

RILTA 10

Revista de Investigación en
Lingüística Teórica y Aplicada

Edición especial para la indexación

Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada

Revista de la carrera de Lingüística e Idiomas
Instituto de Investigaciones Lingüísticas y de Postgrado
Universidad Mayor de San Andrés



La Paz Bolivia, noviembre de 2025

Rilta 10

Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Carrera de Lingüística e Idiomas
Instituto de Investigaciones Lingüística y de Posgrado (IILP)
Av. 6 de Agosto No 2050, planta baja
E-mail: iilp.lin.umsa@gmail.com
Web: <https://ojs.umsa.bo/ojs/index.php/revistarilta>
Telfs: (591-2) 2444165 - 2619214
La Paz-Bolivia

Director de la Carrera de Lingüística

Lic. Rodolfo Durán Mollinedo

Coordinador del IILP

Lic. Miguel Ángel Velasco Rojas

Comité editorial

Herminia Sarmiento Chambi, Universidad Latinoamericana CIMA, Tacna - Perú.
María Eugenia Sejas Ralde, IILP, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia
Eulogio Chavez Siñani, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

Comités asesores científicos

Moisés López Olea, Centro de Enseñanza para Extranjeros, CU, Universidad Nacional Autónoma de México
Oscar Mamani Aguilar, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna – Perú
Juan Miguel Castillo Fonseca, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México.
Mirka Rodríguez, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia
Mirta Elina Martínez Salvatierra, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

Producción editorial

Editora: Yessica Condori Apaza
Diseñador: Franz Canaza Aduviri
Revisión de la Traducción: María Eugenia Sejas Ralde
Especialista en marcación de la revista y la página OJS: Erick Castillo

Impresión: “ARTE GRAFIC” Calle Castro Edif. Rejas P.B. Of. 2 No 1510

ISSN versión impresa: 3005-267 X

D.L.: 4-3-49-2022 P.O.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores

Impreso en Bolivia - Printed in Bolivia

Índice

PRESENTACIÓN	5
INVESTIGACIÓN	
La interculturalidad en la educación superior como estrategia para mejorar la convivencia entre todos <i>Gonzalo Condori Mayta</i>	9
Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza del Idioma aymara <i>Delia Fernández Zarate</i>	22
Linguistic Justice and Educational Inequality in La Paz - Bolivia: A Sociolinguistic and Policy Analysis of English Language Education <i>Vania Maria Llanque Ajata</i>	41
AI-generated feedback as a tool for developing cognitive and metacognitive strategies in EFL writing <i>Mauricio Conde Torrez</i>	66
APORTES	
La metodología B-learning para la enseñanza del idioma aymara <i>David Limachi Huanca</i>	93
Análisis pragmático del disfemismo en las redes sociales en el contexto electoral boliviano <i>Franz Canaza Aduviri</i>	111
¿Debe la gramática ceder ante la tecnología? Un Estudio sobre la Redefinición de la Redacción en la Era de la IA <i>Sidney Lucero Churqui Humerez y Alejandro Bacarreza Carvajal</i>	136
Análisis semántico pragmático de fraseologismos basados en el parentesco <i>Marisol Condori Choque y Gabriela Denise Coronel Argani</i>	151

RESEÑAS

Fundamentos teóricos y evolución institucional del programa de
Lingüística e Idiomas en la UMSA

María Eugenia Sejas Ralde 173

Presentación

El Instituto de Investigaciones Lingüísticas y de Postgrado (IILP) presenta la *Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada (RILTA)*, la cual nació en el año 2012 con la publicación de su *primer volumen*, que reúne artículos elaborados por docentes de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés. Desde entonces, esta revista se ha consolidado como un espacio académico destinado a la reflexión, el análisis y la difusión del conocimiento lingüístico en sus diversas áreas.

RILTA es un proyecto académico, impulsado por la Dra. Filomena Miranda (Q.E.P.D.) quien con visión y compromiso sentó las bases de una revista científica destinada a promover la investigación lingüística en el país. Su legado continúa inspirando a quienes hoy trabajamos en la consolidación y proyección de esta publicación. A lo largo de estos años, las coordinaciones del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Posgrado (IILP) han sostenido, con esfuerzo constante y compromiso institucional, la continuidad de este proyecto editorial, logrando que **RILTA** mantenga una publicación periódica de dos números por gestión, inicialmente con convocatorias locales dirigidas a los docentes de nuestra carrera.

Este año 2025 marca un momento trascendental en la historia de la revista. Tras la publicación del *Volumen 9* presentamos con orgullo el *Volumen 10*, que representa no solo la perseverancia de un trabajo colectivo, sino también una etapa de transformación estructural y tecnológica orientada al fortalecimiento académico y a la indexación internacional.

En esta nueva fase, **RILTA** ha realizado un ajuste estructural que permite distinguir los artículos de investigaciones originales, concluidas e inéditas de aquellos textos que corresponden a avances de investigación, ensayos, reseñas, entrevistas y otros formatos académicos. Este cambio responde a la necesidad de realzar la producción científica y fortalecer el perfil investigativo de la revista.

Asimismo, se han implementado nuevas políticas de revisión y dictaminación que enriquecieron notablemente la calidad de las contribuciones aceptadas. En este proceso, contamos con la colaboración de pares ciegos nacionales e internacionales, quienes aportaron objetividad, rigor académico y una perspectiva amplia que favorece la difusión y proyección de la revista.

Conscientes de los desafíos del mundo académico actual, hemos introducido herramientas digitales que permiten proyectar la revista hacia los nuevos escenarios que ofrece la tecnología y la red Internet. En este sentido, cada autor y autora cuenta ahora con un número ORCID, un identificador internacional que amplía las posibilidades de visibilidad y difusión de sus investigaciones.

La revista cuenta además con su propia plataforma web OJS (Open Journal Systems), lo que facilita la gestión editorial, la transparencia del proceso de revisión y el acceso abierto a los contenidos. Nuestro propósito es que, a partir de la presente gestión, RILTA sea indexada en la Biblioteca Digital SciELO.bo, como parte del compromiso institucional con la calidad, la apertura y la difusión del conocimiento científico.

Por otra parte, la producción intelectual de docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se refleja con fuerza en este volumen, evidenciando el compromiso de nuestra comunidad con la investigación, la innovación y el pensamiento crítico. El *Volumen 10* integra artículos de docentes de la Universidad Mayor de Andres, de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), de profesionales externos, así como la participación de estudiantes de Lingüística reafirmando el carácter interdisciplinario de la revista.

Finalmente, expresamos nuestro sincero agradecimiento a la Carrera de Lingüística e Idiomas, a los docentes y estudiantes, al equipo profesional y administrativo del IILP, al diseñador Lic. Franz Canaza, y a la investigadora universitaria Yessica Condori, quienes han sido pilares fundamentales en los logros alcanzados para la consolidación de RILTA. Extendemos también nuestro reconocimiento a los miembros del Comité Editorial y del Comité Asesor Científico, a los autores y autoras que confiaron en nuestra revista, y a los lectores, a quienes dedicamos este esfuerzo de contribución académica y científica.

María Eugenia Sejas Ralde
Editora Responsable RILTA

INVESTIGACIÓN

La interculturalidad en la educación superior como estrategia para mejorar la convivencia entre todos *

Interculturality in Higher Education a Strategy to Improve Coexistence among All

Gonzalo Condori Mayta

Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI).

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)

La Paz, Bolivia

E-mail: gonzalocondorimayta@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6605-3466>

Fecha de recepción: 11 de agosto de 2025

Fecha: de aceptación: 21 de octubre de 2025

*Declaro no tener ningún tipo de conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: La educación intercultural en el ámbito de la educación superior debe ser materializada de manera plena para lograr una formación más íntegra e inclusiva, pues es una forma de enfrentar los problemas de exclusión y distintos tipos de discriminación, los cuales están latentes no solo en la comunidad universitaria, sino también en la sociedad. En este sentido, el presente artículo nos recuerda la necesidad de no solo practicarla desde las aulas, sino incluirla de manera plena en los diseños curriculares ya que su propósito principal es promover la comprensión de la importancia de la educación intercultural en el contexto de la educación superior para formar de manera integral a los futuros profesionales. Asimismo, este artículo aborda y describe esta necesidad mediante un estudio realizado en la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA para conocer las falencias respecto a esta temática en el ámbito educativo. Por otro lado, este artículo propone algunas sugerencias que podrían asistir o coadyuvar en el quehacer del proceso de enseñanza-aprendizaje especialmente desde el primer semestre para propiciar una formación acorde a las expectativas de la sociedad y la universidad.

Palabras clave: educación superior, interculturalidad, inclusión.

Abstract: Intercultural education in the field of higher education must be materialized in a full way in order to achieve a more integral and inclusive training, since it is a way of facing problems of exclusion and different types of discrimination, which are latent not only in the university community but also in society. In this sense, this article addresses and reminds us about the need not only to practice it in the classroom but also to include it fully in the curricular designs, since its main purpose is to promote and understand the importance of intercultural education in the context of higher education to integrally train future professionals. Likewise, this article addresses and describes this need through a study carried out in the Linguistics and Languages Department at UMSA in order to identify the shortcomings regarding this topic in the educational field. On the other hand, this article proposes some suggestions that could assist or contribute to the teaching-learning process, especially from the first semester, in order to promote training according to the expectations of society and the university.

Key Words: higher education, interculturality, inclusion.

INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de los distintos campos y áreas del ámbito de la educación superior, es y será significativa la integración y el acompañamiento de la interculturalidad de manera plena. En este sentido es que comprendemos la educación intercultural como el instrumento que promueve la comprensión de diferentes personas y culturas. Y en un entorno como la sociedad boliviana, es relevante y necesaria la inclusión de la interculturalidad para promover las enseñanzas que aceptan y respetan la normalidad de la diversidad en todos los ámbitos de la vida. Un currículo diseñado bajo los parámetros de la interculturalidad hace todo lo posible para sensibilizar al estudiante a la noción que naturalmente hemos desarrollado de diferentes maneras, pues pretende explorar, examinar y desafiar todas las formas de exclusión, racismo o xenofobia, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos. La educación intercultural trabaja para transformar no solo el individuo sino la institución como un mecanismo para la transformación de la sociedad ya que todos en absoluto son parte fundamental del proceso del cambio. Además, la interculturalidad pone de manifiesto la consideración y valoración del criterio de todos sin desestimar a ninguno.

Por todo lo anteriormente señalado es que el presente artículo promueve la mencionada temática como parte importante de la formación, pues las instituciones de educación superior deben ser las responsables que materialicen la educación intercultural para llevar a cabo una integración que enriquezca y acreciente las posibilidades mediante el aporte de todos. Asimismo, es el mejor medio que se dispone para mejorar y prevenir aspectos que ya se señalaron como ser la discriminación, xenofobia y el racismo a través del conocimiento mutuo, ya que las personas aprenden a convivir con personas de etnias, culturas y religiones diferentes. En este entendido, es que este artículo aborda un estudio relacionado con la educación intercultural en la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA donde se llevó a cabo el estudio que se detalla más adelante.

Al ser la vida universitaria una etapa de inmersión al proceso de formación para la vida profesional y laboral, representa una instancia significativa para forjar el valor de la interculturalidad en los estudiantes a través de la inclusión de esta temática en el diseño curricular de las distintas competencias, ya que de esta forma estaremos promoviendo el respeto e inclusión de todas las personas aceptando su forma de pensar, manifestaciones,

costumbres, etc., pero sobre todo valorando y respetando su contribución al proceso de transformación a través del pensamiento crítico. En este entendido se plantea el objetivo del artículo, pues lo que se pretende es promover y comprender la importancia de la educación intercultural en el contexto de la educación superior.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se aborda el sustento teórico relacionado con la presente temática. En primera instancia, es preciso referirnos a la cultura, ya que la diversidad se fundamenta justamente a partir de ella. En este entendido es que el Diccionario de la Real Academia Española define este término como el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. De esta manera, es que se comprende a la cultura como el conjunto de creencias, costumbres, hábitos, prácticas, valores, etc., los cuales desde luego se atribuyen a un determinado grupo con sus propias características contextuales e históricas.

Figura 1



Fuente. Adaptado de la ilustración realizada por R. Ladino y G. Condori Mayta, 2024.

La interculturalidad es un término moderno que tiene un uso casi cotidiano en distintas esferas de la convivencia de las sociedades alrededor del mundo y desde luego nuestro país, ya que en Bolivia se ha utilizado mucho esta palabra para promover el relacionamiento entre las diferentes culturas que viven en nuestro territorio. El campo de la educación es un referente muy particular cuando se habla de interculturalidad en nuestro medio, ya que esta área se vuelve un aliado para promover la educación entre culturas. A continuación, veamos brevemente algunas apreciaciones relevantes y conceptualizaciones de interculturalidad.

Según Martínez Celis (2025), la interculturalidad en la educación superior debe abordarse desde una perspectiva pragmática e internacional. En sus más recientes investigaciones y a través del desarrollo de la asignatura denominada *Intercultural English Teaching*, la autora enfatiza que la verdadera internacionalización no se limita a impartir clases en inglés, sino que implica integrar la dimensión cultural para favorecer una comunicación efectiva y contribuir al cumplimiento de los objetivos, a los cuales refiere como los Objetivos de Desarrollo Sostenible. De igual manera, sostiene que la competencia lingüística, no garantiza por sí sola una competencia pragmática, resaltando la importancia del uso del lenguaje culturalmente situado en contextos académicos reales.

Con base en lo planteado por Barrera (2023) en lo que respecta a nuestro contexto, la interculturalidad en la educación superior boliviana debe entenderse desde la perspectiva del *Buen Vivir*, tal como se refleja en su análisis del caso de la Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL). En su investigación, la referida autora muestra cómo los valores y prácticas vinculados a este enfoque orientan y transforman las experiencias académicas. Asimismo, resalta la importancia de incorporar saberes indígenas y perspectivas comunitarias en las instituciones universitarias, con el fin de fomentar una educación intercultural más auténtica, pertinente y significativa.

Por otro lado, y haciendo referencia a algunas experiencias con la inclusión de la interculturalidad en la educación en tiempos actuales, Guanoluiza Tenemaza et al. (2024) señala que la educación superior intercultural en América Latina requiere un análisis crítico que permita comprender las experiencias desarrolladas en distintas instituciones de la región. En su revisión, se evidencia cómo diversas universidades han incorporado prácticas orientadas a reconocer saberes locales, valorar los idiomas originarios y transformar el currículo. A su vez, subrayan la necesidad

de adaptar las estructuras educativas a contextos multiculturales y plurales, con el propósito de garantizar la equidad, la inclusión y la pertinencia cultural.

Para comprender la interculturalidad en esencia, Walsh (2005) comienza señalando que todo término tiene su validez a partir del reconocimiento jurídico por parte de las organizaciones oficiales. En este sentido, este autor plantea que la reciente atención a la diversidad cultural empieza por el respectivo reconocimiento en el año 2001 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) mediante la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, pues en el mismo se plantea en su artículo primero a la diversidad cultural como *patrimonio común de la humanidad*.

Por su parte, Essomba (2003) señala que la interculturalidad cree, sobre todo, en la heterogeneidad intercultural, en la dificultad de establecer marcos culturales compactos, ya que uno de sus principios subyacentes parte de una concepción dinámica de la cultura.

Sáez Alonso (2003) señala que, al encontrarnos inmersos en una sociedad en continuo proceso de construcción, sobre las bases tradicionales se van erigiendo nuevas estructuras, gracias a la contribución de las diferentes culturas.

Figura 2



Fuente: Adaptado de la ilustración realizada por R. Ladino y G. Condori Mayta, 2024.
En este punto, y como un ejemplo claro, podríamos señalar la

particularidad de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), donde es evidente la riqueza cultural, étnica, diversidad de pensamiento, etc. Y ello, como se mencionó antes, es un recurso valioso para extraer el máximo partido y aplicar o abordar la educación intercultural de forma genuina a través de su práctica.

Es importante tener presente y poner en práctica la conocida frase de “el aprender a vivir juntos”, propiciando a partir de su implementación plena en el currículo para transformar no solo la manera de pensar de las personas, sino para promover ese buen vivir. Donde las personas y sus ideas y opiniones sean respetadas y consideradas para construir juntos, alternativas para mejorar la convivencia tanto en las universidades como en la sociedad. Y ello es precisamente el punto que aborda el presente artículo, pues en muchas instancias este valor aún está bastante ausente, como es el caso que se cita en el siguiente apartado.

METODOLOGÍA

El presente artículo plantea la educación intercultural como un enfoque configurador del proceso de enseñanza-aprendizaje a fin lograr una comunicación plena y sobre todo humana dentro de una comunidad universitaria y una sociedad con tanta diversidad como la nuestra.

Como se había señalado con anterioridad, la vida universitaria representa una etapa de inmersión al proceso de formación, en el cual se debe abordar valores para encaminar la profesionalización de personas con alto sentido humano y sensibilidad basada en las distintas vivencias en el entorno de la sociedad. De igual forma promover el respeto e inclusión de todas las personas aceptando su forma de pensar, manifestaciones, costumbres, etc. Y es por ello que se llevó a cabo un estudio para conocer las dificultades que se presentan en la convivencia entre los estudiantes. En este caso, el estudio se llevó a cabo en la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés mediante el estudio de tipo observacional, en que se procedió a anotar frases, términos y descripciones utilizadas comúnmente para hacer alusión a una determinada mención o especialidad de la Carrera, mismas que de una u otra manera exponen la falta de valores inclusivos, pues se nota la exclusión y la incomprensión que existe en el relacionamiento entre los estudiantes de las distintas menciones o especialidades como el Área de Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Lengua castellana, Lengua Aymara, Lengua Quechua y otras.

El método específico al que se recurrió fue el método descriptivo de

estudio observacional para recopilar datos de este respecto. A continuación, se citan las frases más usuales que son utilizadas entre los estudiantes para describir a una u otra área o especialidad, las cuales fueron escuchadas y recopiladas de algunas actividades como ser las asambleas estudiantiles, reuniones y espacios de concurrencia estudiantil como el centro de estudiantes, seminarios y talleres presenciales, aulas y otros espacios de la carrera, etc.

RESULTADOS

Tabla 1

N.	Ejemplos de frases y expresiones	Descripción
1.	<i>“Los nativos.”</i>	Hace alusión a los educandos que estudian la especialidad de Idiomas nativas (Aymara y Quechua), mediante el cual se los excluyen.
2.	<i>“Los del área de nativas son la media luna de esta carrera... por eso no avanzamos.”</i>	De igual manera que la anterior, mediante esta descripción se refiere a los estudiantes del área de nativas como los causantes del retraso de la carrera, pues se culpa a ellos porque siempre muestran desacuerdo en las asambleas ya que buscan igualdad de trato y beneficios para todas las áreas.
3.	<i>“Los extranjeros nomás acaparan toda la carga horaria, especialmente los de inglés.”</i>	Esta descripción alude a los estudiantes de área de lenguas extranjeras, especialmente de inglés para referir que existe injusticia en la carrera ya que los beneficios como la carga horaria y becas se promueven para ellos.
4.	<i>“Los aymaristas.”</i>	Esta descripción despectiva, refiere a los estudiantes del área de nativas, mediante el cual se los considera como parte de un área con retraso y sin prestigio en comparación del inglés especialmente.

5.	<i>“Deberíamos formar nuestra propia facultad. Los de Nativas aparte y nosotros los de extranjeras aparte.”</i>	Claramente mediante esta descripción se evidencia la división y exclusión que existe dentro de la carrera de Lingüística, especialmente a partir del tercer año de estudio.
6.	<i>“Los de aymara aprenden su idioma para el campo nomás, aquí en la ciudad de que les va servir...”</i>	A través de esta descripción se denota más aún el nivel de discriminación y menosprecio por las lenguas nativas y su cultura.
7.	<i>“...En cambio los de extranjeras podemos buscar becas al extranjero”.</i>	Esta descripción pone de manifiesto la actitud lingüística hacia las lenguas extranjeras y su cultura, creyéndola y atribuyéndole más prestigio.
8.	<i>“Mis respetos para los que aprenden inglés o cualquier otro idioma extranjero”.</i>	Entre los comentarios más frecuentes esta representa una de las más recurrentes al considerar y catalogar a los estudiantes con distintos valores y capacidades según lo que aprenden, es decir, si es lengua extranjera o nativa.

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

A través de los ejemplos citados podemos advertir las actitudes lingüísticas que toman los estudiantes en el sentido de que muchos incurren a formas de pensamiento de exclusión e incluso de división. El marco curricular debería combatir y prevenir este tipo de hechos a partir del primer semestre por medio de la enseñanza de valores, y en la medida de lo posible por medio de actividades extracurriculares que podrían fortalecer la buena convivencia entre semejantes como se sugiere más adelante. En este respecto es que la universidad debe ser un entorno en el que se reflexione y se practique los aspectos del aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos, y el aprender a ser. Si bien existen conflictos y diferencias, estas se deben arreglar a partir del diálogo. Aunque existen experiencias de la enseñanza de la interculturalidad en educación superior, igual se considera necesaria coadyuvar y fortalecer acompañando de forma real y práctica partiendo desde el diseño curricular para que se materialice su práctica desde las aulas.

Como sabemos, en el proceso intercultural conlleva el protagonismo tanto las personas y los grupos que se incorporan como los que ya forman parte de la sociedad de acogida, cada cual con sus características determinadas y compartiendo un espacio común, como ocurre en la comunidad universitaria de la UMSA al ver universitarios y universitarias provenientes no solo de las 20 provincias del Departamento de La Paz sino del resto de Bolivia. Desde luego, ellos y ellas vienen con expectativas y formas de pensar únicas. Y es que ante esta universalidad de pensamientos surge la necesidad y obligación de materializar el encargo social que es el hecho de poder inculcar este tipo de valores a través de su inclusión en la formación de los futuros profesionales.

