mejor, digamos un trabalenguas pasaríamos hablando o a cada rato repitiendo, y podríamos hablar del juego, del lenguaje cómo se pronuncia. (Ent. Estudiante, 11-04-18)	<i>Sugerencias de realizar juegos tradicionales en el aula</i>	Yo pienso que deberíamos hacer actuación, para perder la timidez porque eso tenemos que hacer, perder la timidez para enseñar a los niños. Yo pienso eso, tal vez que sea más participativo porque las clases a veces ha sido como que ha sido magistral digamos, nosotras calladitas nomás estamos, y ahí el profe está hablando. (Grupo focal N° 3, 02-03-18)
Yo creo que sí porque a veces mediante los juegos y cosas así se te quedan más que cuando te explican digamos. (Ent. Estudiante, 12-03-18)	Yo creo como dije, mediante un juego se aprende más, o es más fácil porque se lo hace más divertido y algo que no se olvida, por ejemplo, yo jugaba esos juegos hace años y no se me olvida, sí me acuerdo muy bien. Creo que así igual el quechua se lo aprende mejor, como que, aunque pasen 20 años diríamos ah eso he jugado esto. (Ent. Estudiante, 11-04-18)	
Sí, yo creo que si porque bueno es una manera de aprendizaje ¿no? Que a veces interactuando con otra persona tal vez se te puede quedar más. (Ent. Estudiante, 12-03-18)	“Ñuqamantaqa pukllaspapis yachana kanman icharí, ñawpaqta pukllanapi tinkuq kayku, chuwiswan, jallp’aswan, chay modomanta parlaspa, parlaqpuni kanchik, miedo pierdenanchik kachkan pukllanapaqpis parlanapaqpis”. [en mi opinión, se tiene que aprender jugando, antes nos encontrábamos en el juego con frijoles y tierra hablando de ese modo, hablábamos siempre, tenemos que perder el miedo tanto para jugar como para hablar]. (Ent. Estudiante, 16-04-18)	

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la aplicación de los juegos verbales, como trabalenguas, adivinanzas, rimas, etc., se observa que no se los ve como un recurso relevante para practicar el idioma de forma entretenida. Cuando se les pide compartir sobre las experiencias de haber participado en los juegos verbales en el aula, afirman que no se realizan ese tipo de actividades.

Después de escuchar las respuestas, se concluye que las actividades lúdicas, y en este caso los juegos verbales, tienen un rol preponderante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que, hacen que la acometida de estudiar un segundo idioma sea menos pesada, por el contrario, favorezca de forma efectiva a tener buenos resultados.

Después de recabar las opiniones en relación a la estrategia, se halla estudiantes que sugieren acudir a este tipo de actividades, de manera que el ambiente de su aprendizaje se torne divertido, para lograr conocimientos significativos. Ello en razón de que las clases tradicionales no tienen buenos resultados, pues no se practica la pronunciación, competencia que será lograda por medio de la práctica oral.

Concerniente a este punto, Jack Richards (1985), citado en Centro Virtual Cervantes (2019), uno de los precursores del enfoque comunicativo, indica que los mejores materiales para la adquisición de lenguas, son los que el estudiante podía hacer pequeñas simulaciones de comunicación real, dando significado funcional del idioma.

Con relación a la aplicación de rondas y canciones en el avance de la materia, el docente de la materia indica que en el aula se trabaja aplicando recursos musicales de una artista reconocida y representativa de Bolivia. En contraposición, los estudiantes afirman tener pocos espacios de práctica del idioma a través de cantos y rondas, por lo mismo, sugieren poder realizar ese tipo de actividades para llegar a practicar el idioma de manera amena.

**Tabla 10**  
Práctica de actividades musicales en el aula

Aplicación de canciones folclóricas.	Bueno las técnicas que aplico para la enseñanza generalmente son a mediados de cada semestre es mediante la actividad de escuchar una canción en quechua, una de las tantas canciones de la cantante Luzmila Carpio, con esta canción no solamente practicamos la pronunciación, también practicamos algo de lectura de comprensión porque realizamos la traducción y la interpretación. (Ent. Docente, 26-03-18)
Interpretación de una sola canción en quechua.	Solo hemos cantado cumpleaños, hemos aprendido eso, he aprendido a cantar Feliz Cumpleaños en quechua (risa). (Ent. Estudiante, 18-05-18)
Expectativas trabajar el idioma a través de canciones	Lo que me gustaría hacer en grupo sería aprender el quechua, hablando, cantando, como rondas infantiles, y compartiendo. (Ent. Estudiante, 11-04-18)
	Las canciones, por ejemplo, podemos traducir la canción que nos guste al quechua, o un poema en quechua. (Ent. Estudiante 17-04-18)
	Las canciones, yo creo que las canciones son un incentivo diferente, porque o sea que a todas nos toque hacer canciones con las palabras que ya teníamos de antes ¿no? Era más difícil, entonces tendríamos que buscar todos los medios más creativos para aprender, y hasta escuchar canciones infantiles y tú tienes que hacerlo en quechua. (Grupo focal N° 2, 15-11-17).

Fuente: elaboración propia.

Al respecto, Espino (2005) refiere “aprender implica varios niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual” siendo así, debemos aplicar una gama de estrategias para llegar a la formación integral del educando a través del trabajo en grupos, resaltando la expresión oral y artística como es la canción infantil, que se articula exactamente al ámbito laboral de Parvulario.

### 3.3.2. Metodología interactiva empleada en la materia

Para cumplir con los objetivos tanto de la carrera como de la asignatura, y además de avanzar los contenidos propuestos, el desarrollo curricular de la materia lleva a realizar actividades dirigidas a una persona (individuales) y/o de forma colectiva (grupales), cada cual con su respectiva finalidad.

Desde la visión del docente de la materia, el criterio que define el tipo de estrategias a emplear es la cantidad de los integrantes inscritos, puesto que, para el diseño del conjunto de acciones a ejecutar en el aula y lograr que las estudiantes practiquen y aprendan el quechua:

**Tabla 11****Actividades grupales que propicie la comunicación en quechua**

	Docente	Estudiantes	
Variedad de estrategias enfocadas a la práctica escrita.	<p>Las actividades de enseñanza yo principalmente me baso en la cantidad de estudiantes que existe en el aula, dependiendo de la cantidad trabajo en grupos, puedo dividir grupos de dos, cuatro, cinco y exagerando de seis personas. (Ent. Docente, 26-03-18)</p> <p>Bueno utilizo varias estrategias, tal vez trabajo en grupos, realización de ensayos la composición de algunos ensayos para practicar la escritura y redacción de algunos diálogos, y en definitiva todas las actividades que se realizan en el aula tienen que estar plasmadas en un cuaderno. (Ent. Docente, 26-03-18)</p>	Dificultades de uso del quechua en actividades orales en el aula.	No, no hablamos mucho, hablamos, pero en castellano, contamos historias así, es que a muchas no les gusta quechua jiji (risa), o no saben ¿no?, entonces el Lic. nos hace hacer escribir, escribir, de esa manera aprendemos también ¿no? Repitiendo se nos queda, pero hablar hablar no. (Grupo focal N° 3, 02-03-18)

Fuente: elaboración propia

El único criterio de organización y estrategias grupales es el número de estudiantes inscritos; es decir, mientras más reducido sea el curso, se formarán grupos de pocos integrantes, y al contrario si es de mayor cantidad, se organizarán grupos de varios integrantes.

De acuerdo a la percepción de las estudiantes, la oralidad es lo que menos se trabaja en el aula porque las estrategias están mayormente dirigidas a la escritura, en ese aspecto coinciden con su docente. Otra de las técnicas que se maneja en el aula es la repetición, tanto de actividades escritas como orales, el estudiante recibe la información, acumula, memoriza y repite como respuesta en el examen (Freire citado en Ernani, 1970), la reproducción de palabras sueltas, sobre todo.

**Tabla 12**  
Actividades individuales

La repetición		La traducción	
Repetición escrita.	Luego nos hacía así repetir en quechua, nos ayudaba mucho en la pronunciación, escribíamos en quechua, (risa). (Ent. Estudiante, 18-05-18)	Traducción constante.	Digamos lo decía un párrafo [el docente] y nosotras teníamos que repetir y traducir al español. (Grupo focal N° 3, 02-03-18)
Repetición que favorece la memoria.	También una forma para mejorar la pronunciación, era que nos hacía leer los párrafos, y para que sea más dinámica la clase nos hacía ir a la pizarra a anotar ¿no? (Ent. Estudiante, 18-05-18)	Sugerencia de usar imágenes en lugar de traducir.	Por no traducir igual, sería más imágenes, que tenga juegos, canciones, ese tipo de actividades en grupo porque nos ayudaría mucho, entre todos nos ayudaríamos. (Grupo focal N° 1, 07-11-17)
Dificultades en la escritura.	Teníamos que pasar al frente para decir el abecedario, y escribir también, eso ha sido lo difícil para mí, obviamente memorizando se ha quedado algo ¿no? (Grupo focal N° 4, 09-03-18);		

Fuente: elaboración propia

La técnica de repetición de lectura y escritura empleada en clases de quechua es aceptada por algunas estudiantes, puesto que, les ofrece seguridad en su aprendizaje. En las palabras de Ernani (1970), la repetición tiene resultados positivos para formar hábitos y aprendizajes, el estudiante actúa como receptor pasivo, no desarrolla su creatividad, no critica, no cuestiona.

Para algunos estudiantes es necesario contar con explicaciones apoyadas por imágenes, en lugar de la traducción literal; en su lugar, las imágenes adecuadas a cada contenido, además de ello, el material de apoyo posea una serie de juegos, canciones y actividades grupales, con el objetivo de interactuar y practicar en colaboración mutua.

En resumen, se observa que la repetición y traducción, son estrategias funcionales para un grupo de estudiantes, mientras que, para otros, presenta algunas dificultades, sobre todo al momento de pasar a la pizarra y repetir la consigna y/o escribir; en ninguno de los casos se menciona el acto de comunicarse, utilizar el idioma como instrumento de interacción entre compañeros.

En el aula existe un número significativo de estudiantes con lengua materna quechua, o por lo menos, con un conocimiento básico, o simplemente una idea de lo que es esta lengua; todo ello favorece a una implementación de estrategias novedosas para promover la expresión oral, e intercambios de elementos culturales, justamente aprovechando la diversidad existente en el aula.

**Tabla 13**  
Sugerencias de propiciar situaciones de comunicación

Interacción en lenguaje oral entre pares.	Hablar con compañeras que compartan gustos similares al mío, o escuchar qué cosas les gustan; tener mente abierta, es el éxito de una buena relación, favorecerá en conocernos, en saber más porque hay chicas que ya saben quechua. (Ent. Estudiante, 05-03-18)
Diálogos	Debemos hacer actividades en el aula, diálogos con el apoyo de las compañeras que sí saben el idioma quechua. (Ent. Estudiante, 07-12-17)  Más diálogos entre compañeras o en parejas, así habrá comunicación entre compañeras. (Ent. Estudiante, 07-12-18).
Actividades grupales orales	Yo estaba pensando entre, entre grupitos no o sea cosas sencillas así hablarse, una le dice, o sea, que le corrija un no, digamos si está mal, o está bien, una que le pronuncie el saludo digamos no, o como buenos días no, que la otra que vea si está bien que está mal. Que pierda el miedo, yo en esa parte yo tengo miedo hablar en quechua, tengo miedo a fallar. (Grupo focal N° 4, 09-03-18)

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en su mayoría las estudiantes reconocen los aspectos positivos de trabajar en grupos o en parejas, el hecho de apoyarse, de depender unas de otras, sobre todo de aquellas que hablan el quechua, y de sentirse parte de una unidad de estudio, donde prime el objetivo de aprender, comprender y expresarse en la lengua meta.

#### 4. Discusión

La recolección de información desde el contexto interactivo permitió identificar que en los estudiantes que aún mantienen vivo el quechua, destaca el impulso desde el ámbito familiar y comunitario; más al contrario, si se ha perdido la utilidad de esta lengua originaria es, debido la falta de constancia en la práctica de alguna generación [abuelos o padres], que por diversos factores han dejado de lado el quechua para dar mayor acogida al idioma más hablado, el castellano. De esta forma, en muchos casos los niños y jóvenes no conocen la lengua de los antepasados porque los adultos no desean que sus hijos aprendan un idioma que por muchos años ha recibido un trato inferior en relación al castellano; por otro lado, porque los mismos hijos se alejan de la cultura originaria, prefieren no aprenderlo.

Al respecto, (1970) afirma que la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión, quitando la habilidad de promover y fortalecer la permanencia del quechua como medio de comunicación válida. Si se colocan frente a frente el castellano y el quechua en el aula de desarrollo curricular de la asignatura Idioma Nativo I, resalta la prioridad que le dan los estudiantes al primero, frente a la lengua originaria, poco usado en el contexto urbano, desvalorizado por muchos años.

Aún pervive la homogeneización lingüística cultural, Ignacio Apaza diría, “la estrategia de la política colonizadora produjo un proceso de incentivación hacia el desequilibrio y de enajenación de la riqueza cultural propia de los pueblos indígenas y de sus idiomas ancestrales, ya que los gobiernos de turno apostaban por la homogeneización lingüística y cultural. (2012, p. 158). A pesar de tratarse de una asignatura de idioma quechua, en diversas situaciones se habla en castellano, incluso al intercambiar ideas sobre actividades, tareas y algunas presentaciones.

Existe poca valoración del quechua por parte de los estudiantes, no solamente al momento de cursar la carrera, sino ya desde la etapa escolar e incluso familiar, afirmado incluso que este idioma ya está en decadencia y que no tenemos ya la necesidad de aprenderlo y menos de usarlo como medio de comunicación. La descolonización que tanto se promueve desde las legislaciones políticas, sociales y educativas bolivianas, aún no se visualiza en el accionar de la gente, de modo que la misma población prefiere modernizarse, se auto-niega, dando más valor a lo ajeno pero atractivo para ella.

Al respecto, Aviles (2017), propone la necesidad de hallar la manera para descolonizar la mente de las personas para que vean con equidad a las lenguas originarias del país desplazando el pensamiento de inferioridad con respecto al castellano; ideas que la autora comparte, puesto que, a pesar de la realidad todavía “diglósica”, es posible ofrecer recursos y actividades en aula que despierten el interés de aprender y utilizar una lengua originaria con fines comunicativos.

En este sentido, el estudio brinda un marco dese el cual es posible revitalizar el quechua. Debido a la gran cantidad de hablantes que existe, es viable crear espacios de comunicación en quechua pues está presente en diversos contextos de la vida cotidiana: en la calle, en el mercado, en los centros médicos, en las unidades educativas, etc. Asimismo, por las características del ámbito profesional de los

estudiantes que formaron parte de este estudio, surge la necesidad y la importancia de aprender y promover este idioma, un profesional en Parvulario tiene la “obligación de emplear este idioma” con niños cuyos padres lo emplean como idioma originario, si quiere desenvolverse de forma idónea en su campo laboral.

De acuerdo a las evidencias de la observación en aula, la investigación muestra que los contenidos de la materia de Idioma Nativo son presentados como elementos sueltos, faltos de utilidad para la comunicación, especialmente trabajados de forma, como sustantivos, conjugaciones, números y estructura de las frases; dejando de lado el fin comunicativo que debe tener cualquier idioma. Esta situación es coincidente con lo que indica Brown (1993): “la gramática se ha vuelto un fin en sí misma, haciendo énfasis, en el aprendizaje de reglas gramaticales, estudio de declinaciones y conjugaciones”. (Citado por Otero, 1998, p. 419)

Evidentemente la estructura es importante, ya que no se puede expresar ideas sin tener en cuenta la función de cada elemento del enunciado; no obstante, la enseñanza aprendizaje implica otros niveles a parte del morfológico y sintáctico, pues están lo fonético y fonológico y sobre todo lo cultural; para ello es primordial trabajar la parte auditiva y pronunciación, que incluya la interacción entre pares, ¿de qué sirve aprender a formar oraciones si pueden ser empleadas en una situación comunicativa?

Una de las técnicas aplicadas en el aula de Idioma Nativo I es el trabajo en grupos, donde se espera hacer uso conjunto del idioma, empero las actividades están enfocadas a desarrollar habilidades concernientes a la escritura, en las palabras de Sichra (2016) se prioriza la escritura como forma de aprendizaje y de evaluación de conocimientos, a pesar de que el idioma quechua, en sí desde sus orígenes y hasta nuestros días, es predominantemente oral. Ni el mismo hablante nativo tiene el hábito de escribir en su lengua, con mayor razón no lo hace un estudiante que está en proceso de aprendizaje. Para escribir se tiene que apropiarse primero de su funcionamiento oral y sociocultural; por excelencia, es un sistema de conocimiento comunitario, andino que supone un conjunto de “textos orales”, como un sistema de conocimientos que no se acumulan ni transmiten a través de las tecnologías (Regalsky, 2016, p. 169)

Además, se presentan dificultades para que los estudiantes escriban en una lengua que aún no dominan oralmente, ya que tampoco se cuenta con suficiente material de apoyo, como libros, textos y todas las fuentes necesarias para, justamente, promover el desarrollo de esta habilidad. La escuela ‘tradicional’ castellanizadora y oc-

cidentalizante ha impedido el avance de la lectura y escritura en las lenguas indígenas. Como resultado, no hay producción escrita en quechua por parte de los propios hablantes quechuas (Plaza, 2014).

Frente el contexto descrito, antes de abordar la escritura como una de las actividades de mayor complejidad en quechua, es importante emplear actividades lúdicas y musicales en el proceso de enseñanza del quechua porque ese tipo de técnicas motivarán a los estudiantes en el aprendizaje de la lengua, logrando un ambiente de afectividad hacia la L2 (Franco, 2019).

La repetición escrita, técnica constante de las clases de la asignatura, conforme los resultados obtenidos, favorece por un lado el ejercicio de la memoria en la retención de información sobre el léxico y/o la estructura; sin embargo, por otro lado, la repetición, como única estrategia en aula, impide se active el proceso de aprendizaje significativo, pues el estudiante no halla sentido a lo que está repitiendo. Al respecto Castillo y Marin (2008) sugieren incluir la creatividad en los procesos de formación superior, incentivando el interés por aprender para que la educación sea un proceso placentero.

Para Freire (1970), la repetición y la posterior memorización es considerada como una educación “bancaria”, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (Citado por Ernani, 1970), para que luego el profesor retire los fondos de los almacenes a través de preguntas y exámenes; mientras más información repita el estudiante será el mejor; como una especie de máquinas registradoras que dotan datos se les solicita, pero que no tienen la posibilidad de expresar algo espontáneamente, dar sus opiniones y preferencias.

Asimismo, una de las técnicas más fáciles de aplicar en clase de lenguas es la traducción y copia de sentencias descontextualizadas, uso de textos bilingües paralelos y diálogos, siempre fijándose poco en la pronunciación (Brown citado por Otero, 1998), y menos la comunicación como fin principal del proceso.

Lo lúdico está estrechamente relacionado con el disfrute espontáneo de alguna actividad, fenómeno que debe ser apropiado y puesto en práctica en las aulas de enseñanza de lenguas. En este contexto, las expectativas de los estudiantes se dirigen hacia el aprendizaje agradable, manteniendo el filtro afectivo, de manera que, se exprese naturalmente.

Ciertamente por las características del perfil de los futuros profesionales en Parvulario, los estudiantes tienen la necesidad de participar en juegos mentales, físicos, orales y de interacción en el proceso de desarrollo curricular de la materia, no solamente para que su

aprendizaje de una segunda lengua sea placentero, sino a modo de modelamiento en la aplicación de estrategias con niños.

A través de los juegos se puede abarcar muchas dimensiones sean los participantes niños o adultos, lo lúdico enriquece manifestaciones positivas como la admiración, el entusiasmo, curiosidad, alegría, sociabilidad, atención, seguridad, autoestima, dinamismo, diálogo, disponibilidad a participar (Candela y Benavides, 2020). Las actividades lúdicas predisponen a los educandos a recibir información, asimilarla, procesarla y expresar respuestas, el juego es una especie de estimulante de recepción y emisión espontánea útil en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

La música es otro elemento imprescindible para el ejercicio del profesional en Parvulario y puede constituirse también en un recurso importante para la adquisición de léxico en forma espontánea, además mantiene un ambiente acogedor y estimula la mente predispuesta para asimilar nueva información; los estudiantes tienen mayor interés en aprender una L2 en un clima agradable al oído y el cuerpo mismo.

Al ser la música parte de la cotidianidad, es posible utilizarla en aula de idiomas para el aprendizaje de la lengua (Castro, 2014, p.15), favoreciendo la asimilación de forma y contenido social y cultural. Las estrategias musicales, posibilitan mantener el nivel afectivo relajado porque el aprendizaje de nuevas palabras y estructuras se da manera natural; fortalece el desarrollo cognitivo, ya que, al escuchar repetidamente el estímulo musical, el estudiante podrá internalizar la nueva información de manera inconsciente y sólida, facilitando la pronunciación y por ende la comunicación.

De manera unilateral, se considera que, en las clases de Idioma Nativo I, se aplica música folclórica para trabajar, lo auditivo, la escritura, la traducción; hecho muy valorable para el aprendizaje de una lengua originaria; empero los estudiantes tienen otra percepción, afirmando que no se acude ese tipo de recursos, por lo que esperan tener la posibilidad de escuchar, interpretar, recrear canciones infantiles en quechua.

Los mejores espacios para interactuar y posibilitar la comunicación son ambientes donde los estudiantes tengan la posibilidad de hablar sin temor, ya sea en pares, pequeños o grandes grupos, según expectativas de los estudiantes, además de grupos mixtos de trabajo, donde se coordine de forma colaborativa, favoreciéndose todos. Los que ya conocen el idioma, tendrán la posibilidad de enseñar, de la misma manera que lo harían cuando ya sean educadores; mientras que los que están en proceso de aprendizaje, tendrán otra fuente fuera del docente (Aviles, 2017).

A partir de estas experiencias, podría minimizarse situación diglósica en aula, haciendo mayor uso del quechua y contrarrestando la preferencia lingüística castellana en esta comunidad de estudiantes, para el fortalecimiento de su identidad como parte del Estado Plurinacional (CPE, Art. 80: 2).

La práctica oral, no solamente ayudará al conocimiento del idioma en el plano lingüístico, sino también en lo cultural, posibilitando la comunicación de diversas expresiones, acudiendo a una lengua originaria. La propuesta consiste en trabajar la comunicación intercultural teniendo de base una lengua originaria, enfocándonos al conocimiento y destreza de uso lingüístico (Pérez y Trejo 2012). El mismo se refiere al desarrollo de la capacidad de comprender y expresar en contextos determinados, es decir, teniendo como presencia constante la diversidad cultural.

Sanhuesa (2012) afirma que para una comunicación intercultural eficaz es necesario, por un lado, una nueva competencia comunicativa y, por otro, un cierto conocimiento de la otra cultura, ya que la comunicación interpersonal no es simplemente una comunicación verbal: la comunicación no verbal (espacial, táctil, etc.) tiene una gran importancia.

La lengua y cultura son indivisibles, una depende de la otra, por tanto, se requiere ir de la mano con los elementos de expresión cultural al mismo tiempo de avanzar con la estructura y vocabulario. En este contexto, muy acertadamente, los estudiantes solicitan incluir actividades culturales en las clases de quechua, argumentando tener información [en español] por parte del docente. Sin embargo, esperan realizar mayor práctica, con elementos tangibles, especialmente de eventos más sobresalientes y de acuerdo al calendario festivo, como el carnaval, día de los difuntos y otros ritos que, de alguna manera, son prácticas que marcan la identidad de la cultura quechua, sin que eso signifique dejar de lado las otras expresiones del país.

Las tradiciones de origen andino, la q'uwa y ch'alla, que constituyen celebraciones de diálogo y razonamiento de las relaciones de reciprocidad con la Madre Tierra (Zambrana, 2016), son una forma de convivencia humana, sino con la misma naturaleza, y todo aquello debe estar presente en las interacciones lingüísticas, para que el aprendizaje sea exquisito.

Eso no significa superponer la cultura andina sobre otras, es emplear el idioma para comunicar tanto su carga cultural como para escuchar y comprender la cultura del otro. Recordando que Bolivia es un país multiétnico y pluricultural, la UNESCO reconoce dicha

pluralidad como patrimonio de la humanidad, acepta que la diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades (Art. 1, 2002).

A propósito de la diversidad, es necesario que se practique la intraculturalidad y la intercultural en el aula. La enseñanza de la lengua es intrínseca a su propia cultura, pero además propicia la apertura a otras culturas. Esta mirada inter e intercultural no es aplicada por el docente de la materia, pues según sus palabras: “en el caso de la lengua quechua tal vez se podría utilizar solamente las culturas de la zona andina, no se podría involucrar el quechua con las culturas de la Amazonía”, Esta postura infringe los derechos culturales de otros pueblos y limita el gusto que se puede generar en los estudiantes por aprender nuevos idiomas provenientes de la diversidad de regiones del país.

Por ende, es preciso incorporar en la didáctica del idioma nativo un trabajo orientado hacia la interculturalidad, profundizando primero en la identidad propia, en el sentimiento de pertenencia a lo que ellos llaman “su cultura”, para posteriormente llegar a convivir, dialogar y enriquecerse mutuamente entre culturas.

Al respecto, Gluyas et al (2015) expone que, bajo la noción de educación holística, el ser humano debe ser contemplado como una entidad multidimensional, buscando su desarrollo integral desde las medidas pedagógicas. Es así que se debe pensar y repensar los contenidos y las estrategias metodológicas para lograr, no solamente el aprendizaje de léxico y estructuras de funcionamiento del idioma originario, sino también de velar por los fines comunicativos e intercambios de realidades culturales.

El análisis presentado respecto a la información recolectada en el estudio de campo realizado es convergente con los resultados de autores como Zaida Franco (2019), cuyo estudio titulado “Enseñanza del quechua como segunda lengua con el programa “quechua en acción” en las unidades educativas Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara de la ciudad de Cochabamba” tuvo el objetivo de apoyar a las profesoras en la enseñanza del quechua como L2 propiciando la adquisición y producción del quechua mediante actividades sencillas sistematizadas en una propuesta de enseñanza a través de experiencias en clase, motivando la innovación en la enseñanza y contribuyendo a la inserción del quechua en el campo de la educación formal. Habiendo aplicado una diversidad de estrategias, logró que las maestras se apropien de la metodología a pesar de la falta de recursos materiales adecuados a las necesidades. Hecho que motivó a plantearse retos para proponer estrategias y herramientas efectivas

con el fin de obtener resultados positivos, no solo en el ámbito lingüístico, sino también a nivel de enriquecimiento cultural.

Finalmente, la similitud de resultados obtenidos entre el presente estudio y otros como los de Franco (2019), se centra en la necesidad de repensar en nuevas formas de enseñanza de lenguas que a lo largo de la historia han estado en situación de desventaja social. Al respecto, Ward (2004), citado por Cancino (2015) afirma “en América Latina, casi cualquier idioma indígena a menudo ha sido categorizado como dialecto en el sentido de que no es una lengua completa, o sea su gramática y su vocabulario son incompletos” (p. 14). Ello ha mermado su valoración como medio de expresión y comunicación. Asimismo, el alcance de esta desvalorización ha tenido su repercusión en el aula, en tanto la enseñanza de estas lenguas quedó relegada y escasamente estudiada desde la experticia de campos como la educación y la lingüística.

Como consecuencia, en contextos de heterogeneidad estudiantil presente en aulas de educación técnica superior, se ha puesto de lado el crear, adatar, organizar y aplicar una gama de estrategias metodológicas que pueden motivar al aprendizaje activo y significativo del quechua, superando acciones impositivas e integrando aspectos lingüísticos (forma), aspectos culturales e interculturales (contexto) y aspectos comunicativos (funcionalidad).

## 5. Conclusiones

La propuesta de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje del quechua en la formación técnica superior, se concretó tomando en cuenta las necesidades más importantes de los estudiantes y se propone trabajar en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma quechua, no solamente en el plano de forma, sino también en la práctica oral, por lo que los contenidos y las estrategias deben contemplar los componentes lingüístico, cultural e intercultural y comunicativo.

El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica y la ortográfica. Es el grado de capacidad que un estudiante posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente (García, 2004, citado por Garrido, 2005). De esa manera, la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, no se limita al aprendizaje memorístico de vocabulario suelto, como se suele vivir en aula, al contrario, el aprendizaje de léxico y gramática se efectúa de forma natural, en la práctica, es así que, se concreta un aprendizaje completo. El componente lingüístico “está en función de las necesidades

de sus usuarios y en sus descripciones se propone trabajar con un léxico base, a partir de las experiencias de la vida cotidiana de las comunidades” (Apaza, 2012, p. 168). Por lo tanto, los términos y el vocabulario deberán estar dirigidos según la población estudiantil. Este conjunto de vocabulario, además, debe estar de acuerdo con las necesidades sociales y objetivos específicos del área o disciplina de conocimiento. Los contenidos lingüísticos deberán responder a las realidades y necesidades de los estudiantes.

El componente cultural se refiere al sentido simbólico, la dimensión artística, y los valores culturales que emanan de las identidades culturales (ONU, 2005). En tanto, es necesario tomar en cuenta la carga cultural del idioma meta y el contexto cultural del estudiantado al momento de trabajar dentro y fuera del aula. La integración de aspectos culturales en la enseñanza del quechua no solo enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sino que también promueve el respeto y la apreciación de la diversidad cultural. Facilita una mejor comprensión del idioma en su contexto cultural y establece en los estudiantes conexiones más profundas con la diversidad cultural, les permite ser conscientes de la historia y del contexto de las comunidades que hablan quechua y hacia las cuales tienen un acercamiento desde el aprendizaje de su idioma.

Finalmente, se debe incluir el componente comunicativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, tanto entre los contenidos como en las actividades, llegando a fortalecer la destreza o habilidad comprensiva y expresiva, que puede ser accesible y movilizadas durante la actuación lingüística; esto es, una habilidad para proceder al uso de la lengua (Pérez y Trejo 2012). Ello conlleva desarrollar la capacidad de actuar según contextos determinados, teniendo en cuenta al idioma como medio de comunicación. A partir de esto, el componente comunicativo se centra en la incorporación de estrategias didácticas que permitan al estudiante comunicarse efectivamente en situaciones reales empleando el idioma quechua.

En síntesis, la integración de los tres componentes descritos crea una experiencia de aprendizaje holístico en los estudiantes, experiencia que no solo se enfoca en la adquisición de un idioma, sino que también promueve una comprensión más profunda de la cultura andina y su riqueza lingüística, considerando lo siguiente:

- El componente cultural permite a los estudiantes explorar la cosmovisión de este pueblo, fomentando el respeto genuino por las diferencias culturales.
- El componente comunicativo se centra en desarrollar las habilidades de comunicación en situaciones diversas motivando

su participación en conversaciones, actividades interactivas y aplicaciones prácticas. Al hacerlo, los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino que también aprenden a comunicarse efectivamente en contextos cotidianos.