En cuanto a los recursos a los que se recurrió para el presente estudio están un diario de anotaciones y el grabador de voz del celular, los cuales se emplearon para recopilar todo lo que llamaba la atención en los discursos y las conversaciones entre los educandos en las asambleas estudiantiles, seminarios y en los distintos ámbitos.

El estudio mencionado tuvo la duración de alrededor de cinco meses después del reinicio de las actividades académicas presenciales después del confinamiento por las restricciones del Covid 19 durante la segunda mitad de la gestión 2022. En tal sentido, y para lograr y disponer de datos precisos, pues se tuvo que esperar las distintas actividades que ya fueron mencionadas (asambleas estudiantiles, reuniones y espacios de concurrencia estudiantil como el centro de estudiantes, seminarios y talleres presenciales, aulas y otros espacios de la carrera, etc.). Sin embargo, al haberse esbozado el estudio como susceptible a modificaciones pertinentes, se podría plantear la posibilidad de extender y completarlo a un semestre o más debido a la importancia de la misma, ya que estamos en tiempos de coadyuvar a la humanización de la educación para promover una sociedad más inclusiva.

Por otro lado, es importante aclarar que mi persona, en calidad de responsable de la investigación y como profesional del área, estuvo vinculado a la carrera durante el periodo señalado, ya que cursaba de manera paralela la carrera en el Área de Aymara. Esta condición me permitió asistir a clases y otros eventos tanto en el Edificio Orias como en el Monoblock Central, lo que facilitó observar y registrar frases y expresiones utilizadas por los estudiantes de la carrera.

La institución educativa debe fortalecer el valor de la interculturalidad, integrándola de manera plena en el hecho educativo a través de su inclusión

en el diseño curricular. La mayor dificultad que se enfrenta hoy en día es el hecho de que no se aplica en la práctica cotidiana del que hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues si bien los diseños curriculares cuentan en teoría con la temática mencionada, poco o nada se aplica en la realidad por distintos factores, los cuales a la larga generan divisiones entre los estudiantes y se llega en muchos casos a los extremos de la discriminación, exclusión y todo tipo de manifestaciones negativas respecto a la procedencia, apellido, etnia, etc. Por tanto, un diseño curricular intercultural es esencial cuando buscamos humanizar la formación de los nuevos profesionales ya que la educación no solo refleja la sociedad, sino que también influye en su desarrollo. Y como tal, las instituciones educativas tienen un papel a jugar en el desarrollo de una sociedad intercultural. La educación muchas veces no puede sobrellevar la responsabilidad para desafiar aspectos negativos como la exclusión y discriminación, pero sí puede promocionar la competencia intercultural y tener una importante contribución para facilitar el desarrollo del individuo en habilidades interculturales, actitudes, valores y conocimiento.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como es de nuestro conocimiento, la incorporación de la interculturalidad en los diseños curriculares de las carreras universitarias está presente en muchas áreas, sin embargo, aún falta que se materialice este aspecto, pues a pesar de que la interculturalidad se dio inicio en la educación mediante la incorporación de la enseñanza de las lenguas en los distintos campos, la necesidad de fortalecerla en cuanto a la conducta y la empatía por el prójimo aún necesita ser trabajado. Por ello es que el presente artículo aborda esta falencia y busca dar a conocer la necesidad de incluirla en los planes de estudio de las distintas áreas o competencias de manera plena. Asimismo, y como se mencionó anteriormente, a continuación, se sugiere algunas actividades extracurriculares que podrían ser tomadas en cuenta para fortalecer la práctica de este valor en los estudiantes.

- Visitar algún centro cultural donde se exponga la diversidad y riqueza cultural de nuestro país para incentivar la valoración de la diversidad.
- Presentación de dramas donde se muestren sketches u obras contextualizadas en situaciones donde se exponen problemáticas de exclusión e inclusión para concienciar acerca del valor de la interculturalidad.

- Proyección de algún video o película que de igual manera muestre las diferentes maneras de convivencia intercultural.
- Relacionar el tema de interculturalidad con actividades de expresiones artísticas para valorar las distintas manifestaciones culturales que se generan en nuestro país (por ejemplo, las danzas típicas de diferentes latitudes).
- Durante las actividades orales relacionadas con las materias de idiomas que se imparten en la carrera de Lingüística, se recomienda generar un clima agradable, con humor y confianza.
- Promover dinámicas y juegos en clase como por ejemplo el Árbol de las palabras amables para revalorizar el respeto y la cordialidad a través de la construcción de un gran árbol para colgar en la clase y que los estudiantes por grupos representando a una región o grupo étnico del país, y entre ellos escojan y cuelguen tres o cuatro palabras amables que les parezcan bonitas o les inspiren para describir a los otros grupos.

Promover y comprender la importancia de la educación intercultural en el contexto de la educación superior significa compartir y aprender a través de culturas con el objetivo de promover la comprensión, equidad, armonía y justicia en una sociedad diversa como la boliviana. Si bien este es un reto, también se constituye en una oportunidad para propiciar el planteamiento de estas cuestiones en el diseño curricular de la educación ya que es un desafío que tendremos que afrontar ante el inminente cambio del comportamiento de las sociedades, pues, incluso en nuestros días, somos testigos de la desigualdad, el racismo, etc.

Además, una educación que es basada solamente en una cultura reduce sus probabilidades de desarrollar estas capacidades en los educandos. La inclusión de estos temas en el proceso de enseñanza-aprendizaje es significativa incluso para el educador o futuros educadores, ya que nos prepara aún más para resolver los problemas que plantean los componentes curriculares, la didáctica en aula, la investigación e interacción social en contextos donde el fenómeno de la interculturalidad requiere ser abordada de manera íntegra y genuina en la práctica.

La interculturalidad es un hecho que provoca muchas manifestaciones en la práctica, ya sean positivas o negativas. En fin, este enfoque es un nuevo término dado para encontrar un compromiso entre los opuestos polares de la multiculturalidad. La práctica y promoción de lo que genuinamente es

la interculturalidad, misma que debe ser reflexionada, difundida y aplicada adecuadamente en la educación superior.

REFERENCIAS

- Barrera, Z. (2023). Análisis de la interculturalidad en la educación superior en Bolivia desde la perspectiva del Buen Vivir: El caso de la UNIBOL. *Revista Análisis Jurídico-Político*, 5(9), 89–116. <https://doi.org/10.22490/26655489.6676>
- Diccionario de la Real Academia Española. (s. f.). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es>
- Essomba, M. A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías: Tejer redes de sentido compartido*. Cisspraxis.
- Guanoluisa Tenemaza, G. E., Bedoya Paucar, M. del P., Neto Villagómez, D. Y., & Terrero Vásquez, J. C. (2024). Experiencias de la educación superior intercultural en América Latina. *Enfermería Investiga*, 9(1), 66–76. <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v9i1.2288.2024>
- Martínez Celis, A. (2025, julio 4). *Intercultural English Teaching y competencia pragmática en la internacionalización de la educación superior*. Cadena SER. <https://cadenaser.com/cmadrid/2025/07/04/de-mostoles-a-la-onu-andrea-martinez-la-joven-linguista-que-impulsa-la-pragmatica-y-la-interculturalidad-ser-madrid-oeste>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>
- Sáez Alonso, R. (2003). *La educación intercultural*. *Revista de Educación*, 339, 859–881. Universidad Complutense de Madrid.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Unicef/Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza del idioma aimara *

Collaborative Learning as a Didactic Strategy for Teaching the Aimara Language

Delia Fernández Zarate

Universidad Pública de El Alto, UPEA, El Alto-Bolivia

E-mail: delicita45@gmail.com

ORCID: 0009-0005-8458-8423

Fecha de recepción: 11 de agosto de 2025

Fecha: de aceptación: 16 de octubre de 2025

*Declaro no tener ningún tipo de conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: El presente artículo analiza el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza del idioma aimara en contextos educativos indígenas. Ante la desconexión entre métodos pedagógicos convencionales y las prácticas culturales de los pueblos originarios, se propone una metodología que articula el conocimiento lingüístico con los valores comunitarios del ayllu, la reciprocidad y el diálogo intercultural. El objetivo principal es explorar los fundamentos teóricos del aprendizaje colaborativo y su aplicación en la revitalización lingüística y cultural del aimara. Para ello, se emplea una metodología cualitativa basada en revisión documental, análisis de experiencias educativas en comunidades indígenas y sistematización de prácticas pedagógicas contextualizadas. Los resultados evidencian que el aprendizaje colaborativo fortalece la identidad lingüística, promueve la participación activa y resignifica el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunitaria. Además, se identifican recursos pedagógicos como la oralidad ritual, los espacios naturales y los materiales de la Madre Tierra, que potencian el vínculo entre lengua, cultura y territorio. Se concluye que esta estrategia no solo responde a exigencias académicas, sino que también se alinea con los principios de la educación intercultural bilingüe, contribuyendo a la transformación curricular y al empoderamiento cultural de los estudiantes.

Palabras clave: aimara, aprendizaje colaborativo, interculturalidad, identidad, oralidad, comunidad.

Abstract: This article analyzes collaborative learning as a didactic strategy for teaching the Aymara language in indigenous educational contexts. In response to the disconnect between conventional pedagogical methods and the cultural practices of Indigenous peoples, it proposes a methodology that integrates linguistic knowledge with the communal values of the ayllu, reciprocity, and intercultural dialogue. The main objective is to explore the theoretical foundations of collaborative learning and its application in the linguistic and cultural revitalization of Aymara. A qualitative methodology is employed, based on document review, analysis of educational experiences in Indigenous communities, and systematization of contextualized pedagogical practices. The results indicate that collaborative learning strengthens linguistic identity, promotes active participation, and redefines the teaching-learning process from a community-based perspective. Furthermore, pedagogical resources, including ritual oral traditions, natural environments, and materials from Mother Earth, are recognized as essential components that strengthen the relationship among language, culture, and territory. The study concludes that this strategy meets academic demands and aligns with the principles of intercultural bilingual education, contributing to curricular transformation and the cultural empowerment of students.

Keywords: aymara, collaborative learning, interculturality, identity, orality, community.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del idioma aimara en contextos educativos contemporáneos enfrenta desafíos significativos, entre ellos la desarticulación entre los métodos pedagógicos convencionales y las prácticas culturales propias de los pueblos originarios. En este escenario, el aprendizaje colaborativo emerge como una estrategia didáctica pertinente y transformadora, capaz de articular el conocimiento lingüístico con los valores comunitarios del ayllu, la reciprocidad y el diálogo intercultural.

El aprendizaje colaborativo se fundamenta en la construcción conjunta del conocimiento, donde los estudiantes trabajan en grupos pequeños para alcanzar objetivos comunes, desarrollando habilidades cognitivas, sociales y afectivas esenciales para su formación integral (Vicerrectoría Educación Continua y Posgrados, 2024). Esta metodología no solo promueve la participación activa, sino que también fortalece la identidad lingüística al integrar saberes ancestrales, oralidad ritual y escritura contextualizada.

En el caso del idioma aimara, esta estrategia permite resignificar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunitaria, en la que los espacios naturales, los materiales de la Madre Tierra y las narrativas locales se convierten en recursos pedagógicos fundamentales (Condori Chipana, 2021). Así, el aprendizaje colaborativo no solo responde a las exigencias académicas, sino que también se alinea con los principios epistemológicos de la educación intercultural bilingüe.

Este artículo tiene como objetivo analizar el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza del idioma aimara, explorando sus fundamentos teóricos, su aplicación en contextos educativos indígenas y sus implicaciones para la revitalización lingüística y cultural.

ESTADO DE ARTE

Mamani. (2015). El método “Kürmi” audiovisual es una estrategia didáctica para alfabetizar en idioma aimara a estudiantes de 1° de secundaria de la Unidad Educativa Juan XXIII Fe y Alegría de la localidad de Sorata del departamento de La Paz (Tesis de licenciatura, Universidad Pública de El Alto). En su tesis presentada en la Universidad Pública de El Alto, Mamani propone el método “Kürmi” como una estrategia audiovisual para alfabetizar en idioma aimara a estudiantes de secundaria. En esta investigación, el enfoque colaborativo se manifiesta en el uso de tecnologías, oralidad ritual y escritura contextualizada,

integrando saberes ancestrales y materiales de la Madre Tierra como recursos pedagógicos. Asimismo, Mamani demuestra que el aprendizaje colaborativo mejora significativamente la comprensión lectora, la oralidad y la identidad cultural de los estudiantes.

Por otro lado, el autor Condori Chipana, Guillermo (2021), en su artículo científico titulado «Estrategias didácticas comunitarias para la enseñanza y aprendizaje del idioma aimara como lengua materna en la educación superior, desde la Universidad Indígena Boliviana aimara “Tupak Katari”», analiza estrategias didácticas comunitarias para la enseñanza del aimara como lengua materna en educación superior. Destaca el uso de espacios naturales, redes sociales, escrituralidad y diálogo como componentes del aprendizaje colaborativo, alineados con los valores del ayllu. Su enfoque metodológico mixto evidencia que estas estrategias fortalecen las competencias lingüísticas y promueven una educación intercultural crítica y situada.

Galdames Franco, V., Walqui, A., & Gustafson, B. (2008). Enseñanza de lengua indígena como lengua materna (2.^a ed.). Guatemala: Aunque los autores no trabajan directamente con el aimara, sus investigaciones sobre la enseñanza de lenguas indígenas y minoritarias en contextos multiculturales ofrecen marcos teóricos aplicables al ámbito andino. Walqui y Valdés (2006) promueven el aprendizaje colaborativo como medio para desarrollar competencias comunicativas, pensamiento crítico y conciencia cultural, especialmente en procesos de revitalización lingüística. Por su parte, Swain (1995), desde la teoría de la producción lingüística (Output Hypothesis), enfatiza la interacción como motor del aprendizaje, en coherencia con las prácticas colaborativas propias de las comunidades indígenas.

MÉTODOS Y MATERIALES

1. El aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una metodología educativa que promueve la construcción conjunta del conocimiento a través de la interacción entre estudiantes. Según Johnson (1999), se basa en la idea de que “el éxito de cada individuo está ligado al éxito de los demás”, lo que implica una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Esta estrategia fomenta habilidades sociales, pensamiento crítico y responsabilidad compartida, al tiempo que transforma al estudiante en un agente activo dentro del proceso de enseñanza-

aprendizaje. En este enfoque, el docente actúa como mediador, facilitando el diálogo y la resolución conjunta de problemas.

Por su parte, Dillenbourg (1999) señala que el aprendizaje colaborativo no se limita a trabajar en grupo, sino que implica una verdadera co-construcción del conocimiento, donde los participantes negocian significados, argumentan y reformulan ideas. Esta dinámica permite que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas, cognitivas y metacognitivas, esenciales para enfrentar contextos educativos y profesionales complejos. Además, el aprendizaje colaborativo se vincula con enfoques constructivistas, en los que el conocimiento se construye socialmente y se contextualiza en situaciones reales de interacción.

2. Fundamentos del aprendizaje colaborativo en la educación

El aprendizaje colaborativo potencia significativamente el desarrollo cognitivo de los estudiantes al fomentar procesos de razonamiento, análisis y resolución de problemas en contextos compartidos. Vygotsky (1978) argumenta que el conocimiento se construye socialmente y que la interacción con otros permite alcanzar niveles superiores de desarrollo intelectual mediante la “zona de desarrollo próximo”. En este sentido, el diálogo entre pares facilita la internalización de conceptos, la reformulación de ideas y el pensamiento crítico. Además, según Slavin (1996), los estudiantes que participan en actividades colaborativas tienden a retener mejor la información y a transferirla con mayor eficacia a nuevas situaciones.

Desde el punto de vista social, el aprendizaje colaborativo fortalece habilidades interpersonales como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Johnson y Johnson (2009) destacan que trabajar en equipo promueve la responsabilidad individual y grupal, así como el respeto por la diversidad de opiniones. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de competencias socioemocionales esenciales para la vida académica y profesional. Asimismo, el sentido de pertenencia y apoyo mutuo que se genera en los grupos colaborativos mejora la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes, creando entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos.

3. El aprendizaje colaborativo en la enseñanza del idioma aimara en educación superior

La enseñanza del idioma aimara en educación superior se ha consolidado como

una estrategia clave para la revitalización lingüística y cultural en el contexto boliviano. En instituciones como la Universidad Indígena Boliviana aimara “Tupak Katari”, se promueve un enfoque comunitario que integra oralidad, escritura, diálogo y lectura de saberes ancestrales como parte del proceso formativo. Según Condori Chipana (2021), estas estrategias didácticas se desarrollan en espacios naturales y se apoyan en materiales de la Madre Tierra, respetando los principios del ayllu y fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes. Este modelo metodológico busca no solo enseñar la lengua, sino también transmitir valores comunitarios y conocimientos contextualizados.

Además, la enseñanza del aimara como segunda lengua en instituciones como la Escuela Superior de Formación de Maestros Técnico Humanístico de El Alto se orienta hacia el desarrollo de competencias lingüísticas funcionales, adaptadas a la realidad sociolingüística de los estudiantes. Santos Poma (2010) destaca que el proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en teorías cognitivas, humanistas e innatistas, y se estructura mediante métodos comunicativos que priorizan la expresión oral y la interacción significativa. Este enfoque permite que los futuros docentes no solo dominen el idioma, sino que también comprendan su valor como herramienta de inclusión, equidad y transformación educativa

4. El papel del trabajo en equipo en la solución de problemas de aprendizaje del idioma aimara

El trabajo en equipo constituye un pilar fundamental en los procesos de aprendizaje, especialmente cuando se trata de lenguas originarias como el aimara. La naturaleza comunitaria de este idioma y su transmisión a través de la oralidad colectiva hacen que el aprendizaje individual resulte insuficiente si no se enmarca en prácticas de interacción. Mediante el trabajo colaborativo, los estudiantes pueden compartir experiencias, reforzar sus conocimientos y apoyarse mutuamente en la superación de dificultades lingüísticas, lo cual potencia no solo el dominio de la lengua, sino también la cohesión grupal y la valoración de la diversidad cultural.

En el caso específico del aprendizaje del aimara, el trabajo en equipo permite enfrentar problemáticas comunes como la escasez de recursos didácticos, la falta de contextos de uso cotidiano o la dificultad en la pronunciación de sonidos propios del idioma. A través de dinámicas grupales, como diálogos dramatizados, juegos de rol, narraciones colectivas o debates

en lengua aimara, los estudiantes encuentran oportunidades de práctica real que difícilmente se alcanzan en un estudio aislado. Este intercambio favorece además la construcción de confianza y motivación, dos factores clave para avanzar en la adquisición de una lengua que demanda compromiso y sensibilidad cultural.

Asimismo, el trabajo colaborativo posibilita la integración de saberes intergeneracionales y comunitarios en el aula. Cuando los equipos se organizan en torno a proyectos que involucran entrevistas, recopilación de relatos o actividades vinculadas al calendario agrícola y ritual, se genera un puente entre la escuela y la comunidad. De esta manera, los estudiantes no solo resuelven problemas lingüísticos, sino que también comprenden el valor social y cultural del idioma, fortaleciendo su identidad y ampliando su comprensión de la cosmovisión andina.

Finalmente, el trabajo en equipo promueve la autorregulación y la reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje. Cada integrante del grupo asume responsabilidades y roles que le permiten contribuir con sus fortalezas y al mismo tiempo aprender de los demás. Este modelo fomenta el respeto, la reciprocidad y el sentido de pertenencia, valores centrales en la cultura aimara. Así, el trabajo colaborativo se convierte en una estrategia eficaz para superar las dificultades de aprendizaje del idioma y, al mismo tiempo, en un espacio de formación integral que refuerza los principios de la educación intercultural bilingüe.

Cuadro 1. El papel del trabajo en equipo en la solución de problemas del aprendizaje del aimara

Problemas comunes en el aprendizaje del aimara	Cómo el trabajo en equipo resuelve los problemas de aprendizaje.
Escasez de recursos didácticos (materiales limitados en aimara)	Los estudiantes comparten materiales, elaboran colectivamente recursos (glosarios, audios, dramatizaciones) y amplían las posibilidades de aprendizaje.
Falta de contextos de uso cotidiano (poca práctica en la vida diaria)	A través de juegos de rol, debates o narraciones grupales se simulan situaciones reales de comunicación, generando espacios de práctica activa.

Dificultad en la pronunciación y fonética (sonidos propios del idioma)	El trabajo en pequeños grupos permite corregirse mutuamente, repetir en conjunto y apoyarse con dinámicas de escucha y retroalimentación colaborativa.
Baja motivación o inseguridad al expresarse	El grupo brinda apoyo emocional, fomenta la confianza y crea un ambiente de respeto donde equivocarse es parte del aprendizaje.
Desconexión con la dimensión cultural y comunitaria	Los equipos desarrollan proyectos que integran relatos, entrevistas o actividades vinculadas a la vida comunal, reforzando la identidad y el sentido cultural del idioma.

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor

5. Modelos de aprendizaje colaborativo en la enseñanza superior

En el ámbito de la educación superior, el aprendizaje colaborativo se sustenta en tres modelos teóricos fundamentales que emergen del paradigma socioconstructivista: la teoría del conflicto sociocognitivo, la teoría de la intersubjetividad y la teoría de la cognición distribuida. Roselli (2016) señala que estos enfoques permiten comprender cómo la interacción entre estudiantes favorece la construcción conjunta del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la autorregulación. La teoría del conflicto sociocognitivo, de raíz neo-piagetiana, plantea que el desacuerdo entre pares genera desequilibrio cognitivo, lo que impulsa la reorganización conceptual. Por su parte, la teoría de la intersubjetividad, inspirada en Vygotsky, destaca la importancia del diálogo y la negociación de significados en contextos colaborativos. Finalmente, la cognición distribuida propone que el conocimiento no reside únicamente en el individuo, sino que se extiende a través de las herramientas, los contextos y las relaciones sociales.

Estos modelos han sido aplicados en la enseñanza universitaria mediante estrategias didácticas que promueven la participación activa, la escritura colectiva, la evaluación recíproca y la apropiación crítica de la información. Roselli (2016) propone un modelo integrado de intervención docente que articula técnicas grupales con intencionalidad pedagógica, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias académicas y sociales en entornos colaborativos. En este sentido, el aprendizaje colaborativo no solo mejora el

rendimiento académico, sino que también fortalece la inclusión, la equidad y la formación integral del estudiante universitario.

6. Modelos y estrategias específicas para el aprendizaje del idioma aimara

El aprendizaje del idioma aimara requiere de modelos pedagógicos que reconozcan su carácter intercultural y su estrecha relación con la cosmovisión andina. A diferencia de la enseñanza de lenguas mayoritarias, la enseñanza del aimara no se limita a la adquisición de estructuras gramaticales o vocabulario, sino que implica la transmisión de valores comunitarios, de formas de organización social y de un profundo vínculo con la naturaleza. En este sentido, los modelos comunicativos, socio-culturales e interculturales resultan más pertinentes que los enfoques puramente estructuralistas, ya que permiten articular la lengua con los saberes ancestrales y con los contextos de uso real dentro de la comunidad.

Entre las estrategias específicas más relevantes se encuentra el **aprendizaje colaborativo**, que favorece la interacción entre pares y la construcción conjunta del conocimiento. Esta estrategia permite que los estudiantes se apropien de la lengua mediante prácticas colectivas de diálogo, narración y canto, las cuales son esenciales en la tradición oral aimara. Asimismo, el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos posibilita que los estudiantes desarrollen actividades vinculadas al calendario agrícola, las festividades, la producción artesanal o la vida comunal, fortaleciendo así la conexión entre el idioma y la cotidianidad.

Otra estrategia fundamental es el **enfoque de enseñanza por tareas comunicativas**, que sitúa al estudiante en situaciones reales de comunicación, como saludar, agradecer, negociar o participar en rituales comunitarios. Este enfoque no solo fomenta la competencia lingüística, sino también la competencia pragmática y cultural, al considerar los contextos en los que el aimara se utiliza de manera natural. De igual manera, el uso de recursos audiovisuales, materiales bilingües y tecnologías digitales permite reforzar la motivación, ampliar los escenarios de práctica y acercar el idioma a las nuevas generaciones, quienes requieren puentes entre la tradición y la modernidad.

Finalmente, los modelos pedagógicos para la enseñanza del aimara deben integrar la **pedagogía de la reciprocidad**, que concibe el aprendizaje como un proceso de ida y vuelta entre estudiantes, docentes y comunidad. De este modo,

el idioma aimara deja de ser un objeto de estudio aislado para convertirse en una herramienta de participación social, de reafirmación identitaria y de construcción de ciudadanía intercultural. Así, los modelos y estrategias específicos para el aprendizaje del aimara no solo garantizan la preservación de la lengua, sino que fortalecen su vitalidad en el presente y su proyección hacia las futuras generaciones.

Según Roselli (2016), las estrategias para la enseñanza del idioma incluyen:

Oralidad y diálogo intercultural, aquí privilegia la conversación en contextos reales, con énfasis en la escucha activa y la reciprocidad lingüística.

Lectura de saberes aimara, se utilizan textos orales y escritos que reflejan cosmovisiones, mitos y prácticas comunitarias.

Uso de espacios naturales, el entorno se convierte en aula viva, donde se enseña el idioma vinculado a elementos de la Madre Tierra. Escritura en redes sociales, se fomenta la producción escrita en plataformas digitales para revitalizar el idioma en contextos contemporáneos.

Este enfoque se complementa con el modelo de enseñanza como segunda lengua, que incorpora principios del enfoque comunicativo y del método directo, adaptado a la realidad sociolingüística de los estudiantes (Santos Poma, 2010).

7. Tecnologías y herramientas de apoyo para el aprendizaje colaborativo para la enseñanza del idioma aimara

La enseñanza del idioma aimara se ha beneficiado de diversas tecnologías que promueven el aprendizaje colaborativo, la revitalización lingüística y la apropiación cultural en entornos digitales. Estas herramientas combinan enfoques pedagógicos interculturales con recursos tecnológicos accesibles y participativos.

7.1. Principales herramientas y estrategias tecnológicas

Aplicaciones móviles educativas: Mendoza Ticona (2015) desarrolló una app para Android que incorpora tres niveles de aprendizaje del aimara, desde vocabulario básico hasta conversaciones complejas. Incluye pruebas de autoevaluación y se basa en el enfoque comunicativo.

Plataforma “Onda aimara”: Impulsada por la OEI (2017) y el Ministerio de Educación, esta plataforma ofrece contenidos sonoros e interactivos para el aprendizaje colaborativo del idioma, integrando elementos

culturales y lingüísticos en formato digital.

Reconocimiento de voz en aimara: El proyecto “Campus TIC y Lenguas Originarias” desarrolló el primer sistema de reconocimiento de voz en esta lengua, facilitando la interacción oral en entornos virtuales.

Diccionarios digitales y conjugadores verbales: El Instituto de Lengua y Cultura de la Nación aimara (ILCNA) ha promovido herramientas que permiten consultar diccionarios y conjugar verbos en distintos tiempos, fortaleciendo el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Contenido audiovisual con enfoque cultural: Se han creado dibujos animados y videojuegos como “Jukucuentos”, que enseñan el idioma aimara en contextos lúdicos y comunitarios, respetando la cosmovisión indígena.

8. Evaluación del aprendizaje colaborativo

Evaluación formativa y compartida: López Pastor et al. (2015) destacan la importancia de técnicas como la coevaluación, la autoevaluación y la observación estructurada para valorar el desempeño en grupos colaborativos. Estas prácticas fomentan la autorregulación, la reflexión crítica y el compromiso grupal.

Evaluación por desempeño grupal: Matzumura-Kasano et al. (2019) utilizaron cuestionarios estructurados para analizar dimensiones como la planificación, la organización de grupos y la eficacia del trabajo colaborativo, evidenciando una correlación positiva entre la calidad del trabajo en equipo y el rendimiento académico.

Gamificación y rúbricas colaborativas: Medina Benavides (2024) propone el uso de rúbricas compartidas y dinámicas gamificadas como herramientas efectivas para motivar a los estudiantes y mejorar su rendimiento en contextos colaborativos, especialmente en educación superior.

Evaluación como aprendizaje: Santos Guerra (2003) plantea que la evaluación debe ser parte del proceso formativo, permitiendo que los estudiantes comprendan sus avances y dificultades en interacción con sus pares.

9. Evaluación de competencias cognitivas y socioemocionales en el trabajo en equipo

Evaluación multidimensional: Rojas Chacaltana et al. (2023) proponen una evaluación que articula indicadores cognitivos (análisis, síntesis,

argumentación) con indicadores socioemocionales (empatía, liderazgo, escucha activa), utilizando rúbricas integradas y observación participativa.

Cuestionarios de habilidades socioemocionales: UNESCO (2021) desarrolló escalas específicas para medir competencias como la perseverancia, la regulación emocional y la colaboración, aplicadas en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019).

Evaluación formativa y reflexiva: Huerta (2022) destaca la importancia de la autoevaluación y la coevaluación como herramientas para fomentar la conciencia emocional y el aprendizaje colaborativo, especialmente en proyectos grupales.

Evaluación contextualizada: Bisquerra y Pérez Escoda (2007) señalan que la evaluación debe considerar el entorno cultural y social del estudiante, adaptando los instrumentos a las realidades específicas del grupo.

10. Instrumentos de medición para el aprendizaje colaborativo en aimara (cuestionarios, observación, autoevaluación)

La evaluación del aprendizaje colaborativo en el contexto de enseñanza del idioma aimara requiere instrumentos sensibles a la dimensión intercultural, lingüística y comunitaria. Aunque no existen herramientas estandarizadas exclusivamente para el aimara, diversos estudios han adaptado instrumentos generales de evaluación colaborativa a contextos indígenas y bilingües.

11. Instrumentos recomendados

Cuestionarios estructurados: Certad Villarroel (2015) diseñó un instrumento para evaluar entornos de aprendizaje colaborativo, basado en análisis de contenido y observación directa. Este cuestionario puede adaptarse para valorar la interacción, la participación y la construcción conjunta del conocimiento en grupos que aprenden aimara.

Guías de observación participativa: La Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) propone observación cerrada y abierta como técnica clave para evaluar habilidades procedimentales y actitudinales en contextos colaborativos. En el caso del aimara, esto permite registrar comportamientos comunicativos, respeto por la cosmovisión y uso contextual del idioma.

Autoevaluación y coevaluación reflexiva: Torres-Lara et al. (2021) destacan el uso de rúbricas y diarios de aprendizaje como instrumentos

que promueven la autorregulación y la metacognición. En el aprendizaje del aimara, estos recursos pueden incluir ítems sobre identidad lingüística, empatía intercultural y apropiación comunitaria.

DISCUSIÓN

La propuesta metodológica de Certad Villarroel (2015) sobre el diseño de instrumentos para evaluar entornos de aprendizaje colaborativo constituye una base sólida para repensar los procesos de evaluación en contextos educativos diversos. Su planteamiento integra la observación estructurada, el análisis de contenido y la aplicación de cuestionarios como estrategias que permiten valorar de manera integral la interacción, la construcción conjunta del conocimiento y la participación activa de los estudiantes. Estas dimensiones son fundamentales en cualquier espacio de aprendizaje colaborativo, ya que evidencian no solo el dominio de contenidos, sino también las dinámicas sociales y cognitivas que se ponen en juego durante el proceso formativo.

En el caso del aprendizaje del aimara, este enfoque cobra una relevancia aún mayor, pues el idioma no se reduce a un simple sistema lingüístico, sino que se constituye en vehículo de identidad, cosmovisión y vínculo comunitario. La enseñanza del aimara implica transmitir valores culturales, prácticas ancestrales y modos de relación propios de las comunidades originarias; por ello, la evaluación no puede limitarse a medir competencias lingüísticas. En este sentido, los instrumentos propuestos por Certad Villarroel (2015) deben ser adaptados para captar la dimensión cultural, afectiva y social que atraviesa la enseñanza del idioma, incluyendo indicadores relacionados con la oralidad, la reciprocidad y el respeto a los saberes colectivos.

Además, el modelo propuesto por Certad Villarroel (2015) ofrece una perspectiva que vincula estrechamente la evaluación con los procesos formativos, permitiendo que los estudiantes se involucren en la autorregulación y la reflexión crítica sobre su propio aprendizaje. Esta aproximación resulta especialmente pertinente en el marco de la educación intercultural bilingüe, donde la meta no se limita a aprender una lengua originaria, sino que también busca desarrollar actitudes de valoración y respeto hacia la diversidad cultural. De este modo, la evaluación deja de ser un mecanismo de control para convertirse en una oportunidad de aprendizaje y en un instrumento para la construcción de conciencia crítica frente a la realidad sociocultural que rodea a los estudiantes.

Finalmente, la propuesta metodológica no solo proporciona un conjunto de herramientas técnicas para el trabajo evaluativo, sino que también abre la posibilidad de construir sistemas de evaluación contextualizados y sensibles a las particularidades de los pueblos originarios. Al incorporar indicadores que respondan a la experiencia comunitaria, al territorio y a los valores culturales, se garantiza una evaluación alineada con los principios de la educación intercultural bilingüe en la educación superior. En este sentido, el aporte de Certad Villarroel (2015) se convierte en un recurso valioso para promover una educación más inclusiva, pertinente y respetuosa de la diversidad lingüística y cultural.

RESULTADOS

Cuadro 2 Intercambio cultural

Actividad	Descripción	Impacto Lingüístico
Encuentros intergeneracionales	Jóvenes entrevistan a abuelos sobre tradiciones en aimara	Refuerza vocabulario ancestral y realidad
Ferias culturales bilingües	Presentación de música, danza y gastronomía en aimara y español	Promueve uso funcional del idioma
Intercambio con comunidades vecinas	Estudiantes visitan otras comunidades aimaras para compartir saberes	

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

Cuadro 3: Proyectos comunitarios

Proyecto	Descripción	Competencias Desarrolladas
Mapeo de saberes locales	Estudiantes documentan conocimientos agrícolas en aimara	Escritura técnica, vocabulario especializado
Revitalización de toponimia	Recuperación de nombres originarios de lugares	Conciencia histórica y semántica

Radio escolar en aimara	Producción de programas radiales por estudiantes	Fluidez oral, estructura discursiva
-------------------------	--	-------------------------------------

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

Cuadro 4: Enseñanza entre pares

Tema	Dinámica	Resultado Pedagógico
Cosmovisión aimara	Debate sobre el tiempo cíclico y la dualidad	Argumentación en lengua originaria
Problemas comunitarios	Análisis de conflictos locales desde la perspectiva aimara	Uso del idioma en contextos reales
Comparación lingüística	Discusión sobre diferencias entre español y aimara	Metalingüística y conciencia intercultural

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

Cuadro 5: Juego de rol

Escenario	Actividad	Competencia Lingüística
Mercado tradicional	Simulación de compra y venta en aimara	Vocabulario cotidiano y negociación
Asamblea comunitaria	Representación de toma de decisiones en comunidad	Uso formal del idioma
Ritual ancestral	Recreación de ceremonia con diálogo ritual	Registro ceremonial y expresiones simbólicas

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

Cuadro 6: Narración interactiva

Técnica	Ejemplo	Resultado Educativo
Cuentacuentos bilingüe	Relato de mitos aimaras con participación del público	Comprensión auditiva y expresión oral

Historias encadenadas	Cada estudiante añade una parte a la historia en aimara	Creatividad y cohesión narrativa
Dramatización de leyendas	Representación teatral de relatos tradicionales	Memoria cultural y pronunciación

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

CONCLUSIONES

El aprendizaje colaborativo representa una estrategia didáctica pertinente para la enseñanza del idioma aimara, ya que permite articular el conocimiento lingüístico con los valores comunitarios del ayllu, como la reciprocidad, la oralidad ritual y el diálogo intercultural.

Esta metodología favorece la construcción conjunta del conocimiento, promoviendo el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas, y la participación activa de los estudiantes en entornos educativos contextualizados.

El enfoque colaborativo se alinea con los principios epistemológicos de la educación intercultural bilingüe, al reconocer y valorar los saberes ancestrales, las prácticas pedagógicas propias de los pueblos originarios y la necesidad de revitalizar lenguas indígenas en contextos formales.

La implementación de esta estrategia tiene implicaciones profundas para la revitalización lingüística y cultural, ya que no solo responde a exigencias académicas, sino que también contribuye a la transformación de los modelos pedagógicos convencionales hacia enfoques más inclusivos y culturalmente pertinentes.

RECOMENDACIONES

- Fomentar el trabajo en equipo entre los estudiantes, promoviendo la cooperación, el diálogo y el respeto por las diferentes formas de comprender el idioma y la cultura aimara.
- Incorporar actividades comunitarias y vivenciales, donde los estudiantes interactúen con hablantes nativos y contextos reales, fortaleciendo así el aprendizaje significativo del idioma.
- Diseñar materiales didácticos interculturales que integren saberes

- propios del pueblo aimara, como sus costumbres, valores y cosmovisión, para que el proceso de aprendizaje sea más auténtico y contextualizado.
- Capacitar a los docentes en metodologías colaborativas e interculturales, de modo que puedan guiar a los estudiantes desde la participación activa, el respeto y la construcción colectiva del conocimiento.
 - Aprovechar herramientas tecnológicas como redes sociales, foros y plataformas educativas para desarrollar espacios colaborativos de práctica escrita y oral del idioma aimara.
 - Evaluar los aprendizajes de manera participativa, valorando no solo el dominio lingüístico, sino también la capacidad de trabajar en grupo, compartir saberes y aplicar el idioma en situaciones reales.
 - Fortalecer la identidad cultural a través del aprendizaje colaborativo, reconociendo el idioma aimara como parte esencial del patrimonio lingüístico y espiritual de las comunidades originarias.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Competencias emocionales: Educación emocional, desarrollo emocional, inteligencia emocional*. Praxis.
- Certad Villarroel, P. A. (2015). Diseño de instrumentos para la evaluación de un entorno de aprendizaje colaborativo. *Vivat Academia*, (131), 137–186. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752883006.pdf>
- Condori Chipana, G. (2021). Estrategias didácticas comunitarias para la enseñanza y aprendizaje del idioma aimara como lengua materna en la educación superior. *Educación Superior. Revista Científica CEPIES*, 8 (1). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2518-82832021000100004
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier.
- Galdames Franco, V., Walqui, A., & Gustafson, B. (2008). Enseñanza de lengua indígena como lengua materna (2ª ed.). Guatemala: [Editorial o institución responsable].
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37 (147). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009

- Huerta, M. C. (2022). *Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: Un estado del arte*. DIALOGAS, CAF, MESACTS.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Mamani Aruni, L. (2015). El método “Kürmi” audiovisual como estrategia didáctica para alfabetizar en idioma aimara a estudiantes de primero de secundaria de la Unidad Educativa Juan XXIII Fe y Alegría de la localidad de Sorata del departamento de La Paz [Tesis de licenciatura, Universidad Pública de El Alto]. <https://repositorio.upea.bo/handle/123456789/XXXX>
- Matzumura-Kasano, J. P., Gutiérrez-Crespo, H., Pastor-García, C., & Ruiz-Arias, R. A. (2019). Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un curso de investigación en estudiantes de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80 (4). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832019000400008
- Medina Benavides, J. R. (2024). Métodos efectivos de evaluación formativa para mejorar el rendimiento estudiantil en Ecuador. *Revista Social Fronteriza*, 4 (5).
- Mendoza Ticona, L. M. (2015). *Herramienta para el aprendizaje del idioma aimara, bajo tecnología móvil: Caso Unidad Educativa San Javier de Fe y Alegría* [Proyecto de grado, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio UMSA. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/8738>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2017). *Iniciativas tecnológicas para la revitalización de lenguas originarias*. <https://oei.int/oficinas/bolivia/noticias/la-oei-desarrolla-iniciativas-tecnologicas-para-la-revitalizacion-de-lenguas-originarias/>
- Rojas Chacaltana, S. A., Etchart-Puza, J. A., Cárdenas-Zedano, W. J., & Herencia-Escalante, V. H. (2023). *Competencias socioemocionales en la educación superior*. Universidad, Ciencia y Tecnología, 27 (119).

- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4 (1), 219–280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Santos Poma, L. (2010). *Enseñanza-aprendizaje del idioma aimara como segunda lengua en los estudiantes de la E.S.F.M.T.H.E.A.* [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio UMSA. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/15935/T-1270.pdf?sequence=1>
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (1), 43–69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Torres-Lara, K. L., Montes-Párraga, J. F., & Peñaherrera-Larenas, M. F. (2021). Técnicas e instrumentos de evaluación como herramienta para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6 (12), 776–785. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8219284.pdf>
- UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Universidad Autónoma de Baja California Sur. (s.f.). *Guía de técnicas e instrumentos de evaluación*. https://www.uabcs.mx/cead/files/Gu%C3%ADa_de_t%C3%A9cnicas_e_instrumentos_de_evaluaci%C3%B3n.pdf
- Vicerrectoría de Educación Continua y Posgrados. (2024). Modelo pedagógico institucional: Aprendizaje colaborativo y desarrollo integral. Universidad Mayor de San Andrés.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Justicia lingüística y desigualdad educativa en La Paz - Bolivia:
Análisis sociolingüístico y político de la enseñanza
del idioma inglés*

Linguistic Justice and Educational Inequality in
La Paz - Bolivia: A
Sociolinguistic and Policy Analysis of English Language Education

Vania Maria Llanque Ajata
Unidad Educativa Adventista, La Paz, Bolivia
E-mail: llanqueajata.vaniamaria@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2280-367X>

Fecha de recepción: 18 de julio de 2025

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2025

*Declaro no tener ningún tipo de conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: Este artículo examina la intersección de la sociolingüística, la política lingüística y la desigualdad educativa en el contexto de la enseñanza del inglés en La Paz, Bolivia. La Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez promueve un modelo trilingüe. Sin embargo, este estudio usa métodos mixtos como el análisis documental de la Ley 070 y encuestas a profesores, estudiantes y coordinadores escolares, revela una brecha constante entre la política y su aplicación práctica. Aunque la ley promueve la educación intercultural y plurilingüe, el acceso a una enseñanza de calidad en inglés sigue siendo desigual. Los resultados muestran que las horas de enseñanza del inglés son limitadas, que la confianza y la formación de los profesores son desiguales y que el acceso a los materiales es restringido. Los coordinadores escolares señalan que la enseñanza del inglés beneficia solo a unos pocos privilegiados, evidenciando profundas desigualdades educativas y lingüísticas. Aunque la Ley 070 es inclusiva y visionaria, sus metas son difíciles de lograr sin mejorar su implementación, la formación docente y la participación comunitaria. Esta investigación muestra que la política lingüística puede desafiar o mantener jerarquías, y destaca la necesidad de enfoques más justos y culturalmente relevantes en la educación multilingüe en Bolivia.

Palabras clave: desigualdad educativa, inglés, educación intercultural bilingüe, política lingüística, sociolingüística.

Abstract: This article examines the intersection of sociolinguistics, language policy, and educational inequality in the context of English language instruction in La Paz, Bolivia. Guided by Law 070 (Avelino Siñani–Elizardo Pérez Law), Bolivia’s education policy promotes a trilingual model, emphasizing the use of an Indigenous language, Spanish, and a foreign language such as English. However, findings from this mixed-method study, which combines documentary policy analysis and surveys of 12 teachers, 12 students, and 12 school coordinators, reveal a persistent gap between policy and practice. While the law promotes intercultural and multilingual education, access to quality English instruction remains uneven, particularly for low-income and Indigenous students. Survey results show limited hours of English instruction, uneven teacher confidence and training, and restricted access to materials, especially in under-resourced schools. School coordinators largely agree that English education is only accessible to a privileged few, reflecting deep-rooted educational and linguistic inequalities. Although Law 070 offers a visionary and inclusive framework, its goals remain difficult to achieve without stronger implementation, teacher preparation, and community engagement. This research highlights how language policy can both challenge and reinforce existing hierarchies, calling for more equitable and culturally grounded approaches to multilingual education in Bolivia.