- El componente lingüístico abarca la gramática, la fonética, el vocabulario y la estructura del quechua. Al incorporar este elemento, los estudiantes adquieren una base sólida en el idioma y pueden aplicar sus conocimientos lingüísticos en contextos de comunicación reales.

La combinación de estos tres componentes en la didáctica del quechua crea una experiencia de aprendizaje enriquecedora que no solo se trata de aprender palabras y estructuras gramaticales, sino de sumergirse en una cultura viva y diversa. Los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas auténticas mientras adquieren un profundo respeto por la cultura quechua y su patrimonio lingüístico. Esta síntesis reflexiva demuestra que la enseñanza del quechua va más allá de la lengua; es un viaje de descubrimiento cultural y comunicativo que enriquece la vida de los estudiantes y fortalece su conexión con la herencia quechua.

Finalmente, en relación a las proyecciones para el estudio de esta temática y considerando los resultados obtenidos, se sugiere centralizar el interés investigativo en torno a la didáctica del quechua en educación técnica superior considerando:

- Las conexiones entre actividades lúdicas y uso del idioma originario con sentido de expresión afectiva y social en contextos interactivos, considerando que el grado de implicación en el juego favorece la representatividad de lo aprendido.
- La estimulación de emociones, de la sensibilidad y de la imaginación del aprendiz en procesos de motivación hacia el aprendizaje del idioma originario considerando sus implicaciones intra e interculturales.
- La potencialidad del trabajo con actividades en grupo para la práctica de la lengua originaria en situaciones comunicativas y en contextos de complejidad creciente, acordes a las necesidades de los estudiantes y a su bagaje lingüístico.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alvarez, J. Luis y Jurgenson, Gayou (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. México DF, México: Paidós
- Apaza, Ignacio (2012). La descolonización cultural, Lingüística y educativa en Bolivia. En Blithz Lozada Pereira (Ed.). *17 Estudios bolivianos*. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia: Instituto de Estudios bolivianos
- Aviles Cadima, Judy Bianca (2017). *Usos y actitudes lingüísticas de los estudiantes de la Unidad Educativa 18 de Mayo del Municipio de Punata con respecto al quechua y el castellano*. (Tesis Maestría). Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia
- Asamblea Constituyente de Bolivia (7 de febrero, 2009) *Constitución Política del Estado*
- Campoy A., Tomás J. y Gomes A., Elda (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Madrid, España: Editorial EOS
- Cancino, Rita (2015). El caso de las lenguas oficiales de Bolivia ¿Algunas lenguas son más oficiales que otras? Las fronteras entre las lenguas oficiales de Bolivia. *Sociedad y Discurso*, (27), 10-36, Universidad de Aalborg. Recuperado de <https://journals.aau.dk/index.php/sd/article/download/1247/1022/>
- Candela, Yesenia., y Benavides, Jeovanny. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior. *Rehuso*, 5(3), 78-86. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Castillo C., Ileana y Marín G., Claudia (2009). Hacia una visión holística de la educación universitaria: el amor y el caos un proceso creativo para el aprendizaje. *Revista Electrónica@ Educare*, XIII(1), 135-143. *Educación de la Universidad Nacional Heredia*, Costa Rica. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781046.pdf>
- Castro, Natalia. (2014). El uso de la Música para la enseñanza del Inglés. Universidad de Valladolid: El Lipdub
- Centro Virtual Cervantes CVC (2019). Antologías Didácticas. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/fruns02.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns02.htm)
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de Investigación*. Universidad nacional abierta dirección de investigaciones y postgrado maestría

- en educación abierta y a distancia. Epistemología e Investigación Unidad Curricular: Metodología de la Investigación II. Bogotá, Colombia: El Buho
- Ernani María F. (1970). *Justificación de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire*. Recuperado de [www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf](http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf)
- Escobar, Jazmine y Bonilla, Francy (2005). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Universidad El Bosque. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología. (1), 51-67
- Espino L., Ramiro (2005) Educación Holística. Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos. *OEI: Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/330Espino.pdf>
- Franco Delgado, Zaida (2019). *Enseñanza del quechua como segunda lengua con el programa "quechua en acción" en las unidades educativas Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara de la ciudad de Cochabamba*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia GOEPB (2012). Ley n° 269, *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas*. La Paz, Bolivia: Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia
- Garrido, R. María del C. (2005). Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. Glosas Didácticas. *Revista Electrónica Internacional*, (13), Universidad de León. Recuperado de: [http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13\\_08.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_08.pdf)
- Gluyas F., Rosa I., Esparza P., Rodrigo, Romero S., María del Carmen, Rubio B., Julio E. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), pp.1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- Hernández, Roberto, Fernández Carlos. y Baptista, María del Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Ciudad de México, México: McGraw-Hill
- Otero, M. de Lourdes (1998). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. Actas del IX congreso internacional de ASELE, 23-26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela, 419-426.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo

- Pérez P., Hugo C. y Trejo S., M. Luisa (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. Communicative competence and languages teaching. *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 3(19). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4780/478048955007/>
- Plaza, Pedro (2014). En Amílcar Zambrana B. (Ed.) *Pluralismo epistemológico Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Cochabamba, Bolivia: FUNPROEIB Andes
- Quintanilla C., Victor H. (2012). La perspectiva de descolonización educativa intra-cultural e intercultural. En Blithz Lozada Pereira (Ed.), *17 Estudios bolivianos*. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos.
- Regalsky, Pablo (2016). Reformas Educativas, Territorialidad Indígena y Estado en Bolivia. En Mónica Navarro V. (Ed.) *“Entre la práctica y la teoría”, Aportes para la construcción de una gestión educativa intra e intercultural*. Cochabamba, Bolivia: FUNPROEIB Andes
- Salgado L., Ana Cecilia (2007). *Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú: LIBERABIT
- Sandoval C., Carlos A. (2012). *Investigación cualitativa*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Bogotá, Colombia: ICFES
- Sanhueza H., Susan, Paukner N., Fraño, San Martín, Victor y Friz C., Miguel (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Revista Pedagógica* (36). DOI: [revistas.pedagogica.edu.co › Inicio › Núm. 36 \(2012\) › Sanhueza](https://doi.org/10.15445/rp.v36n0)
- Zambrana V., Jaime (2016). Educación superior en contextos de diversidad cultural: Experiencia de la Unibol Quechua Casimir | o huanca. En Mónica Navarro V. (Ed.) *Entre la práctica y la teoría, Aportes para la construcción de una gestión educativa intra e intercultural*. Cochabamba, Bolivia: FUNPROEIB Andes

**Propuesta didáctica basada  
en el aprendizaje significativo  
para desarrollar la competencia  
escrita del idioma quechua**

Esther Eva Córdova Arnez

*“El desarrollo del aspecto comunicativo de  
la lengua sin un contexto que lo incluya  
conduce inevitablemente a su destrucción.”*

*Walter Benjamín*



# **Propuesta didáctica basada en el aprendizaje significativo para desarrollar la competencia escrita del idioma quechua<sup>1</sup>**

## **Didactic Proposal based on Meaningful Learning to develop Written Competence in the Quechua Language**

**Córdova Arnez, Esther Eva<sup>2</sup>**

**Tecnológico Agropecuario Canadá “TAC” Chimoré**

---

### RESUMEN

---

El presente estudio aporta en el abordaje de la metodología de enseñanza de la lengua quechua en aulas de formación técnica y con estudiantes quechua parlantes de la carrera de Turismo. Se emplea técnicas cualitativas y el análisis de los resultados responde al paradigma interpretativo. Los resultados muestran que la metodología didáctica empleada, además de reforzar el papel tradicional del docente, no toma en cuenta la competencia lingüística oral que tienen los estudiantes en este idioma. Asimismo, el desarrollo sigue el lineamiento de asimilación de estructuras gramaticales con base en el dictado de palabras, conjugaciones verbales, identificación de las partes de una oración, entre otras. En cuanto a la práctica funcional del idioma, se restringe a la técnica del dictado y lectura de oraciones cortas del texto o bien a palabras aisladas; los espacios de diálogo y de interacción en el idioma quechua son mínimos puesto que la lengua que se hace uso en la clase es el castellano, el uso del quechua solo se restringe a la resolución de ejercicios gramaticales. Como resultado de esta indagación, se propone una organización didáctica para subsanar las limitaciones identificadas para desarrollar la competencia escrita del quechua desde una mirada formativa afín al enfoque comunicativo.

---

1 Artículo recibido el 17 de mayo, 2023. Artículo aceptado el 23 de junio, 2023.

2 Docente de idiomas en el Instituto Tecnológico Agropecuario Canadá “TAC” Chimoré ubicado en Chapare, Bolivia. Experiencia en la enseñanza de quechua, inglés, francés y español en diversas instituciones de educación superior y en la dirección académica de unidades educativas. Magister en Educación Superior. Diplomada en Formación por Competencias, Tecnologías en Educación Superior y Docencia Universitaria. Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y en Artes, Letras y Lenguas.

Email: [esther\\_cordova2000@yahoo.es](mailto:esther_cordova2000@yahoo.es)

Orcid: 0009-0003-3793-5168

## Abstract

This study contributes to the approach to the teaching methodology of the Quechua language in technical training classrooms and with Quechua-speaking students of the Tourism major. Qualitative techniques are used and the analysis of the results responds to the interpretive paradigm. The results show that the didactic methodology used, besides reinforcing the traditional role of the teacher, does not take into account the oral linguistic competence that students have in this language. Likewise, the development follows the line of assimilation of grammatical structures based on the dictation of words, verbal conjugations, identification of the parts of a sentence, among others. As for the functional practice of the language, it is limited to the technique of dictation and reading short sentences from the text or isolated words. The spaces for dialogue and interaction in the Quechua language are minimal since the language used in the class is Spanish, the use of Quechua is limited to the solution of grammatical exercises. As a result of this research, a didactic organization is proposed to overcome the identified limitations in order to develop written competence in Quechua from a formative perspective related to the communicative approach.

## Palabras clave

Idioma quechua, competencias escritas, metodología didáctica, enseñanza del idioma

## Keywords

Quechua language, written skills, didactic methodology, language teaching.

## 1. Introducción

Las lenguas y culturas originarias han persistido a lo largo del tiempo pese al proceso de modernización que engloba el mundo actual. Sin embargo, la dinámica en la que se hallan inmersas implica una continuada progresión del castellano, como lengua dominante y una regresión paulatina de las lenguas indígenas. Esto implica, en lo demográfico, la disminución de sus hablantes y en lo lingüístico, el deterioro sintáctico de la lengua (Plaza, 2004). Una de estas lenguas es el quechua, una familia lingüística con diversas variedades distribuidas en países de América del Sur, entre ellos y con fuerte presencia, Bolivia.

La Ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, promulgada en Bolivia el 2010 y vigente a la fecha, establece criterios de

aplicación de las lenguas nativas en el sistema educativo. El artículo 5 establece “desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional” (Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, 2010). Las actuales políticas lingüísticas que se aplican en el Estado Plurinacional de Bolivia sitúan a las lenguas originarias de manera obligatoria en los programas analíticos de estudio de las instituciones en educación superior de formación profesional y su aplicación depende del contexto sociolingüístico pues “en poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano (se emplea) el castellano como primera lengua y la originaria como segunda” (Ley Educativa 070, art 7. parágrafo 2, 2010).

Pese al referente legal existente para el tratamiento de lenguas originarias en el sistema educativo plurinacional, la práctica de la enseñanza del quechua en las aulas de formación profesional es un aspecto que aún no llena las expectativas deseadas. Como menciona Arratia (2004), “existe una gran nubosidad sobre qué tipo de educación se propondría al introducir una lengua indígena”. Desde la introducción del idioma quechua en la malla curricular de las instituciones superiores, hasta la fecha no se tiene claridad sobre las formas de encarar la enseñanza del quechua; misma que ha sido abordada como segunda lengua al igual que la enseñanza de lenguas extranjeras, “en la mayoría de los casos se la asume erróneamente como la enseñanza de una lengua extranjera” (Zurita, 2011, 3).

Una de las instituciones que más indaga acerca de esta temática es la fundación PROEIB ANDES, perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón; pues no solo promueve investigaciones en el área de lenguas originarias sino también fomenta la realización y promoción del desarrollo de la escritura académica en un idioma originario. Tras la consulta de trabajos de investigación acerca de las metodologías aplicadas para la enseñanza del quechua como segunda lengua, destaca el trabajo de Pari (2017), Terán (2006) y Arratia (2004). Las tres investigaciones indagan en la práctica pedagógica del quechua como en la concepción social de esta lengua estableciendo las dificultades que conciernen al proceso de su enseñanza y/o aprendizaje en instituciones de educación regular.

Son escasas las investigaciones sobre el desarrollo de las competencias lingüísticas en quechua, desarrolladas en el ámbito de edu-

cación superior. En la revisión de antecedentes, se identificaron dos en particular. Se trata del trabajo de Mosquera (2016) sobre “Las estrategias metodológicas basadas en tareas para mejorar la oralidad en el idioma quechua como segunda lengua en estudiantes de la carrera de lingüística de la UMSS” y el estudio realizado por Shirley Basilio (2019) respecto a la “Enseñanza y aprendizaje del idioma quechua como L2 en Academia Nacional de Policías ANAPOL”.

Por tanto, después de más de una década de implementación de la enseñanza del quechua como segunda lengua en las instituciones de formación profesional, no se conoce con certeza la situación del desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma. Este hecho motiva a ingresar al aula de formación superior y constatar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua.

Con este propósito, una exploración inicial en el instituto tecnológico de formación profesional donde se desarrolló el presente estudio, mostró que los estudiantes del tercer semestre de la carrera de Turismo tienen dominio oral de la lengua, sin embargo, presentan dificultades en el desarrollo de textos escritos. La carrera de Turismo, como parte de este instituto de formación tecnológica, asume la enseñanza del quechua con el propósito de revalorizar la cultura e identidad de los estudiantes ya que “toda lengua es una expresión de la cultura; es decir, la enseñanza de una lengua implica también la enseñanza de la cultura, expresada a través de ella” (Calfuqueo, 2001, p. 49). Cabe recalcar que el contexto donde se encuentra el instituto es el trópico de Cochabamba, lugar que se caracteriza por la masiva presencia de inmigrantes quechua hablantes. El contacto directo con esta población fortalece la interacción entre hablantes de lengua castellana y lengua quechua.

A partir de observaciones preliminares en aula, se pudo dar cuenta de algunos aspectos que dificultan el fortalecimiento de las competencias lingüísticas del quechua en los estudiantes de esta carrera, en particular de la expresión escrita. Entre estos aspectos están los siguientes: la desactualización en la organización de la práctica pedagógica del idioma quechua en el aula, las estrategias y las técnicas tradicionales aplicadas para la enseñanza del quechua, el desconocimiento de la experiencia en lengua quechua de los estudiantes y la falta de exposición constante en clase con el idioma quechua. Aparentemente, el traspaso del lenguaje oral al escrito se torna complejo debido a espacios restringidos de práctica de la lengua escrita.

Tras la exploración inicial de la problemática detectada, considerando que el término “metodología didáctica” conlleva la práctica del docente en el aula empleando herramientas, técnicas, estrate-

gias y métodos para afianzar un contenido, motivar y darle sentido al conocimiento, así como para evaluar, diagnosticar y analizar las capacidades y dificultades de los discentes, surgió la interrogante respecto a cómo facilitar la competencia escrita de textos sencillos en quechua con estudiantes de tercer semestre de la carrera de Turismo en el sistema de formación técnica tecnológica. A partir de ello, se planteó como objetivo general el proponer estrategias didácticas basadas en el aprendizaje significativo para el desarrollo de la competencia escrita de la asignatura quechua III en los estudiantes del tercer semestre de la carrera de Turismo.

El logro del objetivo planteado implicó ahondar en la exploración realizada, perfilando como objetivos específicos los siguientes: caracterizar aspectos metodológicos concernientes a la enseñanza del idioma quechua desde los cuales la docente desarrolla la asignatura Quechua III para el desarrollo de la expresión escrita del quechua, identificando los elementos de su organización pedagógica y materiales didácticos empleados; analizar las dificultades de los estudiantes en la expresión escrita del quechua, considerando la planificación y organización del contenido del texto, con la finalidad de comparar su habilidad escrita con la competencia oral de la lengua quechua; identificar los factores didácticos y otros de relevancia que obstaculizan el desarrollo de la habilidad escrita del quechua en los estudiantes con la finalidad de diseñar una propuesta para la enseñanza de la competencia escrita del quechua III, considerando el análisis de la información recabada.

## **2. Materiales y métodos**

El estudio se circunscribe en una institución educativa que forma parte de los institutos tecnológicos de formación profesional a nivel nacional, ubicado en el municipio de Chimoré del departamento de Cochabamba, Bolivia. La institución cuenta con una población estudiantil de casi 700 inscritos en las distintas carreras. El espacio de la investigación es la Carrera de Turismo que acoge un total de 65 estudiantes entre varones y mujeres, muchos de ellos bilingües, de dominio castellano y quechua. La carrera abarca seis semestres. Sin embargo, en cada gestión académica sólo se habilita tres semestres debido a la carencia de infraestructura y a la reducida población estudiantil en esta carrera. De acuerdo al diseño curricular base de la carrera de Turismo, la asignatura de quechua se hace presente desde el primer semestre hasta el cuarto con una carga horaria de un periodo por semana.

Se tomó como muestra el tercer semestre de la carrera de Turismo, el cual comprende doce estudiantes, tres varones y nueve mujeres, la muestra fue elegida considerando los siguientes criterios,

- Todos los estudiantes presentan como idioma materno el quechua, condición favorable para el desarrollo de aprendizajes en el empleo escrito del idioma.,
- Los estudiantes se escolarizaron en unidades educativas de las comunidades de origen de sus padres, donde experimentaron procesos de educación intercultural bilingüe.

Así mismo, en la investigación participó la docente titular de la asignatura, encargada de desarrollar actividades para consolidar las competencias o habilidades lingüísticas de este idioma. La docente se desarrolló en la regencia de la asignatura durante el tiempo en que se ejecutó el estudio de campo.

Considerando la escasa información específica sobre la enseñanza del quechua en situaciones de escritura de textos, la investigación, es de tipo exploratorio y propositivo, pues permite acercarse a las estrategias didácticas que el docente utiliza en el desarrollo de la habilidad escrita en quechua, la forma de cómo éstas son aplicadas en el aula y la repercusión en el estudiante a la producción escrita. A partir de ello se elabora una propuesta en relación al tema.

El enfoque del trabajo es cualitativo y se emplea la observación semiestructurada, la entrevista abierta y los grupos focales. El proceso de recopilación de la información de campo se desarrolló en diversos periodos de tiempo, culminando con la actualización de datos en la gestión 2020, para proceder con el diseño de la propuesta pedagógica.

La observación no estructurada permitió identificar las debilidades que se presentan en el desarrollo de enseñanza del idioma quechua, en particular respecto al desenvolvimiento en la habilidad escrita de este idioma con el registro de acontecimientos en relación al trabajo docente. La información recopilada con la observación permitió categorizar el fenómeno de estudio para abordarlo en entrevistas semiestructuradas con docentes y estudiantes, indagando acerca de la aplicación y la repercusión de estrategias didácticas empleadas en clase para el desarrollo de la escritura en idioma quechua. La técnica de grupos focales ahondó en los aspectos metodológicos trabajados por el docente en aula para la promoción de la habilidad lingüística del quechua. Además, el estudio requirió revisar los materiales didácticos empleados en la asignatura, en este caso, el texto empleado por la docente.

La competencia oral en el uso del quechua se exploró a través de un cuestionario abierto dirigido a los estudiantes, y aplicado de

forma oral con preguntas formuladas en idioma quechua, desde las más básicas hasta las más complejas de comprensión del idioma. La competencia escrita en el idioma fue estudiada mediante la redacción de un texto descriptivo en quechua, a partir de una ilustración que representa la tradicional wallunk'a, costumbre que se realiza en la fiesta de Todos los Santos y que es parte de la vivencia cultural de los participantes de la investigación.

Las categorías y subcategorías empleadas se especifican en la tabla 1.

**Tabla 1**  
Categorías de análisis

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
Aspectos metodológicos en la enseñanza del quechua	– Organización pedagógica – Materiales didácticos
Competencias lingüísticas del estudiante respecto al idioma quechua	– Competencias orales – Competencias escritas
Propuesta de estrategias didácticas basadas en el aprendizaje significativo para el desarrollo de la competencia escrita del idioma quechua	– Fundamentación – Caracterización – Validación

### 3. Resultados

Desde la transformación del Sistema Educativo en 2008, la formación técnica tecnológica, como parte integrante de la formación superior, tiene a su cargo la profesionalización altamente cualificada en el ámbito científico práctico de lo técnico y tecnológico, la formación técnica tecnológica tiene por objetivo la articulación con los sectores socio productivos de cada región, según sus capacidades y potencialidades en el marco del Modelo Educativo Socio comunitario Productivo, convirtiéndose en un puntal importante que aporta al fortalecimiento de los planes y políticas de desarrollo de nuestro país

#### 3.1. Aspectos metodológicos en la enseñanza del quechua

##### 3.1.1. Organización pedagógica para la enseñanza del quechua

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes, la asignatura de lengua originaria quechua es cursada sin motivación para aprender debido a la manera en que la docente presenta y desarrolla el contenido programático. A continuación, la versión de uno de los estudiantes expone la realidad que se vive en el aula:

Sinceramente, solo asisto a clases para aprobar la asignatura, se nota que la licenciada no prepara sus clases, nos enseña palabras sueltas o aisladas que están en el texto, además el texto que utiliza tiene vocabulario que no conozco, lo chistoso es que la licenciada no puede hablar el quechua, ella misma nos dice que no sabe (Informatante E. Junio /21/ 2018).

Por otro lado, se observó escaso uso oral del idioma del quechua en clase, las interacciones y las explicaciones son mediadas con el uso frecuente del castellano, desatendiendo la consolidación de las competencias lingüísticas del quechua en particular el caso de la expresión escrita de la lengua. Además, la revisión de los contenidos mínimos de la asignatura Quechua III, muestra la importancia que se otorga a la gramática estructural de la lengua quechua y la escasa orientación hacia la articulación con los conocimientos previos de los participantes. Ello se evidencia en la tabla de contenidos mínimos de la asignatura quecha III:

- Del texto a la oración gramatical en la lengua originaria
- Oraciones simples
- Oraciones compuestas (coordinadas y subordinadas)
- Inventario fonémico (consonantes sordas y sonoras)
- Palabras estructuradas silábicas y otros (diptongos, triptongos, acentuación)
- Análisis léxico semántico y morfosintáctico de la producción escrita
- Sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios de lugar, espacio y tiempo

La recopilación de información muestra que la asignatura tiene por objeto el posicionamiento de la gramática estructural en sus distintas características, con base en el esquema de la gramática de lengua castellana. En vinculación a lo expresado, se observa en el aula el uso de procedimientos de la enseñanza del quechua enmarcados en la tradicional línea conductista de estímulo–respuesta, desmereciendo la experiencia de los estudiantes en el uso de su lengua. Muestra de ello es la siguiente observación en el aula:

El docente escribe en la pizarra oraciones simples incompletas las cuales no presentan su respectiva terminación verbal, recalca que cada una de las oraciones presenta una estructura que deben conocer como la palma de su mano luego, a manera de síntesis marca debajo de cada una de las palabras las respectivas partes de una oración es decir: sujeto, predicado y verbo; como se mencionó anteriormente el verbo está incompleto, solo está su desinencia entonces la tarea consiste en complementar con la terminación verbal correcta.

Para ello por orden de lista los estudiantes van a la pizarra y complementan las oraciones. (Ficha de observación 13/05/2018:6).

Además, se ha evidenciado en clase que la mayor parte de las actividades realizadas con fines de práctica de la escritura deriva de ejercicios de complementación en oraciones simples en las que se prioriza la correcta conjugación de los verbos y no se involucra la creatividad y experiencia inherentes al bagaje lingüístico adquirido por el estudiante en el uso cotidiano del idioma quechua. En efecto, la conjugación verbal cobra mayor relevancia didáctica para la docente que la secuencia de oraciones escritas de manera espontánea por los estudiantes.

La metodología asumida encierra al estudiante a una operación automática sin reflexión, esta actividad no le permite respaldarse de lo que ya conoce. Los verbos implican en principio acción, no así pasividad, sin embargo, la manera de presentación acerca de la conjugación verbal condiciona respuestas automáticas y no así creativas. En este sentido, las experiencias de los estudiantes en el aula evidencian lo citado anteriormente, una estudiante comenta lo siguiente:

Yo hablo quechua desde niña, aprendí a escribir en la escuela donde iba y ahora me gustaría que la licenciada nos hable en quechua que me permita identificarme. las explicaciones sean en el idioma nos haga participar más a menudo, hablando más que todo escribiendo de nuestras vivencias y experiencias (Informante E. Junio /21/ 2018).

En la misma línea, las estrategias encaminadas por la docente presentan actividades que no vehiculan el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes bilingües, sino que las retrasan, presentando temas básicos como el alfabeto y la ejemplificación con cada una de las letras de manera aislada desfavoreciendo la consolidación de esquemas mentales de su lengua materna. En la siguiente nota se puede evidenciar lo mencionado:

La docente indica “jóvenes repitan después de mí: A, CHA, KA, K’A, KHA, LA, MA, NA...” Los estudiantes no logran seguir la pronunciación al primer intento, pues los sonidos no son familiares para ellos y se sorprenden. Luego la docente solicita a los estudiantes ejemplos con cada una de las letras, ella toma nota en la pizarra (ficha de observación, abril 2018)

Una de las prácticas que emplea la docente es el dictado, el beneficio pedagógico que le otorga la docente a esta práctica no es percibido por los estudiantes. Se presentan las opiniones de ambos actores, primero la docente luego uno de los estudiantes.

El ejercicio del dictado lo efectúo al inicio de la clase, el dictado permite a mis estudiantes asimilar nuevo vocabulario, además mejorar la ortografía (Informante V. Julio/8/2018)

Cada clase se inicia con un dictado, la docente solo repite dos veces las palabras no nos da tiempo de corregir, desconozco la escritura de algunas de esas palabras jamás las he escuchado en mi casa. Sinceramente, Yo no sé para qué sirven esos dictados pues al final son palabras que no conocemos y tampoco nos pregunta si tenemos dudas acerca del vocabulario (Informante D. Julio/8/2018).

A ello se suma, que la escasez del ejercicio de la lectura en el desarrollo de la asignatura. Así lo refleja el siguiente comentario de un estudiante.

En el libro de quechua no hay lecturas. A mí Me gustaría leer cuentos en quechua, para así conocer más vocabulario y lograr escribir (Informante D. Julio/8/2018).

Con respecto a esta situación, el docente vierte el siguiente comentario:

La habilidad de lectura en el idioma es poco desarrollada en el aula debido al tiempo reducido y no todos podrían participar en esta actividad. Solo leen oraciones cortas del libro de texto a manera de practicar la pronunciación. (Informante Docente. Julio/8/2018).

Con respecto a la corrección de errores, la consulta a los estudiantes evidencia, una vez más, las diferencias entre las percepciones de la docente y estudiantes respecto a lo requerido para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje e la asignatura. A continuación, se transcribe la respuesta de uno de los estudiantes.

Cuando la licenciada nos corrige nuestros trabajos, encierra en un círculo la palabra en la que nos hemos equivocado y no nos explica la razón o cómo corregirla si le preguntamos nos responde: “averigüe” (Informante D. Julio/8/2018).

Esta respuesta evidencia la demanda de los estudiantes de contar con la información necesaria respecto a su desempeño, en este caso, sobre la regla gramatical transgredida; la identificación de los errores por parte de la docente es percibida como insuficiente y genera en el estudiante desinterés e inseguridad a la hora de la autocorrección, quedando sin orientación sobre los pasos a seguir para indagar sobre su error y corregirlo.

### 3.1.2. Materiales didácticos como estrategia de enseñanza en el aula

A partir de la observación en clase, los materiales identificados y utilizados con mayor frecuencia en el aula son el libro de texto, la pizarra y un tema musical en quechua.

El libro de texto es el recurso de mayor uso de la docente, por el apoyo fundamental que le representa en la enseñanza de la asignatura y en cuyo contenido se establecen los temas y las actividades a desarrollar. El siguiente comentario de la docente respecto al texto de la materia muestra el papel que éste tiene en la estructura organizativa de su clase:

Yo me guío con este texto que puede sistematizar todo lo necesario para que los estudiantes aprendan el idioma, entonces, considero que este texto es una combinación de una mirada, o que pertenece a una escuela estructuralista, pero también comunicativa, entonces intento desarrollar por medio del texto situaciones que les provoquen a ellos participación (Informante V. Mayo /3/ 2018).

De acuerdo al comentario de la docente, la labor del texto guía es de hilo conductor de su actuación en el aula. A continuación, se describe a grandes rasgos.

**Tabla 2**  
Rasgos del libro de texto

Rasgo	Descripción
Lugar y año	Arequipa, Perú. Editado en 1994.
Secciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos unidades temáticas divididas en lecciones: la primera comprende "quechua I y II y la segunda "quechua III y IV".</li> <li>- Pequeños textos de lectura</li> <li>- Diccionario en la parte final, con sus respectivas acepciones tanto en quechua como en castellano y presentados por orden alfabético.</li> </ul>
Contenido	<p>El texto se centra principalmente en el uso correcto de las categorías gramaticales del quechua. Cada lección comprende la explicación gramatical y una práctica con instrucción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicio de complementación gramatical</li> <li>- Conjugaciones verbales</li> <li>- La sintaxis en oraciones</li> <li>- Ejercicios de traducción</li> <li>- Ejercicios de apareamiento</li> <li>- La morfosintaxis, etcétera.</li> </ul>

La revisión exhaustiva del contenido de una de las lecciones evidenció lo expresado en la tabla siguiente.

**Tabla 3**  
**Rasgos de una lección del libro de texto**

Rasgo	Descripción
Contenido	<p>La lección comienza directamente con la definición del uso gramatical de los sufijos de posesión o pertenencia y sus respectivas equivalencias en el castellano;</p> <p>Se presenta el vocabulario, una lista de palabras en idioma quechua con las que el discente debe aplicar lo instruido con respecto al uso de los sufijos que denotan pertenencia; este vocabulario conlleva su respectiva interpretación en castellano, es decir la traducción simultánea.</p> <p>Cada ejemplo que se presenta en quechua en el desarrollo del contenido, se acompaña de su traducción en castellano.</p> <p>Algunas de las palabras presentadas en tablas están descontextualizadas, por ejemplo el término “tayta”, equivalente a “papá” (en castellano, es mas de uso en el contexto peruano)</p>
Conocimientos previos requeridos	<p>Conocimiento de términos gramaticales: primera, segunda y tercera persona, términos que no son del uso corriente en el entorno del estudiante.</p> <p>Significado de las palabras “yuxtaponer” y “sustantivos” para comprender la expresión: “yuxtaponiendo a los sustantivos”, palabras son también poco comunes en el lenguaje coloquial del estudiante y cuyo desconocimiento causa desorientación en la resolución de la actividad</p>

Por medio de la entrevista, se pudo constatar el rechazo de estudiantes ante el texto empleado por la docente. A continuación, se presenta el diálogo con uno de los estudiantes:

Entrevistador: ¿Qué te parece el texto de quechua?