Keywords: Educational inequality, English language, intercultural bilingual education, language policy, sociolinguistics.

INTRODUCTION

Recently, English has increasingly become a global lingua franca, functioning not only as a medium for international exchange but also as a gatekeeper to higher education, employment, and upward mobility. As global flows of capital, media, and people intensify, English has taken on an increasingly prominent role within education in South America, including Bolivia. In La Paz, a city marked by deep cultural and linguistic diversity, English language education is often framed as a critical skill for social and economic advancement. However, socio-economic and ethnolinguistic inequalities largely reflect the uneven distribution of access to high-quality English instruction. Bolivia is officially a plurinational and multilingual state, home to over 37 recognized languages. Aymara, Quechua, and Guaraní are some of the most common languages, especially in rural and peri-urban areas. The 2009 Constitution marked a paradigm shift in Bolivian language policy, emphasizing intercultural and multilingual education and mandating the inclusion of both Spanish and indigenous languages in schooling. Yet despite these legal advances, English continues to occupy an ambiguous and unevenly implemented space within Bolivian education policy, particularly in urban centers like La Paz, where global linguistic capital increasingly intersects with local linguistic hierarchies.

This article examines English language education in La Paz through a sociolinguistic and policy lens, investigating how language ideologies, educational practices, and policy frameworks affect access to quality English instruction and contribute to or mitigate educational inequality. The study seeks to understand whether English language education in La Paz supports linguistic justice by respecting the linguistic identities of indigenous and low-income students. So, it raises broader questions about the role of English in multilingual societies and the tensions between global language demands and local linguistic rights.

STATE-OF-THE-ART

Bolivia's sociolinguistic and educational landscape has long been shaped by language marginalization, with Spanish dominating formal education while Indigenous languages such as Aymara and Quechua have historically been excluded. This linguistic hierarchy has reinforced educational inequalities for Indigenous students. Major policy milestones, such as the 1994 Education Reform and the 2009 Constitution, formally recognized Bolivia

as a plurinational, multilingual state and introduced Intercultural Bilingual Education (IBE) to revitalize Indigenous languages.

Despite these advances, a persistent gap exists between policy and practice, particularly in rural and Indigenous areas, because of limited resources, inadequate teacher training, and institutional challenges. Sociolinguistic justice requires inclusive teaching that values all students' languages and opposes entrenched monolingual ideologies.

Meanwhile, the growing role of English in education has expanded, yet access remains unequal, favoring urban Spanish speakers and deepening existing inequalities. The use of English as a Medium of Instruction (EMI) in higher education raises concerns about reproducing linguistic and class divides, privileging students with stronger English skills while marginalizing Indigenous and lower-income students.

This context demonstrates the complex interaction between language policy, educational equity, and linguistic justice in Bolivia. The urgent need for policies and pedagogies that effectively address structural inequalities in multilingual education is highlighted. Similar issues have been examined in studies both in Bolivia and internationally. These studies can be broadly classified as follows:

a. How Language Policy and Practice Sustains Inequality in Education

Lungile, N. (2019), How Language Policy and Practice Sustains Inequality in Education. ResearchGate. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-18811-5_7

Resume: The paper investigates the complex relationship between language and literacy in South Africa, emphasizing the disparities in learner performance between indigenous African languages and English or Afrikaans. It explores the evolution of curriculum and language in education policy and practice and assesses the roles of various education stakeholders. Ten key policies are examined, including the following: the Constitution, the National Education Policy Act, the South African Schools Act, the Norms and Standards for Language Policy, the Language Compensation Policy, the National Curriculum Statements, the Incremental Introduction of African Languages (IIAL), the draft BELA Bill, the Provision and Management of Learning and Teaching Support Material (LTSM), and the Revised Language Policy for Higher

Education. The paper critiques these policies, identifying areas needing improvement and analyzing them through a policy and implementation framework. It also draws on theories of language and power to interpret the status quo and highlights gaps in policy and practice that need to be addressed to improve learning outcomes.2. Linguistic inequality and access to education: curricular strategies from South Africa and the United States

b. Linguistic inequality and access to education: curricular strategies from South Africa and the United States Parmegiani, A. (2022). Linguistic inequality and access to education: Curricular strategies from South Africa and the United States. *Taylor & Francis Online*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2086564>

This research paper examines how linguistic inequality shapes access to education and explores the role educators can play in promoting equity through curriculum development and classroom-based research. Drawing on contributions from symposia held in New York and Cape Town, the collection integrates South African and U.S. perspectives to highlight how language can function both as a barrier and a resource in educational contexts marked by racial, class, and colonial legacies.

Despite high levels of linguistic diversity in both countries, dominant monolingual ideologies—particularly around English—persist in educational systems, marginalizing learners who speak other languages or dialects. Through case studies from various institutions, the articles present innovative pedagogical strategies such as translanguaging, bilingual tutoring, and language-inclusive curricula that support academic success while navigating systemic constraints. These examples demonstrate how educators can leverage linguistic diversity to promote more inclusive and socially just teaching practices, even in institutions lacking formal multilingual policies. Rather than providing prescriptive models, the collection advocates for adaptable, context-sensitive approaches that challenge monolingual norms and foster equity in higher education.

c. Language Equality & Schooling: Global Challenges & Unmet Promises

Suzanne, R. (2024). Language Equality & Schooling: Global

Challenges & Unmet Promises. *Daedalus*. https://doi.org/10.1162/daed_a_02104

This article examines the ongoing global challenges in achieving language equality within education systems, with particular focus on the United Nations Sustainable Development Goal 4, which aims to ensure inclusive and equitable quality education for all. Despite widespread recognition of education as a fundamental human right and a key driver of sustainable development, millions of children worldwide remain excluded from meaningful learning due to language barriers.

Most countries implement monolingual education policies that favor dominant or official languages, overlooking the linguistic realities of diverse multilingual populations. This exclusion disproportionately affects disadvantaged and low-income communities, where children often learn in languages that are not spoken at home, resulting in poor learning outcomes, high school dropout rates, and the perpetuation of intergenerational social inequality.

The article highlights the significant overlap between poverty, limited access to education, and multilingualism, particularly in regions such as sub-Saharan Africa and South Asia, where school dropout rates remain alarmingly high. It argues that multilingual education based on learners' first languages offers a viable pathway to advance broader social, economic, and health outcomes in pursuit of sustainable development.

d. Política lingüística en Bolivia

Laime, T. (2023). Language policy in Bolivia. Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

This research explains the difference between broad language policies, which address language diversity at national and international levels, and more specific linguistic policies implemented within countries. In Bolivia, a multilingual country, languages serve key social roles: communication, identity construction, and social context. Historically, Bolivia moved from a monolingualism view that saw indigenous languages as a problem and excluded them from education and politics to a bilingualist stage recognizing indigenous languages alongside Spanish through Bilingual Intercultural Education (EIB).

More recently, Bolivia embraced a trilingual approach under its plurinational state model, officially recognizing 36 indigenous languages plus Spanish and promoting education that includes an indigenous language, Spanish, and a foreign language, usually English. This shift supports linguistic rights, cultural identity, and the creation of linguistic capital, with language proficiency increasingly required for public sector employment.

1. Linguistic Justice and Educational Inequality

According to Pillar (2016), linguistic equality is often discussed in terms of linguistic justice and linguistic rights, shifting the conversation from just identifying language problems to exploring what real justice looks like. Drawing on philosopher Nancy Fraser, the idea is that justice only becomes meaningful when we focus on how to overcome the unfair treatment that certain languages and speakers face. This includes addressing linguistic privilege, where some languages have more power and status than others. History offers examples of “real utopias” where multilingualism and multiculturalism thrived, showing that linguistic justice is not only desirable but also achievable. These struggles for language rights are closely linked to larger social movements that resist global economic pressures like neoliberalism. Ultimately, efforts for social justice and linguistic justice depend on each other and must work together to create lasting change.

Sociolinguistic theory highlights language as a form of social capital that can either empower or marginalize. Educational inequality is often deeply intertwined with language policy, especially in multilingual societies where dominant languages hold institutional power. Linguistic justice demands equitable access to education that validates all students’ languages and identities.

2. English Language Education in Bolivia

English language education in Bolivia remains limited and unevenly accessible, especially within the public school system, where it is offered at very low levels or not at all. Despite this, English is increasingly valued as a crucial skill, particularly at the university level, where it is seen as a gateway to higher learning and better employment opportunities. Private English schools are available mainly in major cities like La Paz, Santa Cruz, and Cochabamba, but they remain scarce, limiting access for many.

According to ICALTELF (n.d.), English proficiency across various parts of Bolivia tends to be limited, especially in rural and indigenous communities. Aymara and Quechua remain the most widely spoken native languages among the campesino population, reflecting the country's rich cultural and linguistic diversity. Spanish, on the other hand, functions as the primary language for education, government, and broader communication. Despite its limited use in everyday life, English is gaining significance, particularly in academic settings, where it is increasingly seen not only as a valuable tool for accessing global information and academic resources but also as a pathway to enhanced career opportunities, both within Bolivia and abroad. As globalization continues to influence education and the job market, the motivation to learn English is steadily growing among university students and young professionals seeking to improve their socioeconomic status.

The shortage of qualified English teachers leads many institutions to lower hiring standards, often accepting candidates with only basic TEFL certification. For those seeking better-paid positions, prominent institutions such as the Centro Boliviano Americano and state or private universities provide more stable opportunities. Overall, while English language education is growing in importance in Bolivia, significant disparities in access and quality persist, reflecting broader social and economic inequalities. As Teaching English as a Foreign Language (n.d.) says:

The level of English in many areas in Bolivia is generally low. Aymara and Quechua are the two main indigenous languages spoken by the Campesinos and Spanish is the preferred second language. However, English is viewed as an increasingly important language to learn, particularly at university, where it is perceived as a gateway to learning and an opportunity for better employment opportunities. The public educational system offers English only at very low levels, or not at all, yet those who can afford to pay for their textbooks and tuition fees will make the effort to learn it, if only to better themselves or their social status. (para. 2)

In summary, English education in Bolivia is limited and unevenly accessible, especially in public schools. However, it is increasingly seen as vital for higher education and better job opportunities. Access is mostly

available in private schools and major cities, but disparities in resources and teacher quality persist, highlighting the need for more equitable English language programs nationwide.

3. Sociolinguistic Context of La Paz

La Paz is characterized by a dynamic multilingual environment, with Spanish as the lingua franca in urban centers and Aymara and Quechua widely spoken in peri-urban and rural areas. This context complicates English language instruction, as linguistic hierarchies often privilege Spanish and English over indigenous languages, reinforcing educational inequities. As Laime (2023) says:

In the last couple decades, the world has changed to another perspective, where language diversity is a kind of wealth, since the indigenous are already considered citizens. The native language speaking population must learn the official language as a second language (or L2) in order to exercise their rights as citizens. In addition, they could also maintain their mother tongue. For that reason, Bolivia (1994) officially started Bilingual Intercultural Education (EIB) through the Educational Law N° 1565. (p. 3)

In summary, La Paz's multilingual environment presents challenges for language education due to Spanish and English dominance, but policies like Bilingual Intercultural Education acknowledge linguistic diversity as a strength, aiming to support both official language learning and Indigenous language preservation.

RESEARCH METHODOLOGY

Mixed-method research combines both quantitative and qualitative approaches in one study. It helps researchers get a fuller understanding by using numbers and detailed observations together. This approach confirms findings by checking if results from both methods support each other and helps explain unexpected outcomes. Overall, it offers a complete and more reliable picture by blending the strengths of both methods. As Sreekumar (2023) says:

Mixed-method research methodology uses the characteristics of both quantitative and qualitative research methodologies in the same study. This method allows researchers to validate their findings, verify if the results observed using both methods are complementary, and explain any unexpected results obtained from one method by using the other method. (para. 5)

In conclusion, mixed-method research offers a well-rounded and flexible approach by combining the strengths of both quantitative and qualitative methods. It enhances the reliability of findings, provides a deeper understanding of complex issues, and helps clarify unexpected results by allowing one method to support or explain the other. This approach leads to more complete and insightful research outcomes. This mixed method focused on public schools in urban and peri-urban areas of La Paz. Data collection included:

- **Documentary Policy Analysis:** Review of national education policies (Law 070, Ministry guidelines) related to multilingual and English education.
- **Surveys:** Closed-ended questions in a structured survey of 12 teachers, 12 students, and 12 school coordinators, selected by purposive sampling to represent diverse linguistic backgrounds.
- Data were analyzed using the documentary analysis form to examine and interpret Law 070 and ministry guidelines. After that, the researcher used Google Forms for the questions of the survey. Finally, the researcher interpreted the findings to elaborate a conclusion.

DISCUSSION

1. Documentary Policy Analysis

1.1. Overview of Law No. 070 — Avelino Siñani–Elizardo Pérez Law (2010)

Law No. 070, known as the Avelino Siñani–Elizardo Pérez Law, is the principal legislation governing Bolivia’s education system today. It was enacted to make education more inclusive and to strengthen its connection to the country’s rich cultural and linguistic diversity. A central aim of this law is the decolonization of education through the promotion of intercultural, intracultural, and multilingual learning—recognizing and valuing Bolivia’s diverse cultural and linguistic heritage.

Law No. 070, known as the *Avelino Siñani–Elizardo Pérez Law*, clearly establishes that education in Bolivia must be both intercultural and multilingual. According to Article 1, Bolivia officially recognizes 36 languages—Spanish and 35 Indigenous languages—and the education system must reflect this linguistic diversity. Article 5 further specifies that students should be taught in Spanish and at least one Indigenous language spoken in their region. In addition, all students are expected to learn a foreign language, with English being the primary option.

Article 9 outlines the broader goals of the law: to revitalize and strengthen Indigenous languages and to enable students to become trilingual—competent in an Indigenous language, Spanish, and a foreign language such as English. This trilingual model seeks to support both the preservation of cultural identity and the development of global competencies (Law 070, 2010).

In the context of Bolivian education, the *Avelino Siñani–Elizardo Pérez Law* promotes a transformative, trilingual, and culturally inclusive approach to teaching. However, its implementation has faced significant challenges due to insufficient governmental resources and planning. Many teachers report being left to find or create their own teaching materials without adequate institutional support, revealing a gap between the law’s ambitious objectives and the realities of classroom practice. As Galarza (2015) observes, “In order to apply this law, resources are required, both material and human, as most teachers have stated, arguing that the government has not anticipated this situation, so each teacher will have to find their own resources and materials when they need to carry out an activity” (p. 363).

In essence, Law No. 070 aspires to build an education system where students learn to respect and value their own cultures and languages while acquiring the skills needed to engage with the wider world. It represents an effort to balance tradition with progress, ensuring that no language or identity is excluded.

1.2. The Ministry of Education supports the implementation of Law 070 through curriculum and teacher training.

In alignment with Law No. 070, the Ministry of Education developed a **trilingual curriculum** designed to educate students in three languages: an Indigenous language, Spanish, and a foreign language—typically English. At the primary level, instruction places strong emphasis on the mother tongue

and Spanish, with English introduced gradually in later grades. In secondary education, students continue to develop proficiency in all three languages. The curriculum is structured as follows:

- **L1: Indigenous language (e.g., Quechua, Aymara, or Guaraní)**
- **L2: Spanish**
- **L3: English or another foreign language**

Teachers are trained to speak at least two national languages and learn how to teach using intercultural methods. There are also Bilingual Intercultural Education (EBI) programs, especially in Indigenous areas, where classes are taught in the native language “Aymara or Quechua” and Spanish to help protect and promote Indigenous languages. In short, the goal is to help students become trilingual while staying connected to their culture and identity.

1.3. English in the Curriculum

In Bolivia’s national curriculum, English is regarded as an important tool for global communication, improved employment opportunities, and access to higher education. Although it does not hold greater importance than Indigenous languages, English is considered a strategic language because it enables students to connect with the wider world. As stated by the Ministry of Education and Training (2018):

English is a compulsory subject in the general education curriculum from grades 3 to 12. As one of the instrumental subjects in school, English not only enables students to formulate and develop their communicative competences in English but also contributes to the formation and development of general competences to live and work more effectively, to learn other subjects well and for lifelong learning. (p. 3)

However, several significant challenges remain. Many schools, particularly in rural areas, lack adequately trained English teachers. There is also a shortage of high-quality teaching materials, and not all institutions implement the English curriculum consistently. Consequently, students across different regions demonstrate varying levels of English proficiency, largely depending on the resources available at their schools. Thus, while English

forms an integral part of Bolivia's educational vision, achieving equitable and effective implementation remains an ongoing process.

1.4. Policy Impacts and Critiques

Bolivia's education policy presents several clear strengths. It promotes linguistic and cultural diversity, provides legal protection for Indigenous languages, and sets an ambitious goal of enabling all students to become trilingual—fluent in an Indigenous language, Spanish, and a foreign language such as English.

However, the implementation of this policy faces significant challenges. There is a noticeable gap between urban and rural schools in terms of application and outcomes. Many teachers are not fully trained to teach in multiple languages, particularly English, and there is often a shortage of adequate resources and quality materials. These factors contribute to unequal language learning opportunities across different regions.

In short, while the goals of Bolivia's multilingual education policy are strong, their full realization remains a complex task. The success of these policies largely depends on effective implementation, which requires well-prepared teachers, sufficient resources, and consistent institutional support.

To continue advancing these objectives, it is important to:

- Strengthen teacher training in multilingual and intercultural education.
- Provide improved English-language teaching materials, particularly for rural schools.
- Encourage greater involvement of local communities in the teaching of Indigenous languages.
- Regularly assess students' progress in all three languages to inform continuous improvement.

With sustained commitment and adequate support, these goals can become a reality for a growing number of students across the country.

2. Surveys

To collect data, a structured survey composed of closed-ended questions was administered. The participants included 12 teachers, 12 students, and 12 school administrators, all selected through purposive sampling to ensure representation of diverse linguistic backgrounds. This approach allowed the study to capture multiple perspectives on how multilingual and English

education policies are being implemented and experienced within schools. The results are presented as follows:

2.1. *Teaching confidence (Teachers)*

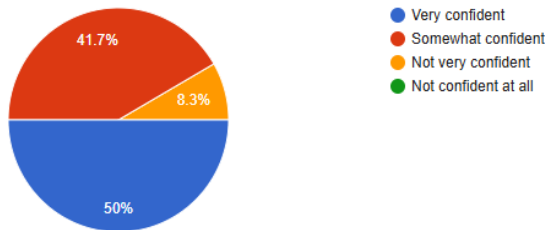
Question: How confident do you feel teaching English in your classroom?

- **Very confident:** 6 responses
- **Somewhat confident:** 5 responses
- **Not very confident:** 1 response
- **Not confident at all:** 0 response

Figure 1: *How confident do you feel teaching English in your classroom?*

How confident do you feel teaching English in your classroom?

12 respuestas



Source: The graph shows the percentage of responses obtained from the participants and their corresponding significance. Own elaboration based on the data gathered.

Findings: Half of all of the teachers (6 out of 12) indicated that they feel very confident teaching English. However, five teachers felt somewhat confident teaching English, and one of all of them said that he didn't feel confident.

2.2. *Access to English Teaching Materials (Teachers)*

Question: Do you have access to adequate teaching materials (textbooks, digital tools, etc.) for English instruction?

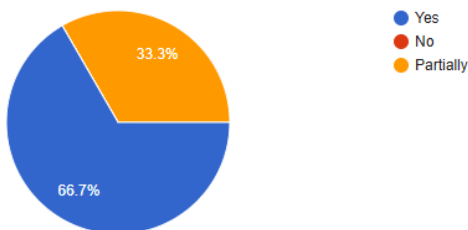
- **Yes:** 8 responses
- **No:** 4 responses

- **Partially:** 0 response

Figure 2: *Do you have access to adequate teaching materials (textbooks, digital tools, etc.) for English instruction?*

Do you have access to adequate teaching materials (textbooks, digital tools, etc.) for English instruction?

12 respuestas



Source: The graph shows the percentage of responses obtained from the participants and their corresponding significance. Own elaboration based on the data gathered.

Findings: Most teachers (8 out of 12) responded “Yes,” indicating that basic English teaching materials are generally available. But four teachers said that they didn’t have access to adequate teaching materials for teaching instruction.

2.3. *Main Challenges in Teaching English (Teachers)*

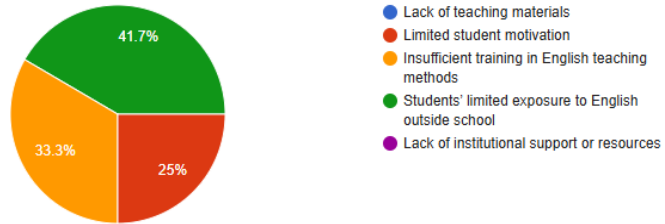
Question: What is the main challenge you face when teaching English?

- **Top Challenges Identified:**
- **Lack of teaching materials:** 0 response
- **Limited student motivation:** 3 responses
- **Insufficient training in English teaching methods:** 4 responses
- **Students’ limited exposure to English outside school:** 5 responses
- **Lack of institutional support or resources:** 0 response

Figure 3: *What is the main challenge you face when teaching English?*

What is the main challenge you face when teaching English?

12 respuestas



Source: The graph shows the percentage of responses obtained from the participants and their corresponding significance. Own elaboration based on the data gathered.

Findings: Teachers are facing students' limited exposure to English outside school, insufficient training in English teaching methods, and limited student motivation as barriers to effective English instruction.