Estudiante: Mmm en primer lugar no me gusta, hay muchos ejercicios de gramática, además las explicaciones no son claras para completar los ejercicios. Además, faltan imágenes.

Entrevistador: ¿por qué no te gusta?

Estudiante: hay palabras que no conozco, y a veces no sé cómo hacer las tareas (Entrevista, 23 / 06 / 2018).

Por otro lado, se evidencia que el uso de la pizarra se da como un elemento indispensable en el aula, su utilidad es vigente pese a las alternativas tecnológicas dadas hoy en día. Se observó en la clase de quechua III que la docente le asigna un uso centrado en la copia literal de la lengua, su utilidad radica en la anotación de los elementos, es decir, se constituye en la dimensión visual del contenido que se aborda en cada sesión de las clases. Llama la atención que, en varias ocasiones, la docente anota el contenido para la sesión empleando el castellano y no así el quechua.

La docente les hace recuerdo que los pronombres son esenciales para la conjugación correcta de los verbos. Luego, el docente prepara bolos, tipo sorteo, donde se encuentra un verbo en castellano. El estudiante debe traducir automáticamente la palabra al quechua y luego conjugar de acuerdo a lo que se explicó en clase (Cuaderno de notas, abril 2018).

Respecto a la canción como material didáctico, en una ocasión, el docente hizo escuchar una canción en quechua, se trataba de “tarpurikusun sarata” de la autora Luzmila Carpio. La manera en la que se presentó fue “de relleno”, en el sentido de desconocer el objetivo del porqué de la canción dando como resultado la actitud de indiferencia de los estudiantes frente al tema musical. El tema trata de la producción agrícola del maíz en el campo, sus variedades y uso en el diario vivir. Los aspectos mencionados fueron desconocidos por los estudiantes ya que no se identifican con el cultivo del maíz, la producción agrícola del trópico de Cochabamba es distinta al de los valles. En este sentido, cuando se cuestionó, con respecto a la elección del tema musical, estas son las versiones emitidas primero del estudiante y luego del docente.

Una vez hemos escuchado una canción, pero no la conocíamos, me gustaría cantar y escuchar temas que conozco y me identifique (Estudiante A. Mayo /3/ 2018).

A veces los estudiantes solicitan escuchar canciones en quechua, yo les sugiero algunas, pero no son de su agrado, su generación hace que cambie los gustos por el contenido de las canciones (Docente V. Mayo /3/ 2018).

Otro elemento observado es el que corresponde al papel que cumple la corrección de errores de los estudiantes por parte del docente. Según la versión de la docente el docente la corrección conlleva un doble papel:

Durante mi ejercicio en la enseñanza del idioma quechua, la identificación de los errores ortográficos y la corrección de los trabajos de los estudiantes son trabajos arduos pues conllevan a la reflexión tanto de mi trabajo como la competencia lingüística de los estudiantes. Dónde estamos fallando (Informante D. Julio/8/2018).

### **3.2 Competencias lingüísticas del estudiante respecto al idioma quechua**

Para establecer los niveles tanto de la competencia oral como la escrita se realizó una prueba tanto, oral como escrita del uso de lengua quechua en estudiantes del tercer semestre de la carrera de

Turismo. Esta prueba tenía el propósito de cualificar los niveles en el uso de las habilidades del idioma quechua oral y escrito. Considerando las premisas descritas, la prueba se la construyó en función a dos aspectos: El primero responde a la comprensión oral y el segundo a la competencia escrita.

### 3.2.1. Competencias orales

La determinación del nivel de la competencia oral de la lengua originaria quechua se la realizó a partir de la aplicación de la técnica de la entrevista guiada en la cual se pudo identificar dos características relevantes de la clase de quechua III que son las siguientes:

- El aspecto bilingüe de los estudiantes
- El dominio de la comprensión oral

En cuanto al aspecto bilingüe, la mayoría de los estudiantes del curso tienen el quechua por lengua materna y como segunda lengua el castellano, pero no es un quechua “puro”, sino es un quechua que tiene préstamos e incorporaciones de palabras castellanas y de igual manera las estructuras gramaticales del castellano poseen cierta interferencia del quechua.

Respecto al dominio de la comprensión oral, la entrevista permitió definir el nivel del uso de la lengua oral; las preguntas de la entrevista se guiaron en base al tópico de la biografía personal como también del diario vivir, la información de terceras personas (el, ella), de tal forma que la complejidad era mayor tanto para la comprensión oral como para la construcción del enunciado en las respuestas.

A continuación, se presenta un fragmento de la entrevista guiada entre el entrevistador y dos estudiantes del tercer semestre de la Carrera de Turismo:

Entrevistador: imaynalla yachakuq? Estudiante A: waliqllapuni

Entrevistador: sutyki imataq?

Estudiante A: noqapta suty Andrea.

Entrevistador: Andrea maypi tiyakunki?

Estudiante A: mmm...kay chimore llajtapi tiyakuni

Entrevistador: Andrea mayman rirqnaki qayna paqarin

Estudiante A: mmm...ivirgarzaman rirqani chaypi Tatay mamay tiyakunku

Entrevistador: Qamri imataq sutikunki?

Estudiante B: Noqa Cinthia kani Entrevistador: kaypi estudiakunichu?

Estudiante B: ari, kaypi estudiakuni.

Entrevistador: Qamri Cinthia, mayman rirqnaki qayna paqarin

Estudiante B: mana ni mayman rirqanichu

Entrevistador: tataykichikkunawanchu tiyakunkichik?

Estudiante A: ari paykunawanpuni, ñuqa k'ataq wawa kani Estudiante B: mana, ñuqa sapitalay tiyakuni.

Entrevistador: Imataq tatayki ruwan

Estudiante A: chacupi trabajan

Entrevistador.: aja chakupi, imata puquchin

Estudiante A.: yukata, kukata, laranjata ima puquchin

Entrevistador: ¿qampatari Cinthia?

Estudiante B: payqa chacupillataq llamk'akun, juk katu de coca kapun Entrevistador: ¿wasiykipi Andrea wayk'unkichu?

Estudiante A: ari, chayamuni wasiyman chanta usqayta wayk'uni tataypaq mamaypaq ima.

Entrevistador: ¿qamri Cinthia? Kikintachu

Estudiante B: mana, ñañay wayk'un imarykuchus pay tataykunawan tiyakun. wasiyman ririnapaq ancha karu. Chayrayku sapitalay tiyakuni kay chimore llaqtapi

(Informantes C. y A. Julio / 7/2018)

Mediante la entrevista a manera de un diálogo dirigido entre el entrevistador y las dos estudiantes se observa las siguientes características:

- Manejan un variado repertorio lexical y estructuras propias del quechua a pesar de uno o dos préstamos del castellano.
- Producen enunciados con distinta longitud
- Usan adecuadamente los patrones de acentuación, ritmo y entonación.
- Pronuncian palabras y frases en la cadena hablada
- Hablan con fluidez cada situación comunicativa.
- Toma de la palabra espontánea.

El dominio oral del idioma se manifiesta de manera inmediata puesto que no tienen dificultades de comprensión oral puesto que a la hora de responder a las preguntas que vierte el entrevistador las respuestas son rápidas. Esta prueba de comprensión oral demostró que los estudiantes poseen un manejo sobresaliente de la lengua.

Sin embargo, más allá de los resultados de la prueba nivel de uso oral del idioma, se puede mencionar que a partir de la observación la interacción entre los estudiantes fuera de las aulas (el recreo), el uso del quechua en sus conversaciones es relativamente frecuente en espacios de confraternización; los estudiantes recurren al idioma frente a situaciones de diversión ya sea para marcar alguna diferencia tanto física como de actitud que llama la atención, por ejemplo en el caso donde uno de sus compañeros no acepta la derrota en un juego, este es denominado “*q'iwa*” o si ven a alguien que no tiene pelo lo tildan de “*p'aqla uma*” o bien en la identificación de una parte del cuerpo: *t'usu*.

Además, el uso de muletillas quechuas en conversaciones también es recurrente; es el caso cuando se les olvida el nombre de alguien o algo mencionan: el denominativo “na” que expresa la palabra omitida. De esta manera se observa una sutil incorporación del idioma quechua con el idioma castellano. Por ejemplo: Buenos días “Doña na” o bien en la noción de ubicación de objetos se hace uso del sufijo locativo que indica el lugar “-pi” que traduciendo en castellano viene a ser “en” por ejemplo: en aquí= kaypi.

### 3.2.2. Competencias escritas

Para la valoración de la competencia escrita en quechua, se solicitó inicialmente realizar una descripción escrita de una imagen costumbrista del valle de Cochabamba; para ello se proporcionó a cada uno de los estudiantes una imagen a color que ilustra la celebración de una festividad tradicional en el valle alto de Cochabamba que es la “wallunk’a”

**Figura 1**  
Imagen generadora para la redacción del texto



Fuente: Fernando Balderrama (2011) La tradicional wallunka está intacta en la llajta. *Opinión*, Diario Digital | viernes, 21 de julio de 2023. <https://rb.gy/9hc06>

Es a partir de esta imagen que se solicitó a los estudiantes que describan esta ilustración en un párrafo de no más de diez líneas haciendo uso de oraciones simples, dicho ejercicio debían culminarlo en un tiempo de veinte minutos. En el transcurso del tiempo, a partir de la observación en aula se rescata lo siguiente:

Los estudiantes se quedan en silencio por un lapso de 5 minutos sin saber por dónde empezar a escribir; se miran entre ellos buscando una idea de cómo iniciar su redacción, observando a su compañero vecino para poder tal vez copiar la misma tarea solicitada (Cuaderno de observación, mayo 2018).

La realización del texto descriptivo que comprendía diez líneas, se finalizó en el tiempo estimado de 25 minutos; sin embargo, durante el desarrollo de esta actividad, la investigadora fue solicitada en varias ocasiones. Se destaca el siguiente aspecto: la duda o bien desconocimiento acerca de la ortografía; las preguntas eran recurrentes en cuanto al vocabulario puesto que, en la mayoría de los casos, no lograban precisar sus ideas de manera escrita puesto que desconocían cómo realizar una descripción.

Seguidamente se muestra la captura del texto redactado por un estudiante con dominio en la competencia oral del idioma quechua.

## Figura 2

Texto redactado por estudiante con competencias orales sobresalientes en quechua

Kaypi Khawarish unchis -  
 Kaypi torosantuspí wallunk'anigta.  
 warmi imillista chay gusdan  
 todo santuspiga wallunk'an ku  
 warmi imillistas cholitamanta  
 sapa imillas wallunkama  
 wicharispá patamanta y uramantay  
 wallunk'anigta chay bandeda  
 ORBONA coma linkun asta  
 dardo huras coma chaywan  
 con tententun chay cholita.

Fuente. Archivo de estudio de campo

El pequeño texto elaborado por un estudiante con notable competencia oral en el empleo del quechua muestra lo siguiente:

- En la fase de transcripción de ideas, requiere ayuda externa.
- Su texto revela poca planificación antes de escribir,
- Dedicar poco tiempo a actividades de pre-escritura,
- No genera amplio contenido

- No responde a la exigencia de organización básica de un texto descriptivo.
- Produce textos consistentes en un listado de ideas escasamente relacionadas
- El vocabulario utilizado es básico, poco variado, aunque con palabras específicas referidos al tema.
- A pesar de expresar algunos elementos que muestra la imagen, recurre al préstamo del léxico castellano. El texto presenta varios préstamos del castellano entre los que destacan: “*chay gustan*”, “*asta tarde horas cama*”, “*contentakun*”.

Cabe mencionar que pese al dominio oral del estudiante en el idioma quechua solo logró redactar escasas líneas. El pequeño texto elaborado por la estudiante evidencia lo siguiente:

- Carencia de manejo básico de la estructura de redacción
- Limitado repertorio lingüístico en escritura, escasez de vocabulario
- Desconocimiento de la ortografía y de la grafía de la palabra
- Lentitud en la redacción

Si bien el dominio oral del idioma de este grupo es sobresaliente, expresar las ideas, pensamientos y sentimientos en una hoja de papel se convierten en una difícil tarea para el estudiante.

Por otro lado, posiblemente, la estampa costumbrista propuesta en la prueba escrita, pese a ser parte de las costumbres de la región a la que pertenecen, puede no guardar relación con la realidad actual del estudiante en tanto el mismo no participa de estas tradiciones, incidiendo ello en la calidad de producción textual, específicamente, en la generación de ideas asociadas a conocimientos previos. Se consultó a uno de los estudiantes del porqué no se logró efectuar la actividad, y él respondió lo siguiente:

Entrevistador: la imagen de la foto ¿te es familiar?, Es decir ¿has visto ese tipo de actividad?

Estudiante: la verdad, no. Aquí en mi lugar ya no se hace esas actividades, escuché a mis abuelitos algo, pero ya no recuerdo (Entrevista 18/06/2018).

Cuando se cuestiona a participantes de este estudio que dominan la oralidad del idioma quechua, acerca de su nivel de dominio del lenguaje escrito de su lengua materna, su respuesta es negativa. Según su testimonio, la razón de esta debilidad es la falta de conocimiento de los siguientes aspectos:

- Grafemas quechuas
- Estructura de la oración
- Reglas ortográficas

Empero, se podría aseverar que el desconocimiento de los grafemas del idioma quechua es la razón por la que se dificulta el desarrollo de la habilidad escrita puesto que no es usual la representación de los sonidos de las palabras por medio de los grafemas y la diferencia de los sonidos articulados, es decir, el conocimiento exacto y reflexivo de las relaciones entre fonema y grafema.

Es importante remarcar que, si se solicita al estudiante quechua hablante escribir un texto en quechua, prefiere recurrir a su habilidad oral para argumentar sus ideas y comunicar, no así a la habilidad escrita pues desconoce que su lengua tiene diferentes variedades expresivas.

### **3.3. Propuesta didáctica basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de la competencia escrita del idioma quechua**

#### **3.3.1 Fundamentación de la propuesta**

Los enfoques en la enseñanza de lenguas cambian a medida que avanza el tiempo, adaptándose a las necesidades sociales y también laborales. Actualmente una de las teorías que más llama la atención de docentes y académicos es la enseñanza de segundas lenguas fundamentada en una de las teorías de la corriente constructivista que es el aprendizaje significativo, mismo que se centra en la reconstrucción de la estructura cognoscitiva a partir de la conexión y relación entre los conocimientos previos y la nueva información.

A continuación, se exponen los principales planteamientos de estos autores, según recopilación presentada por Romero (2009).

El aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros... Dado que no siempre el aprendizaje es significativo, cabe preguntarse por las exigencias que éste plantea para serlo. Para ello debe cumplir tres condiciones:

- 1.1. Por un lado, el alumno debe poseer los conocimientos previos adecuados para poder acceder a los conocimientos nuevos y por otro, el contenido ha de poseer una significatividad psicológica, es decir, es necesario que el alumno pueda poner el contenido a aprender en relación con lo que ya conoce de forma no arbitraria para que pueda insertarlo en las redes de significados ya construidos con anterioridad. En este sentido, se precisa estrategias metodológicas que activen los conceptos previos...
- 1.2. El contenido ha de poseer una cierta estructura interna, una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo. Difícilmente el alumno podrá construir significados si el contenido

es vago, está poco estructurado o es arbitrario, es decir, si no es potencialmente significativo desde el punto de vista lógico.

- 1.3. El alumno ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente. Ha de tener intención de relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce. Todo ello va a depender, en definitiva, de su motivación para aprender y de la habilidad del profesor para despertar e incrementar esta motivación. (Romero, 2009, s.p.)

Este modelo representa un paradigma en la enseñanza de lenguas y erradica el modelo tradicional que basa el aprendizaje en la memorización de datos e información, que muchas veces resulta irrelevantes para la vida real. Se genera un escenario participativo en el que los estudiantes dejan de ser meros receptores de información para pasar a ser agentes activos. Llegando a ser responsables de su propio aprendizaje, lo que genera una fuerte autonomía en ellos y alimenta su curiosidad.

Por centrarse en el desarrollo integral, el aprendizaje basado en experiencias previas permite a los estudiantes tomar decisiones en base a lo que ya conocen y dominan, lo que fomenta un constante desarrollo y la adquisición de conocimientos y habilidades.

Con base en esta fundamentación, la propuesta didáctica elaborada busca:

- Generar estrategias didácticas al interior de la clase para la escritura de textos narrativos y descriptivos en el idioma quechua
- Incentivar el interés de los estudiantes en la escritura del quechua en textos auténticos mediante la aplicación de planes de clase creativos.
- Promover el desarrollo de la habilidad escrita en quechua a partir de la activación de los aprendizajes previos de los discentes.

Entonces, el objetivo principal es orientar y facilitar su trabajo en el desarrollo de la expresión escrita de los estudiantes a partir de la elaboración de textos sencillos y claros; de modo que el estudiante intervenga en el proceso de redacción, revisando y corrigiendo sus escritos, bajo la modelación y orientación del docente de la asignatura. A partir de ello, se busca que el estudiante adquiera el sentido de escribir vinculado, sobre todo, al de comunicar e inherente a las actividades que desarrolla en su vida diaria, superando la concepción de que la escritura está dada solamente por un conjunto de palabras y regla gramaticales.

### 3.3.2. Caracterización de la propuesta didáctica

Cassany (2011) menciona que la definición que muchos tienen acerca de escritura se enmarca solo en el campo de la ortografía, la gramática y el texto, obviando que escribir es un proceso en el que el pensamiento se expresa en el papel en términos lingüísticos de forma coherente, cohesiva y con unidad. En este sentido, las estrategias didácticas de enseñanza conllevan a seguir las fases de redacción que el autor Díaz (1995) resume en las siguientes: invención, redacción de borradores, evaluación, revisión y edición.

- Fase de invención: se refiere al momento en el que el escritor empieza a descubrir ideas relacionadas con el tema sobre el cual va a escribir.
- Fase de redacción de borradores: es un proceso en el cual el escritor expresa de manera general todos sus interrogantes, conceptos, conclusiones y relaciones conceptuales buscando exponer la materia prima, para luego darle una buena organización al tema, uno de estos borradores puede ser elaborar un mapa de ideas
- Fase de evaluación: es la realización de la primera redacción del texto incluyendo en este la información recopilada, con este se pretende detectar a tiempo las fallas y corregirlas.
- Fase de revisión: en esta etapa es donde el autor corrige los problemas y mejora la calidad del escrito, el énfasis y la redacción.
- Fase de edición: esta es la última fase en la cual el autor posee la última oportunidad para corregir definitivamente. El texto se halla prácticamente como va a ser editado, y ya deberá reunir una serie de cualidades: claridad, cohesión, coherencia, concisión, precisión y adecuación. (p.79)

El autor defiende que es de igual importancia el proceso utilizado para la creación del texto, que el resultado final. Daniel Cassany (2011), por su parte, propone que el docente debe sensibilizar el respeto a los borradores, estos deben guardarse, ser leídos, corregidos y comentados y, sobre todo, deben ser presentados a los compañeros para comprender el proceso de redacción que se ha seguido.

Con base en los planteamientos presentados, a continuación, se desglosa la estrategia didáctica propuesta y orientada al desarrollo de la competencia escrita del quechua, descrita en el marco de la competencia a lograr en el estudiante, el rol del facilitador, el rol del estudiante, los recursos y el tiempo previsto en cada caso.

**Tabla 4**  
**Estrategias didácticas para redacción de textos narrativos en quechua**

Estrategia didáctica	Competencia	Rol del facilitador	Rol del estudiante	Recursos y medios	Tiempo
El diario vivir (actividades diarias)	Narra secuencialmente las acciones diarias organizando sus ideas de manera correlativa apoyándose de conectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propicia el espacio de interacción.</li> <li>- Relata de manera oral las principales actividades en el día.</li> <li>- Presenta un modelo escrito de narración corto.</li> <li>- Comparte una copia del texto corto.</li> <li>- *Genera lluvia de ideas.</li> <li>- Enmarca la realización de la actividad a realizar en el aula.</li> <li>- Solicita la lectura de la tarea finalizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observa y escucha atentamente el relato.</li> <li>- Reproduce oralmente sus acciones diarias.</li> <li>- Planifica y estructura la narración como un borrador.</li> <li>- Procede a la redacción del texto.</li> <li>- Relee y reescribe el texto.</li> <li>- Corrige las observaciones</li> </ul>	Texto escrito modelo de redacción:  P'unchayniymanta Sapa paqarin tutamanta tuta sayarikuni, jatariytawan por la señakuna, chaymantaqa maylakuna, uyanchikta ima chanta simp'akuna. caldera churana q'uni yakuta upyanapaq, chaymantataq wasita pichana yaku q'uni t'impunankama; yaku q'uni t'impuptinqa t'antitawan osinuaq jank'itayuyqta tomarikuna. Hora chayamun almuercito wayk'unapapaq, almuerzo chayaptinqa mikhunchik entero familia.	20 min.
Usos y costumbres en el Cuidado de los bebés	Narra su experiencia en el tradicional "wawa k'iruna"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llega a la clase con un bebe muñeco en la espalda, envuelto en un aguayo.</li> <li>- El bebé está envuelto con el "chumpi".</li> <li>- Interroga a los estudiantes si conocen el proceso de envoltura de un bebé.</li> <li>- Expone en clase cada uno de los elementos que sirven para el proceso de la envoltura de un bebé.</li> <li>- Interroga sobre la función y el uso de cada uno de los elementos.</li> <li>- Pregunta si alguien sabe envolver con faja a un bebé</li> <li>- Invita a pasar al frente para efectuar el ritual.</li> <li>- Asigna la tarea de composición escrita de todo el proceso de envoltura del bebé.</li> <li>- Proporciona vocabulario para la redacción de la composición.</li> <li>- Solicita la lectura de la tarea finalizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica y reconoce los elementos presentados.</li> <li>- Participa mencionando oralmente la técnica de la envoltura.</li> <li>- Demuestra sus conocimientos de envoltura del bebé.</li> <li>- Estructura la redacción del proceso expuesto.</li> <li>- Verifica su redacción con una lectura previa antes de la entrega del trabajo.</li> <li>- Lee la tarea asignada</li> </ul>	Lilikla chumpi o faja, cabezal o uma paño, franela de algodón, muñeca bebé, mantita de algodón, papel, lápiz, borrador, video	30 min.
Proceso en la Producción agrícola	Relata secuencialmente las etapas del cultivo de la yuca.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exhibe el producto tanto crudo como cocido.</li> <li>- Pregunta sobre el proceso de cultivo de la yuca.</li> <li>- Muestra imágenes en diapositivas sobre el cultivo de la yuca.</li> <li>- Pide que pase al frente el estudiante que conozca todo ese proceso presentado acerca del cultivo de la yuca.</li> <li>- Solicita preparar una redacción de lo expuesto.</li> <li>- Entrega en una hoja de papel las palabras que deben ser incluidas en la redacción.</li> <li>- Solicita la lectura de la tarea finalizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica y reconoce el producto presentado.</li> <li>- Expone de manera oral sus conocimientos sobre el tema.</li> <li>- Recuerda el proceso del cultivo de la yuca.</li> <li>- Explica a partir de su experiencia el cultivo de la yuca.</li> <li>- Estructura y redacta un texto con toda la información recopilada.</li> <li>- Lee su redacción final.</li> </ul>	Yuca cruda, video sobre el cultivo de la yuca.	30 min.

(Elaboración propia, 2018)

**Tabla 5**  
**Estrategias didácticas para redacción de textos informativos y descriptivos en quechua**

Estrategia didáctica	Competencia	Rol del facilitador	Rol del estudiante	Recursos y medios	Tiempo
<p>Redacta una carta informal tomando en cuenta las tres partes correspondientes de ésta, mencionando las cualidades de una persona en especial "la madre"</p> <p>Fechas memorables</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prepara el marco de interacción, presentando un sobre de correo.</li> <li>- Comparte la copia de una carta con el resto del grupo.</li> <li>- Lee en voz alta la carta.</li> <li>- Indica los elementos principales en la redacción de una carta.</li> <li>- Condiciona el desarrollo de la tarea.</li> <li>- Solicita la escritura de una carta contemplando las partes básicas de una carta.</li> <li>- Solicita la lectura de la tarea finalizada.</li> </ul>	<p>Observa atento la actividad.          Infiere la información presentada.          Realiza una lectura silenciosa.          Identifica las grafías quechua.          Estructura y planifica el texto como un borrador.          Procede a la redacción del texto.          Relee y reescribe el texto.          Corrige las observaciones          Lee la tarea asignada</p>	<p>Carta modelo de redacción:          Mamay,          sumaj p'unchay mamitay, kay 27 de mayo p'unchaypi qamanta yuyakuni ima p'inchus kay Bolivia suyunchiki mamakunap p'unchaynin raymikun.          Niyta munani sapa paqarin, rikch'arini qamilatapuni yuyakuni. Pachi niyki sunqumantapacha, qam yachachiwanki imaynatachus wayk'ukun tukuy mikhunitasta, qamrayku jatunyachay wasiman yaykurqani chaypi yachaqaquni yachachiq kananpaj chayayku anchatapuni munakuyki mamay. Mamay uklla kan, kay kawsaypi.          Wak p'unchaypi uk misk'i mikhunitata wayk'urisunchik, chanta mikhurisunchik.          Ya mamay chaylla, wak p'unchaykama chay millay unqkunamanta sumajta jark'akunki.</p>	20 min.	
<p>Utilizar el lenguaje poético</p> <p>Convivencia con los animales domésticos</p>	<p>Solicita a los estudiantes nombrar los animales domésticos que poseen en casa.          Enseña en imágenes a los animales domésticos.          Presenta a un animal en particular: Pili (pato).          Pregunta a cada uno acerca de las características de ese animal.          Distribuye una copia del poema corto "Pili"          Lee en voz alta el poema          Solicita a tres de los estudiantes leer el mismo poema.          Prepara bolillos con nombres de animales domésticos en idioma quechua.          Entrega al azar a cada estudiante el bolillo.          Motiva a la composición de un poema de dos estrofas dedicado al animal doméstico asignado.          Solicita la lectura de la tarea finalizada.</p>	<p>Menciona los nombres de los animales domésticos.          Identifica los animales domésticos nombrándolos en idioma quechua.          Menciona oralmente las características del pato.          Lee el texto en silencio.          Se identifica con la lectura del poema.          Acompaña la lectura en silencio.          Lee el poema propuesto por el docente.          Participa en la asignación del tema a componer.          Estructura el texto como un borrador.          Procede a la redacción del texto.          Relee y reescribe el texto.          Compone el poema.          Corrige las observaciones.          Lee en voz alta su composición con sus compañeros.</p>	<p>Poema en quechua:          "Pili" del autor Alfredo Quiroz Villarreal</p>	30 min.	

(Elaboración propia, 2018).

### 3.3.3. Validación de la propuesta

La propuesta basa su factibilidad en la validación realizada con catorce expertos profesionales de especialidades directamente relacionadas con la temática de la misma según el siguiente detalle:

- Expertos en Lingüística aplicada (10)
- Expertos en Ciencias de la Educación (3)
- Experto en Comunicación Social (1)

La validación se realizó mediante la aplicación del método Delphi a partir del modelo de Escalamiento Tipo Likert con escala de 1 al 5. Para tal fin, se construyó un Cuestionario de Escalamiento Likert que permitió medir el grado de conocimiento sobre la temática abordada en la propuesta y la consistencia y coherencia de la propuesta respecto a su objetivo. A continuación, se describen los resultados:

- La puntuación obtenida por los expertos respecto a su grado de conocimiento sobre la temática fue de 62 de una puntuación máxima de 70. El cálculo del promedio obtenido en la escala mediante la fórmula  $PT/NT$  (donde PT es la puntuación total en la escala y NT es el número de afirmaciones) es 4.4, el cual analizado en el continuo 1-5, se sitúa en “Muy Favorable hacia la afirmación”: Por tanto, los consultados reconocieron poseer un conocimiento amplio y suficiente sobre la temática abordada en la propuesta.
- La puntuación obtenida por los expertos en la afirmación 2 fue de 64 de una puntuación máxima de 70. El cálculo del promedio obtenido en la escala mediante la fórmula  $PT/NT$  (donde PT es la puntuación total en la escala y NT es el número de afirmaciones) obtuvo el promedio de 4.6, el cual analizado en el continuo 1-5, se sitúa en “Muy Favorable hacia la afirmación”: Por tanto, los expertos valoraron la propuesta como consistente y coherente

## 4. Discusión

### 4.1. Sobre la enseñanza del quechua

Los resultados de la aplicación tanto de la prueba oral como la escrita evidencian que los estudiantes tienen dominio de la oralidad en el idioma quechua, poseen un repertorio lexical natural y espontáneo, pero, ya en el campo de la escritura su desenvolvimiento es pobre. A partir de la experiencia del material propuesto para la prueba de la habilidad escrita se ha constatado que una inadecuada elección de material para inducir a la producción escrita puede producir un “bloqueo” en el idioma obstaculizando la libre expresión.

En este contexto, es vital conocer el nivel de competencia lingüístico de los estudiantes, puesto que no es lo mismo enseñar a principiantes que a estudiantes con nivel intermedio de lengua. No solo para conocer cuanta información posee, sino más bien cuáles son los conceptos que dominan y cuáles se deben mejorar en su consolidación, como también sus expectativas e intereses de los discentes.

El paso de la oralidad a la expresión escrita se convierte en una tarea ardua puesto que la característica principal del idioma quechua es su oralidad y es a lo que han estado expuestos los estudiantes desde su contexto; no cabe duda que este hecho ha permitido resistir el paso del tiempo mediante la transmisión de generación a generación como herencia lingüística.

La investigación revela que la docente no realiza la exploración de estas competencias lingüísticas y/o no aborda la materia desde estas especificaciones. Ello repercute en que los contenidos de la asignatura no se vinculan, de manera pertinente, con los esquemas lingüísticos que posee el estudiante, los cuales fueron adquiridos en su entorno social; el docente debe generar espacios que ayuden a construir conocimiento, tal como opina Maruny (1989), “enseñar no es solo proporcionar información, sino ayudar a aprender”, y para ello el docente debe conocer a sus estudiantes: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender, sus estilos de aprendizaje, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio, entre otros componentes. Para sustentar esta idea los autores Díaz Barriga y Hernández (2002), consideran al docente “capaz de elegir las técnicas y actividades como también las decisiones que debe tomar de manera reflexiva y consciente”.

Por otro lado, uno de los aspectos relevantes observados en aula es que la interacción entre docente y estudiantes se realiza en idioma castellano. Según Luykx (1998), esta situación da lugar a que la lengua quechua se posponga no solo en producción oral, sino también en situaciones de producción escrita, convirtiéndose el aula en el espacio de desplazamiento lingüístico. El desenvolvimiento del estudiante está condicionado a una dinámica de estímulo-respuesta direccionado por el avance temático del texto de la asignatura, la comprensión del texto por parte de los estudiantes está supeditada a la presencia de la docente, pese a que los mismos presentan dominio hablado del idioma quechua. Entonces, no se refuerza la competencia lingüística del idioma más al contrario, se propicia un desempeño mecánico y dependiente.

Adicionalmente, el recurso didáctico empleado, el texto de la asignatura, ha sido diseñado empleando las variantes del quechua

peruano. La revisión del texto, permite identificar una descontextualización en tres dimensiones: primero, el léxico, pues presenta características propias del quechua de una región diferente a la originaria de los estudiantes; segundo, la ortografía que también tiene marcada diferencia entre esa región y el sistema del quechua boliviano; estructura temática organizada con base en el aprendizaje de la ortografía como rectores principales de la escritura, lo que deja de lado la comprensión del proceso de la escritura misma en este idioma. Por lo tanto, la clase de quechua se convierte en un escenario de discusión sobre las connotaciones y la ortografía de ciertas palabras y al no contar con características del repertorio lingüístico de los estudiantes, se activa el “filtro o bloqueo afectivo” que menciona Krashen (1981) y que interfiere, en este caso, de manera negativa en su aprendizaje, al no verse el estudiante involucrado en este proceso.

Los lineamientos constructivistas fundamentados en el aprendizaje significativo de Ausbel (1980), así como el modelo del monitor presentado por Krashen (1981) mencionan que para adquirir una lengua se requiere indagar lo que sabe el estudiante para así conocer la lógica que hay detrás de su modo de pensar y actuar en consecuencia. Se concibe, entonces, que la mejor manera de aprender a escribir es la aproximación a la práctica real de la escritura. Según Cassany (2011), escribir es más que conocer el abecedario y juntar las letras, es expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas pues la escritura es un hecho social. La visión pragmática de las estrategias se centra en la adquisición de la lengua quechua de manera significativa, donde la metodología en el aula toma en cuenta las experiencias previas de los estudiantes.

La información recopilada en esta investigación evidencia la descontextualización lexical mencionada en anteriores líneas. Si bien la incorporación de variedad lexical en el aprendizaje de un idioma puede ser de beneficio para la competencia comunicativa, se requiere que el docente asuma activamente la debida explicación de estas variantes y propicie la revisión de expresiones en el marco de esta diversidad, con el fin de no suscitar espacios de confusión lexical. El rol fundamental del docente se centraría en facilitar al estudiante gran cantidad de input comprensible, es decir, alimentar la entrada estimular con suficientes ejemplos de la lengua y orientar en la comprensión de los dicentes.

Según Rodari (1995), entre las metodologías didácticas para el desarrollo de un escrito se encuentra la implementación de lecturas previas que permitan al estudiante reconocer estructuras básicas

del idioma, además de motivar a los aprendices a implementar los subprocesos de escritura (planificación, redacción y revisión), para esto se debe leer y narrar a través de la escritura. De este modo, la mejor manera de enriquecer lo que el estudiante ya conoce o bien posee es por medio de la lectura; la lectura influye positivamente en la escritura de una forma más clara y contundente que un mayor número de actividades de escritura (Heys, 1962; De Vries, 1970), pues brindan al estudiante la oportunidad de conocer y asimilar elementos estructurales, entre otros. Sin embargo, en la práctica docente del contexto áulico observado, no se fomenta la lectura de textos en idioma quechua, esta actividad es poco abordada en el aula.

Autores como Krashen (1984) ponen de relieve los efectos favorables de la lectura sobre la escritura bajo el planteamiento de que la destreza de la expresión escrita se adquiere de la misma forma que la destreza de la expresión hablada. El estudiante precisa de un lenguaje recibido, input comprensible, en cantidad suficiente para desarrollar la expresión escrita en su idioma. El estudio de campo llevado adelante muestra una escasa exposición de los estudiantes a textos reales y de su interés interfiriendo ello negativamente en el desarrollo de la habilidad escrita en el idioma, pues entorpece el enriquecimiento de vocabulario que puede generar la lectura motivada como también la escritura de palabras que forman parte de su repertorio oral.

Otro elemento importante para el análisis es la importancia de la concepción que tiene el error en el proceso de producción escrita. Desde un enfoque de enseñanza centrado en el modelo tradicional, “la corrección de un escrito es el conjunto de intervenciones que efectúa el maestro para poner en evidencia los defectos y los errores” (Serafini 1989, p. 123). En la práctica docente, una de las tareas que ejerce es evidentemente identificar y dar a conocer las incorrecciones en los escritos en las que incurren los dicentes. Sin embargo, todo hablante, sea o no su lengua materna, comete incorrecciones en el uso de la lengua. Entonces, los errores se constituyen en indicadores de los estadios recorridos en dicho proceso, conocido como interlingua del aprendiz

La mejor manera de asimilar el error es interpretarlo como producto del aprendizaje y no como síntoma de fracaso: en la habilidad escrita, la presencia de los errores ya sean lingüísticos, de coherencia, de cohesión, o bien de adecuación son señales del progreso en esta competencia, la identificación de ellos se asume como pruebas de cambios en la estructura de la inter lengua del estudiante. En el estudio realizado, se identificó que la docente, si bien pide al estu-

dianter en resolver los errores cometidos en su producción, no orienta ni acompaña en la comprensión del error y en su asimilación como elemento favorable para su aprendizaje.

Es importante que la docente brinde al estudiante sugerencias o guía para corregir sus textos escritos, ello favorecería la autonomía del aprendiz para corregir sus propios errores,

Riddell (2001) señaló que los profesores pueden usar códigos de corrección como retroalimentación de las tareas escritas por sus alumnos para guiarlos a superar los errores de manera cada vez más autónoma. en el proceso de aprendizaje. La actitud de autocorrección implica un cambio general en la dinámica de la clase, que supone poner al estudiante en el centro del proceso. Entonces, el papel del profesor en el proceso es decisivo en el proceso de reconocimiento del error y de la autocorrección del estudiante. Para ello se requiere la inmediata retroalimentación del docente respecto al escrito, mientras el estudiante “tenga en mente” el tema tratado y se mantenga motivado frente al acto de escribir sobre él.

En cuanto a la explicación que se presenta en el texto analizado acerca del uso de los “sufijos quechua” se constata que el papel de la docente adquiere importancia al coadyuvar en la comprensión del objetivo de la lección. La aclaración de la terminología por parte de la misma es determinante puesto que de esta manera se facilita la resolución de los ejercicios del texto. Sin embargo, la presentación segmentada, tanto del punto gramatical como del vocabulario, puede tener una incidencia desfavorable en el desenvolvimiento autónomo del estudiante respecto al uso de la lengua en el aula. Considerando los lineamientos teóricos del aprendizaje significativo que menciona la importancia de los conocimientos previos para una mejor conexión con la nueva información, se debe crear un vínculo entre esta información presentada en el texto con el manejo empírico del sistema de la lengua que poseen los estudiantes. Para ello, el docente debe crear un puente entre el uso adecuado del contenido del libro de texto que incentive la motivación y el interés, de manera que se fortalezcan las habilidades cognitivas en el idioma quechua.

En la lengua quechua, de manera detallada y como si se estuviera dibujando, la expresión se realiza a través de sufijos. Por ejemplo, cuando se quiere manifestar algo al interlocutor se hace de manera directa. utilizando -ri, -lla, -yku, formas que se sufijan a las raíces verbales, o a cualquier raíz nominal. De ahí, que el nivel básico de aprendizaje de la lengua quechua es sencillo, pero en niveles intermedios y avanzados su aprendizaje de complejiza ampliamente al no tener semejanza gramatical a la lengua castellana. El texto se

encuadra al aspecto gramatical en perjuicio del aspecto funcional del idioma. En la observación realizada en aula, la actividad didáctica consistía en la resolución de dos tareas: la conjugación y la traducción de verbos sin un contexto de uso. Si bien la traducción, según Gibert (1989), plantea nuevas exigencias al aprendiz para ampliar su competencia comunicativa en una segunda lengua, ampliando su léxico, y estimula el uso de recursos para concretar la tarea, este ejercicio tal como es planteado por la docente da paso a la mecanización de la lengua.

El lenguaje utilizado en el texto, desde la percepción de los estudiantes, no es comprensible causando desorientación en el desarrollo de las tareas asignadas. Adicionalmente, si bien el material didáctico es una herramienta útil en la enseñanza de un idioma, no debería ser indispensable. Está claro que el libro de texto representa todos los contenidos de la asignatura. Es una ayuda para el desempeño del docente, sin embargo, ceñirse a él equivale a no disponer de talento creativo por parte de la docente.

Respecto a otros recursos didácticos empleados como el uso de una canción el análisis es el siguiente. Cassany (2000) destaca el uso de diversos canales sensoriales, para el aprendizaje, de modo que escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable pues permiten practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta y se constituyen en actividades lúdicas como alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores. Por medio de las canciones se pueden trabajar de forma integrada todas las competencias lingüísticas que son: hablar, leer, escribir y comprender. Sin embargo, para lograr este cometido, el docente debe emplear temas musicales que logren una identificación cultural pues las canciones incorporan elementos propios de la lengua, no solo como código lingüístico, sino sobre todo como expresión del quehacer humano. Esta variable no es considerada por la docente del estudio pues el contenido de la canción no tiene relación con el quehacer de estos en sus comunidades. De acuerdo con la versión del estudiante el recurso didáctico de la canción solo es usado de vez en cuando y la reacción de los estudiantes frente a la elección del tema propuesto es de rechazo y desmotivación.

Tras una indagación de la docente y una interacción con los estudiantes que permita la elección consensuada de un tema musical, la docente podrá valerse de la música para la adquisición de nuevos términos y la aplicación de reglas de ortografía, modelando así la redacción de un tipo de texto con sus propias normas de cohesión y coherencia. Las canciones en quechua proponen sutilmente en

cada estrofa el desarrollo de la competencia gramatical, el vocabulario, la sintaxis, o la pronunciación debida a su musicalidad, rima y repetición permiten de éstas su adquisición además de conllevar la cultura.

Respecto al uso del dictado, la docente no respeta el periodo silencioso (Krashen, 1982), que necesita el estudiante para procesar el lenguaje recibido. La rapidez con la que efectúa esta tarea imposibilita la identificación de los sonidos para luego proceder a la representación por medio de palabras y la aplicación inmediata de reglas gramaticales. En otras palabras, la aplicación y la ejecución de la actividad del dictado como recurso didáctico, en la clase observada y con participación de estudiantes bilingües, genera en primer lugar, frustración y bloqueo mental.

Si bien la técnica del dictado tiene la función principal de fomentar la escritura y no así reprimirla, para que facilite el desarrollo de la habilidad escrita en idioma quechua, Según Cassany (1998), se debe cumplir con las siguientes condiciones: que los aprendices ya conozcan las letras y palabras, las reglas ortográficas y la morfología del idioma para que logren relacionarlas entre sí correctamente en la cadena escrita; que el docente cuente con una gama de dictados graduados que comprendan las letras, palabras y oraciones de acuerdo a la secuencia de enseñanza de la lectura seguida, integrando en etapas más avanzadas del dominio lector, palabras tomadas de las lecturas trabajadas en clases, palabras de uso frecuente o palabras que impliquen una dificultad ortográfica; que se cuente con la constancia en la corrección de los dictados y posterior revisión de las correcciones realizadas por los estudiantes.

En este marco, el dictado puede constituirse en una técnica que vincula la autocorrección; si no se consideran estas condiciones, su uso recurrente perjudica la estimulación de conocimientos lingüísticos del idioma quechua y desfavorece el contar con espacios de escritura creativa, pues el estudiante se reduce a la copia fiel de un modelo de texto. Asimismo, el dictado de palabras sueltas en un nivel intermedio desfavorece la progresión en el reforzamiento del lenguaje escrito; en este nivel, el trabajo real del docente debería colaborar al estudiante en su iniciación en la escritura de textos que presenten mínimamente las características generales de composición.

En síntesis, los resultados obtenidos en el trabajo realizado son coincidentes con otras experiencias investigativas en esta temática tales como la de Tovar (2022), quien estudió la expresión oral y escrita en estudiantes quechua hablantes de la carrera de educación de

una universidad privada de la región de Junín, Perú, evidenciando lo siguiente:

Los docentes carecen de estrategias didácticas para facilitar y vivenciar el uso del quechua Chanka en los estudiantes mediante contenidos novedosos e interesantes, bajo nivel de producción oral de los estudiantes al trabajar actividades en el salón de clase, así mismo los docentes no promueven actividades dinámicas, participativas y contextualizadas en la clase, y no valoran los logros alcanzados por los estudiantes, lo que no permite generar una motivación extrínseca en los estudiantes para el desarrollo de la expresión oral y escrita en estudiantes quechua hablantes Chanka. (s.p.)

#### **4.2. Sobre la propuesta didáctica elaborada**

Identificados los factores didácticos y otros de relevancia que obstaculizan el desarrollo de la habilidad escrita del quechua en los estudiantes que participaron de la investigación, se diseñó y validó una propuesta para la enseñanza de la competencia escrita del quechua III. La propuesta se sustenta en los planteamientos de Cassany (1995) respecto al enfoque comunicativo para el aprendizaje de la lengua y, sobre todo, en el concepto de “aprendizaje significativo” propuesto originalmente por David Ausubel (1968) como el proceso a través del cual una nueva información, un nuevo conocimiento, se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva del aprendiz.

La propuesta ha sido elaborada considerando otros trabajos en el marco de la intervención didáctica para la enseñanza del quechua, tal es el caso de Tovar (2022), en lo que refiere al enfoque comunicativo y a la actividad recreativa, así como otros trabajos como el de Romero (2009) en lo que concierne a un enfoque por competencias para la enseñanza de este idioma, considerando recursos y secuencias de actividades que permitan consolidar saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales., así como en lo que concierne

A partir de ello, el proceso de composición escrita en quechua, desarrollado a través de las estrategias presentadas en la propuesta didáctica, cumple con los siguientes criterios:

- Se pone énfasis en el proceso de escritura a través de técnicas para su desarrollo y no en el producto obtenido a través de este desarrollo. El docente ayuda a construir el significado del texto guiando al estudiante para que desarrolle sus propias estrategias de composición, acompañando en la etapa de redacción con modelos creados en el aula y en colaboración con los estudiantes.

- Pretende estimular la expresión escrita de los estudiantes para la escritura de textos sencillos en quechua. Para ello el docente cumple el rol de facilitador en el proceso, valorando relativamente en una primera etapa la corrección ortográfica y gramatical de los textos, pero enfatizando en el acompañamiento de la actuación del estudiante en aula a partir del proceso de composición y del desarrollo de las ideas.
- Involucra la realidad de los discentes pues se centra en los principales contextos sociales de los estudiantes planteados: el diario vivir, las fechas memorables, la interacción con los animales, los usos y costumbres, la producción agrícola. Asimismo, gira en torno a textos que impliquen experiencias vivenciales y que involucren emociones, pensamientos y sentimientos de los estudiantes, usando el medio escrito para explorar el mundo personal. Por ello, las estrategias didácticas se orientan principalmente a la expresión en textos narrativos, aunque no exclusivamente.
- Facilita la adquisición de conocimientos básicos en la redacción de textos en quechua aplicando técnicas elementales de redacción que involucren los tres elementos fundamentales que se deben tomar en cuenta a la hora de redactar textos: cohesión, coherencia, adecuación.
- Se adhiere a las reglas básicas de ortografía basadas en la normalización del quechua según Decreto Supremo N° 2477, promulgado el año 2015, que puntualiza la unificación de vocabularios, la acuñación, recuperación y restauración de términos, las expresiones idiomáticas, la gramática y sintaxis en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

La elaboración de la propuesta presentada ha sido motivada a partir de la experiencia como docente del idioma que se deriva de la inquietud de vincular la competencia oral de dominio de los estudiantes quechua-hablantes con actividades que activen procesos de escritura, permitiendo plasmar el bagaje lingüístico oral por medio de la escritura. Para ello, la interacción diaria con los estudiantes posibilitó reflexionar sobre este tema y a partir del análisis de los resultados obtenidos, se logró inferir elementos que encaminaron a la elaboración de estrategias didácticas que benefician tanto al desempeño del docente como en el desarrollo de la habilidad escrita del estudiante.

## 5. Conclusiones

Este trabajo permite aproximarse a la realidad de la práctica pedagógica de la lengua originaria quechua en el aula en una institución de formación profesional, a partir de la reflexión sobre roles de los actores (docente-estudiante-material didáctico) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite comprender los factores que intervienen en la enseñanza de la escritura del quechua en estudiantes de habla quechua, partiendo del hecho que la educación se desarrolla en un marco de intercambio cultural.

Entre estos factores se encuentran el tipo material didáctico empleado y la forma de enseñanza aplicada. En ambos casos, es imperante la relación con la caracterización de los estudiantes respecto a sus conocimientos previos en el idioma, preferencias y necesidades, de modo que se encuentren involucrados en la actividad propuesta y en la apropiación del material didáctico efectivizando al máximo los recursos lingüísticos que poseen en esta lengua.

El estudio evidenció que la ortografía y estructura gramatical son eje central para el quehacer del docente en aula y se constituyen en el elemento organizativo del texto destinado a la enseñanza de la escritura. Si bien ello favorece la adquisición de conocimientos lingüísticos, es insuficiente para la formación de la competencia comunicativa, misma que requiere el desempeño funcional de la escritura. Es necesario contar con una organización didáctica que movilice a los estudiantes quechua hablantes en el uso escrito de la lengua en situaciones de contexto interactivo, más allá de conocer las reglas gramaticales o el análisis sintáctico de oraciones.

Por otro lado, actividades como la corrección de errores, el dictado y el uso de canciones, pueden facilitar el aprendizaje de patrones de escritura, dependiendo de los procedimientos que se siguen para su implementación. La corrección permitirá al profesor verificar la metodología adoptada y modificar el programa de estudios según las necesidades del estudiante y los objetivos del curso; por su parte, el estudiante evitará la instauración de formas incorrectas y superará la ansiedad que produce el acto de corregir.

Específicamente, la práctica del dictado puede desarrollar la memoria, comprensión auditiva y la atención y ser empleado como estrategia complementaria a otras esenciales de estímulo hacia la escritura. Sin embargo, su uso excesivo llevaría al estudiante a un lenguaje no contextualizado, reforzando su pasividad y mermando su pensamiento crítico.

Estos factores pueden catalizar el desinterés de los estudiantes y, por tanto, la inasistencia a clase.

Así también, el papel principal de un tema musical, como recurso didáctico, consiste en desencadenar sensaciones y reacciones que viabilicen el aprendizaje y la consolidación de las habilidades comunicativas en el idioma quechua. Así la presentación de la letra de la canción enfrenta al estudiante con el lenguaje escrito, le permite reconocer la forma de las palabras, la pronunciación y la representación escrita. Por ello, para realizar una buena elección de material musical se debe tomar en cuenta no solo si el tema se lo interpreta en la lengua quechua sino también, el vínculo con la identificación cultural de los estudiantes, considerando además el componente generacional.

En síntesis, cuando el docente propone recursos didácticos para vincular en los estudiantes la competencia oral con la competencia escrita, se debe, en primera instancia, indagar sobre sus preferencias, más aún si los estudiantes emplean este idioma para comunicarse oralmente, ya que estas articulaciones podrán cimentarse desde su bagaje lingüístico generando el uso natural de los recursos propuestos por el docente.

De este modo, los recursos materiales didácticos cobrarán importancia en tanto se propicie el trabajo, la indagación, el descubrimiento y la construcción de conocimientos, de forma que se enriquezca la experiencia de aprendizaje en vinculación con la realidad propia de cada estudiante. La descontextualización de los materiales y la carencia de estrategias didácticas cimentadas en el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, interfieren en la expresión espontánea del código escrito.

En efecto, enseñar el alfabeto quechua a un grupo de estudiantes bilingües adoptando una metodología en la que el alfabeto es la base del aprendizaje de los sonidos, minimiza la capacidad lingüística. Además, si el docente se centra en la exposición continua, aun cuando los estudiantes pregunten o participen en ciertos intercambios orales, la actividad fundamental sigue siendo escuchar y tomar notas, relegando nuevamente la creatividad de los educandos a una simple tarea de complementación memorística. Como resultado, se reduce la oportunidad para que asuman desafíos que involucren su participación y capacidad para resolver problemas empleando su propio idioma.

Como se ha indicado, la tarea prioritaria de la escritura es la conservación de una lengua y esto se logra a través del acto de escribir. Por ello, con base en el predominio oral que presentan poblaciones como las que participaron en este estudio, es imperante estimular en las aulas la escritura en el idioma a partir de estrategias comuni-

cativas que incorporen sus vivencias, experiencias y sentimientos. Resulta paradójico que la expresión escrita sea la competencia lingüística menos fomentada en un curso de característica bilingüe. Un espacio formativo en quechua es provechoso en tanto se considere los conocimientos previos sobre el idioma, contrastándolos con nueva información desde la mediación docente y bajo una orientación didáctica que promueva el aprendizaje significativo.

Finalmente, es motivo de reflexión que sí bien la enseñanza del quechua en el subsistema educativo de formación profesional adquiere relevancia por su posible impacto en las generaciones jóvenes, la pervivencia de una lengua está dada por el uso que le dan sus hablantes y su decisión de transmitirla a sus hijos. En tanto la tradición oral de la lengua quechua se mantenga, existirá un campo de siembra para el desarrollo de competencias escritas.

## 6. Referencias bibliográficas

- Arratia, V. (2004). Primero identidad cultural, después la EIB. Bolivia PROEIB
- Basilio, S. (2019). Enseñanza y aprendizaje del idioma Quechua como L2 en Academia Nacional de Policías ANAPOL (Doctoral dissertation).
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000) Enseñar lengua. Sexta edición. Barcelona
- Cassany, D. (2011). Describir el escribir. Buenos Aires. Reparar la escritura. Didáctica de la corrección escrita. Barcelona
- Calfuqueo, J. (2001). Demandas y opiniones para la enseñanza de la Lengua Mapuche en contextos urbanos, Comuna de Cerro Navia Santiago de Chile
- Díaz, A. (1995) Aproximaciones al texto escrito. Universidad de Antioquia. 4ª edición.
- Gibert, T. (1989). Las prácticas de traducción y el proceso de adquisición de la L1. España.
- Jiménez, A. (2023). Incidencia del castellano en el proceso de aprendizaje del quechua como L2 y las transformaciones de la identidad lingüística en los estudiantes de la Escuela Militar de Sargentos del Ejército ubicada en la localidad de Tarata durante la gestión 2022.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning, Oxford, Pergamon Press.
- Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. N° 070, promulgada 20 diciembre 2010. Bolivia

- Limaymanta, D. (2023). Dominio del idioma quechua e identidad cultural en estudiantes del “CEBA”-Tarma–Junín.
- Luykx, A. (1998). La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias. En López L.E. e I. Jung (eds.). Sobre las huellas de la voz. Madrid: Morata, PROEIB Andes, DSE. 192-212.
- Mosquera, M. (2016). Estrategias Metodológicas Comunicativas Basadas en Tareas, Orientadas al Desarrollo de la Expresión Oral del quechua como L2. UMSS
- Pari, A. (2017). Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua L(1), en la unidad central núcleo de Rodeo. UMSS
- Plaza, P. (2004). Qhichwata qillqanapaq. Bolivia: MDH y SNE.
- Quispe, S. (2023). Análisis de la oralidad y escritura quechua en los estudiantes de la escuela académica profesional de educación inicial intercultural bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, 2021.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y Constructivismo. Temas para la Educación, N° 3 <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Serafini, M. (1989). Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura Barcelona. Paidós
- Terán M. (2006). La enseñanza de la lengua quechua en el sistema educativo escolar del área urbana de Tiquipaya. UMSS
- Tovar, N. (2022). Estrategia didáctica para desarrollar la expresión oral y escrita del quechua Chanka en estudiantes quechuas de una universidad privada de Junín. <https://acortar.link/4b9v5D>
- Zurita, J. (2012). El enfoque cultural comunicativo y textual en la enseñanza del quechua como segunda lengua Indiana U.S.A.

# VERDAD ACTIVA

Revista Científica del Instituto de  
Investigación y Postgrado USB

## ARTÍCULOS DE REVISIÓN





---

# **Aprendizaje de habilidades comunicativas con mediación de Tecnologías de la Información y la Comunicación**

Vanessa Zegarra Asturizaga  
María Luz Cáceres Espinoza

*“El futuro de la educación estará profundamente signado por cómo los educadores y estudiantes utilizan las TIC para el aprendizaje continuo.”*

*Stanley Williams*



# Aprendizaje de habilidades comunicativas con mediación de Tecnologías de la Información y la Comunicación<sup>1</sup>

## Learning Communication Skills mediated by Information and Communication Technologies

Zegarra Asturizaga, Vanessa<sup>2</sup>  
Universidad Salesiana de Bolivia

Cáceres Espinoza, María Luz<sup>3</sup>  
Unidad Educativa “Thako Pampa”

---

### RESUMEN

---

El presente artículo tiene como objetivo aproximarse al abordaje del desarrollo de habilidades comunicativas bajo la mediación de las tecnologías de información y comunicación como estrategias importantes para propiciar su aprendizaje. Considerando el requerimiento actual de una sociedad de la información que exige cada vez mayor eficiencia en desempeños comunicativos situados en contextos de la vida misma, es latente la necesidad de fortalecer la formación en comunicación desde el sistema escolarizado. Se hace menester revitalizar la comunicación como una herramienta que permita la conexión entre seres humanos para interactuar y entenderse entre sí. En este sentido, el maestro que busca elevar su calidad educativa está llamado a emplear diversidad de herramientas tecnológicas ya no como

---

1 Artículo recibido el 30 de mayo, 2023. Artículo aceptado el 21 de junio, 2023.

2 Coordinadora de Investigación en la Universidad Salesiana de Bolivia con sede en La Paz, Bolivia. Experiencia en docencia, investigación, gestión y psicología educativa. Doctorado en Ciencias de la Educación. Diplomada en Metodología de la Investigación y Comunicación Académica, Formación y Producción Científicas, Aprendizaje Significativo, Educación Especial, Organización y Administración Pedagógica del Aula, Gestión y Edición de Revistas Científicas, Educación Superior por Competencias y Tecnologías para el Aprendizaje y Conocimiento. Licenciada en Psicología. Estudios en Comunicación Social con mención en Comunicación Educativa.

Email: zegarravane@gmail.com

Orcid: 0000-0002-6498-8885

3 Docente de asignaturas de Lenguaje en la Unidad Educativa “Thako Pampa” ubicada en la ciudad de Sucre, Bolivia. Experiencia como facilitadora y expositora en programas educativos. Docente de educación regular y universitaria. Magister en Educación Superior. Diplomada en Pedagogía y Didáctica de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos. Licenciada en Pedagogía Escolar. Maestra en Comunicación y Lenguajes.

E-mail: celuzmary@gmail.com

Orcid: 0009-0009-8462-6177

una opción sino como una necesidad, más aún en el área de Comunicación y Lenguajes. A partir de ello, promoverá el desarrollo de habilidades comunicativas en comunión con el contexto tecnológico actual. No obstante que el empleo de la tecnología tiene beneficios y limitaciones como todo campo aplicativo, es fundamental el rol del maestro para su implementación a favor del desarrollo del estudiante, como un orientador que acompaña a lo largo del proceso formativo, haciéndolo mucho más agradable e interesante para el que aprende y, como resultado, propiciando aprendizajes más significativos, duraderos y productivos.

### **Palabras clave**

Aprendizaje, habilidades comunicativas, tecnologías de información y comunicación (TICs), calidad educativa, educación regular.

### **Abstract**

The aim of this article is to consider the development of communication skills through the medium of information and communication technologies as an important strategy for promoting learning. Considering the current demands of an information society requires ever more efficient communicative performances in the context of life itself, the need to strengthen communication training is latent in the school system. It is necessary to revitalize communication, as a tool that allows the connection between human beings to interact and understand each other. In this sense, the teacher who wants to increase the quality of his teaching is called to use a variety of technological tools, no longer as an option, but as a necessity, even more so in the field of communication and languages. In this way, the development of communication skills will be promoted in accordance with the current technological context. Although the use of technology, like any other field of application, has its advantages and limitations. The role of the teacher is fundamental in its implementation for the benefit of the student's development, as a guide who accompanies the entire training process, making it more pleasant and interesting for the learner and, as a result, promoting more significant, lasting and productive learning.

### **Keywords**

Learning, communication skills, information and communication technologies (ICTs), educational quality, regular education.

## **1. Introducción**

Las formas de comunicar han evolucionado a lo largo del tiempo para que las personas tengan la posibilidad de comprender la infor-

mación de manera más cercana al mensaje emitido, empleando canales que facilitan y simplifican el proceso comunicativo. Ello está, a su vez, estrechamente relacionado con la capacidad para expresar ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos, tanto mediante el lenguaje oral como escrito, pues implica manejar un amplio repertorio dentro de la actividad comunicativa; asimismo, requiere la habilidad de comprender e interpretar los mensajes que se son emitidos a través de múltiples códigos. Este desempeño es posible gracias a las llamadas habilidades comunicativas.

Actualmente el avance agigantado de la tecnología, ha hecho que las personas minimicen el desarrollo de los hábitos comunicacionales que permiten enriquecer las habilidades expresivas, incluso es cada vez menor el ejercicio de formas de comunicación mediatas e interpersonales, con el entorno cercano y con fines de resolución de conflictos (comunicación asertiva). En este sentido, la presente revisión pretende presentar descripciones en torno al aprendizaje de habilidades comunicativas mediadas por tecnologías en poblaciones estudiantiles del subsistema de educación regular, caracterizando su relevancia y los factores a considerar en lo que concierne su aplicación al campo educativo y formativo de la comunicación humana, ejemplificando formas de implementación y haciendo alusión a sus limitaciones.

Si bien el uso de la tecnología en educación tiene amplio alcance en todos los niveles, lo presentado en este artículo es pertinente para el ámbito de educación regular pues el desarrollo de las habilidades comunicativas se considera un componente fundamental en esta etapa formativa. La educación regular abarca la educación formal de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y se extiende desde la educación inicial hasta el bachillerato, previo ingreso al subsistema de educación superior. Asumiendo que el uso de la tecnología favorece la puesta en marcha de procesos educativos desde paradigmas educativos actuales, la revisión presentada constituye también en un factor de aporte para la calidad educativa.