2.4. *Hours of English Instruction (Students)*

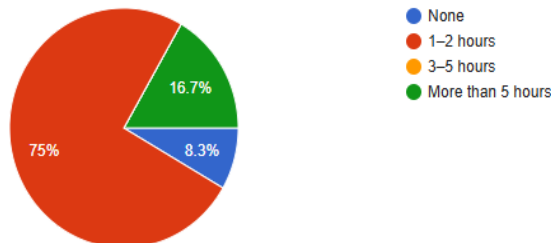
Question: How many hours of English did you study per week at school?

- **None:** 1 response
- **1–2 hours:** 9 responses
- **3–5 hours:** 0 responses
- **More than 5 hours:** 2 responses

Figure 4: *How many hours of English did you study per week at school?*

How many hours of English did you study per week at school?

12 respuestas



Source: The graph shows the percentage of responses obtained from the participants and their corresponding significance. The author's elaboration is based on the data gathered.

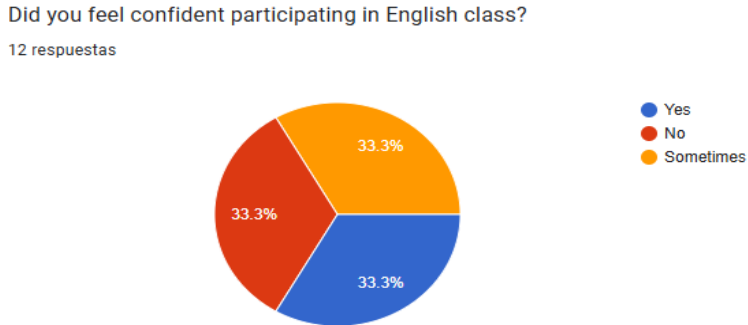
Findings: The majority of students (9 out of 12) had 1-2 hours of weekly exposure to English, limiting opportunities for language acquisition and practice. Besides, just two of them had more than 5 hours of English study, and only one didn't have any English study time.

2. 5. *Student Confidence in English Class (Students)*

Question: Did you feel confident participating in English class?

- **Yes:** 4 responses
- **Sometimes:** 4 responses
- **No:** 4 responses

Figure 5: *Did you feel confident participating in English class?*



Source: The graph shows the percentage of responses obtained from the participants and their corresponding significance. The author's elaboration is based on the data gathered.

Findings: Confidence levels were evenly split, suggesting a lack of consistent student support and varying teaching quality.

2.6. *Perceived Support in Learning English (Students)*

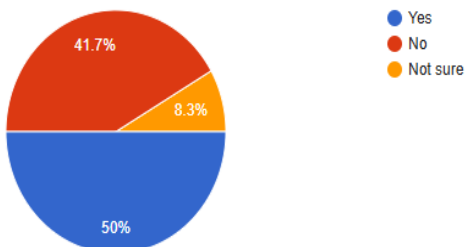
Question: Did you feel supported in learning English regardless of your background or language?

- **Yes:** 6 responses
- **No:** 5 responses
- **Not sure:** 1 response

Figure 6: *Did you feel supported in learning English regardless of your background or language?*

Did you feel supported in learning English regardless of your background or language?

12 respuestas



Source: The graph shows the percentage of responses obtained from the participants and their corresponding significance. The author's elaboration is based on the data gathered.

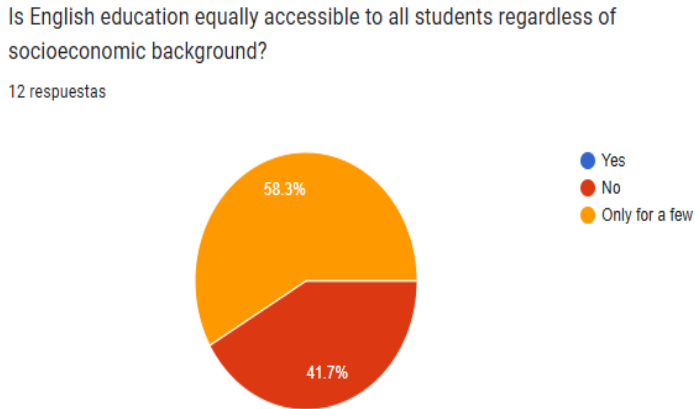
Findings: Half of the students felt supported, while the other half did not or were unsure, pointing to gaps in inclusive and equitable support.

2.7. *Equity of English Access (School coordinators)*

Question: Is English education equally accessible to all students regardless of socioeconomic background?

- **Yes:** 0 response
- **Only for a few:** 7 responses
- **No:** 5 responses

Figure 7: *Is English education equally accessible to all students regardless of socioeconomic background?*



Source: The graph shows the percentage of responses obtained from the participants and their corresponding significance. The author's elaboration is based on the data gathered.

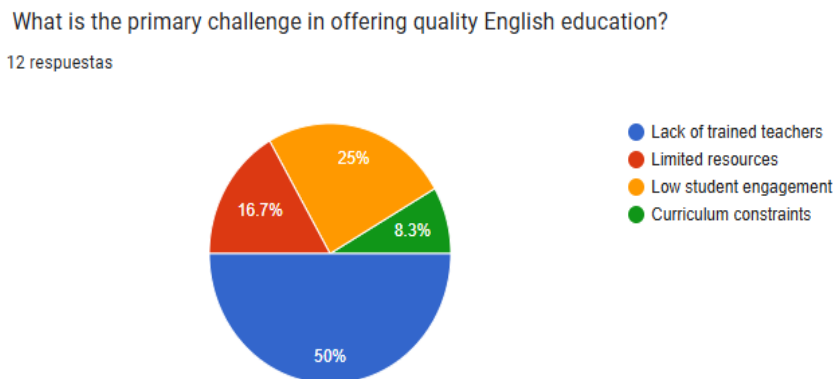
Findings: Most of the school coordinators (7 out of 12) said that the access to teaching in English is only for a few who can afford it and is limited mainly to students from schools or regions with fewer economic or social resources. Moreover, five of the school coordinators said that English education isn't equally accessible to all students.

2. 8. Primary Challenge in Providing Quality English Education (School coordinators)

Question: What is the primary challenge in offering quality English education?

- **Lack of trained teachers:** 6 responses
- **Limited resources:** 2 responses
- **Low student engagement:** 3 responses
- **Curriculum constraints:** 1 response

Figure 8: *What is the primary challenge in offering quality English education?*



Source: The graph shows the percentage of responses obtained from the participants and their corresponding significance. The author's elaboration is based on the data gathered.

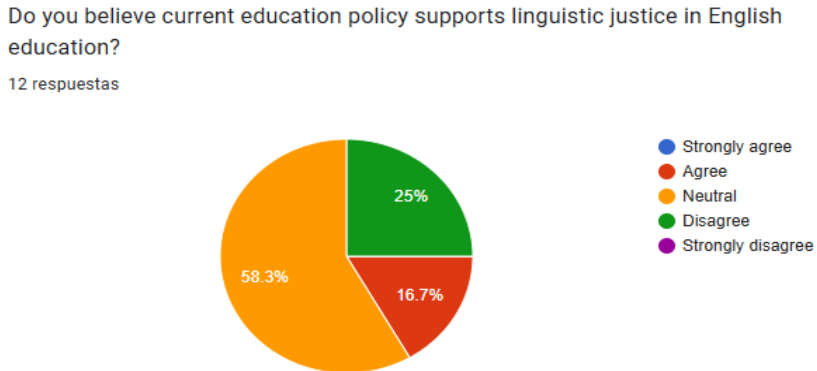
Findings: Half of all of the school coordinators (6 out of 12) said that a shortage of qualified English teachers is the most critical issue, three of them emphasized the low student engagement, two of them pointed to the limited classroom resources, and only one said that it is the curriculum constraints.

2. 9. *Perception of Education Policy and Linguistic Justice*

Question: Do you believe current education policy supports linguistic justice in English education?

- **Strongly Disagree:** 0 response
- **Agree:** 2 responses
- **Neutral:** 7 responses
- **Disagree:** 3 responses
- **Strongly Disagree:** 0 response

Figure 9: *Do you believe current education policy supports linguistic justice in English education?*



Source: The graph shows the percentage of responses obtained from the participants and their corresponding significance. The author's elaboration is based on the data gathered.

Findings: Most of the school coordinators (7 out of 12) were uncertain or neutral about the effectiveness of current policy in promoting linguistic justice, reflecting possible confusion, lack of policy visibility, or weak implementation. Besides, three of them disagreed with that idea, and two of them agreed.

CONCLUSIONS

Bolivia's Law 070, also known as the Avelino Siñani–Elizardo Pérez Law, sets out a strong and forward-thinking vision for education. It promotes intercultural learning, decolonization, and multilingualism, aiming for every student to speak an Indigenous language, Spanish, and a foreign language, ideally English. The law highlights Bolivia's 36 official languages and sees education as a bridge between cultural identity and global opportunities. However, an analysis of the survey results reveals a clear gap between the intended vision for classrooms and the reality of what is actually occurring:

- 8 out of 12 teachers said they had access to English teaching materials, but 4 didn't, especially those in rural areas.

- Only half of the teachers said they felt very confident teaching English. Many said they weren't well-trained, and their students rarely get exposure to English outside of class.
- Most students said they had just 1–2 hours of English per week. Some felt confident in class, but just as many did not support it; it seems to vary a lot.
- School coordinators made it clear: English education isn't equally available to all students. It's mostly limited to students in better financed schools or areas.
- The biggest issue, according to coordinators, is the lack of trained English teachers, followed by low student interest and not enough resources.
- When asked if current education policies really support linguistic justice, most coordinators said “neutral” or “disagree.” This shows that even though Law 070 has strong goals, they aren't always visible or felt in schools.

So, while Law 070 offers a promising and inclusive vision, the reality shows that there are still big challenges in making it happen everywhere. The idea of all students becoming trilingual is still out of reach for many, especially in under-resourced communities.

To close the gap between educational policy and actual classroom practice, Bolivia must implement targeted strategies in the following areas:

1. Enhance Teacher Training, Focusing on Multilingualism and English Language Instruction

While the law promotes multilingualism, many educators lack the training to effectively teach in Indigenous languages or English. Teacher preparation programs must be enhanced to include both linguistic proficiency and pedagogical strategies for multilingual education. This includes:

- Specialized training for teaching in Aymara, Quechua, and English.
- Ongoing professional development for in-service teachers.
- Access to language improvement courses and teaching certifications.
- Training in intercultural education to respect and integrate local knowledge systems.

2. Ensure Access to Quality Educational Materials, Especially in Rural Areas

Many rural schools operate with outdated or insufficient resources, making it difficult to implement the multilingual curriculum effectively. Improving this requires:

- Developing culturally and linguistically appropriate materials in all languages of instruction.
- Distributing learning resources (books, technology, visual aids) equitably across urban and rural schools.
- Leveraging digital tools and offline technologies where internet access is limited.
- Encouraging the creation of local content that reflects students' realities.

3. Deepen Community Involvement in Language Education and Cultural Preservation

Indigenous languages and cultures are best preserved through active community participation. Schools must build partnerships with local communities to support language learning through:

- Involving elders and fluent speakers in classroom activities.
- Incorporating oral traditions, stories, and cultural practices into the curriculum.
- Promoting community-led language initiatives and events.
- Encouraging students to value their linguistic heritage as a source of identity and pride.

4. Regularly Monitor Student Progress in Aymara/Quechua, Spanish, and English

To ensure that multilingual education is effective, Bolivia needs reliable systems to assess student learning in all three languages. This includes:

- Implementing regular, formative assessments tailored to each language.
- Using data to adjust teaching methods and support struggling learners.
- Providing feedback to parents and communities in accessible ways.
- Training educators in interpreting assessment results for continuous improvement.

Finally, Law 070 points in the right direction: toward a more inclusive, multilingual, and culturally rooted education system. But if Bolivia wants to

make that vision a reality for all students, it needs stronger support, more investment, and ongoing effort in every school across the country.

REFERENCES

- Galarza, M. E. (2015). *La educación a partir de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez: Procesos de apropiación y aplicación de sus principios por parte del profesorado cruceño*. [Doctoral thesis, University of Valladolid, Spain]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16510/Tesis892-160310.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ICALTEFL. (n.d.). *Teaching English in Bolivia*. <https://icaltefl.com/bolivia-tefl-in-bolivia/>
- Laime, T. (2023). *Language Policy in Bolivia*. Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
- Law 070 del 2010. *Ley de la educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”* N° 070. 20 de diciembre de 2010. Ministerio de Educación. https://www.minedu.gob.bo/index.php?Itemid=889&id=659%3Aley-070-2010-avelino-sin-ani-elizardo-perez&option=com_k2&view=item
- Lungile, N.(2019), How Language Policy and Practice Sustains Inequality in Education. *Research gate*.https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-18811-5_7
- Ministry of Education and Training. (2018). *General Education English Language Curriculum*. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english_language_grade_3_12_2018-eng_translation.pdf
- Parmegiani, A., (2022). Linguistic inequality and access to education: curricular strategies from South Africa and the United States. *Taylor & Francis online*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2086564>
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice*. Oxford Academic.
- Sreekumar, D. (2023). What is Research Methodology? Definition, Types, and Examples. *Paperpal*. https://pp-blog.paperpal.com/academic-writing-guides/what-is-research-methodology#penci-Types_of_research_methodology
- Suzanne, R. (2024). Language Equality & Schooling: Global Challenges & Unmet Promises. *Daedalus*. https://doi.org/10.1162/daed_a_02104
- Teaching English as a Foreign Language. (n.d.). *Teaching English in Bolivia*. <https://icaltefl.com/bolivia-tefl-in-bolivia/>

La retroalimentación generada por inteligencia artificial como
herramienta para el desarrollo de estrategias cognitivas y
metacognitivas en la escritura
en inglés como lengua extranjera*

AI-generated feedback as a tool for developing cognitive and
metacognitive strategies in EFL writing

Mauricio Conde Torrez
Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI), Universidad Mayor de San Andrés
(UMSA),
La Paz, Bolivia
E-mail: condemau182@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5958-4563>

Fecha de recepción: 18 de agosto de 2025
Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2025

*Declaro no tener ningún tipo de conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Abstract: This study explores the use of artificial intelligence (AI) to enhance EFL students' writing by fostering cognitive and metacognitive strategy development. Conducted as a case study, it involved twenty students completing five writing tasks assessed using ChatGPT-generated corrective and formative feedback based on a TOEFL criteria rubric included within a specific prompt. A mixed-methods design was employed to measure quantitative improvements and qualitative perceptions. The results indicate improvements in writing skills, especially in Task Fulfillment and Organization in written essays, with modest progress in Grammar, Sentence Structure, and Vocabulary Use. Students reported that the feedback and the correction tasks promoted cognitive strategies such as noticing and error analysis and metacognitive strategies such as monitoring and self-evaluation, contributing to skill improvement. The study suggests that AI can support personalized instruction, assist in formative assessment, and reduce teacher workload. However, its effective implementation requires ongoing supervision to address feedback inaccuracies and ensure meaningful learning outcomes.

Keywords: Artificial intelligence (AI), writing skills, cognitive strategies, metacognitive strategies, AI-generated feedback.

Resumen: Este estudio explora el uso de la inteligencia artificial (IA) para mejorar la escritura de estudiantes de inglés, mediante el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Realizado como un estudio de caso, involucró a veinte estudiantes que completaron cinco tareas de escritura evaluadas mediante retroalimentación correctiva y formativa generada por ChatGPT, a partir de un *prompt* específico según criterios del examen TOEFL. Se empleó un diseño mixto para medir el progreso cuantitativamente y las percepciones cualitativamente. Los resultados indican mejoras en las habilidades de escritura, especialmente en el cumplimiento de la tarea y la organización de ensayo, con progreso modesto en gramática, estructura de oraciones y uso de vocabulario. Los estudiantes señalaron que la retroalimentación y las tareas de corrección promovieron estrategias cognitivas como el análisis de errores y la captación (*noticing*), así como estrategias metacognitivas como la supervisión y la autoevaluación. El estudio sugiere que la IA puede apoyar la instrucción personalizada, facilitar la evaluación formativa y reducir la carga laboral docente. No obstante, su implementación efectiva requiere supervisión continua para abordar posibles imprecisiones en la retroalimentación y garantizar resultados de aprendizaje significativos.

Palabras clave: inteligencia artificial (IA), habilidades de escritura, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, retroalimentación generada por IA.

INTRODUCTION

Mastering writing skills is essential to achieving higher proficiency levels, as most higher education institutions globally require the submission of various types of written works in English (Adriansen et al., 2023). Writing paragraphs, essays, articles, and other kinds of texts requires not only linguistic knowledge but also careful thought about organizing ideas, drafting, revising, and rewriting (Zemach & Rumisek, 2005). However, many students fail to produce adequate texts due to a lack of awareness of these elements. One major limitation is that teachers do not have enough time to review, check, and provide formative feedback on students' writing, especially in large classes (Kaufer & Ishizaki, 2025). Alternatively, the sheer volume of course content often leaves insufficient time to reinforce and refine students' writing skills. **Consequently, students fail to fully develop these skills and struggle to guide their own learning or compensate for skill deficiencies.** As a result, **educators** must find new methods and techniques to improve and personalize learning. Recently, artificial intelligence (AI) has emerged as a promising tool to **address this challenge.**

AI is transforming various fields, including language teaching, which is evident in the increasing research interest from 2019 to the present date. In a systematic review of 95 articles related to AI and education by Tan et al. (2025), English language teaching was the first research topic, followed by computer science and art. This illustrates the growing trend of developing new teaching strategies that implement AI. This technology offers teachers new benefits, such as automation in grading tests and giving feedback (Cohen et al., 2024). Also, it can be used to adapt learning materials and personalize education (He, 2024). This suggests that these technologies can encourage students to develop autonomy if used properly.

The adoption of AI also presents implementation challenges, notably the increasing student use of AI for writing, with or without educators' consent. In a study conducted with 83 high school students, Díaz-Arce (2023) found that two-thirds of the students had used AI for essays, primarily for paraphrasing text or generating initial ideas. This trend raises concerns about academic integrity, plagiarism, and the potential erosion of critical thinking skills due to over-reliance on the technology. Compounding this, most educators are unfamiliar with the technology; for instance, a University of Miami study (Cohen et al., 2024) found that 60% of faculty had never

used AI. In the Bolivian context, more research on this topic is needed, since AI might significantly improve the quality of education with appropriate implementation. Otherwise, a failure to act could widen the educational inequality gap, especially given that most educational systems worldwide are projecting its use at all levels. Consequently, international institutions are recommending its implementation in education, emphasizing that teachers should promote its adequate and ethical use (UNESCO, 2022).

This study explores the role of ChatGPT-generated corrective and formative feedback to improve writing proficiency by fostering cognitive and metacognitive strategies. A seven-week longitudinal case study was conducted, tracking 20 students' performance across five writing tasks. A mixed-methods approach was employed to analyze the efficacy of the feedback and students' perceptions of it. The findings aim to contribute to the understanding of the role of AI in language learning.

LITERATURE REVIEW

1. Writing and the Development of Cognitive and Metacognitive Strategies

Most English language programs and international tests require students to write opinion essays at advanced levels. However, writing an essay at advanced proficiency levels goes beyond grammatical accuracy. Writing involves managing multiple cognitive processes, such as planning to express ideas in texts, refining sentences, and reviewing texts (Kaufer & Ishizaki, 2025). "Therefore, students need to be aware of these processes to enhance their performance. To do this, instructors must consider the cognitive aspects of writing skills to promote learner autonomy, which means taking responsibility for one's learning. In this regard, behavioral autonomy involves the use of cognitive and metacognitive strategies to take control of the learning process (Benson, 1997). The focus on cognitive processing in language learning has gained importance, being recognized as a key element within the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) guidelines for instructional design and lesson planning (Nagai *et al.*, 2020).

Learning is a conscious thinking process involving the deliberate use of learning strategies, an approach known as strategy-based instruction. The main learning strategies can be cognitive, metacognitive, and social-affective (Lakshmi Priya & Priyadarshini, 2021). Cognitive strategies are oriented to tasks in which attention plays a crucial role, since nothing can be learned or

even improved if it has not been noticed before (Lightbown & Spada, 2006). Attention can be directed through language-focused tasks to enhance deep processing (Nation, 2007).

In writing tasks, students need to answer the given question or prompt with a good flow of ideas, a clear organization, and the use of complex grammar structures and vocabulary. The main aspects assessed in international tests, such as the TOEFL, are sentence structure, cohesion, coherence, the use of appropriate vocabulary, and the ability to communicate a well-supported opinion (Phillips, 2006). Often, students focus on only one aspect and neglect the others. **Therefore, effective writing instruction must provide frequent practice to direct students' attention to all these cognitive aspects.** This approach enables students to gain an overall perspective and **reduces the cognitive load necessary to significantly improve writing skills** (Kaufer & Ishizaki, 2025). With enough practice, students might internalize this knowledge and turn it into a procedural skill, an essential aspect of communicative competence and fluency (Schmidt, 1992). It means that they could write better texts automatically, focusing on broader aspects such as expressing their ideas, rather than just on grammar, vocabulary, or style.

Learner autonomy also demands self-reflection and self-assessment of progress. Metacognition refers to the deliberate reflection and planning of learning to monitor and assess progress. To encourage metacognition, the instructor might explicitly teach writing strategies and show assessment guidelines so students know what is expected of them (Lakshmi Priya & Priyadarshini, 2021). To promote metacognition in the class, Winslow & Shaw (2017) made students read articles about metacognition and discuss them in front of the class to increase awareness of its importance in a writing course at the Rochester Institute of Technology. In explicit instruction, the instructor might show the rubric used to assess writing tasks, such as those in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) or TOEFL tests. Aligning the tasks to standard descriptors or rubrics helps to guide the improvement of written skills (Nagai *et al.*, 2020). In advanced courses, students should know the different competencies for B2, C1, or C2 that they need to develop so they can direct their learning. Instructors must include demanding tasks according to the expected level. Technology, such as artificial intelligence, might assist in designing rubrics and tasks aligned with these standards (He, 2024). Another way to promote metacognition is to

provide formative feedback on students' written work and direct their attention to areas that need improvement. In this regard, AI can also be an important additional source of detailed feedback, which could encourage attention and reflection on the aspects they need to improve.