Se asume que las herramientas tecnológicas conllevan importantes beneficios para el proceso educativo, en tanto sean usadas de manera racional, ética y en el marco de favorecer el aprendizaje. Las tecnologías actuales ponen a disposición del docente una gama de recursos para desarrollar varios aprendizajes, entre ellos, las habilidades comunicativas. Por este motivo, surge la necesidad de adecuarse a ellas, considerando que “la apropiación de las tecnologías se concibe como un proceso que acontece en un espacio socio histórico determinado, mediante el cual los sujetos desarrollan una posición activa y participativa en torno a ellas” (Angeriz, 2019, p. 98).

El mundo entero se ha apropiado del uso de las tecnologías emergentes, sin embargo en el ámbito educativo éstas pueden conllevar desventajas si su empleo no es adecuado ni supervisado, el mal uso de algunas herramientas tecnológicas de parte del estudiantado causa efectos desfavorables por lo que el maestro debe estar preparado para constituirse en orientador desde una conversión de su rol como educador y de la revisión de sus actitudes frente a este nuevo contexto, de exigencias mayores para el profesorado respecto a sus habilidades de innovación.

Se requiere que el maestro se constituya en un guía tecnológico que facilite en sus estudiantes el uso de estas nuevas tendencias para la construcción y fortalecimiento del aprendizaje. La sociedad demanda que el maestro busque y agote los medios y procedimientos para conducirse en su rol de comunicador eficiente, explotando al máximo sus capacidades y creando espacios para desarrollar capacidades comunicativas en los estudiantes.

Con base en lo presentado, el contenido de este artículo está orientado a dar respuesta a la siguiente pregunta de revisión: ¿Cuáles son los factores que el maestro debe considerar en la aplicación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación durante el proceso de aprendizaje de habilidades comunicativas en el sistema de educación regular?

Se considera que son varios los componentes a tomar en cuenta para cumplir con un cometido formativo mediado por tecnologías emergentes. Fortalecer la calidad educativa ya no depende solo del desarrollo de procesos pedagógicos, sino que se requiere de la verdadera vocación del maestro dispuesto a innovar constantemente con un compromiso férreo y mantenerse a la par del avance tecnológico para emplearlo en favor del aprendizaje de sus estudiantes, haciendo de sus clases espacios más divertidos, motivados e interesantes.

## **2. Método**

La revisión bibliográfica se realizó en las siguientes fases:

### **2.1. Primera fase**

El primer paso consistió en la planificación de la lectura, se definió la temática a partir de la cual surgieron la pregunta y objetivo de revisión.

### **2.2. Segunda fase**

Como siguiente paso se procedió a la recopilación de artículos, revistas, documentos científicos, investigaciones, libros y otros cuyo

contenido giraba en torno al tratamiento de habilidades comunicativas mediadas por las Tics en educación regular. Se empleó el buscador Google Académico, además de la consulta de textos pedagógicos en formato físico. De un total de 23 fuentes bibliográficas exploradas en primera instancia, 16 fueron seleccionadas para una siguiente fase bajo los criterios de pertinencia y relevancia temática, considerando también los años de publicación enmarcados en las últimas cinco gestiones, a excepción de algunas fuentes que por ser de alto aporte para el desarrollo presentado, fueron consideradas con un rango mayor de antigüedad.

### **2.3. Tercera fase**

A través de la técnica del fichaje, se procedió a la organización y sistematización de la información recolectada por orden de jerarquía realizando una revisión en profundidad de cada artículo, extractando citas textuales relevantes, considerando tanto el parafraseo como el análisis temático. En esta etapa, también se procedió a la revisión de información complementaria, empleando un sistema de Inteligencia Artificial con fines investigativos.

### **2.4. Cuarta fase**

Finalmente, con base en un esquema temático, se procedió a la redacción del artículo según exigencias del estilo académico y bajo procedimientos de revisión de borradores hasta la presentación del documento final.

## **3. Desarrollo y discusión**

### **3.1. Aprendizaje y habilidades comunicativas para la vida**

Históricamente el aprendizaje se ha conceptualizado como el proceso de adquirir y modificar el conocimiento o comportamiento como resultado de la experiencia, no obstante, con el transcurrir del tiempo este concepto ha ido evolucionando y han arribado otros autores clásicos como David Ausubel que nos ha planteado la corriente del aprendizaje significativo que: “comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. (Ausubel,1976. p.1) considerándose una teoría bastante atractiva para aplicarse el ámbito educativo del sistema regular.

Ambas definiciones son dignas de rescatar ya que todo proceso de aprendizaje siempre va a marcar una huella, un cambio en el accionar o en la actitud del que aprende no obstante este podrá con-

siderarse significativo si es fácil de relacionarse con otros pre-ocurrentes que ya se tienen o es capaz de apropiarse de él como una herramienta para encarar diferentes situaciones de su vida cotidiana, es decir ponerlo en práctica para resolver situaciones conflictivas que se le presentan en el cotidiano vivir de su entorno, de este modo podemos decir que el aprendizaje se constituye en una experiencia relativamente necesaria e indispensable.

El aprendizaje se desarrolla en estrecho vínculo con la cognición y el lenguaje, “el desarrollo cognoscitivo y del lenguaje se unen para formar un nuevo nivel de organización por medio del cual los niños comienzan a guiar su conducta verbalmente, utilizando los significados de su cultura particular” (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007, s.p.). Desde lo planteado, se deduce que el sistema educativo debe tener la capacidad para desarrollar el aprendizaje tanto de la cultura escrita como el de la oralidad a partir de la interacción entre docentes y estudiantes, propiciando oportunidades de crear textos desde la realidad de los contextos y de generar situaciones comunicativas dialogantes. Ello, en el marco de la responsabilidad que implica desarrollar una comunicación con coherencia y claridad del mensaje, apoyada en la capacidad racional, intencional y argumentativa del ser humano, misma que distingue su naturaleza y propósito comunicativos.

En este entender, según enfoques pedagógicos actuales, el aprendizaje es una construcción. “Los antecedentes del paradigma constructivista se encuentran en los trabajos de Lev S. Vigotsky (1896-1934) y Jean Piaget (1896-1980) que tiene un marcado énfasis en una búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende, en otras palabras, la génesis y desarrollo del conocimiento y la cultura” (Ferreiro, R. 2005, p. 1.)

El constructivismo plantea el desarrollo personal haciendo énfasis en la actividad mental constructiva, actividad auto constructiva del sujeto para lo cual insiste en lograr un aprendizaje significativo mediante la necesaria creación de situaciones de aprendizaje por el maestro que les permiten a los alumnos una actividad mental y también social y afectiva que favorece su desarrollo. (Ferreiro, R. 2005, p.3.)

Por lo cual el principal objetivo de la educación es formar hombres y mujeres capaces de vivir plenamente, disfrutar y crear, trascender el aquí y el ahora. Por lo tanto, no es posible educarlo en y para la repetición, se requiere auspiciar su actividad y su independencia crítica y creativa. Se necesita desarrollar, sus sentimientos, y

valores, su actuación transformadora, así como desarrollar su autonomía personal (moral e intelectual) y social (Ferreiro, R. 2005, p.3.)

La educación nunca fue una tarea fácil de afrontar, tanto para el sistema político como para el rol del maestro que es quien observa en el día a día las problemáticas frente a un avance tecnológico agigantado donde los enfoques tradiciones de la enseñanza van quedando cada vez más relegados en tanto que las nuevas generaciones nacen dispuestas a gestionar la información a través de la tecnología. Ello debe ser considerado como un reto para la sociedad en pleno, pues implica introducirse en el manejo de las herramientas tecnológicas a fin de hacer más atractivo, significativo y constructivo el proceso de aprender y de desarrollarse a partir del apoyo y la guía del maestro, tal como indica Vigotsky al abordar la zona de desarrollo próximo.

En este sentido y considerando las habilidades comunicativas como “aquellos procesos que desarrolla el niño y que le permiten la comunicación, para hablar, escuchar, leer y escribir” (Romeu 2009, s.p.) y que dichas aptitudes, destrezas o capacidades son adquiridas paulatinamente en el proceso de interacción del niño con su entorno para hacer uso efectivo del lenguaje, el sistema educativo juega un papel preponderante en la formación de competencias comunicativas y son los maestros los primeros llamados a gestarlas. Como indica Lerner (2003) la importancia de la escuela reside en su responsabilidad “para preservar e incentivar el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales... (en esta práctica es importante que) los maestros se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores... (que) lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (Lerner 2003, p. 27)

El saber qué, cómo, cuándo, porqué y para qué comunicar es parte esencial de la vida, tanto en lo que corresponde a la comunicación verbal como no verbal, expresiva como receptiva. La comunicación se constituye en una competencia para la vida misma. “Las Habilidades para la Vida son aquellas aptitudes y herramientas psicosociales que permiten enfrentar los retos... y garantizan una adecuada interacción en los diferentes contextos, además de garantizar conductas adecuadas y necesarias para enfrentar eficazmente las exigencias de la vida” (Rivera 2019, p. 29).

Es fundamental hablar de Habilidades para la Vida, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993) las define como “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, y permite enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida” (p. 6). P. 30” (Rivera 2019, p. 29). Por ello, la importancia

de proporcionar a los niños y adolescentes herramientas fundamentales para el desarrollo de estas habilidades: manejo de emociones y comunicación asertiva, para que se adquiera en los mismos la capacidad de elegir estilos de vida saludables, los cuales fortalecen un comportamiento adecuado y efectivo, así los niños y adolescentes puedan enfrentarse a los retos de la vida diaria de una manera más satisfactoria, ya que una persona con estas habilidades defiende su punto de vista, lo que quiere, expresando su acuerdo o desacuerdo de manera asertiva, sin necesidad de generar conflicto o malestar en el otro (Choque, 2009).

Las habilidades para la vida, como el manejo de emociones y la comunicación asertiva, son un gran tema para trabajar en el desarrollo social, puesto que ayuda a que los niños y adolescentes tengan un pensamiento saludable y buena comunicación, ayuda a tomar decisiones positivas; también a prevenir conductas negativas o de alto riesgo, como el uso de tabaco, alcohol u otras drogas, sexo inseguro y actos de violencia, entre otros. El desarrollo de estas habilidades logra un buen crecimiento físico, emocional e intelectual, lo cual llevará a disfrutar plenamente de la vida personal, familiar y social (Pezutti, 2017).

Por lo anterior, se ve pertinente estimular el desarrollo de estas habilidades para el manejo de emociones y sentimientos, porque estas habilidades generan mayor control de las emociones y manejo de estrés. Por otro lado, del grupo de habilidades sociales, se trabajará la comunicación asertiva; puesto que es una habilidad que se aprende, y contribuirá a establecer relaciones positivas, en procesos personales, familiares y sociales, además, esta habilidad desarrolla la habilidad de relaciones interpersonales, pues van de la mano, si se logra decir lo que queremos, deseamos y esperamos, seguramente tendremos afecto y respeto por parte del otro, de lo contrario no se va a lograr una comunicación óptima, y mucho menos se establecerán relaciones satisfactorias y productivas, al contrario van a traer aspectos totalmente contrarios como la soledad, el aislamiento y socializaciones infructuosas (Organización Mundial de la Salud [OMS], s.f.)

Por todo lo expuesto, poder reforzar esta habilidad en niños y adolescentes es de gran importancia, ya que les permitirá ser más sensibles para reconocer y comprender las emociones propias y las de los demás y saberlas manejar de manera óptima y satisfactoria. El nivel de educación regular tiene la enorme responsabilidad de preparar para la vida.

### 3.2. La mediación tecnológica para el desarrollo de habilidades comunicativas

Existen varias definiciones sobre Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), autores como Gavilán (2022) presentan importantes revisiones sobre estos conceptos. Este autor hace alusión inicialmente al concepto de UNESCO (2010) indicando que las TIC son un “recurso de agrupación de las tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones digitalmente, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética” (Ruiz Mera, 2020, citado en Gavilán, 2022, s.p.).

De este modo, estas tecnologías tienen la capacidad de suministrar y facilitar información, a través de las herramientas respectivas, para su transmisión y recepción. En el ámbito educativo, facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, en la interrelación docente estudiante.

En los últimos años se ha incrementado el interés por el estudio y el desarrollo de habilidades comunicativas en el ámbito de la educación regular, considerándose distintas estrategias como ser el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) que han arrojado resultados muy favorables en cuanto a evidenciar la mejora en muchos aspectos comunicativos que conlleva la formación de los estudiantes de este un nivel de educación regular.

La incorporación de las TICs en el ámbito de la formación literaria se manifiesta estrechamente vinculada al aspecto lúdico puesto que se pretende despertar la motivación en los procesos educativos para que el aprendizaje se produzca de forma más beneficiosa, asimismo (permite) la promoción de las habilidades comunicativas (Martínez, 2019, p. 144)

Cabe resaltar que el trabajo formativo con niños y adolescentes conlleva, necesariamente, un elemento lúdico, sustentado en los planteamientos de diversos teóricos en torno al paradigma constructivista. Ello implica atender la motivación del estudiante, al estar vinculado el interés por aprender con procesos atencionales y de toma de decisiones en procesos de auto-regulación y concentración y para la propia eficacia, es vital generar un espacio de conexiones entre significados y experiencias durante el proceso educativo. Una de las herramientas didácticas para lograr este cometido es el juego al generar ambientes favorables que estimulan estas vinculaciones.

La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la

vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce el disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias con el juego. El sentido del humor, el arte y otra serie de actividades que se producen cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos. (Jiménez, 2002 p. 42).

Desde estas consideraciones, ¿cuál puede ser aporte de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de habilidades comunicativas? Entendiendo las TICs como “conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información” (Gilbert y otros, 1992, 1) y, en una perspectiva más abierta se refiere al conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones y redes desarrollados para mejorar la eficiencia en la información y comunicación. Entonces su uso está inmerso en direcciones hacia la innovación educativa. Como afirma Calvo (2016) “en la actualidad, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han tenido mayor impacto en el ámbito educativo. En este sentido, estas tecnologías se convierten en impulsoras de cambio y promotoras de innovación”. (s.p.)

La necesidad de innovación es latente en educación, es urgente que los procesos educativos superen rutinas de aula haciendo uso de nuevos elementos tecnológicos y herramientas digitales, de modo que el aprendizaje se constituya en significativo para los estudiantes de diversas etapas evolutivas, sobre todo en la etapa de la adolescencia.

La creación de ambientes de motivación, autonomía y creatividad mediadas por las tecnologías pueden contribuir en los procesos educativos, propender por innovar en los procesos de enseñanza aprendizaje, y adicionalmente fomentar la creatividad, y de esta manera potenciar la imaginación en el contexto educativo. (Velandia, 2018, p. 28.)

Por otro lado, la forma en que una escuela también “nueva” debe asumir la introducción de la tecnología en los procesos formativos está intrínsecamente vinculada a los métodos y estrategias docentes. En la medida que el docente incorpore la mediación de la tecnología en su planeación con un sentido de aprendizaje crítico y en ambientes colaborativos, pueden tener gran impacto en el tipo de interacción y los resultados que se esperan, pues impulsarán la formación de estudiantes analíticos y con sentido social (Cabero, 2005, p.21.).

Resulta muy interesante el planteamiento del autor en cuanto a que la educación que emplea herramientas tecnológicas no puede quedar relegada al aprendizaje repetitivo, tiene que constituirse en

una estrategia de formar mujeres y hombres capaces de desenvolverse en equipos de trabajo y manejar la información de manera positiva, racional y crítica. De esta forma, la persona formada con el apoyo tecnológico puede a su vez, a través de la tecnología, hacer escuchar de manera efectiva su voz, lo que siente, lo que necesita, en otras palabras, puede fortalecerse el desarrollo de sus habilidades comunicativas asertivas.

Las TIC deben hacerse parte del proceso educativo como medio para fortalecer los aprendizajes, y desarrollar la autonomía y la autocrítica, como posibilidades de aproximación del estudiante a las nuevas formas que hoy existen para acceder a la información y a la creación del conocimiento. (Velandia, 2018, p. 27)

Si bien desde ya hace algunos años se concibe la necesidad de impulsar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo, no fue hasta lo acontecido con la pandemia del Covid 19 que muchos maestros superaron el “miedo” a introducirse en el manejo de la tecnología, convirtiéndose la principal aliada para fines educativos y más aún, con fines de formación de habilidades comunicativas.

Según (Fernández., 2022, citado en Morante, 2022) Las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en la enseñanza primaria son “primordiales, debido a que permiten a los chicos buscar la información que requieren y ordenar lo cual han encontrado. Además, los chicos con conocimientos de informática en una fase temprana de su historia tienen la posibilidad de afrontar mejor al mundo nuevo” (s.p). A su vez, en educación secundaria, es altamente ventajosa para los nativos digitales que articulan sus motivaciones con la posibilidad de acceder a canales de comunicación e información, incrementando su implicación en aula.

De este modo, hoy en día se habla de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC's), que hacen alusión a la integración de las TIC's al entorno educativo para su disposición en el aprendizaje, a fin de contar con herramientas que respondan específicamente a fines formativos y con el propósito principal para aprender más y mejor.

Ello implica, que el proceso de enseñanza-aprendizaje que incorpore las TAC's en aula, requiere que los participantes del acto educativo sepan seleccionarlas y aprovecharlas adecuadamente para el aprendizaje, en funcionalidad de las necesidades del alumnado.

La implementación de las tecnologías para aprendizaje y el conocimiento (TAC's) ha permitido al estudiante hacer un cambio en

el foco de sus estímulos para comunicar, dando rienda suelta a su imaginación, usando los medios que a él le fascinan, es decir, comunicar desde el placer de comunicar. Ello, a su vez, ha representado un reto mayor para los docentes pues “la posibilidad de uso de herramientas tecnológicas es infinita... por lo tanto, es menester que el maestro se mantenga en constante innovación para no quedar relegado y así mejorar la calidad educativa formativa de las nuevas generaciones” (Coconas, 2021).

Para alcanzar la calidad educativa los maestros deben asumir un compromiso crítico y reflexivo que genere un proceso de formación permanente, no solo desde las instancias del Estado sino desde las ideas del maestro mismo, esto tiene que ver con el compromiso vocacional de su formación. El factor docente como elemento determinante para la calidad del proceso educativo se identifica en la siguiente referencia y en vinculación al modelo educativo vigente en Bolivia.

Calidad educativa en el modelo educativo socio comunitario productivo consiste en buscar la formación integral de los estudiantes... Educación de calidad es el desarrollo de todas las potencialidades que tienen las personas para que puedan desenvolverse en un marco social para que sean personas democráticas, solidarias, creadoras y transformadoras para el bien no solamente personal sino por el bien común... El maestro debe ser creativo, debe saber cautivar a sus estudiantes en cada sesión de clases. Debe ser comprometido, debe ser libre de ser autocrítico con su práctica pedagógica, pero sobre todo debe ser luchador y revolucionario, innovador...(debe) asumir a los estudiantes como personas y no como objetos. Tomar en cuenta sus sentimientos, sus necesidades, su forma de pensar, sus vivencias y experiencias. (Ministerio de Educación, 2013, pp. 84,114,124)

Realmente el papel del maestro en la implementación de la tecnología en la educación está en el marco de su compromiso con la sociedad y con el desarrollo de su vocación, para ser docente es necesario conocer la realidad y el contexto, es más es menester relacionarse de manera positiva con el entorno, motivar y despertar el interés por conocer tanto en los demás como en sí mismo. En este entender, el maestro debe ser un comunicador por excelencia.

Gavilán (2022) hace eco de la trascendencia del elemento actitudinal de docente en la enseñanza y en el aprendizaje:

La tecnología en los sistemas educativos causa una verdadera revolución, generando inclusive cambios profundos en esquemas metodológicos y didácticos... aun realizando la mayor inversión posible, no siempre se puede asegurar el éxito deseado, ya que ni la infraes-

estructura y la capacitación y adiestramiento de los docentes puede mejorar el rendimiento escolar... La práctica docente, en cómo trabaja, se expresa, se comporta, se relaciona, la metodología empleada en sus clases; en pocas palabras el uso de las tecnologías en el aula, está relacionada con la disposición y la habilidad del docente para usar las herramientas TIC (Duran Chinchilla y Rosado Gómez, 2017 p. 64). Esta concepción que involucra al docente reseña la necesidad que adquiere de apropiarse de manera individual, o en conjunto, de las TIC... Apropiarse de las TIC implica relacionarse directamente con las implicancias que conlleva, tanto para los docentes como para los estudiantes (s.p.)

Este proceso de apropiación se realiza, justamente, desde la implementación de una nueva dirección del docente en su acción pedagógica, desde la reconfiguración gradual del sentido de la enseñanza y del aprendizaje, comprendiendo lo expresado por Conde Silva (2017) y sintetizado por el autor citado.

- Las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje ni generan automáticamente innovación educativa.
- Es el método o estrategia didáctica junto con las actividades planificadas las que promueven un tipo u otro de aprendizaje.
- Se deben utilizar las TIC de forma que el estudiante aprenda con la tecnología.
- Las TIC deben utilizarse tanto como recursos para el aprendizaje de las materias curriculares como para el desarrollo de competencias específicas tecnológicas.
- Las TIC pueden ser utilizadas tanto como herramientas para la búsqueda, consulta y elaboración de información como para relacionarse y comunicarse con otras personas.
- Las TIC deben ser utilizadas tanto para el trabajo individual de cada estudiante como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo.
- Cuando se planifica una actividad con TIC debe hacerse explícito no sólo el objetivo y contenido curricular, sino también la competencia tecnológica que promueve.
- Trabajando con TIC debe evitarse la improvisación.
- Las actividades con TIC deben estar integradas en el currículum (Gavilán, 2022, s.p.)

### **3.3. Aplicación de TAC's y tecnologías emergentes en el desarrollo de habilidades comunicativas**

El panorama tecnológico está en constante evolución. Las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento pueden ser poderosas herramientas para mejorar y desarrollar habilidades comunicativas

en diferentes contextos y para diversas audiencias. Es importante destacar que el desarrollo de estas habilidades requerirá una combinación de práctica en línea y fuera de línea, y la orientación y retroalimentación adecuadas por parte de instructores o mentores.

Diversos autores destacan las ventajas de la aplicación de las TAC's, para efectos del desglose posterior de su aplicación, se menciona las presentadas por González (2020):

- Brinda la posibilidad de trabajar conjuntamente. Varias personas a la vez pueden aportar sin estar en el mismo sitio, superando las dificultades que pueden generarse en el traslado de un lugar a otro.
- Permite acceso abierto y masivo a la información. Un equipo de trabajo puede contar con la información todos al mismo tiempo, además de personalizar cada uno su ordenar y trabajar de manera autónoma. De este modo, el avance en el proyecto es de mayor rapidez, debido a la colaboración en línea.
- Genera interés y promueve la innovación. La forma de organizarse para el proceso educativo es más atractiva y estimula la creatividad.
- Hace posible compartir información en diversos formatos. Los estudiantes pueden poner en común tanto contenido como ideas y opiniones con sus compañeros desde distintos lugares y en diversos formatos, propiciando la búsqueda de información en la red. A su vez, pueden acceder a archivos compartidos en los que generen intercambio de ideas, comentarios respecto a los aportes de otros y espacios alternativos a la comunicación interpersonal.

Evidentemente, estas herramientas permiten que los alumnos de las instituciones educativas demuestren un mayor grado de interés en sus actividades académicas, a fin de aprender más y mejor, factor que interviene para fortalecer los procesos de enseñanza establecidas por los docentes, en beneficio de sus educandos. Los ordenadores y los teléfonos móviles han adquirido importancia dentro de los medios educativos principales, y las aplicaciones informáticas, las redes sociales y el internet son herramientas utilizadas en el desarrollo de la práctica educativa, de gran importancia en la actualidad (Cruz, 2021, p. 69, citado en Gavilán, 2022)

Entre las herramientas de mayor uso y atracción para los niños, adolescentes y jóvenes se encuentra la aplicación de mensajería instantánea denominada WhatsApp, “un recurso llamativo, entretenido y útil en el proceso educativo, ya que le permite al estudiante sentir que está en la saga de la tecnología y aprender espontáneamente

a través de sus múltiples recursos de texto y multimedia” (Escobar, 2020, p. 112). Al ser un medio tecnológico de fácil acceso tanto por lo económico como por lo técnico, realmente constituye una herramienta, un recurso didáctico bastante útil e interesante a la hora de pensar en el fortalecimiento de las habilidades de producción escrita y oral como habilidades comunicativas fomentando la naturalidad y responsabilidad en la emisión de comentarios, ideas y opiniones frente al público que son su maestro y compañeros, además de una manera fácil y divertida. (Escobar, 2020). Con la llegada de la pandemia del COVID 19, fue el primer recurso usado para mantener contacto entre docentes y estudiantes y a la fecha se ha constituido en un medio de acceso generalizado que puede ser empleado en el diseño de una estrategia de aprendizaje interactiva.

A fin de presentar la variedad de alternativas de aplicación de las tecnologías en procesos educativos de habilidades comunicativas, seguidamente se desglosa las TAC's y tecnologías emergentes, con descripciones y algunos ejemplos de aplicación en dichos procesos, orientados principalmente al trabajo con niños y adolescentes en el ámbito de educación regular. Estos ejemplos son solo algunas iniciales para aplicar estas herramientas en la formación de habilidades comunicativas. Los educadores pueden adaptar y personalizar las actividades según las necesidades y los intereses de los estudiantes para lograr un aprendizaje más efectivo y significativo. Es fundamental que los educadores elijan las tecnologías adecuadas según las necesidades y el nivel de los estudiantes, y que integren estas herramientas de manera efectiva en su plan de estudios para maximizar el desarrollo de habilidades comunicativas en niños y adolescentes. Asimismo, es importante que los docentes guíen y supervisen el uso de estas tecnologías para garantizar que se utilicen de manera efectiva y segura, y que se integren de manera coherente en las actividades educativas que se desarrollen.

**Tabla 1**  
**TAC's aplicadas al desarrollo de habilidades comunicativas**

Tipo	Descripción	Ejemplos
Plataformas de aprendizaje en línea (MOOCs - Massive Open Online Courses).	Cursos en línea abiertos a una amplia audiencia y ofrecen una variedad de temas, incluyendo habilidades comunicativas como comunicación oral, escrita, y presentación. Estas plataformas suelen incluir videos, tareas, foros y retroalimentación del instructor o compañeros. Los MOOCs comenzaron a ganar popularidad en 2012 con plataformas como Coursera, edX y Udacity.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser parte de un MOOC que se centre en el desarrollo de habilidades de presentación. A través de videos y tareas interactivas, aprenderán técnicas para mejorar su comunicación verbal, expresión corporal y manejo del escenario.</li> <li>- Participar en foros en línea para practicar la comunicación escrita y recibir retroalimentación de otros participantes.</li> <li>- Integrar un MOOC centrado en habilidades de escritura creativa. A través de actividades interactivas y ejercicios de escritura, pueden mejorar su capacidad para expresar ideas de manera imaginativa y efectiva.</li> </ul>
Videoconferencias y reuniones virtuales.	Permiten la comunicación en tiempo real a través de plataformas como Zoom, Skype o Microsoft Teams. Estas herramientas son útiles para practicar habilidades de comunicación interpersonal y presentaciones a distancia. Skype fue lanzado en 2003, mientras que Zoom y Microsoft Teams se volvieron más populares a partir de 2013 y 2017, respectivamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar reuniones de equipo en línea para asumir diferentes roles y escenarios, con el fin de mejorar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo, así como para practicar habilidades de escucha activa y expresión.</li> <li>- Participar en un debate en línea sobre temas relevantes o controvertidos. Los debates permiten practicar la argumentación, el pensamiento crítico y la capacidad para expresar y defender puntos de vista de manera respetuosa.</li> </ul>
Aplicaciones de intercambio de idiomas	Conectan a personas que desean aprender idiomas diferentes, proporcionando un entorno para practicar habilidades comunicativas en un contexto intercultural. Algunos ejemplos populares de aplicaciones de intercambio de idiomas son Tandem (2015) y HelloTalk (2011).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar una aplicación de intercambio de idiomas para practicar habilidades de comunicación oral en un idioma y mejorar habilidades de escucha y comprensión.</li> <li>- Conectarse con hablantes nativos y realizar videollamadas o chats de voz para mejorar la pronunciación y fluidez en el idioma y su confianza en la comunicación oral en diferentes idiomas.</li> </ul>
Plataformas de colaboración en línea	Herramientas como Google Docs o Microsoft Office 365, que permiten a los usuarios trabajar juntos en documentos, presentaciones y proyectos, en tiempo real, facilitando el desarrollo de habilidades de escritura y edición colaborativa. Google Docs se lanzó en 2012 y Microsoft Office 365, en 2017.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar una plataforma para trabajar conjuntamente en proyectos de escritura creando historias, ensayos o informes mediante una herramienta de escritura colaborativa, lo que permite mejorar habilidades de redacción, edición y retroalimentación.</li> <li>- Trabajar en proyectos multimedia de equipo utilizando una plataforma de colaboración en línea para elaborar presentaciones o videos que requieran coordinación y comunicación efectiva mientras editan y revisan el trabajo de otros.</li> </ul>
Juegos y simulaciones de roles en línea	Pueden ser útiles para mejorar habilidades comunicativas al permitir a los usuarios practicar situaciones de la vida real en un entorno seguro y controlado. Estos juegos y simulaciones pueden variar ampliamente en línea y a lo largo del tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en un juego de simulación de roles para asumir diferentes personajes e involucrarse en situaciones de la vida real que requieren habilidades comunicativas, tal es el caso de una entrevista de trabajo o una conversación de negocios, lo que permite practicar habilidades de comunicación interpersonal y persuasiva</li> <li>- Participar en un juego de simulación de resolución de conflictos, el juego presentaría escenarios desafiantes que requieren comunicarse de manera efectiva para llegar a acuerdos y soluciones mutuamente beneficiosas.</li> </ul>
Plataformas de aprendizaje adaptativo	Utilizan tecnología inteligente y algoritmos para personalizar la experiencia de aprendizaje según las necesidades individuales, lo que puede ser beneficioso para el desarrollo de habilidades comunicativas personalizadas. Al igual que con los juegos y simulaciones, son un campo en constante evolución	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar una plataforma de aprendizaje adaptativo que se adapte a necesidades y niveles de habilidades para mejorar la comprensión lectora o la redacción académica, de modo que proporcione actividades y contenidos específicos según el nivel y progreso de cada estudiante, para desarrollar habilidades como leer artículos, responder preguntas sobre el contenido, construir argumentos persuasivos o realizar narraciones.</li> <li>- Usar una plataforma de aprendizaje adaptativo para mejorar sus habilidades de escucha activa. La plataforma podría proporcionar actividades de escucha con preguntas de comprensión que se ajusten a su nivel y velocidad de aprendizaje.</li> </ul>

Fuente: Elaboración con apoyo de IA.

**Tabla 2**  
Tecnologías emergentes aplicadas al desarrollo de habilidades comunicativas

Tipo	Descripción	Ejemplos
Realidad virtual (RV) y realidad aumentada (RA)	Permite a los estudiantes sumergirse en entornos simulados o mejorar el mundo real con información digital. En el contexto de habilidades comunicativas, podrían usarse para practicar presentaciones en un entorno virtual realista o para proporcionar información adicional durante una interacción en el mundo real.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Practicar habilidades de comunicación verbal, como presentaciones en público, en un entorno de realidad virtual simulado. Se les proporciona un escenario de presentación realista y un público virtual para practicar sus habilidades de habla en un entorno seguro y sin presión.</li> <li>– Participar en simulaciones de situaciones de la vida real utilizando gafas de realidad virtual, interactuando con personajes virtuales en un entorno de entrevista de trabajo para practicar habilidades comunicativas, como el lenguaje corporal, la empatía y la resolución de problemas</li> </ul>
Inteligencia artificial (IA) y chatbots	Los chatbots impulsados por IA pueden proporcionar una retroalimentación personalizada y específica para mejorar la comunicación escrita de los estudiantes. Estos sistemas pueden analizar el estilo, la gramática y la coherencia del lenguaje utilizado por los estudiantes para ofrecer sugerencias de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizar un chatbot con tecnología de IA para mejorar habilidades de escritura, de modo que, el chatbot proporcione retroalimentación instantánea sobre la gramática, el vocabulario y la estructura de las oraciones mientras los estudiantes escriben.</li> <li>– Hacer uso de aplicaciones de chatbot que brinden retroalimentación sobre comunicación escrita a través de la revisión de ensayos con la identificación de errores gramaticales y sugerencias para mejorar la claridad y la estructura de los escritos.</li> </ul>
Analítica del lenguaje natural (NLP)	La NLP es una rama de la IA que permite a las máquinas comprender y procesar el lenguaje humano. Esta tecnología se puede utilizar para analizar y evaluar el discurso y la escritura de los estudiantes, lo que facilita la retroalimentación automatizada y personalizada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizar herramientas de análisis de lenguaje natural para evaluar los discursos de estudiantes, resaltando áreas de mejora, como la claridad del mensaje, la coherencia o la organización del contenido.</li> <li>– Emplear herramientas de NLP para analizar y evaluar las presentaciones orales de los estudiantes, de modo que se identifiquen patrones de discurso, evalúen la entonación y la fluidez, y proporcionen información para ayudar a mejorar sus habilidades de expresión oral.</li> </ul>
Gamificación	La gamificación en el aprendizaje implica el uso de elementos de juegos en contextos educativos. En el desarrollo de habilidades comunicativas, se pueden emplear juegos interactivos que motiven a los estudiantes a practicar y mejorar su comunicación oral y escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseñar un juego educativo interactivo en línea que fomente la colaboración y la comunicación entre los estudiantes, para resolver problemas o superar desafíos que requieren una comunicación efectiva para tener éxito.</li> <li>– Diseñar un juego educativo basado en habilidades de comunicación, donde los estudiantes deben resolver problemas comunicativos en un entorno lúdico, como ser un juego de rol para interactuar con personajes y tomar decisiones basadas en sus habilidades de comunicación.</li> </ul>
Redes sociales educativas	Plataformas diseñadas específicamente para la educación, como Edmodo o Schoology, pueden facilitar la comunicación entre estudiantes y profesores, así como promover la práctica de habilidades comunicativas en un entorno seguro y controlado	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organizar debates en línea mediante una red social educativa para que los estudiantes participen en discusiones formales, fundamentadas y respetuosas a través de publicaciones y comentarios en la red. Esto les permite practicar el arte de expresar sus opiniones a tiempo que aprenden a escuchar y responder a las perspectivas de otros.</li> <li>– Compartir creaciones literarias, como poemas, cuentos cortos o resúmenes, reflexiones y ensayos, en la red social educativa. Al recibir retroalimentación y comentarios de sus compañeros y maestros, los estudiantes mejoran sus habilidades de escritura y aprenden a comunicar sus pensamientos y emociones a través de la palabra escrita.</li> </ul>

Fuente: Elaboración con apoyo de IA.

### 3.4. Limitaciones de las TICs como recurso didáctico en educación regular

No obstante, pese a constituirse en elementos potenciadores del aprendizaje de habilidades comunicativas, también la aplicación de TIC's es limitada por el costo que implica su acceso a ellas. Aún, hoy en día, existen unidades educativas que no cuentan con acceso a internet y mucho menos a tecnologías de mayor envergadura que permitirían desencadenar la explosión de situaciones de aprendizaje hacia la consolidación de estas habilidades. Ello constituye una limitante para hacer un mayor uso de las TICs.

Por otro lado, desarrollar la capacidad comunicativa puede convertirse en una tarea complicada si no se buscan estrategias que ayuden a mediar ese proceso, es preciso hacer las adaptaciones curriculares que permitan a los maestros diversificar la forma de mediar entre el aprendizaje y la capacidad para desempeñar ese aprendizaje en la práctica de la vida cotidiana.

El trabajo con las habilidades comunicativas en las condiciones de la formación inicial del maestro en los diferentes planes de estudio y programas ha presentado inconsistencias teórico-metodológicas en su descripción e implementación... Por lo general a lo largo de la historia, la formación del maestro ha estado limitada en ciertos aspectos inherentes que son o deberían considerarse fundamentales a la hora de pensar en preparación a partir de proporcionarle estrategias didácticas que le permitan ejercer una docencia con mayor competencia. (Morales, 2019, p. 1)

Las carencias de trabajar y preparar al futuro maestro desde diferentes ámbitos, es una necesidad que se requiere se plasme en la práctica cotidiana desde el ámbito de su formación, no obstante, es una limitante en muchos países.

El principal inconveniente que veo es que no se trabaja como un equipo en la presencialidad, aunque exista el chat, no es lo mismo que estar todo el grupo junto e ir haciendo todos a la vez el trabajo. No se fomenta mucho el espíritu de equipo; se conoce mejor a las personas estando y viéndolas e incluso con las ideas de los demás puedes cambiar tu forma de pensar e incluso puede que tengas una mejor idea para hacer que el trabajo quede mejor... Falta de conocimiento de recursos y no saber usar algunas aplicaciones... A veces nos hacemos muy dependientes de ellas (de las aplicaciones). (González, 2020, p 1222)

De este modo, también se advierten desventajas en el uso de las TIC's en el marco educativo. Entre ellas, el "vacío" generado por la no presencialidad; la falta de relación interpersonal, cara a cara, sin

mediación tecnológica, llegó a constituirse en un factor de impacto negativo bajo una mirada sustentada en la necesidad de vínculo humano, generado a través de la sensación de cercanía en las relaciones y de la comunicación que incluye tanto componentes verbales como otros corporales o gestuales, este es el caso de la mirada, la proximidad física, la postura, la sensación de compañía desde la presencia física percibida. Componentes que, en muchas ocasiones, expresan más que las palabras o se constituyen un importante respaldo para el discurso.

Otra limitante que, a juicio de la investigadora, se ha observado con mayor énfasis en el contexto educativo regular es el inadecuado uso del celular o la computadora por parte de los estudiantes convirtiéndose en “adictos tecnológicos” y haciendo mal uso de la información que se publica en la red internet, quedando por fuera el elemento formativo.

A modo de explorar sobre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes del primer y segundo ciclo de la Educación Escolar Básica, Gavilán (2022) realiza una revisión bibliográfica en la que concluye lo siguiente:

La realidad imperante en las Instituciones Educativas, a nivel nacional, demuestra que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no logran su cometido en el campo de la educación a cabalidad, pues no consiguen, en su real dimensión, los cambios deseados en el relacionamiento que deben darse en los alumnos, entre ellos, y los docentes. Así mismo, se tienen referencias de que existen niveles crecientes con respecto al uso y manejo de las TIC, con mayores márgenes de interés en los estudiantes, aun considerando las conocidas limitaciones locales de conectividad, de equipos y materiales, y de actualización y capacitación”. (s.p.)

Ello muestra que la limitación principal para la real implementación de las TIC's en la educación regular deviene del grado de apropiación de estas herramientas por parte del docente principalmente, pues se evidencia en el estudiante un interés creciente en el “fenómeno” tecnológico. La apropiación del docente respecto a las tecnologías emergentes implicaría, necesariamente, concepciones renovadas sobre las relaciones que se forman entre los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, componentes tales como el educando, el educador, el contexto, el objetivo, el contenido, los recursos y el método, asumiendo el factor tecnológico como mediador transversal de este proceso y desde una concepción de ejecución estratégica para el aprendizaje.

En síntesis, las limitaciones para implementar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias lingüísticas se resumen en las siguientes:

- Carencias, escasa preparación, incertidumbre y desmotivación del docente para la implementación e innovación educativa.
- Falta de contacto interpersonal y de vínculo humano y afectivo en contextos de mediación tecnológica.
- Inadecuado uso y adicción estudiantil a las tecnologías al ser percibidas desde su función recreativa y no, esencialmente, educativa.

Ante ello, es menester adoptar algunas estrategias que permitan contrarrestar estas limitaciones y potenciar la aplicación de TICs como herramientas didácticas en la formación de competencias lingüísticas. En la tabla a continuación, se listan algunas.

**Tabla 3**  
Estrategias para contrarrestar limitaciones de las TICs

Limitación	Estrategia	Descripción
Carencias, escasa preparación, incertidumbre y desmotivación del docente para la implementación e innovación educativa	Capacitación y desarrollo profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Programas de formación continua para docentes para el uso efectivo de tecnologías en aula</li> <li>– Prácticas docentes para familiarizarse con herramientas específicas destinadas a la enseñanza y aprendizaje de competencias lingüísticas</li> </ul>
	Recursos y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Acceso docente a recursos educativos digitales de calidad y que estén alineados con los objetivos curriculares</li> <li>– Sistema de apoyo entre pares o mentores para que los docentes compartan experiencias y aprendizajes sobre la integración de tecnologías</li> </ul>
	Incentivos y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconocimiento e incentivo a iniciativas docentes exitosas que utilicen tecnología de manera efectiva en la enseñanza de competencias lingüísticas.</li> <li>– Sistema de promoción salarial con base en la implementación sistemática de tecnologías en el desarrollo de competencias.</li> </ul>
Falta de contacto interpersonal y de vínculo humano y afectivo en contextos de mediación tecnológica.	Diseño de actividades virtuales colaborativas y sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interacción colaborativa empleando plataformas y otras herramientas tecnológicas en proyectos conjuntos.</li> <li>– Eventos sociales en línea como cafés virtuales, clubes de lectura, sesiones de diálogo y de intercambio cultural que generen sentido de comunidad y lazos afectivos.</li> </ul>
	Mentoría y apoyo personalizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Programas de colaboración en tiempo real de estudiantes más avanzados o expertos destinados a pares.</li> <li>– Evaluación formativa con herramientas de mensajería y videoconferencia para retroalimentación personalizada y orientaciones según necesidades específicas.</li> </ul>
Inadecuado uso y adición estudiantil a las tecnologías al ser percibidas desde su función recreativa y no, esencialmente, educativa.	Enfoque pedagógico balanceado	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Metodologías didácticas con enfoque equilibrado entre el uso de tecnologías y métodos tradicionales para evitar la dependencia exclusiva de dispositivos electrónicos.</li> <li>– Criterios de evaluación que valoren el aprendizaje tanto a través de recursos tecnológicos como de otras herramientas alternativas</li> <li>– Incorporar actividades que estimulen el contacto con la naturaleza, la observación directa de la realidad y la vinculación interpersonal, en combinación con otras experiencias de carácter virtual.</li> </ul>
	Concientización y Educación Digital:	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Programas educativos sobre el uso saludable de la tecnología, la gestión del tiempo y la autodisciplina en el uso de tecnologías.</li> <li>– Integración de la educación digital en el currículo para formar el pensamiento crítico y discernimiento respecto a la tecnología</li> <li>– Sesiones informativas para padres sobre cómo apoyar el equilibrio entre el uso educativo y recreativo de la tecnología en el hogar.</li> <li>– Políticas de monitoreo para evaluar el tiempo y la calidad del uso de tecnologías en el aprendizaje.</li> </ul>
	Estímulo a la innovación educativa estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Acceso a recursos digitales educativos diversificados y que estimulen el interés de los estudiantes demostrando en su ejecución su utilidad educativa.</li> <li>– Fomento del uso creativo de tecnologías, animando a los estudiantes a crear contenido educativo, participar en proyectos digitales y utilizar herramientas en línea para expresar sus ideas de manera innovadora.</li> </ul>

Fuente: Elaboración con apoyo de IA.

#### 4. Conclusiones

Como resultado de la revisión bibliográfica y análisis, respecto al aprendizaje de habilidades comunicativas en educación regular y mediado por tecnologías de la información y comunicación, se concluye que, si el sistema educativo busca desarrollar una educación con calidad, es preciso que el maestro esté lo suficientemente capacitado y motivado para abordar los diferentes contenidos de aprendizaje apoyándose en el uso de las herramientas tecnológicas emergentes. Si bien el uso de estas herramientas puede hacer su clase más dinámica y despertar el interés y creatividad del estudiante, propiciando espacios de producción tanto orales como escritos, ello está sujeto a la forma de organización pedagógica que el docente incorpora en el proceso educativo, recurriendo a sus conocimientos sobre los factores que permiten a los estudiantes consolidar aprendizajes más significativos, tal como lo afirman autores representativos como Vygotsky y Ausubel en sus teorías de aprendizaje.

Evidentemente la aplicación de estas herramientas tecnológicas conlleva sus ventajas y desventajas; si bien por un lado activa la motivación, por otro, su uso inapropiado puede llevar a dispersiones y falta de regulación del tiempo y del esfuerzo en niños y adolescentes. Por ello, es necesaria la supervisión y acompañamiento permanente del maestro, de modo que estas herramientas se constituyan en medios favorables para el estudiante, que lo ayuden a desenvolverse y expresar de manera asertiva y efectiva lo que siente o piensa, es decir, pueden coadyuvar a su crecimiento personal y académico.

Evidentemente la pandemia del COVID 19 ha sido un factor que ha obligado al maestro a tomar la decisión de sumergirse en el manejo de las tecnologías para llevar adelante los procesos educativos y ahora el gran reto abre interrogantes como ¿cuáles, de las muchas herramientas disponibles, debe aplicar el docente para lograr desarrollar las competencias o lograr los objetivos formativos previstos? ¿Cómo y qué aprendizajes o habilidades desarrollarán mis estudiantes con el apoyo de ciertas tecnologías? Estudios que vislumbren respuestas a estas preguntas serán de gran beneficio para el quehacer didáctico del docente, en tanto el mismo asuma el compromiso de lograr un desempeño amigable con la tecnología.

Es una realidad, que el mundo hoy por hoy se desenvuelve gracias al avance tecnológico y más aún la educación. El empleo de las Tics en el Subsistema de Educación Regular ya no se considera como una opción sino como una necesidad que se debe considerar si se pretende mejorar la calidad educativa de futuras generaciones

que al parecer ya nacen con un '*chip incorporado*'. El deber del educador es promover situaciones que potencien estas facultades.

## 5. Referencias bibliográficas

- Ausubel D. (1976). Teoría del aprendizaje significativo.
- Cabero J. (1994). Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación.
- Caballero L. (2022). Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes del segundo grado de secundaria.
- Coconas N. (2021). La didáctica de la lengua mediada por las TIC Storyjumper como propuesta innovadora en la creación de cuentos.
- Escobar, F. y Gómez I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos.
- Ferreiro R. (2004). El constructivismo social.
- Gavilán, M. S. C. (2022). Uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes del primer y segundo ciclo de la educación escolar básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 8354-8371. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4002>
- González C. y Fernández A. (2020) Pros y contras de las TIC como recurso de apoyo en el trabajo colaborativo: identificación de las herramientas más usadas en Educación Superior.
- Martínez R., Rodríguez A. y Benavides M. (2019). Literatura, Lúdica y TIC en la Promoción de las Habilidades Comunicativas.
- Ministerio de Educación (2023) Lineamientos Curriculares para la Formación de Maestras y Maestros Planes y Programas de Formación General y de Especialidades de Educación Secundaria Comunitaria Productiva.
- Ministerio de educación del estado plurinacional de Bolivia (2013). Calidad Educativa en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
- Morales B., Marrero Y. y Caballero E. (2019). Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes del segundo grado de secundaria.
- Morante Burgos, M. M. (2022). *Estudio comparativo de las Tecnologías Tic y Tac en la educación* (Bachelor's thesis, Babahoyo: UTB-FA-FI. 2022). <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/13046>
- Ríos J. (2022) Me posiciono tecnológicamente: Una secuencia didáctica, mediada por TIC, para el desarrollo de la producción textual argumentativa.

- Rivera G. y Lasso F. (2019). *Habilidades Psicosociales en Niños y Adolescentes como Herramientas para una Vida Productiva*.
- Velandia R., Aguilar J. y Forero N. (2018). *Desarrollo de la competencia comunicativa mediada por las TIC*.

---

**Comunicación asertiva,  
relaciones humanas y  
educación**

Ruth María Rosa Schaaf Castillo

*“Cada palabra lleva consigo una vida,  
un estado, un sentimiento.”*

*Carmen Conde*



## **Comunicación asertiva, relaciones humanas y educación<sup>1</sup>**

### **Assertive communication, human relations and education**

**Schaaf Castillo, Ruth María Rosa<sup>2</sup>**  
**Universidad Privada Franz Tamayo**

---

#### RESUMEN

---

Vincular la educación de manera directa con la comunicación, abre un espacio relacional, entre docente y estudiante, que debe ser mediado por la asertividad en la expresión de ideas y pensamientos. Este camino impulsa la articulación entre actores educativos y, principalmente en los estudiantes, propicia no solamente la asimilación del conocimiento disciplinar en un ambiente motivante, sino también el desarrollo de habilidades sociales, marcando con ello la diferencia en su crecimiento como personas, como seres sociales capaces de generar empatía, respeto y, sobre todo, reconocimiento de capacidades y debilidades por parte del otro. La responsabilidad que asume la educación respecto al crecimiento intelectual y volitivo en armonía con el desarrollo de competencias sociales, requiere considerar la comunicación asertiva en la labor docente; de este modo, la relación dialógica en aula abre puertas a seres humanos íntegros, con valores, conocimientos y habilidades forjados en el día a día. La construcción de interacciones humanas positivas será, entonces, semillero de profesionales capaces de desenvolverse en una realidad de cambio constante y adaptación permanente.

#### **Palabras clave**

Comunicación, asertividad, educación, competencias humanas, competencias sociales

- 
- 1 Artículo postulado y aceptado en la etapa final de edición
  - 2 Docente de la Universidad Privada Franz Tamayo, en la ciudad de La Paz, Bolivia, regentando asignaturas en carreras de Periodismo, Diseño y Producción Crossmedia, Publicidad y Marketing. Desempeña docencia en Ingeniería Comercial y Desarrollo de Negocios de la Universidad Salesiana de Bolivia. Experiencia en gerencia comercial, jefatura de comunicación y dirección de producción. Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social con membresía en la Asociación de Periodistas de La Paz y en la Federación de Profesionales. Diplomada en Educación Superior con mención en Planificación y Políticas de Comunicación. Diplomada en Gestión de Competencias y Habilidades.  
Email: ruthschaafc@gmail.com  
Orcid: 0009-0002-7668-1693

## **Abstract**

The direct link between education and communication opens a relational space between teacher and student, which must be mediated by the assertiveness in the expression of ideas and thoughts. This path promotes the articulation between educational actors and, above all in students, promotes not only the assimilation of disciplinary knowledge in a motivating environment, but also the development of social skills, thus marking the difference in their growth as human beings, as social beings. Capable of generating empathy, respect and, above all, recognition of abilities and weaknesses of the other. The responsibility that education assumes regarding intellectual and volitional growth, in harmony with the development of social competencies, requires consideration of assertive communication in teaching. In this way, the dialogic relationship in the classroom opens doors to integral human beings, with values, knowledge and skills forged on a daily basis. The construction of positive human interactions will then be the seedbed of professionals capable of developing in a reality of constant change and permanent adaptation.

## **Keywords**

Communication, assertiveness, education, human skills, social competencies.

## **1. Introducción**

Desenvolverse en una estructura social es por demás interesante y a la vez requiere poner en acción diversas competencias, entre ellas las de comunicación. Las situaciones de interrelación son complejas por la variedad de componentes que intervienen en ellas, componentes tales como el cumplimiento de ciertas normas y mecanismos en la convivencia diaria. Dentro de esa cotidianidad la comunicación juega un papel preponderante porque permite a los seres humanos y grupos sociales intercambiar opiniones, generar reflexiones, crear ideologías y por sobre todo facilita el relacionamiento entre los diferentes actores sociales.

Las diversas formas de comunicación posibilitan la creación de espacios al interior de la sociedad para conseguir diferentes objetivos, uno de esos objetivos es la educación, entendiendo a la misma más allá de su alcance en la construcción de conocimiento teórico, sino como un sistema que genera sinergia entre formas, maneras y modos de estructurarse mental, emocional e integralmente como un ser social.

En un entorno comunicativo se propicia la relación entre quienes imparten conocimiento y quienes lo reciben (docentes, educadores o profesores y estudiantes); para que este espacio de relacionamiento sea lo más efectivo posible, es que se requiere la comunicación asertiva.

El contenido de este artículo, explora la relación existente entre la comunicación asertiva y los procesos de enseñanza aprendizaje. Si bien se tiene varios estudios, análisis e investigaciones respecto a ambos aspectos, los mismos han sido abordados generalmente de manera independiente. Es necesario brindar apertura al nexo que existe entre comunicación asertiva y procesos de enseñanza – aprendizaje; de modo que se enriquezca la cimentación del estudiante en cuanto a habilidades cognitivas y sociales.

Centrando la atención en las relaciones humanas; como el punto de partida de varias emociones, sentimientos y construcciones sociales surge una pregunta que nos invita a mirar desde otros ángulos la construcción social. ¿Realmente transmitimos como docentes, a partir de la comunicación y acciones, un espacio humano, de construcción y fortaleza social en el aula y fuera de ella? Las respuestas pueden ser distintas y nos empujan a reflexionar acerca de diferentes aspectos tales como los siguientes: interrelación humana, expresiones asertivas, comunicación en aula y desarrollo integral del estudiante.

La temática de comunicación y su relación con la educación llama la atención desde hace muchos años, un ejemplo de ello es el abordaje realizado el año 1982 en la revista latinoamericana de comunicación del mes de diciembre. Posteriormente la UNESCO y CIESPAL también se refieren al lazo que existe entre ambas ramas. Sin embargo, a la fecha no se concretan estas miradas con estudios suficientes que permitan cimentar la estrecha relación que existe entre el desarrollo de aprendizajes y la generación de ambientes formativos cimentados en la comunicación asertiva.

Entendiendo la comunicación asertiva como la habilidad para expresar, ideas y sentimientos, propios o ajenos, de manera respetuosa y oportuna, permitiendo lograr un diálogo que favorezca las relaciones interpersonales, este artículo aborda su empleo en el ámbito formativo. Las revisiones realizadas muestran la temática del intercambio comunicativo entre docentes y estudiantes y entre estudiantes desde la asertividad como un espacio de fortalecimiento humano y de desarrollo de habilidades sociales, que ningún proceso áulico centrado solo en conocimientos teóricos puede brindar.

Lo antes señalado se enmarca en la razón de ser del artículo que es brindar a los profesores y docentes un aporte hacia la construc-

ción de una comunicación asertiva que facilita la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de motivarlos al abordaje del conocimiento disciplinar en articulación con la formación de habilidades sociales en sus estudiantes. La consecución de un sólido conocimiento intelectual y la adquisición de la competencia de relacionamiento humano en las nuevas generaciones, parte de concebir al estudiante en su integralidad, con formación en empatía, respeto y solidaridad; así como en altas capacidades intelectuales.

## 2. Método

Para el presente trabajo académico se empleó una amplia revisión documental y bibliográfica de diferentes sitios académicos como ser Researchlife, Google Academyc, Google Books, Latindex, Redib, Goali. Las fuentes seleccionadas para la lectura en profundidad adoptaron como criterio principal la vinculación directa con la temática investigada de modo que la sustentan y apoyan la razón de ser del presente artículo. La búsqueda de artículos, investigaciones y tesis tomó como descriptores las categorías de educación y comunicación asertiva y otras que las vinculan al ámbito de relaciones humanas. De un total de 20 artículos consultados, 10 revistas y 3 tesis, se eligió 12 documentos relevantes para el tema abordado, considerando su pertinencia en relación a la pregunta de revisión planteada.

## 3. Desarrollo y discusión

El presente artículo hace referencia a los cuatro siguientes pilares:

- Construcción de verdaderos espacios de interrelación humana
- Emociones y acciones verbales asertivas
- El tipo de comunicación y su reflejo en los diferentes ámbitos, concentrando la mirada en la educación a partir del aula
- Desarrollo integral del estudiante considerando las habilidades sociales vinculadas a la comunicación asertiva.

Referirse a la construcción de verdaderos espacios de interrelación humana, lleva por el camino de lo que es y no considerado como verdadero, tomando en cuenta que las acepciones pueden ser varias; que lo que es verdadero para unos, puede no serlo para otros, es que se ingresa a un espacio donde debemos construir un pensamiento social genérico que impulse a cimentar; desde las bases sociales los espacios que se está buscando.

En este entendido “[...]los estudios se centran en las relaciones de los humanos con los demás seres [...] y tienen en cuenta que la cultura y los seres humanos, han recurrido a diferentes opciones como proveedores de recursos, emociones y protección” (Díaz,

Olarte y Camacho 2015, p.186). Comenzando por el núcleo de la sociedad que es la familia, la interrelación humana pasa por varios eslabones que ponen a prueba la verdadera humanidad que, combinando en un mismo tiempo y espacio de fortaleza y fragilidad, empujan a las personas a tomar acciones, mismas que conllevan consecuencias, que marcan los tipos de relación que se construyen.

El lenguaje se concibe, según Seelbach (2012), como una “forma de comunicación en el ser humano que implica reconocer y usar una serie de símbolos y signos específicos para comunicar algo” (p. 52). Para comunicar, se debe pensar en los espacios cotidianos que ocupamos como individuos, donde es fundamental la construcción de comunicación certera y capaz de ser comprendida en esencia. El proceso de comunicación no solamente implica el relacionamiento entre individuos, carga en su interior las formas, maneras y resultados que con ella se quieren conseguir, muchos de los obstáculos que se presentan en el cotidiano, se deben a la poca, escasa o nula comprensión de los mensajes que se emiten entre los seres humanos.

Frente a ello es que surge el segundo pilar de análisis en este artículo, las emociones y acciones verbales asertivas que forman parte de la llamada comunicación asertiva, entendida como “la habilidad para recibir y transmitir mensajes, sentimientos, propios o ajenos de una manera respetuosa y oportuna permitiendo lograr una comunicación que favorezca las relaciones interpersonales” (Macias y Camargo, 2013, p.4). Dichas emociones y acciones verbales asertivas se expresan en espacios de relaciones interpersonales y se constituyen en pilares de las habilidades sociales, favorables para la convivencia humana en diversas circunstancias.

Entendiendo a la comunicación como un proceso natural de interrelación entre las personas, suponemos que este proceso se da fácilmente, de manera instantánea, con sencillez; por sobre todo sin ninguna dificultad. Sin embargo, el tipo de comunicación que alimenta las relaciones humanas requiere de ciertas habilidades entre los interactuantes., las llamadas habilidades sociales. Es en este punto donde debemos detenernos y realizar la siguiente pregunta: ¿Realmente mis procesos de comunicación en todos los ámbitos de desarrollo día a día son adecuados?

Las respuestas surgen de manera diversa, socialmente creemos que sí, que el simple hecho de hablar, expresar pensamientos, ideas u opiniones es correcto; que al tener la capacidad de verbalizar estamos realizando un adecuado proceso de comunicación. Este tipo de respuesta minimiza el proceso de comunicación al mero hecho de hablar, sin tomar en cuenta que la comunicación implica pensa-

mientos, ideas, cultura, motivación, emociones, pasiones y por sobre todo acciones que emergen de las maneras concretas en las que el ser humano se desenvuelve a diario.

Con las emociones y acciones verbales asertivas denotamos habilidades sociales que son altamente importantes porque permiten definir la “capacidad para expresar sentimientos, ideas, opiniones, creencias, en situaciones interpersonales, de manera efectiva, directa, honesta y apropiada, sin que se genere agresividad o ansiedad” (Macias y Camargo, 2013, p.8). En este punto cobra nuevamente importancia la esencia de la persona manifestada en el comportamiento humano; entendiendo su alcance más allá de una simple manifestación corpórea, sino como la incidencia de aquellos actuares, pensares y expresiones que permiten un relacionamiento capaz de lograr objetivos de crecimiento, fortalecimiento individual y crecimiento social a partir del reconocimiento de habilidades, debilidades y construcción de educación, conectados de acuerdo a las particularidades del individuo.

La revisión de la bibliografía identifica a la comunicación asertiva como una competencia socio emocional, relacionada con la conducta asertiva. Las personas con un buen desarrollo de competencias socio emocionales son capaces de establecer relaciones interpersonales equilibradas, armónicas, poseen capacidad de gestionar el estrés, desarrollan el autocontrol como resultado de un conocimiento de las emociones propias y la comprensión de las emociones de los demás. (Cortez, 2018, p. 71)

Es así que las emociones y acciones verbales asertivas permiten el crecimiento social y personal a partir de mecanismos que construyen individuos fuertes emocionalmente, capaces de reconocer sus debilidades, aportan al fortalecimiento personal, social construyendo de esta manera las habilidades sociales; entendidas como la suma de estrategias conductuales y capacidades que permiten resolver una situación social de manera efectiva; entendiendo la efectividad como algo aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está.

Hacer referencia al contexto nos lleva por caminos amplios, donde cada individuo se desenvuelve de manera variada; uno de estos es el ámbito de la educación que permite tocar el tercer pilar de este artículo el tipo de comunicación y su reflejo en los diferentes ámbitos, concentrando la mirada en la educación a partir del aula.

Partamos del entendimiento del concepto de educación, que no es solamente el conocimiento teórico que se pueda adquirir a par-

tir de autores, teorías pre existentes, si no que se constituye en las formas, maneras y modos de estructurarse mental, emocional e integralmente como un individuo social. Con esa conceptualización queda claro que el ser humano es un ente de construcción, que se desarrolla a partir del núcleo familiar con procesos de comunicación distintos, mismos que se van ampliando a partir de la formación escolar, académica; convirtiéndose, de esta manera, en el reflejo de una sociedad que marca la diferencia en el crecimiento social o, en su defecto, se estanca en un supuesto desarrollo, en una falsa educación que lleva a la inmovilización.