2. AI and Writing Practice

Artificial intelligence (AI) can assist students in improving writing production, since it is based on language analysis. This technology uses Large Language Models (LLMs), which analyze the frequency and distribution of a large quantity of words, sentences, and phrases (Ji, 2024). This advancement was developed thanks to the development of machine learning, which enabled the training of AI with vast amounts of language use instances from literature, magazines, web pages, and more (Luchs, 2023). Therefore, generative AI can generate novel grammatical constructions and text with appropriate discourse for any context or topic. These features promise many benefits for education, especially language learning.

New technologies have always revolutionized the English language teaching field. This was the case with the implementation of radios to enhance listening comprehension and the extended multimodal learning that mobile phones offer, resulting in the development of the Mobile Assisted-Language Learning approach (Pyo & Lee, 2024). AI promises to reduce the teachers' workload and personalize education, as it can be automated to give feedback and grade quizzes and texts. Materials might be created automatically, and teacher planning could be fostered since this technology can suggest language learning activities (Cohen *et al.*, 2024). AI could also personalize education and enhance the development of language skills, acting as a tutor. Waly & Zakiyyah (2024) studied its implementation to foster communicative competence in an ESP course in Indonesia. In the survey, 77% of participants showed a positive attitude towards AI tools, highlighting their benefits in giving feedback for oral communication and gaining insights for projects, papers, or other written tasks. However, 64% of participants were also concerned about the impact on critical thinking skills if used constantly.

The impact of AI tools in writing has been studied under the emerging Automated Writing Corrective Feedback (AWCF) approach by using AI-powered programs and even chatbots. Sanosi (2022) analyzed the impact of AWCF by using Grammarly with 64 students from the English Language

Literature department at Prince Sattam bin Abdulaziz University in Saudi Arabia. Grammarly is an AI-powered writing assistant that can give suggestions and feedback about word choice, grammar, and sentence structure. The students who used Grammarly showed improvement mainly in article usage, subject-verb agreement, and the use of singular and plural forms. The use of verb tenses was difficult to improve since it is related to semantic aspects. A similar study using another AI-powered writing assistant was carried out by Al-Gaithi & Behforouz (2025). They used EditGPT, which is a plugin from Google that highlights and shows suggestions and inconsistencies to improve writing. In this experimental study, 60 students were divided into three groups, with only one experimental group that received detailed feedback and used the AI-powered tool. The students who used this tool performed better than the other groups.

Other studies focus on the use of chatbots such as ChatGPT, an AI-powered chatbot that leverages Large Language Models (LLMs) and machine learning to generate, understand, and analyze text. Boudouaia et al. (2024) studied the effects of using ChatGPT for writing in students from a private EFL program in Algeria. The students were divided into a control and an experimental group, with 76 students in total. The experimental group received feedback from ChatGPT-4. The results indicated they developed a more effective sense of language and demonstrated more consistent use of grammar and vocabulary. A similar study by Pipia & Gurgenshvili (2025) was carried out at Georgian universities, involving six groups totaling 33 upper-intermediate students. The experimental group was instructed about the use of AI and integrated the feedback from ChatGPT. Both groups received feedback from the teacher. Students who used AI tools showed improvement in their organizational skills, coherence, grammar, vocabulary, and spelling. However, overdependence was a main concern. While the results showed that the pretest outperformed the posttest of these groups, there were nevertheless improvements, especially in meeting the demands of the writing task and higher levels of writing proficiency.

Chatbots can be used to enhance writing skills due to their accessibility, since they can be used from mobile devices anywhere. They can also act as tutors by offering suggestions and providing formative feedback on students' performance. Most students already use them for grammar revision and explanations of complex concepts, especially in ESP courses (Savitri *et al.*, 2025). That is why their use should be modeled and guided by the teacher. There are concerns about the use of generative AI in writing, as students may create

texts containing false information. However, there are no ethical concerns about plagiarism or fake content if students use it to edit and get feedback on their writing. Overdependence should be reduced and controlled by the teacher.

METHODOLOGY

1. Research Design

This study employed a longitudinal case study design, which is useful to gain a more in-depth understanding of the progression and the specific properties of the studied phenomenon (Hernandez *et al.*, 2014). In order to assess the impact of AI implementation and feedback, the performance of a single cohort was tracked over seven weeks, examining trends of improvement or stagnation in writing performance across five time points. In addition, to gain deeper insights into the subjective dimensions of writing skills development, this study employed a mixed-methods approach, specifically incorporating a sequential explanatory design. In this design, quantitative data are gathered first, followed by qualitative data to support and analyze the findings in depth (Vizcaíno *et al.*, 2023). In the quantitative phase, students' essays were graded by ChatGPT-4, which generated automated scores that were recorded in a progress sheet to monitor performance over time. In the qualitative phase, students completed a reflective questionnaire that explored their experiences with AI-generated formative feedback and their perceptions of progress.

2. Participants

Twenty EFL upper-intermediate (B2) learners enrolled in an intensive course participated in this study. The study was conducted at Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas, which is part of the Department of Linguistics and Languages at Universidad Mayor de San Andrés. The course encompassed five weekly sessions (three hours per day) over seven weeks during the first semester of 2025. Convenience sampling was used to select the participants, as they comprised the researcher's assigned class. All the participants met the study's inclusion criteria by providing informed consent and completing all five required essays.

3. Instruments

Progress Sheet: Five writing tasks were completed in the class during the final five weeks of the course. The writing tasks required students to write

an essay in class without access to devices, dictionaries, or external sources. After finishing the essay, students had to type and submit it through a curated prompt provided by the researcher. This prompt ensured the generation of specific Automated Written Corrective Feedback (AWCF) and formative feedback from ChatGPT, which graded the essays using a fixed rubric based on TOEFL writing test criteria. The same prompt was used across all the writing tasks. The full prompt appears in Appendix A.

Scores of the essays were recorded in a progress sheet in order to quantify performance across the following categories:

- Task Fulfillment
- Organization and Development
- Grammar and Sentence Structure
- Vocabulary Use
- Cohesion and Coherence

The progress sheet served to track students' progression across the five writing tasks and to identify performance trends. Additionally, the progress sheets fostered cognitive and metacognitive awareness by including a section where students would write the main aspects they thought they needed to improve, based on the feedback received from each writing task.

Reflection questionnaire: A questionnaire with three open-ended questions was delivered via Google Forms at the end of the course in order to gather students' perceptions of using ChatGPT for writing improvement. The instrument aimed to capture how students experienced the AI feedback process and whether they believed it contributed to the development of writing skills through cognitive and metacognitive strategies, as they were asked to reflect on the effectiveness of AI in their learning. This reflective process enabled a deeper analysis of the cognitive and metacognitive processes involved in writing skills improvement, which are central to this study.

4. Procedures

Students wrote five argumentative essays during the final five weeks of the course. Each writing task followed a TOEFL-like format, requiring a 250-word written response to a question on paper, completed within twenty-five minutes during class without external assistance. According to CEFR descriptors, B2-level students are expected to write essays on a wide range of

topics, giving reasons for or against a particular point of view (Nagai *et al.*, 2020). Consequently, the topics were related to creativity, resilience, ethics, career choices, and leisure time. The essays were handwritten and submitted to the researcher for registration, ensuring that no modifications were made after the task. Then, the students transcribed their original essays into ChatGPT using the standardized prompt provided. The chatbot generated three outputs: (1) scores and formative feedback for each rubric category; (2) a list of major grammar errors with explanations; and (3) a full corrected version of the essay.

Students were instructed to handwrite all the feedback and corrections into their language portfolios. This process aimed to foster cognitive awareness by drawing attention to strengths and weaknesses, so students would try to improve in the next writing tasks. In addition, it encouraged metacognitive awareness, as students had to read, analyze, and reflect on their performance. Progress was tracked through the scores recorded in the progress sheet, which served to gather quantitative data and identify trends in progression or stagnation. The use of a consistent prompt ensured that the feedback remained aligned with specific guidelines, reducing variations in the feedback provided by the chatbot.

RESULTS

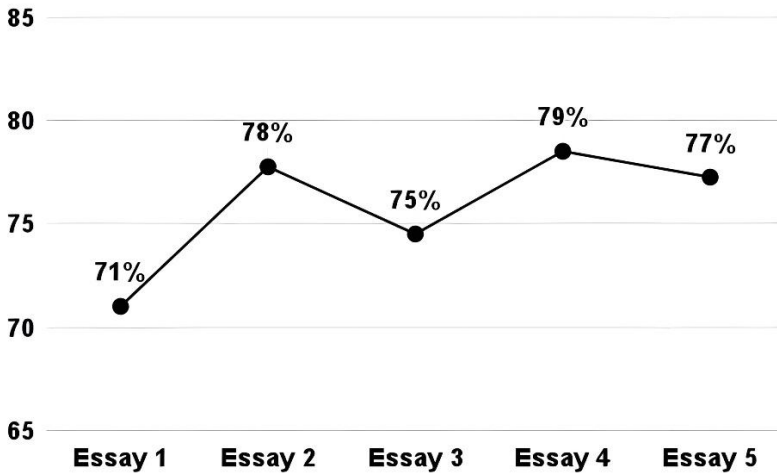
1. Writing Tasks

The quantitative data were obtained from the feedback and assessment provided by ChatGPT after students submitted each of their five essays. The assessment was based on five criteria: task fulfillment, organization and development, grammar and sentence structure, vocabulary use, and cohesion and coherence. Each category contributed 20% to the final score. Each evaluation was recorded on an individual progress sheet to track and compare the students' performance across the five writing tasks. Then, the average scores per category and the overall score were calculated and analyzed using Google Sheets. To identify performance trends, the results are presented in figures. Each figure corresponds to one of the five writing categories, followed by a summary figure that shows the overall writing performance across the five essays.

1.1. Task Fulfillment

The progression of students' performance in the Task Fulfillment category across the five writing tasks is shown in Figure 1.

Figure 1: *Progress in Task Fulfillment across Writing Tasks*



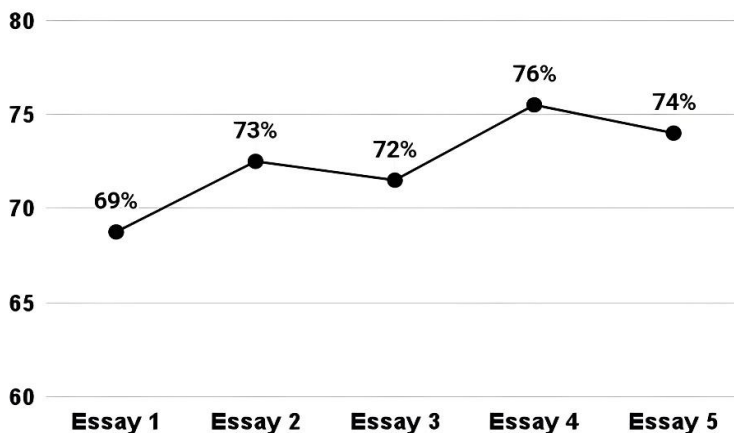
Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

The first essay had an average score of 71%, suggesting that students had difficulty addressing the writing question, possibly due to unfamiliarity with the question format. In Essay 2, performance improved to 78%. Scores decreased slightly in Essay 3 (75%), but increased again in Essay 4, which was the highest average (79%). Essay 5 shows a slight decline (77%), but overall, the trend suggests a gradual improvement in students' ability to fulfill the task requirements.

1.2. *Organization and Development*

Figure 2 illustrates the progression in students' scores for organization and development across the five writing tasks.

Figure 2: *Progress in Organization and Development across Writing Tasks*



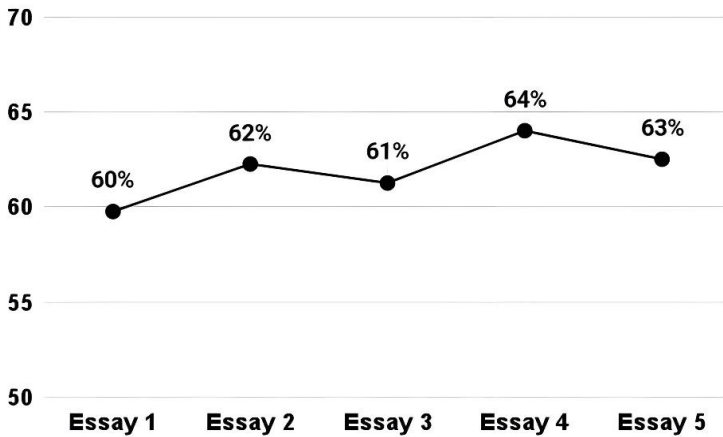
Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

The average score for Essay 1 was 69%, and it increased to 73% in Essay 2. There was a slight decline in Essay 3 (72%), but scores increased in Essay 4, reaching 76%. In the final task, there was a small drop to 74%. Despite the changing percentages, there is a tendency towards improvement over the five tasks.

1.3. Grammar and Sentence Structure

The Grammar and Sentence Structure category was one of the weakest in students' overall performance. As shown in Figure 3, the average scores did not reach 70%, unlike the other categories. There was a trend of progression, starting with 60% in Essay 1, 62% in Essay 2, and a slight decrease to 61% in Essay 3. Essay 4 reached its peak with 64%, followed by a slight decrease to 63% in Essay 5. In general, the figure shows modest improvement in this category.

Figure 3: *Progress in Grammar and Sentence Structure across Writing Tasks*

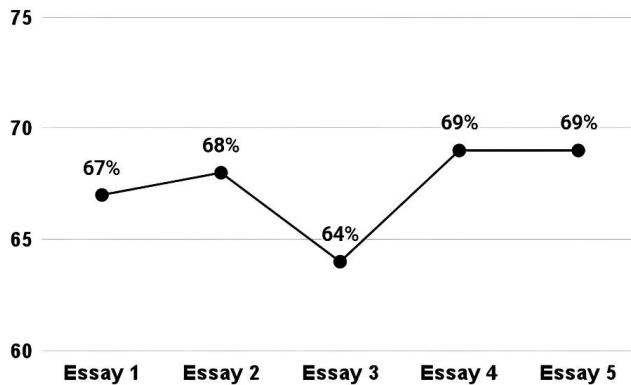


Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

1.4. Vocabulary Use

There is a slight tendency towards progression as shown in Figure 4.

Figure 4: *Progress in Vocabulary Use across Writing Tasks*



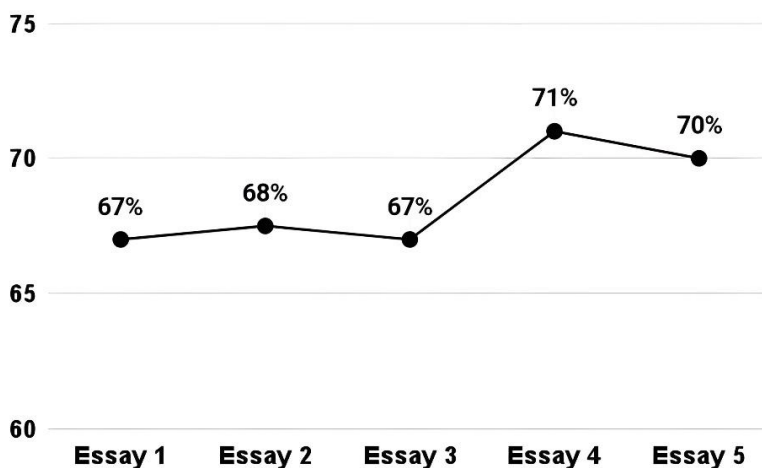
Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

The average score was 67% in Essay 1. In Essay 2, it increased to 68%, but decreased to 64% in Essay 3, which was the lowest score. In Essays 4 and 5 remained stable at 69%. The decrease in Essay 3 might be attributed to the complexity of the topic, which addressed ethical and moral issues.

1.5. Cohesion and Coherence

Figure 5 shows the starting average score of 67% in Essay 1, with a slight increase in Essay 2 to 68%. It went back to 67% in Essay 3. Essay 4 was the peak with 71%, followed by a decrease to 70% in Essay 5. There is a slight tendency to improve cohesion and coherence, but the trend is modest.

Figure 5: *Progress in Cohesion and Coherence across Writing Tasks*



Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

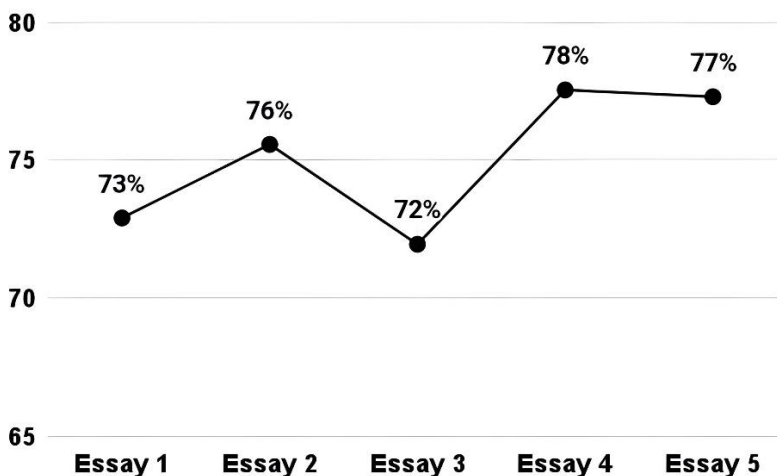
1.6. Overall writing progress

Figure 6 illustrates the total scores obtained in each writing task throughout the course, with each score presented as a percentage. The figure shows that there is an overall trend towards progression in students' essays.

The entry level for Essay 1 was 73%, followed by an increase to 76% in Essay 2. Essay 3 was the lowest across all the essays, with 72%.

This decline might be linked to the demanding topic of this essay. Essay 4 shows an increase to 78%, and finally, Essay 5 scored 77%, which shows a slight decrease.

Figure 6: *Total Essay Scores Across Writing Tasks*



Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

1.7. Reflection questionnaire

After completing the five essays, students received a questionnaire with three open-ended questions via Google Forms to gather information about their perceptions of using ChatGPT for writing improvement. A thematic analysis of the responses was conducted, and the findings were coded using Atlas.ti. The identified categories are shown according to their frequency of appearance.

Question 1. How did the use of AI let you think about your own mistakes in writing?

Three main categories were identified based on students' responses, as summarized in Table 1.

Table 1: Identified Categories from the First Question in the Questionnaire

Category	Definition	Frequency	Percentage
Noticing mistakes	Students directed their attention to their own mistakes in grammar, vocabulary, organization, etc.	15	75%
AI as tutor	AI gave examples, suggestions, and explanations to guide student improvement	7	35%
Corrective feedback	AI provided corrections and reformulations to linguistic errors	3	15%

Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

Most students (75%) reported that using ChatGPT encouraged them to notice errors in grammar, vocabulary, and organization, among others. Seven students (35%) also highlighted the value of AI as a tutor, since it offered suggestions, examples, and explanations that supported them to improve. Finally, three students specifically emphasized that the corrective feedback had been useful to improve their errors.

Question 2. Did you see progress in your writing performance?

This question was metacognitive, intended to encourage students to reflect on their own performance and learning process (self-evaluation). The students' responses are summarized in Table 2.

Table 2: Students' Self-evaluation of their Progress

Category	Definition	Frequency	Percentage
Yes (perceived progress)	Student reports progress (e.g., more vocabulary, better structure)	15	70%
No (No progress)	Student sees no change or feels stuck	3	15%
Limited progress	Partial or inconsistent change (e.g., "same scores")	3	15%

Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

Fifteen students (70%) reported that they felt they had progressed using AI, especially because they were able to notice their errors, expand their vocabulary, improve the use of grammar structures, and gain more confidence. Three students (15%) stated that they did not feel they had progressed, as they did not observe improvement in their essay scores. One student reported feeling stressed, and another mentioned the importance of improving the current language proficiency. Finally, the other three students (15%) mentioned that they had seen little progress because their errors in grammar or vocabulary persisted across all essays.

Question 3. *After using AI, what are some disadvantages of using AI to improve writing?*

This question analyzed perceptions about the limitations of using AI. The findings are summarized in Table 3. Six students (40%) highlighted that becoming dependent on using AI was their main concern, especially when used excessively. Another six students (40%) reported different challenges when interacting with these technologies. Some students mentioned that they needed more language proficiency to interact with AI, while others expressed feeling frustrated or anxious, probably due to the continuous corrections. Others mentioned feeling unnatural and impersonal in their interaction with these chatbots. Four students (20%) mentioned that they did not see disadvantages when using this technology. Finally, the other four students (20%) stated that AI was not always reliable, as it had limitations in understanding the context or changing ideas when offering suggestions.

Table 3: *Perceived Disadvantages of Using AI*

Category	Definition	Frequency	Percentage
Overdependence	Concerns about becoming too dependent on AI	6	40%
Interaction barriers	Problems when interacting with AI	6	40%
No disadvantage	No negative aspects perceived	4	20%
AI unreliability	doubts about AI's accuracy or helpfulness	4	20%

Source: The author's elaboration is based on the data gathered.

DISCUSSION

This study explored the effectiveness of AI-generated feedback in developing students' cognitive and metacognitive strategies and promoting progress in essay writing. The findings suggest that the participants improved their essay writing skills across the five different writing tasks. As illustrated in Figure 6, which tracks the total essay scores across tasks, progress followed a U-shaped curve. This pattern is consistent with the discussion on Schmidt's (1992) restructuring hypothesis of accuracy and fluency, which posits a temporary decline in performance when students face tasks that require restructuring their knowledge. Once new procedures are internalized, there is an increase in their performance. Before the study, most students wrote essays without specific attention to criteria like task fulfillment, grammar, and sentence structure. The continuous feedback likely prompted participants to restructure their cognitive approach to better address the complex demands of the writing tasks.

The writing assignments were part of a structured process designed to encourage students to engage more actively with the feedback. The development of cognitive and metacognitive strategies is a cyclical process, since a person needs to notice and reflect on their performance to develop new strategies for improvement. Attention plays an important role in developing cognitive skills (Lakshmi Priya & Priyadarshini, 2021). In this study, directing attention through AI-generated corrective and formative feedback towards specific errors and weaknesses may have fostered a more holistic awareness that supported error analysis and correction. To promote noticing, analysis, and correction of errors, students were asked to handwrite and present all the formative feedback received from the different rubric categories, compile a list of grammatical errors with the corrections, and submit the fully corrected essay.

Reading the feedback briefly does not guarantee that students will deeply process or understand it, though. To promote active engagement, higher-order thinking skills must be encouraged, as students need to understand the information, analyze it, and generate output that integrates all they have read (Üstünlüoğlu, 2004). The AI-generated formative feedback encouraged self-reflection and the refinement of metacognitive strategies, which led to progression. Therefore, metacognitive awareness was promoted by making students write the scores on their progress sheet and identify and summarize the highlights from the formative feedback obtained, as it prompted self-

evaluation by reading, processing, interpreting, and synthesizing the information about their performance. This cyclical process contributed to developing and improving the strategies that they would use for the next writing task.

The majority of students reported through the questionnaire that using the AI tutor increased their awareness of their own writing flaws and mistakes, a level of self-reflection they had not previously practiced. The reported anxiety some students experienced when receiving performance scores or noting marginal improvement across tasks suggests a developing metacognitive awareness. Despite the persistent flaws in grammar, vocabulary, and other areas, the majority of students still perceived that they had progressed in their writing skills.

The main areas where there was significant improvement were task fulfillment and cohesion and coherence in essays. This aligns with the results of Pipia & Gurgenshvili (2025), in which students also improved their organizational skills and the coherence of their writings. Also, these findings align with Boudouaia *et al.* (2024), who observed that students improved their ability to meet the demands of writing tasks. Grammar and sentence structure, as well as vocabulary use, did not show significant progress, similar to the research carried out by Sanosi (2022). According to this author, there are elements in grammar, such as verb tenses, that are not only related to the form but also to the meaning and context in which they are used. Students probably lacked enough grammatical accuracy knowledge before the course. Therefore, this is an issue that might take longer for students to restructure and correct. However, students did value AWCF, stating that it made them notice their grammar and writing mistakes, which is the first step towards restructuring and improving their accuracy (Lightbown & Spada, 2006).

The progress and positive views on AI's corrective and formative feedback suggest it can be a valuable tool for personalizing education and promoting learner autonomy (Cohen et al., 2024). However, educators implementing this technology must address key issues. One primary concern, central to most research on AI in education, is student overdependence (Pipia & Gurgenshvili, 2025; Savitri et al., 2025; Waly & Zakiyyah, 2024).

In the context of this study, this risk was mitigated: students used AI only for correction, editing, and feedback, not for generating essays, and were required to write their essays in class, ensuring they remained the main agents in the writing process. Furthermore, students were explicitly instructed that

these tools assist in identifying weaknesses, but that they, as writers, were ultimately responsible for deciding what to keep and revise. This guidance was successful, as reflected in questionnaire responses where students noted that AI is not always reliable, occasionally failing to understand context fully or altering their original ideas. These critical comments indicate that students were actively developing critical thinking toward the generated information and the appropriate use of this technology.

CONCLUSION

This study explored the use of AI-generated corrective and formative feedback to foster cognitive and metacognitive strategies in writing. The findings of this study suggest moderate progress in students' writing performance, especially in task fulfillment, organization, cohesion, and coherence, which indicate the development of cognitive strategies to improve performance. On the other hand, grammar, sentence structure, and vocabulary remained stable, possibly because these aspects require more time to be cognitively restructured before observing notable improvements. However, the questionnaire responses revealed that the feedback from ChatGPT had encouraged students to notice their grammatical errors and vocabulary use, fostering metacognitive awareness.

These findings correlate with several current pedagogical implications regarding the use of AI in education. First, AI can be used to personalize instruction when used as a tutor to promote learner autonomy and reflection on performance. It can also be used to correct and grade writing tasks in many aspects, such as grammar, sentence structure, vocabulary use, organization, and more. This automated correction might reduce the teacher's load, especially in correcting writing tasks in classes with a lot of students. However, this technology is still limited and requires teacher supervision. An effective way is to curate and give specific prompts based on specific learning objectives and instructional content. In this way, each student might receive personalized corrective and formative feedback while engaging in the same learning tasks.

This study had some limitations that should be considered for future research. The course lasted seven weeks, and students wrote five essays. Future research might focus on longer periods, such as a full semester, with more writing tasks to be tracked and analyzed. With more time and writing samples, a deeper understanding of AI effectiveness in developing writing

skills can be obtained. The number of participants was another limitation of this study, so a case study was conducted. It might be beneficial to conduct longitudinal experimental research in the Bolivian context, incorporating both an experimental and a control group in order to gain deeper insights into students' progress and the factors that may foster it. The reliability of AI is another factor to consider, as this technology is still being developed and may make errors. Allowing AI to score students' assignments should be carefully monitored by the teacher. Students might report inaccuracies in the examples or grading, so the instructor must address these concerns and be in charge of the grading. Therefore, future research might focus on evaluating the effectiveness of AI-generated feedback and scoring of written assignments.

This technology is transforming all aspects of society and the field of education, so more research and critical reflection on its appropriate implementation are needed, especially in the Bolivian context, to empower students to use it to guide their learning. In this regard, this study aims to encourage further research on the development of writing skills by implementing AI in the classroom.

REFERENCES

- Adriansen, H. K., Juul-Wiese, T., Madsen, L. M., Saarinen, T., Spangler, V., & Waters, J. L. (2023). Emplacing English as lingua franca in international higher education: A spatial perspective on linguistic diversity. *Population, Space and Place*, 29(14), 1–14. <https://doi.org/10.1002/psp.2619>
- Al-gaithi, A., & Behforouz, B. (2025). Effects of interaction with AI-assisted writing evaluation }on EFL students' writing performance. *Knowledge Management & E-Learning*, 17(2), 206–224. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2025.17.009>
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman.
- Boudouaia, A., Mouas, S., & Kouider, B. (2024). A study on Chatgpt 4 as an innovative approach to enhancing English as a Foreign Language writing. *Journal of Educational Computing Research*, 62(6), 1–29. <https://doi.org/10.1177/07356331241247465>
- Cohen, S., Mompelat, L., Mann, A., & Connors, L. (2024). The linguistic

- leap: Understanding, evaluating, and integrating AI in language education. *Journal of Language Teaching*, 4(2), 23–31. <https://doi.org/10.54475/jlt.2024.012>
- Díaz-Arce, D. (2023). Plagio a la Inteligencia Artificial en estudiantes de bachillerato: un problema real. *Revista Innova Educación*, 5(2), 108–116.
- He, X. (2024). Enhancing Reading Comprehension with AI-Generated Adaptive Texts. *International Journal of New Developments in Education*, 6(7), 46–52. <https://doi.org/doi:10.25236/IJNDE.2024.060708>.
- Hernandez, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6º). McGraw Hill.
- Ji, E. Y. (2024). Large Language Models: A Historical and Sociocultural Perspective. *Progress & Puzzles of Cognitive Science*, 48(3), e13430. <https://doi.org/10.1111/cogs.13430>
- Kaufer, D., & Ishizaki, S. (2025). *Future of writing & writing instruction in the disciplines and professions*. Carnegie Mellon University.
- Lakshmi Priya, K., & Priyadarshini, M. S. (2021). Effective Cognitive Strategies in English Language Learning. *International Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 8(12), e732–e737.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Luchs, I. (2023). AI for All? Challenging the Democratization of Machine Learning. *A peer-reviewed journal about*, 12(1), 135–147. <https://doi.org/10.7146/aprja.v12i1.140445>
- Nagai, N., Birch, G. C., Bower, J. V., & Schmidt, M. G. (2020). *CEFR-informed Learning, Teaching and Assessment: A Practical Guide*. Springer.
- Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2–12.
- Phillips, D. (2006). *Longman preparation course for the TOEFL iBT test*. Pearson Education.
- Pipia, E., & Gurgenshvili, T. (2025). The impact of Chatgpt on English as a Foreign Language learners' writing skills. An experimental study at Georgian Universities. *European Scientific Journal, ESJ*, 39(429). <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/19269>
- Pyo, J., & Lee, C. H. (2024). Developing learner autonomy and FL listening skills through mobile-assisted blended learning. *Innovation in*

- Language Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2372068>
- Sanosi, A. B. (2022). The impact of automated written corrective feedback on EFL learners' academic writing accuracy. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 10(2), 301–317.
- Savitri, W. E., Nugroho, H. A., Munir, A., Pusparini, R., Kurniasih, E., & Arinda, D. (2025). Perspectives of pre-service English teachers on AI chatbots in ESP worksheet development. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*, 13(1), 425–435. <https://doi.org/10.33394/jolllt.v13i1.12964>
- Schmidt, R. (1992). Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357–385.
- Tan, X., Cheng, G., & Ho Ling, M. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>
- UNESCO. (2022). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- Üstünlüoğlu, E. (2004). Language teaching through critical thinking and self-awareness. *English Teaching Forum*, 3(42), 2–7.
- Vizcaíno, P. I., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Waly, M. M., & Zakiyyah, A. M. (2024). Artificial intelligence assistance in English for communication competence of English for specific purposes. *INSANIA : Jurnal Pemikiran Alternatif Kependidikan*, 29(2), 236–256. <https://doi.org/10.24090/insania.v29i2.11140>
- Winslow, D., & Shaw, P. (2017). Teaching metacognition to reinforce agency and transfer in course-linked first-year courses. En P. Portanova, J. M. Rifenburg, & D. Roen (Eds.), *Contemporary perspectives on cognition and writing* (pp. 191–209). The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2017.0032>
- Zemach, D. E., & Rumisek, L. A. (2005). *Academic writing: From paragraph to essay*. Macmillan.

Appendix A: ChatGPT Prompt

Corrective and formative feedback

Grade my essay out of 100 using this B2 rubric based on TOEFL criteria.

Consider grammar, organization, cohesion, and whether my response meets the expected length for a B2-level essay (200-250 words).

Question:

“Some people think that parents should plan their children’s leisure time carefully. Other people believe? Those children should decide for themselves how to spend their free time. Which idea do you agree with? Give reasons for your choice.”

B2 Writing Rubric (100 points total)

1. Task Fulfillment (20 points) – Does my essay fully answer the question and meet the expected length for B2?

18-20: Fully answers the question with clear ideas and examples.

Appropriate length for B2 (200-250 words).

15-17: Mostly answers the question but lacks some details. Slightly too short or too long for B2.

10-14: Partially developed; noticeably too short or too long for B2. Some ideas are missing or too wordy.

1-9: Severely underdeveloped or excessively long.

2. Organization & Development (20 points) – Is my essay well-structured and developed?

18-20: Clear introduction, body paragraphs with strong supporting details, and a well-rounded conclusion.

15-17: Mostly well-structured, but some ideas need more development.

10-14: Some disorganized or underdeveloped ideas.

1-9: Lacks organization; difficult to follow.

3. Grammar & Sentence Structure (20 points) – Are my sentences grammatically correct and well-formed?

18-20: Few or no grammar errors; varied sentence structures.

15-17: Some minor errors, but meaning is clear.

10-14: Frequent errors that sometimes affect meaning.

1-9: Many errors that make understanding difficult.

4. Vocabulary Use (20 points) – Is my vocabulary appropriate and varied?

18-20: Precise, natural, and topic-appropriate word choice.

15-17: Mostly appropriate, with minor awkwardness.

10-14: Limited vocabulary; some words used incorrectly.

1-9: Poor vocabulary, with many unclear words.

5. Cohesion & Coherence (20 points) – Are my ideas well-connected and easy to follow?

18-20: Smooth transitions, good use of linking words, logical flow.

15-17: Mostly clear, but some transitions are weak.

10-14: Some disjointed ideas; weak or missing transitions.

1-9: Hard to follow, with little connection between ideas.

Total: __/100

Correction Task (Handwritten)

1. List my grammar, vocabulary, or punctuation mistakes one by one.
2. Write the corrected version of each mistake.
3. Provide the full corrected essay at the end.

Here's my essay:

APORTES

La metodología *B-Learning* para la enseñanza del
idioma aimara*

The B-Learning Methodology for Teaching the
Aymara Language

David Limachi Huanca

Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz -
Bolivia

E-mail: adavidlimachi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4825-0509>

Fecha de recepción: 11 de agosto de 2025

Fecha: de aceptación: 20 de octubre de 2025

*Declaro no tener ningún tipo de conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: El artículo aborda “La metodología *B-Learning* para la enseñanza del idioma aimara” en contextos educativos digitales, destacando como principal desafío la implementación de procesos pedagógicos eficaces en entorno a la enseñanza del idioma, con acceso limitado a tecnologías. A pesar de los esfuerzos institucionales por revitalizar lenguas originarias, persisten barreras estructurales como la brecha digital, la escasa formación docente en herramientas tecnológicas y la falta de materiales alineados con la tecnología, lo que dificulta la transmisión intergeneracional del idioma. Como respuesta, se propone el uso del *B-Learning* (aprendizaje semipresencial) como estrategia innovadora. Desde un enfoque descriptivo, se analizan experiencias que combinan clases presenciales con recursos digitales como Genially, Canva, Powtoon y Sony Vega, audios en lengua aimara. Esta modalidad permite superar limitaciones geográficas y temporales, ampliar el acceso al aprendizaje, fomentar la autonomía estudiantil, fortalecer la motivación y promover contenidos sobre la enseñanza de la lengua aimara. No obstante, se identifican desafíos como la necesidad de cerrar la brecha digital, capacitar a los docentes en el uso pedagógico de tecnologías y adaptar los materiales digitales a los marcos epistemológicos aimaras. El estudio concluye que el *B-Learning* es una alternativa viable para la enseñanza del idioma aimara, siempre que se articule con estrategias pedagógicas contextualizadas, participación activa de los estudiantes y sostenibilidad tecnológica. Esta modalidad permite integrar recursos digitales y presenciales que fortalecen las competencias comunicativas, adaptándose a las realidades lingüísticas y educativas de los entornos donde se implementa.

Palabras claves: B-Learning, idioma aimara, tecnología educativa, enseñanza híbrida, competencias comunicativas, recursos digitales.

Abstract: The article addresses “The B-Learning Methodology for Teaching the Aymara Language” in digital educational contexts, highlighting as the main challenge the implementation of effective pedagogical processes in relation to Aymara language instruction and limited access to technology. Despite institutional efforts to strengthen indigenous language education, structural barriers persist, such as the digital divide, limited teacher training in technological tools, and the lack of materials aligned with digital environments, which hinders the intergenerational transmission of the language. As a response, B-Learning (blended learning) is proposed as an innovative strategy. Using a descriptive approach, the study analyzes experiences that combine face-to-face classes with digital resources such as Genially, Canva, Powtoon, Sony Vegas, and audio recordings in Aymara. This modality helps overcome geographic and temporal limitations, expand access to learning, foster student autonomy, enhance motivation, and promote content related to Aymara language instruction. However, challenges remain, including the need to close the digital gap, train teachers in the pedagogical use of technology, and adapt digital materials to Aymara epistemological frameworks. The study concludes that B-learning is a viable alternative for teaching the Aymara language, provided it is articulated with contextualized pedagogical strategies, active student participation, and technological sustainability. This modality enables the integration of digital and face-to-face resources that strengthen communicative competencies, adapting to the linguistic and educational realities of the environments in which it is implemented.

Keywords: B-learning, Aimara language, educational technology, blended learning, communicative competencies, digital resources

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, la enseñanza del idioma aimara ha cobrado creciente relevancia como parte de los esfuerzos por revitalizar las lenguas originarias y fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas. Según Condori (2021), “la enseñanza del aimara debe responder a estrategias funcionales y comunitarias que se ajusten a la realidad lingüística del estudiante” (p. 16). En este marco, la incorporación de metodologías innovadoras como el *B-Learning* representa una oportunidad para ampliar el acceso y mejorar la calidad del aprendizaje lingüístico.

El *B-Learning* combina la enseñanza presencial con recursos digitales, permitiendo una experiencia de aprendizaje flexible, interactiva y adaptada a diversos contextos sociolingüísticos. Como señalan García y Salinas (2024), esta modalidad “integra lo mejor de la enseñanza tradicional con las potencialidades de las tecnologías digitales, promoviendo aprendizajes más autónomos y significativos” (p. 5). En el caso del idioma aimara, esta metodología puede facilitar el contacto con materiales auténticos, fomentar la práctica oral y escrita, y promover la participación activa de los estudiantes.

Diversos estudios han demostrado que el uso de videoconferencias y las plataformas virtuales y redes sociales en lengua originaria puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del aimara. Por ejemplo, el proyecto del CEMSE (2022) destaca la importancia de los recursos pedagógicos digitales para el fortalecimiento de la lengua aimara en los niveles inicial y primario, subrayando que “la tecnología puede ser un puente entre la tradición oral y las nuevas formas de comunicación” (p. 12).

La implementación del *B-Learning* en contextos de la enseñanza de la lengua aimara plantea desafíos estructurales y pedagógicos relevantes. Entre los más significativos se encuentran la persistente brecha digital, la limitada formación docente en el uso pedagógico de las TIC reconfiguradas como TAC y TEP y la urgente necesidad de contextualizar los contenidos digitales conforme a la cosmovisión, valores y epistemologías propias de la cultura aimara. Como advierte Arnold (2006), “la educación intercultural no puede limitarse a traducir contenidos, sino que debe reconstruir el conocimiento desde las epistemologías propias de los pueblos originarios”. En este marco, el *B-Learning* debe concebirse como una estrategia situada, capaz de articular tecnologías con la escritura, la oralidad y el diálogo de la lengua aimara.

La metodología *B-Learning* debe concebirse no sólo como una herramienta técnica, sino como una estrategia pedagógica que reconozca la escritura, la oralidad y el diálogo como formas legítimas de producción y transmisión del conocimiento, especialmente en la enseñanza de lenguas originarias. Esta propuesta debe integrar espacios naturales, prácticas interactivas y el uso de redes sociales como entornos de aprendizaje culturalmente pertinentes, tal como lo plantea Condori (2021) en su estudio sobre estrategias didácticas comunitarias.

El presente artículo tiene como objetivo describir el uso del *B-Learning* en la enseñanza del idioma aimara, analizando experiencias concretas, recursos empleados y resultados observados en contextos educativos interculturales. A través de un enfoque descriptivo, se busca aportar elementos para el diseño de propuestas pedagógicas híbridas que respondan a las necesidades lingüísticas, culturales y tecnológicas de los estudiantes aimara hablantes y no hablantes de esa lengua.

A pesar de los avances en políticas de educación intercultural bilingüe en Bolivia, la enseñanza del idioma aimara enfrenta limitaciones significativas en cuanto a cobertura, recursos pedagógicos y metodologías adaptadas a contextos diversos. Muchos programas de enseñanza aún dependen exclusivamente de enfoques tradicionales, lo que dificulta la motivación de los estudiantes en zonas rurales y urbanas con realidades tecnológicas dispares. En este contexto, la implementación de la metodología *B-Learning* que combina sesiones presenciales con recursos digitales representa una alternativa innovadora, pero poco explorada en el ámbito de las lenguas originarias. Sin embargo, no se cuenta con suficientes estudios que describan cómo esta modalidad puede aplicarse eficazmente a la enseñanza del aimara, ni cuáles son sus beneficios, limitaciones y condiciones de implementación en contextos sociolingüísticos específicos. Esta falta de sistematización impide aprovechar plenamente el potencial del *B-Learning* como herramienta para la revitalización lingüística y la inclusión educativa.

El objetivo principal es describir el uso de la metodología *B-Learning* como estrategia pedagógica para la enseñanza del idioma aimara en contextos digitales, identificando sus beneficios, desafíos y condiciones de implementación.

ESTADO DEL ARTE

La investigación titulada “Enseñanza del método combinado para la enseñanza

del idioma inglés (presencial-virtual) en el desarrollo del dominio lingüístico a nivel de técnico superior en el instituto C.E.C. 2012”, realizada por Janeth Gutiérrez Plata en La Paz, Bolivia (2013), se enmarca en el análisis del impacto del enfoque *B-Learning* en la formación técnica superior. El estudio parte de la interrogante sobre la incidencia del método combinado que articula modalidades presenciales y virtuales en el desarrollo del dominio lingüístico del inglés de estudiantes del Instituto C.E.C.

El objetivo central consiste en explicar cómo este enfoque híbrido influye en el nivel de competencia lingüística, proponiéndole como una alternativa pedagógica viable para futuros procesos educativos. La hipótesis plantea que el método *B-Learning* potencia significativamente el desarrollo del dominio lingüístico, al ofrecer una experiencia de aprendizaje más profunda y contextualizada.

Desde una perspectiva metodológica, se adopta un diseño cuasi experimental con pretest, postest y grupo control, lo que permite establecer comparaciones rigurosas entre estudiantes expuestos al enfoque combinado y aquellos que siguen métodos tradicionales. Los resultados obtenidos evidencian mejoras sustanciales en el grupo experimental, que alcanzó hasta un 50 % más de rendimiento en comparación con el grupo control, logrando el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El análisis de los datos confirma que el modelo *B-Learning* no solo mejora el dominio del inglés, sino que también promueve una enseñanza más flexible, inclusiva y adaptada a las exigencias contemporáneas. La integración de tecnologías digitales, plataformas virtuales y MOOCs se destaca como un recurso pedagógico clave, que permite combinar el contacto directo con la autonomía del aprendizaje virtual.

Finalmente, el aporte de esta investigación radica en su capacidad para generar reflexión crítica sobre las prácticas docentes actuales, incentivando la implementación de estrategias innovadoras y el desarrollo de investigaciones más rigurosas en torno a metodologías que contribuyan a elevar la calidad educativa en contextos técnicos superiores.