Considerando los tres pilares mencionados, la formación de diferentes generaciones a partir de las aulas universitarias requiere “del lenguaje, la postura, la distancia corporal y la expresión facial, el tono y el volumen de la voz, el ritmo del habla y los silencios, donde el emisor transmite mensajes que provocan conductas en los receptores” (Macias y Camargo, 2013, p.10). Estas conductas pueden ser variadas, inciden en el rendimiento y aprendizaje estudiantil de acuerdo a la forma en la que se logra llegar a los estudiantes a partir de la comunicación asertiva como esencia de la educación y que permite el respeto con el trato que se da a los estudiantes y el respeto con el cual ellos deben tratar al docente. En ese entendido, la comunicación se basa en un circuito de preguntas, respuestas, participación, interrelación entre quien tiene la experiencia para mediar el aprendizaje y quienes llegan ávidos de adquirir fortalezas y habilidades que los acompañarán en su camino profesional.

La comunicación asertiva en el aula permite a los guías del aula (docentes/maestros) generar el crecimiento en la personalidad del estudiante, mientras paralelamente se trabaja en impartir conocimientos intelectuales, dando así el espacio a la autoafirmación del estudiante; misma que, en términos de Naranjo (2008) se entiende como se expresa a continuación.

La autoafirmación del estudiante, que significa respetar mis deseos, necesidades y valores y buscar su forma de expresión adecuada... O sea, la disposición a valerme por mi mismo, a ser quien soy abiertamente, a tratarme con respeto en todas las relaciones humanas... el primer acto de autoafirmación, el más básico, es la afirmación de la conciencia. Esto supone la elección de ver, pensar, ser consciente, proyectar la luz de la conciencia al mundo exterior y al mundo interior, a nuestro ser más íntimo. (p.4)

En este entendido, la comunicación asertiva pretende guiar a los docentes/maestros y estudiantes hacia un camino en el que las for-

talezas como persona van de la mano con los aprendizajes formales, no podemos separar ambos aspectos y ser un individuo diferente en cada escenario, de esta manera se logra comunicar las inquietudes personales, pensamientos, preguntas desde la empatía; permitiendo el análisis, discernimiento y construcción de criterios personales, que más adelante aportarán a la sociedad con experiencias personalizadas para los estudiantes y al docente/ maestro.

Para cumplir el rol de guía y facilitador de conocimientos, el educador requiere espacios en los que el estudiante pueda expresar libremente sus pensamientos, sin que ello implique que estas ideas necesariamente converjan con las del docente, sino que puedan ser debatidas y puestas en común. Estos espacios se constituyen en un aporte para crecer comunicacional, asertivamente y socialmente de manera constante y estructural. Recordemos que los distintos pensamientos, las diferentes ideas permiten el crecimiento de la sociedad y son aún más consistentes si aportan a la generación de pensamiento crítico.

Bernal y otros (2022), analizan la comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, llegando a la siguiente conclusión:

Es necesario el empleo de la Comunicación Asertiva por parte del personal docente, porque estas herramientas educativas fomentan la comunicación asertiva bidireccional como práctica cotidiana en la instrucción impartida por el personal docente, con un gran impacto en la promoción del aprendizaje autodirigido en los estudiantes, por lo que los docentes deben conducir su trabajo bajo los preceptos del modelo constructivista, esta decisión puede generar que los aprendices se motiven a ser autónomos, desarrollando un espíritu crítico, creativo, reflexivo e investigativo, los alumnos se convierten en buenos vínculos hacia el éxito como profesional dentro del ambiente laboral, promoviendo actividades que fomentan el pensamiento crítico; partiendo de sus capacidades para generar positivamente situaciones que le permita enfrentar desafíos en forma positiva en su desempeño. (p. 683)

El ser humano requiere el pensamiento crítico como parte del desarrollo intelectual para demostrar la fortaleza de conocimientos que posee; así mismo requiere fortalecer habilidades humanas y sociales; dentro de las que se encuentran la empatía, comprensión; mismas que se logran a través de la comunicación asertiva que evita malos entendidos. La comunicación en las aulas, basada en la asertividad, genera relaciones interpersonales sólidas entre las personas que intervienen en el hecho educativo, les permite denotar confian-

za en sí mismos y satisfacción a nivel personal, pues tanto docente como estudiantes expresan sus pensamientos y sentimientos desde la empatía y la cordialidad, evitando conductas agresivas o, en su defecto, sumisas y cultivándose modos de expresión sólida y espontánea.

Todo ello confluye en unas relaciones humanas como que aportan a la construcción social basada en la educación, formación y solidez social; que cierra el círculo en una sociedad más fuerte, mejor estructurada que logra, en suma y de acuerdo a (Güell y Muñoz, 2000) personas más respetuosas que se conducen en la sociedad con modelos de conducta distintos a los que se practica habitualmente.

En este sentido, Ramirez y Tesén (2022), ponen de relieve las relaciones interpersonales como un factor vinculado a la calidad educativa:

Se concluye que la calidad educativa tiene relación directa y significativa con las relaciones interpersonales, que es un factor fundamental para la mejora de los aprendizajes, porque en las escuelas se generan espacios de interacciones y también porque la calidad educativa es un proceso constante y permanente que se requiere fortalecer las relaciones y para brindar un servicio educativo de calidad está limitado también por las relaciones interpersonales de los maestros porque son ellos también, uno de los beneficiarios y que al fortalecerse estas interacciones mejora su dimensión personal y su desempeño docente. Las habilidades sociales como: la empatía, solidaridad y la comunicación ayudada de la gestión del talento humano y la inteligencia emocional que se propicien e incluyan en los documentos de gestión escolar contribuyen a fortalecer las relaciones humanas por ende mejorar la calidad educativa. (p.17)

Referirse a la comunicación asertiva en un ámbito educacional implica considerar “la capacidad que tiene el ser humano para aprender lo que le ha dado su lugar como especie en la tierra” (Seelbach, 2012, p.59) en ese marco el aprendizaje que se estimula en ambientes asertivos es diverso, forma talentos y desarrolla al ser humano; en síntesis, potencia el cambio positivo de las personas y fortalece los vínculos humanos.

Con esa mirada, Seelbach (2012) señala que “la atención está directamente relacionada con el aprendizaje: cuanto más atento y consciente sea el ser humano, ante el entorno que lo rodea, mas aprenderá de éste”(s.p.) lo que direcciona a los docentes hacia una ruta indiscutible de formación para sus estudiantes, entendiendo que los aprendizajes significativos se construyen en la dinámica entre praxis y teoría, de la mano en que docente guía se comunica,

ya que el estudiante aprende en interacción con el entorno, en este caso, centra su atención en el docente y el mismo se constituye en modelador de comportamientos y actitudes. Es así que el promover un ambiente de relaciones humanas positivas en el contacto cotidiano entre docentes y estudiantes, favorecerá la motivación de estos últimos para alcanzar resultados de aprendizaje.

La comunicación permite generar un clima eminentemente relacional, el cual debe ser propuesto siempre por el docente en forma explícita o implícita, y de acuerdo con los resultados de las investigaciones debe caracterizarse por reflejar una cercanía, sin miedo y con límites; como elemento promotor de confianza. Debe generar un ambiente motivacional que crea en los talentos de sus estudiantes, los promueva y refuerce constantemente. Contando con la presencia de una comunicación de codificaciones claras y de retroalimentación empática permanente en el salón de clases...resulta clave tener presente que el proceso relacional, debe ser un elemento previo a desarrollar con los estudiantes, antes de empezar la transmisión cognitiva de los contenidos de clase. (Flores, 2019, p. 199)

Con base en lo expuesto, los valores humanos, la empatía y la calidez son pilares de la comunicación asertiva y, conjuntamente las formas de enseñanza intelectual, son herramientas para edificar el proceso de enseñanza, cimentando de esta manera un sostenible aprendizaje significativo conjuntamente a la estructuración de nuevas generaciones de seres humanos, que demuestren, actúen y vivan plenamente la esencia del ser y que estén en un constante proceso de formación como integrantes de una sociedad dinámica, que comparte la dualidad: conocimiento intelectual (teoría) – comunicación asertiva (habilidades sociales).

Bajo esta mirada, es evidente que todo espacio formativo integral brinda a sus estudiantes experiencias vivificadoras y detonantes de cognición, emoción y voluntad, tal como lo expresa Ferreira (2019):

Estos ambientes de aprendizaje apuntan a potenciar el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los individuos, siendo la mediación el medio fundamental para alcanzar los cambios en los procesos de pensamiento. En esta perspectiva, el aprendizaje entre mediador y mediado debe enfatizar el compartir y la co-construcción de significados y conceptos, debe ser activo y dinámico, discutido y responsable, global y solidario, es decir, un compromiso dinámico que envuelva los sentidos, los afectos y la cognición. (s.p.)

#### 4. Conclusiones

La evolución social a lo largo del tiempo implica una serie de cambios, transformaciones, miradas nuevas; que se adapten a las, también nuevas, tendencias que se generan con el paso de los años. La educación no está exenta de estos cambios, es más bien el pilar fundamental para ellos, porque genera una serie de conocimientos que se aplican en la sociedad para marcar los pasos de la evolución humana. En este contexto es que la educación en el siglo XXI debe pasar por promover la formación de estudiantes con un equilibrio humano e intelectual, donde las habilidades sociales sean la base de los conocimientos intelectuales y viceversa.

En este camino es que todos los miembros de la sociedad debemos entender que el ser humano no es tal simplemente por tener ciertas características, sino por lograr el desarrollo y aplicación de habilidades que cambian con el paso del tiempo y son igual de importantes como el aprendizaje teórico y estas habilidades se logran aceptando que la educación se renueva, se transforma y evoluciona constantemente, es ciencia y es relación humana, ambos aspectos forjan y concretan una educación de aprendizaje significativo objetivo.

El presente artículo brinda directrices para comprender la importancia de empatar el desarrollo intelectual con el desarrollo humano, a través de la comunicación asertiva, comprendiendo que un adecuado proceso de comunicación no es aquel que emplea el lenguaje solamente, sino que es aquel que a través del lenguaje comunica emociones, pensamientos y sentimientos enmarcados en el respeto al otro y comprendiendo que la empatía es el principal motor de crecimiento social.

Queda la invitación extendida a los investigadores para profundizar en el estudio de los mecanismos psicoeducativos que intervienen en las interacciones entre comunicación asertiva y desarrollo integral, considerando tanto factores afectivos como cognitivos, volitivos y de relación interpersonal. Para profesores, docentes, estudiantes, miembros de la sociedad en general, se hace extensivo el llamado a trabajar desde las aulas una comunicación asertiva, que conduzca a la sociedad por caminos de empatía, respeto y crecimiento real; con mirada hacia el presente y futuro, apoyados en valores y sustentados en el respeto hacia el otro, que se convierte a su vez, en el reflejo individual de calidad humana.

## 5. Agradecimientos

Agradecer a Dios y a la vida por darme la oportunidad de escribir estas líneas pensando y sintiendo desde el corazón cada una de las letras, para transmitir las experiencias ganadas desde el aula y tratar de transferir a quienes lean este artículo; un poco de los conocimientos adquiridos. Agradecer a la Universidad Salesiana por esta oportunidad, a la Dra. Vanessa Zegarra por su dedicación y compromiso. Agradecer a quien es parte de mi vida a diario y se convierte en el primer lector y revisor de cada uno de mis escritos; mi hijo Markus; a mi mamá que es una incansable impulsora de mis aventuras y a Luis Fernando que con su tiempo, dedicación, palabras y recomendaciones es parte de estas líneas. A todos mis estudiantes, que sin saberlo inspiran cada una de mis líneas. A todos, gracias desde el corazón, Dios, la Virgen los bendigan siempre; en cada paso de la vida.

## 6. Referencias bibliográficas

- Acero, M., Montenegro, L. (2019). La relación humano-animal como construcción social. *Tabula Rasa*, (32), 11-16. <https://acortar.link/g8Aq83>
- Agudelo, N. y Bermúdez, L. (2022). *Las Estrategias pedagógicas que fortalecen la comunicación asertiva en el proyecto de vida del grado tercero*. <https://acortar.link/dB16AI>
- Bernal, Á. Cañarte, C., Macías, T. y Ponce, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(4), 37. <https://acortar.link/Zzaips>
- Calua, M. (2020, 3 de noviembre). *Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática*. <https://acortar.link/D2cgok>
- Castro, Y. (2012). *Los modelos de comunicación en el aula de clases*
- Cortez, A. (2018). *Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje* (Master's thesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador). <https://acortar.link/MdqD8R>
- Díaz, M., Olarte, M. A. & Camacho, J. M. (2015). *Antrozooloía: definiciones, áreas de desarrollo y aplicaciones prácticas para profesionales de la salud*. *European Scientific Journal*, 2, 185-210.
- Ferreira, M., Olcina, G. y Reis, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, 603-614. <https://acortar.link/5Mtc0m>
- Flores, J. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), 174-186. <https://acortar.link/wgQQmz>

- Guevera, M. X. (2022). *Influencia de la asertividad comunicacional en los procesos de aprendizaje en los estudiantes de la UTB EXT Quevedo (Bachelor's thesis, Quevedo)*. <https://acortar.link/kETFPm>
- Macias, E., Camargo, G. (2013). *Comunicación asertiva*. <https://acortar.link/KPgkAS>
- Martí, A., Martínez, N. y Valcárcel, R. (2018). *La comunicación entre profesores y estudiantes universitarios durante el desarrollo del Proceso Docente Educativo*. <https://acortar.link/qpNpYL>
- Naranjo M. L. (2011). *Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas*. <https://acortar.link/dwYuRa>
- Ramirez, J. y Tesén, J. (2022). *Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. TecnoHumanismo, 2(3), 17-34*. <https://acortar.link/jUzzYf>
- Rodríguez, J., y Ovejero, A. (2005). *La convivencia sin violencia*. <https://acortar.link/Q7pu7Y>
- Seelbach, G. (2012). *Bases biológicas de la conducta. 1ª. Edición. México: Red Tercer Milenio*.
- Valer, A. (2021). *La comunicación asertiva en la relación docente– estudiante en época de pandemia*. <https://acortar.link/M7fFA6>
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional (Vol. 179)*. Narcea Ediciones.



# **Aplicaciones de repetición activa como apoyo para el aprendizaje de la pronunciación en inglés**

Dayana Lizeth Pérez Zambrana

*“La tecnología nunca sustituirá a los grandes profesores, pero la tecnología en manos de grandes profesores puede ser transformadora.”*

*George Couros*



# Aplicaciones de repetición activa como apoyo para el aprendizaje de la pronunciación en inglés<sup>1</sup>

## Active Repetition Apps for Learning English Language pronunciation

Pérez Zambrana, Dayana Lizeth<sup>2</sup>  
Universidad Salesiana de Bolivia

---

### RESUMEN

---

El aprendizaje del idioma inglés se hace cada vez más importante y se considera como asignatura al plan de estudios de las diversas disciplinas o áreas de estudio. Este aprendizaje engloba cuatro habilidades lingüísticas (escribir, escuchar, hablar y leer) y dos conocimientos importantes (gramática y vocabulario), de estos conocimientos uno de los más complejos de desarrollar es la pronunciación que va ligada a la habilidad oral y auditiva. Hoy en día las aplicaciones o apps móviles, son muy populares para el aprendizaje de idiomas. Dichas aplicaciones repiten palabras, frases y oraciones que ayuden a memorizar vocabulario y estructuras sintácticas, siendo aplicaciones de fácil uso y descarga. Los momentos en clase se hacen limitados para la práctica, por eso es necesario brindar herramientas de práctica autónoma. Sin embargo, estos recursos no deben tomarse como fuente única y absoluta de conocimiento, es más bien un apoyo a la labor docente en la educación superior.

### Palabras clave

Aprendizaje móvil, pronunciación, enseñanza aprendizaje de inglés, uso de aplicaciones en idioma inglés.

### Abstract

English language learning in higher education is becoming increasingly important and is considered as a subject in the curriculum of various disciplines or fields of study. This learning includes

- 
- 1 Artículo postulado y aceptado en la etapa final de edición.
  - 2 Docente de la Universidad Salesiana de Bolivia, sede La Paz, en asignaturas en carreras de Ingeniería Comercial y Desarrollo de Negocios y en Derecho. Desempeño como docente de inglés en diversas carreras de la Universidad Privada Franz Tamayo y en la Universidad Unión Bolivariana. Experiencia en asesoría legal y enseñanza del inglés en educación regular y superior. Licenciada en Lingüística e Idiomas con mención en Lenguas Extranjeras. Diplomada en Docencia Universitaria e Investigación en la Educación Superior.  
Email: dypz8321@gmail.com  
Orcid: 0009-0006-6668-1277

four language skills (writing, listening, speaking and reading) and two important skills (grammar and vocabulary), of which one of the most complex to develop is pronunciation, which is related to oral and listening skills. Nowadays, mobile applications or apps are very popular for language learning. These applications repeat words, phrases and sentences to help memorize vocabulary and syntactical structures, and are easy to use and download. Class time for practice is limited, so it is necessary to provide tools for independent practice. However, these resources should not be seen as the sole and absolute source of knowledge, but rather as a support to the classroom.

### **Keywords**

Mobile learning, pronunciation, teaching English language learning, use of English language applications.

### **1. Introducción**

El presente artículo nace del interés por explorar herramientas que permitan mejorar procesos de aprendizaje del idioma inglés, específicamente el aprendizaje de la pronunciación mediante la repetición activa. Es así que se toma como base el uso de las apps o también conocidas como aplicaciones para el celular, en estas se encuentran variedad de aplicaciones para vocabulario, práctica gramatical y otras. Se tiene algunas apps que repiten lo que está escrito en audio mientras se aprende vocabulario usando palabras o frases, Esta característica en particular es la que se considerará en el presente artículo como herramienta de apoyo a los docentes. Al interior de los momentos de clases se puede alternar los usos de aplicaciones con las explicaciones docentes y prácticas en pizarra y cuaderno para mejorar la pronunciación.

La pregunta rectora que guía el trabajo es: ¿Cuáles son las ventajas del uso de las aplicaciones de repetición activa en el aprendizaje de pronunciación en inglés? Esta pregunta ha conducido a la revisión de los conceptos de: *mobile learning*, habilidades lingüísticas, aprendizaje del idioma inglés y acompañamiento docente.

El objetivo principal del presente artículo se dirige a brindar un referente a docentes y estudiantes sobre aplicaciones que contribuyen al aprendizaje efectivo de habilidades de pronunciación en inglés, necesarias en el desempeño de la oralidad en este idioma. Con este propósito, se describe información específica respecto al aprendizaje de idiomas y lineamientos para su enseñanza desde aplicaciones como duolingo, fun english y praktika; mismas que al ser

usadas en clases podrían fomentar el aprendizaje autónomo, siendo además de fácil acceso.

## 2. Método

En primera instancia se seleccionó un conjunto de fuentes tras una lectura exploratoria de documentos para la revisión, utilizando como palabras de búsqueda: aprendizaje del idioma inglés and *apps*, uso de *apps* para el aprendizaje de idioma inglés, *mobile learning* para el idioma inglés, enseñanza aprendizaje del idioma inglés mediante el celular. Se incluyó la búsqueda de otras *apps* que se usaron para estudios similares como: hacer presentaciones efectivas en inglés con *BusinessApp* y uso de aplicaciones de vocabulario como *duolingo*, *tándem*, *babel*, *voxy* y *busuu*. Se emplearon los siguientes buscadores académicos o base de datos: google académico y Scielo.

De los 18 documentos que se aproximaban al tema 12 eran artículos científicos, 4 tesis y 2 artículos referenciales; después de la primera revisión, se seleccionaron 10 documentos para la lectura en profundidad, bajo los criterios de uso de *apps* para la enseñanza aprendizaje de idioma inglés y *mobile learning*. De esta manera, se cuenta con base de 12 documentos de otras investigaciones para el estado del arte de la temática.

## 3. Desarrollo y discusión

Los inicios del aprendizaje móvil se remontan a los años 80, con la creación de Dynabook por Xerox Palo Alto Research Center, un dispositivo similar a lo que hoy conocemos como tableta. Una década más tarde continuó su desarrollo en universidades de Europa y Asia, donde se evaluaron las posibilidades de éxito de otros recursos que iban surgiendo como las PDAs y teléfonos móviles. Viendo que estos dispositivos empezaron a dar sus frutos en la educación no reglada, se empezaron a incluir en centros educativos como herramienta pedagógica. A partir de entonces, desde el año 2000, la Comisión Europea ha financiado diversos proyectos relacionados con el aprendizaje móvil. Una interesante iniciativa es la llevada a cabo por MOBIlearn en un proyecto cofinanciado por la Comisión Europea y la National Science Foundation de EE.UU., en el que participan varias universidades y compañías de telecomunicaciones de Australia, Europa y América. Su objetivo es diseñar contenidos y una arquitectura de referencia que permita integrar los dispositivos móviles en entornos virtuales educativos (ISEA, 2009). (Lora, Calle, & Pomposo, 2016)

La portabilidad de un dispositivo móvil es una ventaja enorme que brinda la oportunidad de ser combinada a la hora del proceso enseñanza aprendizaje rompiendo los viejos paradigmas de la educación tradicional, haciendo este proceso llamativo e interactivo para todo tipo de estudiantes sin importar su edad o grado de conocimiento del idioma o a su vez del dominio de una aplicación móvil, ya que estas en su gran mayoría están diseñadas para empezar el aprendizaje con conocimientos nulos a conocimientos avanzados. (Nuñez, 2021, pág. 7)

La tecnología avanza a pasos agigantados, reduciendo cada vez más significativamente la brecha de tamaño y conectividad, haciendo que las computadoras de escritorio y portátiles sean cada vez menos atractivas de usar frente a nuevos dispositivos inteligentes que no solo son portátiles, sino también más ventajosos. Se pueden proporcionar innumerables usos a quienes trabajan en el campo de la educación. Con las nuevas tecnologías, tanto profesores como estudiantes pueden beneficiarse de una variedad de aplicaciones para estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje con recursos innovadores. Dado que se desarrollan muchas aplicaciones y existen muchas diferentes, los usuarios pueden elegir la que mejor se adapte a sus necesidades y progreso del aprendizaje. En este auge tecnológico, se puede aprovechar la comodidad de los dispositivos que permiten llevar materiales educativos mientras entretienen y mantienen al usuario interesado. (Nuñez, 2021)

Con base en lo anteriormente señalado, es importante resaltar que en este artículo se considera a Duolingo, Fun English and Praktica aplicaciones de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje para mejorar la pronunciación de los estudiantes. Duolingo, una aplicación mundialmente conocida de fácil acceso que pese a tener un nivel sencillo ayuda al tener palabras asociadas a imágenes para la ir desarrollando competencia auditiva. Fun English, aplicación gratuita y que no requiere conexión a internet con vocabulario por áreas sencillas (comida, prendas de vestir, viajes, entre otros). Praktika, una aplicación que usa frases de películas o series para escucharlas, comprender su significado y repetir frases adaptadas en el contexto de la película.

A partir de los alcances de estas aplicaciones, el docente puede incorporarlas en un sistema formal de trabajo. Para ello será menester planificar el programa de una clase considerando el aporte de dichas herramientas y determinar cómo utilizar la interactividad lógica para desarrollar un sistema de tareas de aprendizaje que consolide la pronunciación con base en ellas. Además, cabe señalar que

las tareas en línea, como una mejora del currículo presencial, van más allá de esta relación y se determinan áreas de interdisciplinariedad entre las habilidades informáticas y las aplicaciones. Se revela metódicamente la necesidad del uso de teléfonos móviles para tareas de aprendizaje, permitiendo promover la práctica voluntaria y placentera del idioma inglés. (Solórzano JLV, 2018)

El Mobile learning es definido como una nueva forma de educación que corresponde a la integración de la modalidad e-learning mediante el uso de smart devices/ dispositivos móviles inteligentes (pda's, smartphones, Ipods, pocket PCs, teléfonos móviles 3G, consolas, que permite combinar la movilidad presencial con la virtual, permitiendo favorecer los procesos de aprendizaje del sujeto, permitiendo recuperar ideas, conexiones, intercambios cuando el sujeto lo desea o tiene la necesidad de articular conocimientos, realizar consultas, etc. (León, 2021, s.p.)

Duolingo, Fn English y Praktica son aplicaciones que enseñan a leer, escuchar y hablar en inglés o cualquier otro idioma de forma divertida. También son gratis lo que facilita su acceso al tener solamente que descargar y usarse con conexión a internet. Sus logos llamativos y sus propagandas están plagadas en internet lo que hace más llamativo su uso, que a su vez cuenta con tecnología que puede enviar notificaciones como recordatorios de cursos. Esta aplicación es una de las más utilizadas porque utiliza actividades educativas y la aplicación se puede utilizar como recurso adicional para cursos de inglés u otros idiomas. (Moreno, 2020)

Ozuorcun y Tabak (2012) definen el Mobile Learning como un modelo de educativo que permite a los estudiantes obtener materiales de aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento usando tecnologías móviles e Internet. Adquiriendo pleno sentido al respecto, las Apps como recursos de enseñanza-aprendizaje dado el creciente número que hay en el mercado. Se entiende por Apps, una aplicación diseñada para dispositivos móviles, que permite realizar uno o varios trabajos de forma simultánea, para el área de enseñanza de idiomas específicamente el idioma inglés estas producen conocimientos de vocabulario con imágenes y permiten la repetición activa.

Las Apps pueden ser de acceso libre o de pago y se las descarga directamente en el dispositivo. Es cierto que han alcanzado un auge impresionante, pero también suelen usarse en periodos cortos de tiempo lo que facilita su empleo dentro o fuera del aula, permitiendo el ahorro de hojas y otros materiales que son más com-

plejos en su elaboración. (Henze et al., 2011, citado en Carrillo-García, 2018)

Los tiempos actuales han develado una nueva modalidad de enseñanza donde la dinámica ha trascendido hacia el espacio virtual, hoy por hoy, la principal herramienta del proceso; por cuanto, no ha sido complicado para los docentes incluir dentro de la enseñanza del inglés las mejores metodologías de aprendizaje, esto en vista de que los usos de plataformas virtuales son flexibles convirtiéndose. (Montiel Paz, 2017, pág. s.p.)

El aprendizaje de idiomas, en particular la adquisición de una pronunciación precisa, es un desafío significativo para los estudiantes de idiomas. En la era digital, las aplicaciones móviles y las tecnologías de vanguardia ofrecen oportunidades para mejorar el aprendizaje de la pronunciación en idiomas extranjeros. En este marco, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés puede partir de la explicación y las prácticas en aula y extenderse hacia el uso de aplicaciones para la transferencia y reforzamiento del aprendizaje.

**Figura 1**

Proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación



Fuente: elaboración propia

Los desarrollos de las clases de idioma incluyen la enseñanza de vocabulario, usando la repetición, *flash cards*, videos y otros. Durante la clase se puede insertar esta repetición mediante el uso de aplicaciones que promuevan la práctica combinada. Dicha estrategia minimiza el gasto en materiales de apoyo y permite el empleo de los dispositivos móviles en aula generando en los estudiantes hábitos de estudio y desarrollando la habilidad auditiva.

La adopción de tecnologías educativas, como aplicaciones móviles especializadas, ha aumentado en el ámbito educativo debido a su accesibilidad y flexibilidad. En este contexto, una aplicación de repetición activa se presenta como una herramienta prometedora para mejorar la pronunciación en idioma inglés. La repetición activa implica la práctica repetida de sonidos, palabras o frases, permitiendo a los estudiantes reforzar su pronunciación mediante la escucha y la imitación constante. (Cucchiari, 2011)

Las aplicaciones de repetición activa, como “Duolingo” y “Pronunciation Power”, ofrecen a los estudiantes oportunidades para mejorar su pronunciación a través de ejercicios interactivos y retroalimentación inmediata. Estas aplicaciones utilizan algoritmos de reconocimiento de voz para evaluar la pronunciación de los usuarios y proporcionar correcciones precisas (Wang & Han, 2018). Este tipo de tecnología permite a los estudiantes practicar de manera autónoma y recibir comentarios instantáneos sobre su desempeño, lo que contribuye a un aprendizaje más efectivo y personalizado. (Lee, 2019)

Un estudio realizado por Smith et al. (2020) evaluó el impacto de una aplicación de repetición activa en el aprendizaje de la pronunciación en idioma inglés. Los resultados indicaron que los estudiantes que utilizaron la aplicación mostraron mejoras significativas en su pronunciación en comparación con aquellos que no la utilizaron. Los investigadores concluyeron que la aplicación de repetición activa fue efectiva para ayudar a los estudiantes a perfeccionar su pronunciación y adquirir una mayor confianza en la expresión oral en inglés.

La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas se enfoca en desarrollar la habilidad de comunicación precisa y efectiva en situaciones específicas del idioma meta, favoreciendo la adquisición de conocimientos y destrezas esenciales para su uso. Este enfoque educativo se centra en los logros y producciones de aprendizaje, definiendo claramente los resultados deseados en términos de competencias lingüísticas (Richards & Rodgers, 2001). El objetivo principal de este método es que los alumnos adquieran la capacidad de utilizar la lengua de manera apropiada y también comprendan cómo lograrlo.

Originado en los Estados Unidos en 1970, el enfoque de la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas se basa en definir metas educativas precisas que describan el conocimiento, habilidades y comportamientos que los estudiantes deben poseer al final de su formación (Richards & Rodgers, 2001). El rol del docente en este método radica en elegir las secuencias y tareas, así como preparar

a los alumnos para que realicen estas tareas de manera fluida. Por otro lado, los estudiantes se convierten en participantes activos, actuando como monitores y demostrando audacia e innovación al abordar las actividades propuestas.

El proceso educativo se estructura a través de diversas etapas que comprenden la presentación e instrucciones previas a la tarea (pre-tarea), la realización de la tarea en sí misma y que forma parte de uso de mobile learning, la planificación que implica un informe oral o escrito sobre la tarea y, finalmente, la exposición de los resultados por parte de los alumnos y demostrada mediante el reporte de ejecución. (Richards & Rodgers, 2001).

Una de las principales ventajas de este enfoque radica en la naturaleza lúdica que adquieren las actividades, diseñadas de manera atractiva con imágenes audios y retos que el estudiante irá venciendo para poder alcanzar mejores niveles y lograr una puntuación más alta, captando la atención de los estudiantes, facilitando su aprendizaje y mejorando su motivación. (Richards & Rodgers, 2001). Al ingresar a la aplicación, se observa un menú que detalla las áreas que aborda, como vocabulario, escucha y expresión oral, proporcionando una amplia gama de actividades centradas en colores, animales, partes del cuerpo y vehículos, entre otros (Richards & Rodgers, 2001).

En síntesis, el uso de aplicaciones móviles en el aprendizaje de la pronunciación en inglés puede brindar múltiples beneficios a los estudiantes en educación superior, mejorando significativamente su desarrollo lingüístico y habilidades de comunicación. Aquí se describen algunos de estos beneficios, según (León, 2021)

### **- Acceso a la práctica continua**

Las aplicaciones móviles permiten a los estudiantes practicar la pronunciación en cualquier momento y en cualquier lugar, lo que fomenta la práctica continua y el aprendizaje autónomo. Las aplicaciones de aprendizaje de pronunciación proporcionan retroalimentación instantánea sobre la pronunciación de los usuarios, ayudándolos a corregir errores de manera inmediata y precisa. Muchas aplicaciones permiten a los estudiantes realizar un seguimiento de su progreso y ver su mejora a lo largo del tiempo, lo que les brinda un sentido de logro y motivación adicional.

Las aplicaciones que se sugieren son: Duolingo, esta app es la que tiene un algoritmo simple y su repetición ayuda con pronunciación y sintaxis, este aspecto es beneficioso para los estudiantes al contar con barra de progreso y notificaciones de recordatorio para

practicar no solo el idioma inglés sino otros idiomas. Por otro lado, la aplicación Fun English cuenta con temáticas en las cuales usa vocabulario de comida, partes del cuerpo y otros, haciendo repetir las palabras y haciendo énfasis en su escritura y asociación significado y significante. Finalmente, la app Praktika que usa fragmentos de videos, películas y series para asemejar la pronunciación a la de un nativo y mejorando así la capacidad auditiva, aunque esta debe utilizarse cuando los estudiantes han logrado un nivel básico intermedio.

### **- Estímulo auditivo**

Las aplicaciones ofrecen modelos de pronunciación nativos y auténticos, lo que mejora la comprensión auditiva y ayuda a los estudiantes a familiarizarse con los sonidos del idioma. Las aplicaciones móviles ofrecen una amplia gama de actividades interactivas, como juegos, ejercicios de escucha y repetición, que mantienen a los estudiantes comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje de la pronunciación. Las aplicaciones pueden adaptarse al nivel individual de cada estudiante y ofrecer ejercicios personalizados que se ajusten a necesidades específicas de pronunciación.

El estímulo auditivo es necesario al ser el idioma inglés un idioma que cuenta con sonidos que no tiene el español y para no usar explicaciones técnicas sobre fonética y fonología se usa la imitación por eso estas apps de repetición activa nos ayudan a mejorar considerablemente los aspectos de pronunciación.

### **- Aprendizaje autodirigido**

Las aplicaciones fomentan el aprendizaje autodirigido al permitir que los estudiantes elijan las áreas de pronunciación que desean enfocar y establezcan sus propios horarios de estudio. Al permitir la práctica en un entorno controlado e individual, las aplicaciones pueden reducir la ansiedad que a menudo se asocia con la práctica de la pronunciación en un entorno grupal. La gamificación y el diseño interactivo de las aplicaciones hacen que el aprendizaje de la pronunciación sea atractivo y divertido, lo que aumenta la motivación y el compromiso del estudiante.

Los estudiantes de hoy en día dado el creciente acceso a la información necesitan tener un aprendizaje exploratorio y autónomo, ellos sin requerir una capacitación previa y tan solo al descargar aplicaciones van realizando prácticas en periodos cortos durante las clases y fuera de ellas sin necesidad de usar más herramientas que su dispositivo móvil.

En resumen, las aplicaciones móviles son herramientas efectivas y flexibles para mejorar la pronunciación en inglés, pues proporcionan a los estudiantes una experiencia de aprendizaje interactiva y personalizada que puede potenciar su competencia comunicativa en el idioma.

**Figura 2**  
Beneficios de uso de apps de repetición activa en idioma inglés



Fuente: elaboración propia

Para finalizar, es importante considerar algunas orientaciones de uso de las aplicaciones para incorporarlas en el aprendizaje del idioma inglés desde la labor del docente, con base en los hallazgos con base en el uso de aplicaciones durante las clases:

### - Integración en la rutina diaria

Se hace necesario fomentar en los estudiantes a incorporar el uso de estas aplicaciones en su rutina diaria, coadyuvando en la organización de su tiempo con planes personalizados según horarios disponibles para la práctica, ya sea durante trayectos, descansos o momentos libres. De la misma manera, la planificación que haga el docente sobre la clase, deberá incorporar el uso pertinente de estas herramientas y con la frecuencia requerida, según los objetivos de aprendizaje planteados. Esto les ayudara a mejorar el vocabulario desarrollado en clase, esto no reemplaza a una clase u otras herramientas didácticas es solo un apoyo al desarrollo de vocabulario con imágenes para reforzar la práctica y sobretudo la pronunciación.

### **- Registro y monitoreo del progreso**

La motivación a los estudiantes para utilizar la función de registro de progreso en estas aplicaciones permitirá identificar los avances logrados. Este seguimiento puede ser altamente gratificante y brinda a los estudiantes un sentido de logro, incentivándolos a practicar de manera constante y al docente le permite establecer los logros conforme líneas base identificadas. Este avance puede ser valorado como practica por parte del docente para fomentar el uso de las aplicaciones sugeridas y que se pueda explorar otras opciones de aplicaciones para mejorar las habilidades lingüísticas.

### **- Exploración de otras apps relacionadas para el aprendizaje de inglés**

Varias aplicaciones surgen día a día para mejorar la experiencia del aprendizaje del inglés, incluso por áreas específicas. El docente puede orientar esta exploración en los estudiantes bajo una indagación previa desde el rol mediador que le compete para su aprendizaje. Brindar sugerencias a los estudiantes para que cuenten con alternativas respaldadas en la mirada experta de su docente, propicia un ambiente abierto a la innovación y al reconocimiento del docente en la dirección formativa del grupo a su cargo. Las aplicaciones permiten tener al alcance de las manos una herramienta de aprendizaje de corta duración y de desarrollo académico individual.

### **- Comparaciones entre aplicaciones**

Realizar comparaciones en profundidad entre diferentes aplicaciones populares para aprender idiomas muestra la cercanía del docente y del estudiante con un enfoque de aprendizaje activo y por descubrimiento. En este contexto, el docente deberá contar con los elementos necesarios para acompañar el análisis de cómo cada aplicación aborda aspectos como la pronunciación, la gramática, el vocabulario y la motivación para el usuario de estas aplicaciones. En este aspecto vamos a resaltar que Duolingo es de aprendizaje básico, Fun English también es básica pero se puede avanzar como un juego y por ultimo Praktika es para niveles avanzados, esto ayuda a entender el progreso de un estudio al poder usar aplicaciones más complejas a medida que se desarrolla su aprendizaje.

### **- Impacto en la motivación y el compromiso**

Investigar cómo estas aplicaciones móviles afectan la motivación y el compromiso de los estudiantes en comparación con métodos tradicionales de enseñanza, brindará al docente el rumbo hacia su

actualización permanente, logrando impacto en su compromiso con la enseñanza. Evaluar si la aplicación del enfoque interactivo y la gamificación contribuyen a un aprendizaje más comprometido y persistente en sus estudiantes, le permitirá ampliar sus recursos hacia un desempeño cada vez más competente en coherencia con su vocación para la enseñanza. Los docentes buscan el enlace académico con el uso de la tecnología para fomentar un aprendizaje basado en la autonomía y desarrollo de habilidades como la disciplina y constancia.

#### **4. Conclusiones**

El uso de una aplicación de repetición activa como apoyo al proceso de aprendizaje de la pronunciación en idioma inglés es una estrategia efectiva y prometedora. Estas aplicaciones ofrecen a los estudiantes la oportunidad de practicar la pronunciación de forma autónoma, recibir retroalimentación inmediata y mejorar sus habilidades de pronunciación de manera significativa. Integrar estas herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés puede tener un impacto positivo en el desarrollo de habilidades lingüísticas y contribuir al éxito en la comunicación oral.

El acceso creciente a la información en la era actual ha cambiado la forma en que los estudiantes abordan el aprendizaje, especialmente en el contexto del idioma inglés. La disponibilidad de aplicaciones móviles específicas, como Duolingo, Fun English y Praktika, ha permitido a los estudiantes participar en un aprendizaje exploratorio y autónomo.

Estas aplicaciones se han demostrado beneficiosas para los estudiantes al proporcionar un enfoque interactivo y práctico para mejorar la pronunciación, la sintaxis y el vocabulario en inglés. Duolingo, por ejemplo, utiliza un algoritmo simple y una estructura de repetición que facilita la práctica constante y el seguimiento del progreso del estudiante.

El estímulo auditivo se ha identificado como esencial, dado que el inglés presenta sonidos que no existen en español. Para superar las dificultades asociadas con la fonética y la fonología, las aplicaciones fomentan la imitación como una estrategia efectiva para mejorar la pronunciación. Esta imitación se ve facilitada mediante la repetición activa que ofrecen estas aplicaciones.

Fun English se destaca por su enfoque en temas específicos, como vocabulario relacionado con comida y partes del cuerpo, utilizando técnicas de repetición y haciendo hincapié en la escritura y la asociación de significados.

Por último, Praktika utiliza fragmentos de videos, películas y series para ayudar a los estudiantes a asemejar su pronunciación a la de un hablante nativo, mejorando así su capacidad auditiva. Sin embargo, se sugiere que esta aplicación se utilice después de alcanzar un nivel básico-intermedio en el idioma.

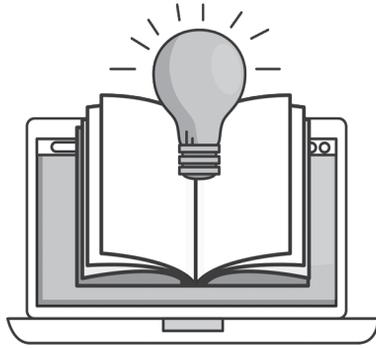
En resumen, estas aplicaciones móviles ofrecen a los estudiantes herramientas valiosas para mejorar su pronunciación, sintaxis y vocabulario en inglés a través de un aprendizaje autónomo y exploratorio, brindando un enfoque práctico y efectivo para el aprendizaje de idiomas en la actualidad.

El aprovechamiento máximo de estas aplicaciones en el marco de un aprendizaje efectivo de la pronunciación del idioma inglés y otras habilidades lingüísticas es, sin duda, un campo vasto a profundizar. Sin embargo, estas habilidades pueden afianzarse en tanto el docente asuma una diversidad de recursos en su organización pedagógica y bajo especificaciones propias de las necesidades y características de los estudiantes. Por tanto, la funcionalidad de las aplicaciones de repetición activa en espacios formativos está, ciertamente, sujeta al criterio didáctico del docente, criterio que deberá ser cada vez más congruente con enfoques de innovación educativa para su aprovechamiento, entendiendo que estas no sustituyen la labor del maestro y que son fuente de práctica y mejoramiento en la pronunciación.

## 5. Referencias bibliográficas

- Carrilo-Garcia, M., & A, C. M. (2018). Apps para el aprendizaje de idiomas en la mUniversidad de Murcia. RED. Revista de Educacion a Distancia Núm 58 Art.13, 13.
- Cucchiarini, C. S. (2011). Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech recognition technology. *he Journal of the Acoustical Society of America*, 3964-3976.
- Lee, K. M. (2019). The effectiveness of mobile applications in English pronunciation instruction: A systematic review and meta-analysis. *Computers & Education*, 136,, 11-28.
- León, A. M. (2021). Desarrollo del listenign kill y el uso de apps en estudiantes universitarios . *CIENCIA LATINA REVISTA MULTIDISCIPLINAR*, 40-57.
- Lora, A., Calle, C., & Pomposo, L. (2016). Aprendiendo a haver presentaciones efectivas en inglés con Bussines App. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*. 2016 v19, 41-61.

- Montiel Paz, A. (2017). Enseñanza de inglés a través de las apps. Grado de maestro en educación primaria , 1-41.
- Moreno, J. (2020). Aprendiendo Idiomas (apps para INGLÉS). Boletín científico de la Escuela Preparatoria, 1.
- Nuñez, D. (2021). El uso de apps para el aprendizaje de inglés a través del modelo b-learning. 4to congreso nacional de investigación sobre investigación normal, 1-13.
- Smith, J. J. (2020). Enhancing English Pronunciation Using Active Repetition Mobile Applications. . Journal of Educational Technology & Society, 23(2), 120-131.
- Solórzano JLV, C. V. (2018). Idioma inglés, enseñanza tradicional comparada con el aprendizaje utilizando las apps: english language, traditional teaching compared to learning using the apps. TSE'DE Revista de Investigación Científica , 1-17.



# INSTRUCCIONES PARA AUTORES





## I. Alcance y política editorial

La revista Verdad Activa es editada por el Instituto de Investigación y Postgrado P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb. de la Universidad Salesiana de Bolivia. Tiene como finalidad contribuir a la difusión del conocimiento científico en el campo de las ciencias humanas y sociales y en el marco de una línea de pensamiento humano-cristiano.

La Universidad Salesiana de Bolivia conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las contribuciones publicadas y permite la reutilización de las mismas bajo Licencia Creative Commons una vez sean publicadas y difundidas por la Revista Verdad Activa. El orden de publicación queda a criterio del Comité Editorial. Los conceptos, juicios y opiniones expresados en los artículos son de responsabilidad de los autores. Las condiciones de auto-archivo para los autores permiten que estos reutilicen los trabajos de manera posterior a su publicación en la Revista realizando la mención respectiva a la Revista Verdad Activa como fuente original y con fines no comerciales, incluyendo su depósito en repositorios institucionales, temáticos o páginas web personales. Las condiciones auto-archivo para los autores se aplican a partir de un mes posterior a la publicación de la revista.

Los artículos de la revista abordan temáticas en alguna de las siguientes perspectivas de investigación:

1. Educación y Calidad Educativa
2. Derechos Humanos
3. Juventud y Comunidad
4. Desarrollo Humano Integral

Las contribuciones se reciben por postulación del autor o por invitación directa. Se acepta coautoría, con un máximo de tres autores por artículo.

Las contribuciones deben ser enviadas al siguiente correo: **investigacion@usalesiana.edu.bo** o ser entregadas en las instalaciones del Instituto de Investigación y Postgrado, P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb. de la Universidad Salesiana de Bolivia, adjuntando:

- Nota de postulación con nombres y apellidos del autor o autores, email y código ORCID
- Declaración de conflicto de intereses y de cumplimiento de compromisos éticos
- Hoja de Vida del autor o autores

## II. Sistema de Evaluación y Proceso de Arbitraje

1. Acuse de recibo de artículos.
2. Revisión en primera instancia, a cargo del equipo editorial de la revista, sobre pertinencia temática y cumplimiento de instrucciones a autores y originalidad.

3. Notificación a autor/es sobre resultado de revisión en primera instancia, según las especificaciones: aceptado para dictaminar, aceptado si se hacen cambios según observaciones, no aceptado. Las observaciones de revisión en primera instancia se especifican en una o más de las siguientes categorías: pertinencia temática, originalidad del contenido, estructura, estilo de redacción, formato de presentación.
4. Corrección del artículo a cargo del autor/es en caso de observaciones de revisión en primera instancia.
5. Recepción de artículos corregidos para pasar al proceso de arbitraje por evaluadores expertos (en caso de artículos originales, de artículos de revisión, informes o comunicaciones).
6. Designación de al menos un evaluador para proceso de arbitraje bajo sistema “doble ciego”.
7. Revisión de artículos, en segunda instancia, a cargo de evaluadores designados y según indicadores específicos de revisión del contenido. El equipo editorial de la revista no interviene en esta instancia en el proceso de revisión a cargo de evaluadores designados.
8. Notificación al autor/res sobre valoraciones y resultado del dictamen académico del evaluador en segunda instancia, según las especificaciones: aceptado para publicarse, aceptado con observaciones menores, aceptado con observaciones mayores, no aceptado.
9. Corrección del artículo a cargo del autor/es en caso de observaciones de revisión en segunda instancia con la respectiva especificación de las correcciones realizadas.
10. Recepción de artículo corregido para su publicación a criterio del equipo editorial.

### **III. Declaración de conflicto de intereses y compromisos éticos**

1. Los autores deben declarar si existe cualquier relación que pudiera causar conflicto de intereses en su contribución. También deben especificar las fuentes de financiamiento si el estudio contó con las mismas. Para ello, harán el llenado y entrega del formulario de “Conflicto de intereses y financiamiento”.
2. Los autores deben autorizar a la revista la difusión de su artículo en carácter de inédito, no publicado previamente y exento de evaluación para publicarse en ningún otro medio.
3. Los autores deben incluir en el artículo a quienes hicieron una contribución científica e intelectual significativa al estu-

dio, asimismo deben mencionar las fuentes de financiamiento para la investigación (si fuera el caso).

4. Los autores deben realizar una revisión pertinente de las referencias listadas en el artículo y su correspondiente citación otorgando los créditos de autoría a las fuentes consultadas

#### **IV. Licenciamiento y derechos de autor**

1. Los artículos seleccionados deberán ser autorizados por los autores para su difusión, en tal caso firmarán una carta de autorización de difusión.
2. Los autores son responsables de la información proporcionada en los artículos científicos. La revista no asume responsabilidades por plagio o fraude científico de los artículos presentados.

#### **V. Formato del artículo**

1. Artículo escrito en español.
2. Formato tamaño carta
3. Título, resumen y palabras clave traducidos al inglés.
4. Márgenes de 2.5. cm. (superior, inferior y derecho) y 3 cm. (izquierdo)
5. Letra Arial, tamaño 11 para el cuerpo del artículo, tamaño 12 para subtítulos de primer nivel y tamaño 14 para título.
6. Interlineado a espacio sencillo.
7. Alineación justificada.
8. Extensión de 15 a 25 páginas numeradas en caso de artículos de investigación original.
9. Extensión de 10 a 15 páginas numeradas en caso de artículos de revisión bibliográfica.
10. Extensión de 7 a 10 páginas numeradas en caso de informes o comunicaciones breves y reseñas.
11. Formato y estilo de redacción, citación y referencias, formato de tablas y figuras según normas APA 7ma. edición.
12. Tablas insertas en el artículo desde el programa Word o Excel. Envío de archivos con tablas y figuras en Excel o Word adjunto al artículo, los nombres de los archivos deben hacer referencia a su contenido.
13. Figuras insertas en el artículo desde el programa Excel. Envío de archivos con tablas y figuras en Excel adjunto al artículo, los nombres de los archivos deben hacer referencia a su contenido.
14. Figuras del artículo que sean imágenes o fotos a 250 ppp (píxeles por pulgada) de resolución. Envío de archivos con imá-

genes adjunto al artículo y con extensión png o jpg, los nombres de los archivos deben hacer referencia a su contenido.

15. Las tablas y figuras deben ser nítidas y de colores contrastados.

16. Las imágenes extraídas de la web no son válidas a menos que tengan el debido derecho de autor.

## **VI. Estructura del artículo original**

### **Título**

- Título en español en mayúscula (completo), no más de 20 palabras.
- Título en inglés en mayúscula (primeras letras) y minúscula (resto de correspondencia).

### **Autores**

- Dos espacios después de título.
- Apellidos y nombres del autor en minúscula, salvo las primeras letras y separados por una coma, después del nombre.
- Ocupación y/o cargo, institución a la que pertenece, lugar de la institución de afiliación, grados académicos, dirección electrónica y código ORCID.
- En caso de coautoría, mención del orden de autores según contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es).

### **Resumen**

- Extensión máxima de 300 palabras, escrito en un solo párrafo.
- Sin citas bibliográficas.
- Síntesis remarcando los aportes principales del artículo en el campo científico.

### **Palabras clave**

- De tres a cinco descriptores que identifican al artículo y separados por comas, en minúscula salvo primera letra de la primera palabra clave.
- Extractadas de Tesoros. Como referencia considerar el OECD Macrothesaurus Chapter Headings de CLACSO y el Tesoro UNESCO. En caso de mayor especificidad técnica, consultar otros especializados.

### **Abstract**

- Resumen traducido al inglés.

### **Keywords**

- Palabras clave traducidas al inglés.

## **1. Introducción**

- Importancia del tema y antecedentes relevantes de carácter teórico, contextual y de abordaje.
- Presentación sucinta del problema científico, su fundamentación y objetivos de investigación.

## **2. Materiales y Métodos**

- Descripción metodológica del desarrollo de la investigación en referencia al método, técnicas, instrumentos y otros procedimientos.

## **3. Resultados**

- Presentación de datos obtenidos mediante el estudio, en coherencia con el método adoptado.
- Orden lógico en el uso de gráficos, ilustraciones, cuadros, figuras y/o tablas que den cuenta de los datos, numeración y título para cada uno.
- Texto que describe e interpreta cada tabla o figura y hace mención a los mismos para su consulta.

## **4. Discusión**

- Análisis sobre hallazgos relevantes del estudio, enfatizando en confrontaciones y/o confirmaciones con otras investigaciones relacionadas.
- Reflexión crítica de los resultados a partir de referentes teóricos, conceptuales y/o epistemológicos en relación al tema y problema abordados.
- Sustentación de ideas empleando citas y paráfrasis según normas APA 7ma edición.

## **5. Conclusiones**

- Síntesis de lo desarrollado y énfasis en el aporte de la investigación a partir de la discusión generada y considerando los objetivos del estudio.
- Propuesta de líneas de acción y/o proyecciones a partir de los principales hallazgos.

## **6. Agradecimientos**

- Solo si el autor lo considera necesario.

## **7. Referencias bibliográficas**

- Según normas APA 7ma. edición.

## VII. Estructura del artículo de revisión

### **Título**

- Título en español en mayúscula (completo), no más de 20 palabras.
- Título en inglés en mayúscula (primeras letras) y minúscula (resto de correspondencia).

### **Autores**

- Dos espacios después de título.
- Apellidos y nombres de autores en minúscula, salvo las primeras letras y separados por una coma, después del nombre.
- Ocupación y/o cargo, institución a la que pertenece, lugar de la institución de afiliación, grados académicos, dirección electrónica y código ORCID.
- En caso de coautoría, mención del orden de autores según contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es).

### **Resumen**

- Extensión máxima de 300 palabras, escrito en un solo párrafo.
- Sin citas bibliográficas.
- Síntesis del trabajo indicando el tema de revisión y su alcance.

### **Palabras clave**

- De tres a cinco descriptores que identifican al artículo y separados por comas, en minúscula salvo primera letra de la primera palabra clave.
- Extractadas de Tesoros. Como referencia considerar el OECD Macrothesaurus Chapter Headings de CLACSO y el Tesoro UNESCO. En caso de mayor especificidad técnica, consultar otros especializados.

### **Abstract**

- Resumen traducido al inglés.

### **Keywords**

- Palabras clave traducidas al inglés.

### **1. Introducción**

- Importancia del tema y antecedentes relevantes para su abordaje.
- Presentación del problema/pregunta/s que orienta la revisión bibliográfica y del objetivo del artículo.

### **2. Método**

- Descripción del proceso de revisión bibliográfica, detallando los procedimientos en cada etapa.

### **3. Desarrollo y discusión**

- Presentación de información recopilada analizando, comparando y contrastándola.

- Sustentación de ideas y reflexiones en torno a la información recopilada empleando citas y paráfrasis según normas APA 7ma. edición.

#### **4. Conclusiones**

- Síntesis de lo desarrollado y énfasis en el aporte de la revisión a partir de la concreción en la respuesta a la pregunta o problema planteado.
- Propuesta de líneas de acción y/o proyecciones a partir de la discusión sobre la información recopilada.

#### **5. Agradecimientos**

- Solo si el autor lo considera necesario.

#### **6. Referencias bibliográficas**

- Según normas APA 7ma. edición.

### **VIII. Informes o comunicaciones breves**

Presentación de datos preliminares de estudios originales en campos temáticos vinculados a las perspectivas de investigación de la revista. Su estructura es la siguiente:

#### **Título**

- Título en español en mayúscula (completo), no más de 20 palabras.
- Título en inglés en mayúscula (primeras letras) y minúscula (resto de correspondencia).

#### **Autores**

- Dos espacios después de título.
- Apellidos y nombres del autor en minúscula, salvo las primeras letras y separados por una coma, después del nombre.
- Ocupación y/o cargo, institución a la que pertenece, lugar de la institución de afiliación, grados académicos, dirección electrónica y código ORCID.
- En caso de coautoría, mención del orden de autores según contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es).

#### **Resumen**

- Extensión máxima de 300 palabras, escrito en un solo párrafo.
- Sin citas bibliográficas.
- Síntesis remarcando los aportes principales del informe en el campo científico.

#### **Palabras clave**

- De tres a cinco descriptores que identifican al artículo y separados por comas, en minúscula salvo primera letra de la primera palabra clave.

- Extractadas de Tesoros. Como referencia considerar el OECD Macrothesaurus Chapter Headings de CLACSO y el Tesoro UNESCO. En caso de mayor especificidad técnica, consultar otros especializados.

**Abstract**

- Resumen traducido al inglés.

**Keywords**

- Palabras clave traducidas al inglés.

**1. Introducción**

- Presentación sucinta del problema científico, su fundamentación y objetivos de investigación.

**2. Materiales y Métodos**

- Breve descripción metodológica del desarrollo de la investigación en referencia al método, técnicas, instrumentos y otros procedimientos.

**3. Resultados preliminares**

- Presentación sucinta de datos obtenidos a la fecha en coherencia con el método adoptado.
- Orden lógico en el uso de tablas y/o figuras con información preliminar, numeración y título en cada caso.
- Texto que describe e interpreta cada tabla y figura y hace mención a los mismos para su consulta.
- Presentación de tablas y/o figuras según normas APA última edición.

**4. Discusión preliminar**

- Análisis sobre hallazgos relevantes del estudio a la fecha, enfatizando en confrontaciones y/o confirmaciones con otras investigaciones relacionadas.
- Reflexión crítica de los resultados a partir de referentes teóricos, conceptuales y/o epistemológicos en relación al tema abordado.
- Sustentación de ideas empleando citas y paráfrasis según normas APA última edición.

**5. Agradecimientos**

- Solo si el autor lo considera necesario.

**6. Referencias bibliográficas**

- Según normas APA última edición.

**IX. Reseñas científicas**

Revisión o crítica a estudios, libros u otras publicaciones de carácter académico-científico y vinculados a las perspectivas de investigación de la revista. Su estructura es la siguiente:

### **Título**

- Título en español en mayúscula (completo), no más de 20 palabras, menciona el nombre o título de lo que va a reseñar.
- Título en inglés en mayúscula (primeras letras) y minúscula (resto de correspondencia)

### **Autor**

- Dos espacios después de título.
- Apellidos y nombres del autor en minúscula, salvo las primeras letras y separados por una coma, después del nombre.
- Ocupación y/o cargo, institución a la que pertenece, lugar de la institución de afiliación, grados académicos, dirección electrónica y código ORCID.
- En caso de coautoría, mención del orden de autores según contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es).

### **Información sobre la obra reseñada**

- Referencia bibliográfica de la obra reseñada con datos presentados según normas APA última edición.

### **Resumen**

- Extensión máxima de 300 palabras, escrito en un solo párrafo.
- Sin citas bibliográficas.
- Síntesis remarcando los aportes principales de la reseña en el campo científico.

### **Palabras clave**

- De tres a cinco descriptores que identifican al artículo y separados por comas, en minúscula salvo primera letra de la primera palabra clave.
- Extractadas de Tesoros. Como referencia considerar el OECD Macrothesaurus Chapter Headings de CLACSO y el Tesoro UNESCO. En caso de mayor especificidad técnica, consultar otros especializados.

### **Abstract**

- Resumen traducido al inglés.

### **Keywords**

- Palabras clave traducidas al inglés.

## **1. Síntesis de la obra**

- Presentación al autor y de la obra a reseñarse.
- Descripción de las características principales de la obra, su estructura, objetivos e información relevante.

## **2. Valoración del autor**

- Análisis crítico del contenido de la obra, con fundamento en argumentos objetivos
- Opinión sustentada sobre las fortalezas y/o debilidades de la obra.

- Sustentación de ideas empleando citas y paráfrasis según normas APA última edición.

### **3. Conclusión**

- Síntesis de lo expuesto sobre la obra retomando puntos importantes.
- Puede contener recomendaciones a la obra reseñada.

### **5. Referencias bibliográficas**

- Según normas APA última edición.









Carlos Urcino Aquino Rubin de Celis nació en La Paz, Bolivia el año 1968. Es abogado de profesión, titulado en la Universidad Mayor de San Andrés. Cuenta con especialidad en Desarrollo Humano Integral y maestría en Educación Superior; es candidato a Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Cursó diplomados en las áreas de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación superior universitaria,

aprendizaje cooperativo y tecnología educacional en estilo salesiano, investigación, administración y gestión educativa. En su trayectoria profesional, destaca su compromiso salesiano y su labor como Coordinador del Laboratorio Pedagógico (2005), Coordinador del Instituto de Investigación y Postgrado (2006), Director del Instituto de Investigación y Postgrado “P. Juan Pablo Zabala Tórrez sdb” (2017) y Rector de la Universidad Salesiana de Bolivia (2021).

Susan Mabel Vargas Salazar nació en La Paz, Bolivia el año 1973. Se tituló en la carrera de Derecho de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” y realizó estudios de postgrado en los campos de educación superior, desarrollo humano integral, investigación científica y sistemas de gestión de calidad. Desempeñó funciones en distintas instituciones del ámbito público y privado, entre las que destacan las siguientes: Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, Ministerio Público, Ministerio de Servicio y Obras Públicas, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas y Defensor del Pueblo. Fue docente y ocupó la Dirección de la Carrera de Derecho de la Universidad Salesiana de Bolivia en el periodo de 2006 a 2016. Tiene a su cargo el Vicerrectorado Académico y de Investigación en esta institución desde 2017, impulsando la certificación de la norma ISO 21001:2018 para organizaciones educativas, con acreditación a nivel internacional.



Erika Gabriela Rojas Silva nació en La Paz, Bolivia el año 1978. Obtuvo la licenciatura en Derecho en la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. Tiene estudios de postgrado y experiencia laboral en el área penal y administrativo - municipal. Así también, estudios en género y políticas públicas en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina. Conoció el carisma Salesiano desde el 2008 como docente de la Universidad Salesiana de Bolivia; el 2016 asumió la Dirección de la Carrera de Derecho y el 2023, el Vicerrectorado de Pastoral y Oratorio Universitario desde el cual promueve el Sistema Preventivo de Don Bosco como modelo educativo y de acción evangelizadora en la formación integral. Forma parte del programa común de Pastoral IUS para el continente América y cuenta con formación del Centro Salesiano de Formación Permanente de América - Quito y Berkeley.