La investigación desarrollada por María Yrma Calderón Guerrero en Lima, Perú (2018), se centra en el análisis del modelo *Blended Learning* como estrategia pedagógica para la enseñanza del idioma inglés a estudiantes de modalidad semipresencial de la Universidad Peruana Los Andes. El estudio parte de la pregunta sobre cómo se relaciona esta modalidad híbrida con

el aprendizaje del inglés, en un contexto educativo que exige flexibilidad, autonomía y calidad formativa.

El objetivo principal fue determinar la relación entre el *Blended Learning* y el aprendizaje del idioma inglés, partiendo de la hipótesis de que dicha relación es directa y significativa. Para ello, se adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transversal, lo que permitió observar los fenómenos en su contexto natural sin manipulación de variables. El método hipotético-deductivo guió el contraste entre la teoría y los datos empíricos, fortaleciendo la validez de los hallazgos.

Los resultados obtenidos, con un nivel de confianza del 95 %, evidencian que la motivación generada por el modelo *Blended Learning* se vincula estrechamente con el progreso en el aprendizaje del inglés. Esta motivación se potencia gracias a la combinación de clases presenciales y virtuales, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la incorporación de recursos digitales que favorecen la autonomía del estudiante.

El análisis teórico se apoya en corrientes conductistas y constructivistas, integrando métodos tradicionales con enfoques que promueven la interacción, el descubrimiento y la participación activa. La investigación concluye que el *Blended Learning* representa una metodología eficaz, flexible y pertinente para los desafíos actuales de la educación superior, especialmente en contextos semipresenciales.

Finalmente, el aporte de este estudio radica en su capacidad para generar insumos que fortalezcan la reflexión crítica sobre la práctica docente, incentivando la adopción de metodologías innovadoras y promoviendo nuevas investigaciones orientadas a mejorar la calidad educativa en entornos híbridos.

METODOLOGÍA Y MATERIALES

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque descriptivo, ya que busca explicar las condiciones, características y transformaciones observadas en el proceso de enseñanza del idioma aimara en entornos educativos híbridos. Este tipo de estudio permite analizar cómo se implementa la metodología *B-Learning*, qué recursos digitales se emplean, y de qué manera se desarrollan las competencias lingüísticas en contextos sociolingüísticos diversos. Siguiendo a Best (1978), la investigación descriptiva resulta pertinente para identificar patrones, documentar experiencias y comprender los cambios que ocurren en la práctica

pedagógica a lo largo del tiempo, especialmente en la revitalización de lenguas originarias como la lengua aimara.

Los materiales empleados en esta investigación sobre la metodología *B-Learning* para la enseñanza del idioma aimara comprenden diversas fuentes documentales y académicas que permitieron sustentar el análisis teórico y contextual. Se utilizaron los siguientes materiales:

- Bibliografía especializada sobre educación digital, enseñanza de lenguas originarias y metodologías híbridas, que constituye el marco conceptual del estudio.
- Tesis de maestría a nivel local, centrada en experiencias educativas con enfoque semipresencial en instituciones bolivianas, especialmente en la formación técnica y lingüística.
- Tesis de grado a nivel internacional, que analizan el impacto del modelo *Blended Learning* en la enseñanza de idiomas en contextos universitarios, aportando comparaciones metodológicas y resultados empíricos.
- Artículos científicos indexados, que abordan el uso de plataformas digitales, recursos tecnológicos y estrategias pedagógicas aplicadas a la enseñanza de lenguas, incluyendo el idioma aimara.

Estos materiales permitieron construir una base sólida para el análisis descriptivo, identificar buenas prácticas y proponer recomendaciones contextualizadas para la implementación del *B-Learning* en entornos educativos multilingües.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

1. La virtualidad en los ambientes de aprendizaje

La virtualidad en los ambientes de aprendizaje implica la incorporación de tecnologías digitales que transforman los espacios educativos tradicionales en entornos flexibles e interactivos, articulando las TIC, las TAC y las TEP. Estos entornos permiten superar barreras geográficas y temporales, favorecen la autonomía del estudiante y promueven el aprendizaje significativo, especialmente en contextos interculturales como la enseñanza del idioma aimara, donde pueden integrarse prácticas de escritura, oralidad y diálogo. En este marco, “las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación están asociadas a la producción del conocimiento y a los procesos de adelanto

educativa” (Cebrián de la Serna, 2023, p. 16), lo que da paso a enfoques más integradores como las TAC y las TEP, ampliando el horizonte pedagógico al vincular el uso tecnológico con el desarrollo de competencias, la participación crítica y la inclusión social.

En consecuencia, las TIC, cuando se actualizan constantemente y están disponibles para docentes y estudiantes, adquieren un valor estratégico en los ambientes de aprendizaje. En la enseñanza del idioma aimara como segunda lengua, estas tecnologías reconfiguradas como TAC y TEP conforman entornos físicos y virtuales que facilitan el aprendizaje, el intercambio académico y la construcción colectiva del saber. Su implementación permite articular el conocimiento de la lengua con dinámicas digitales, fortaleciendo procesos formativos desde una perspectiva educativo-pedagógico-digital.

2. La eficacia de *B-Learning* en el campo educativo

Los nuevos escenarios educativos han transformado el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el uso de las TIC, ahora comprendidas también como TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación). En este contexto, el modelo *B-Learning* se consolida como estrategia pedagógica pertinente al articular trabajos interactivos, desarrollo de competencias cognitivas e interactivas, y respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes, el mercado laboral y las dinámicas socioculturales. Esta metodología permite disponer de contenidos actualizables, superar barreras espacio-temporales, fomentar la autonomía y viabilizar una formación personalizada (Cabero, 1999). Según las tendencias educativas recientes, el *B-Learning* es el más recomendado para el desarrollo de nuevas competencias, ya que el aprendizaje participativo favorece el pensamiento crítico, el desarrollo socio-afectivo y la democratización del éxito académico (Llorente, 2009).

En consonancia con este planteamiento, la eficacia del *B-Learning* en la enseñanza de la lengua aimara se manifiesta en su capacidad para integrar recursos digitales y presenciales que potencian la oralidad, la escritura y el diálogo interactivo. Este enfoque permite superar barreras geográficas, adaptar los contenidos a realidades socioculturales específicas y fomentar la participación activa del estudiante mediante herramientas como videos educativos, tarjetas interactivas y simulaciones conversacionales. De este modo, se fortalece el aprendizaje significativo y se consolida el desarrollo de

competencias comunicativas en lengua aimara desde una perspectiva integral de enseñanza y adquisición de lenguas originarias.

3. La modalidad semipresencial

La modalidad semipresencial posee una identidad propia, cuya esencia radica en no ser una mera superposición o solapamiento de estrategias y actividades inconexas en el aula y en la red. Entre esas características se encuentran las que alista Llorente (2009):

- Permite articular clases físicas con recursos digitales, adaptándose a contextos geográficos diversos.
- Facilita el aprendizaje en tiempo real (videoconferencias) y diferido (mensajes, audios), según las posibilidades del estudiante.
- Enriquece el aprendizaje con libros en soporte físico, textos en formato PDF, animaciones y audios en lengua originaria, entre otros.
- Promueve la reflexión crítica sobre lo aprendido y cómo se aprende, fortaleciendo la autonomía.
- Permite adaptar contenidos a realidades socioculturales específicas, como las comunidades aimaras.

La modalidad semipresencial ofrece beneficios sustanciales para la enseñanza del idioma aimara al combinar la riqueza del contacto directo con las posibilidades tecnológicas del entorno virtual. Esta articulación permite diversificar las estrategias didácticas, adaptarse a distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y ampliar la cobertura educativa en zonas con limitaciones de infraestructura. Además, favorece la continuidad pedagógica en contextos de movilidad o distancia, promueve la autorregulación del estudiante y facilita el acceso a materiales auténticos en lengua aimara. Al integrar recursos digitales con prácticas lingüísticas contextualizadas, esta modalidad contribuye al fortalecimiento de competencias comunicativas, al desarrollo de habilidades digitales y a la construcción de aprendizajes significativos en entornos flexibles y sostenibles.

4. Plataforma educativa Moodle

Como plataforma educativa, Moodle posibilita la gestión del aprendizaje de código abierto (LMS), diseñada para crear entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Permite organizar contenidos, actividades, evaluaciones y

recursos multimedia, facilitando la interacción entre docentes y estudiantes en modalidades presenciales, virtuales o híbridas. Su estructura modular y flexible se adapta a diversas metodologías pedagógicas, promoviendo la autonomía, la colaboración y el seguimiento personalizado del aprendizaje.

Para Rivero *et al.* (2020), Moodle constituye un recurso tecnológico complementario que fortalece la función docente universitaria, al integrarse con las TIC y responder a las demandas de la educación contemporánea. Castro (2007), describe las características principales de la plataforma Moodle según se detalla a continuación:

- Es gratuita y permite ser modificada y adaptada según las necesidades de la institución educativa.
- Permite organizar cursos, módulos, actividades y recursos educativos de forma estructurada.
- Suministra un entorno para foros, chats, mensajería interna, videoconferencias integradas y retroalimentación docente.
- Permite implementar cuestionarios, tareas, rúbricas y calificaciones automáticas o manuales.
- Es de fácil manejo, tanto para el profesorado como para el alumnado.
- Cuenta con una gran comunidad que le brinda soporte técnico y documental.

En la enseñanza del idioma aimara, la plataforma Moodle ofrece un entorno virtual estructurado que facilita la organización de contenidos lingüísticos, actividades interactivas y recursos culturales pertinentes. Gracias a recursos como foros, cuestionarios, videoconferencias y retroalimentación personalizada, permite desarrollar competencias comunicativas tanto a nivel oral como escrito. Por otro lado, promueve el aprendizaje autónomo. Además, su flexibilidad y dinamicidad posibilitan adaptar el entorno a las necesidades digitales de estudiantes y docentes.

5. Herramientas digitales en *B-Learning*

Las herramientas digitales en *B-Learning* son recursos tecnológicos que combinan lo presencial y lo virtual para facilitar el aprendizaje interactivo, autónomo y contextualizado, mediante plataformas, aplicaciones y contenidos multimedia adaptados a diversas metodologías y entornos educativos.

Según Cebrián de la Serna (2023), las herramientas digitales representan tecnologías emergentes que transforman los procesos educativos

al articular el uso digital con la producción de conocimiento y la participación crítica. Entre las más destacadas se encuentran:

Genially: Plataforma digital para crear presentaciones interactivas, infografías animadas, juegos y recorridos virtuales.

Canva: Herramienta de diseño gráfico en línea que permite crear materiales visuales como infografías, tarjetas, pósters y presentaciones.

Powtoon: Plataforma para crear videos animados con personajes, texto, música y narración.

Sony Vegas: Software profesional de edición de video que permite integrar imágenes, audios, subtítulos y efectos visuales.

Estas herramientas digitales ofrecen recursos innovadores para enriquecer los ambientes de aprendizaje en contextos educativos como la enseñanza del idioma aimara.

6. Aplicación de herramientas digitales para la enseñanza del idioma aimara

Las herramientas digitales, al ser integradas con intención pedagógica, permiten diseñar actividades contextualizadas que fortalecen el aprendizaje del idioma aimara. Su aplicación favorece la oralidad, la escritura y la comprensión auditiva mediante recursos interactivos, visuales y auditivos. Además, contribuyen a mejorar la motivación, la autonomía y el acceso equitativo al conocimiento, respetando los ritmos y realidades lingüísticas en el aprendizaje.

Tabla 1 *Herramientas digitales*




Herramienta	Aplicación pedagógica	Ejemplo	Beneficio educativo
Powtoon	Animaciones de diálogos cotidianos y narraciones de presentación personal	Video animado: estudiante saluda al profesor en aimara: Kamisaki, aski alwakipan tata yatichiri	Desarrolla la comprensión auditiva, la fluidez oral y la contextualización comunicativa.

Sony Vegas	Edición de videos reales con voces nativas, subtítulos y música tradicional	Docente guía a los estudiantes en la presentación personal: ¿Juman sutimaxa kunasa?	Fortalece la oralidad auténtica, la escucha activa y el vínculo con el entorno comunicativo.
Genially	Presentaciones interactivas, juegos de vocabulario y simulaciones de diálogo	Docente presenta saludos en aimara: Aski urukipan, Aski alwakipan.	Potencia la adquisición léxica, la participación activa y el aprendizaje significativo.
Canva	Diseño de tarjetas, fichas y posters con expresiones de despedida	Tarjetas ilustradas: Jikisiñkama, Qharürkama, Jurpürkama	Refuerza la memoria visual, y la apropiación simbólica del idioma aimara.

Fuente. Datos recopilados por el autor

En esta investigación, se destaca cómo estas herramientas digitales como Genially, Canva, Powtoon y Sony Vegas pueden integrarse en la metodología *B-Learning* para fortalecer la enseñanza del idioma aimara. Cada recurso aporta estrategias pedagógicas específicas: Genially facilita la adquisición de vocabulario mediante presentaciones interactivas; Canva refuerza la memoria visual con tarjetas ilustradas de despedidas; Powtoon mejora la expresión oral a través de animaciones de diálogos cotidianos; y Sony Vegas promueve la oralidad auténtica mediante videos con voces nativas. Estas aplicaciones permiten contextualizar el aprendizaje, fomentar la participación estudiantil y preservar la riqueza lingüística desde un enfoque educativo digital.

Cuadro 1 Clases presenciales - saludos y despedidas

Contenidos	Presentaciones
<p>ARUNTASIÑA (Saludar)</p> <p>Kamisaki (<i>¿Cómo estás?</i>)</p> <p>Aski alwakipan tata yatichiriri ukhamaraki masinaka</p> <p>(<i>Buenos días profesor y amigos</i>)</p>	 <p>Presentación con Powtoon</p>
<p>SUTI (Nombre)</p> <p>Nayan sutijax Carmiluwa</p> <p>(<i>Mi nombre es Carmelo</i>)</p>	 <p>Presentaciones con Sony vega</p>
<p>PACHARJAM ARUNTASIÑA</p> <p><i>Saludos de acuerdo al tiempo</i></p> <p>Aski urukipan (<i>Buenos días</i>)</p> <p>Aski jayp'ikipan (<i>Buenas tardes</i>)</p> <p>Aski arumakipan (<i>Buenas noches</i>)</p>	 <p>Presentación con genially</p>

SARXAÑ ARUNAKA

Despedidas

Jikisiñkama (*Hasta luego*)

Qharürkama (*Hasta mañana*)

Jurpürkama (*Hasta pasado mañana*)



Presentación con Canva

Fuente. Datos recopilados por el autor

Clases virtuales

Cuadro 2 *Frases de saludos y despedidas*

Contenidos	Presentaciones
TEMA: ARUNTASIÑA Saludos Kamisaki kullaka (¿Cómo estás hermana?) Waliki jilata (Bien hermano) Aski urukïpan (Buenos días)	1. Lección interactiva (Moodle) Objetivo: Reconocer y practicar saludos básicos en lengua aimara. Pantalla 1: Kamisaki kullaka Pantalla 2: waliki jilta Pantalla 3: Aski urukïpan
	2. Cuestionario de práctica (Moodle) Pregunta: ¿Qué significa Waliki jilata? Opciones: a) ¿Cómo estás hermana? b) <u>Bien hermano</u> c) Hasta luego d) Buenas noches
	3. Foro de presentación personal (Moodle) Objetivo: Aplicar saludos en contexto real. Preséntate en aimara usando al menos dos saludos y tu nombre. Respuesta: Kamisaki kullaka, nayan sutijax Mariowa. Aski jayp'ukipan jilata, aski arumakipan kulaka
PRESENTACIÓN Presentarse en aimara Nayan sutijax Mariowa (Mi nombre es Mario) Aski jayp'ikïpan (Buenas tardes) Aski arumakïpan (Buenas noches)	

4. Tarea audiovisual (Despedidas en aimara) (Moodle)

SARXAÑ ARUNAKA

Despedidas

Jikisiñkama (Hasta luego)

Objetivo: Practicar expresiones de despedida en lengua aimara mediante producción oral.

Herramienta Moodle: Tarea (con opción de subir audio o video).

Qharurkama (Hasta mañana)

Jurpurkama (Hasta pasado mañana)

Consigna: Graba un video breve en el que te despidas de tu docente y compañeros utilizando al menos tres expresiones en aimara

Respuesta: Jikisiñkama tata yatichiri.
Qharürkama kullakanaka. Jurpürkama jilatanaka.

Fuente. Datos recopilados por el autor

CONCLUSIONES

- El modelo *B-Learning* se consolida como una estrategia pedagógica viable y pertinente para la enseñanza del idioma aimara al integrar recursos presenciales y digitales que enriquecen el proceso formativo desde una perspectiva situada y contextualizada.
- Los recursos digitales como videos, plataformas virtuales y audios en lengua originaria han demostrado ser efectivos para fortalecer la comprensión oral, la motivación y la autonomía del estudiante, especialmente en contextos urbanos y periurbanos.
- La implementación del *B-Learning* requiere una planificación metodológica que articule tecnologías con prácticas lingüísticas y culturales propias, reconociendo la oralidad, la escritura y el diálogo como formas legítimas de producción de conocimiento en la enseñanza del aimara.
- Persisten desafíos estructurales, como la brecha digital, la escasa conectividad en zonas rurales y la limitada formación docente en tecnologías educativas, que deben ser abordados para garantizar la equidad en el acceso al aprendizaje.
- La participación activa de los estudiantes y el uso de saberes locales

son elementos clave para que el *B-Learning* no solo sea funcional, sino también culturalmente pertinente y sostenible.

RECOMENDACIONES

- Diseñar e implementar programas de formación docente en metodologías híbridas, con énfasis en el uso pedagógico de TIC, TAC y TEP adaptadas a la enseñanza de lenguas originarias, promoviendo el desarrollo de competencias digitales y lingüísticas.
- Fomentar la producción de contenidos digitales en idioma aimara, incluyendo materiales audiovisuales, aplicaciones móviles y plataformas interactivas que integren elementos culturales y lingüísticos propios.
- Implementar políticas públicas que garanticen el acceso equitativo a la tecnología, especialmente en comunidades rurales, mediante infraestructura, conectividad y dispositivos adecuados.
- Evaluar sistemáticamente las experiencias de *B-Learning* en la enseñanza del aimara

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, M. (2006). *Educación intercultural y epistemologías indígenas: reconstruyendo el conocimiento desde los pueblos originarios*. Epistemologías e interculturalidad en educación.
- Best, J. W. (1978). *Cómo investigar en educación*. Ediciones Morata.
- Cabero, A. J. (1999). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis.
- Calderón Guerrero, M. Y. (2018). El aprendizaje del idioma inglés a través del Blended-Learning en estudiantes de modalidad semipresencial de la Universidad Peruana Los Andes. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Escuela de Posgrado.
- Castro, M. (. (2007). La plataforma Moodle como recurso educativo en entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- Cebrián de la Serna, M. (2023). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Narcea Ediciones.
- CEMSE. (2022). *Estrategias y recursos pedagógicos para el uso y fortalecimiento de la lengua aimara en los niveles inicial y primaria de la educación regular*. Centro de Multiservicios Educativos.
- Condori Chipana, G. (2021). Estrategias didácticas comunitarias para la enseñanza y aprendizaje del idioma aimara como lengua materna

- en la educación superior. *Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior* (8(1), 16–27.), 16-27.
- García Aretio, L. &. (2024). Educación con tecnologías: Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 56(3-4), 403–481.
- Gutiérrez Plata, J. (2013). Incidencia del método combinado para la enseñanza del idioma inglés (presencial-virtual) en el desarrollo del dominio lingüístico a nivel técnico superior en el Instituto C.E.C. 2012 [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional UMSA.
<https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/14085>
- Llorente, C. M. (2009). *Formación semipresencial apoyada en la red (Blended Learning)*. Universidad de Sevilla.
- Rivero Padrón, Y., Alejo, B. P., & Albuja Mariño, P. A. (2020). La plataforma Moodle como recurso tecnológico de complemento para la función docente universitaria. *Revista Conrado*, 16(73).

Análisis pragmático del disfemismo en las redes sociales en el contexto electoral boliviano*

Pragmatic Analysis of Dysphemism in Social Networks in the Bolivian Electoral Context

Franz Canaza Aduviri

Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA),
La Paz, Bolivia

E-mail: franzcanaza420@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4984-286X>

Fecha de recepción: 18 de agosto de 2025

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2025

*Declaro no tener ningún tipo de conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: Este artículo presenta el análisis de los comentarios de usuarios de diversas redes sociales durante las elecciones presidenciales de 2025 en Bolivia, con un enfoque en cómo el uso de insultos y disfemismos contribuye a la polarización y deslegitimación de los políticos. A través de un análisis cualitativo de las interacciones, se examinan expresiones cargadas de racismo, violencia y sexismo, que buscan degradar y deshumanizar a los adversarios políticos. Estos comentarios, aparte de atacar las propuestas políticas, también descalifican a los individuos en un nivel personal y moral.

El estudio resalta cómo estos recursos lingüísticos intensifican la intolerancia y la desinformación en el discurso político, contribuyendo a un entorno de hostilidad que afecta la calidad del debate público. Además, se observa que este tipo de lenguaje está presente en foros de discusión política y se propaga rápidamente en redes sociales, amplificando la polarización. Se concluye que el uso de lenguaje polarizante en estos espacios dificulta el establecimiento de un diálogo constructivo y democrático, subrayando la urgente necesidad de promover el respeto y la tolerancia para mitigar los efectos negativos de este tipo de comunicación en el ámbito político.

Palabras clave: Pragmática, disfemismo, redes sociales.

Abstract: This article analyzes user comments on various social media platforms during the 2025 presidential elections in Bolivia, focusing on how the use of insults and dysphemisms contributes to political polarization and the delegitimization of politicians. Through a qualitative analysis of online interactions, the study examines expressions loaded with racism, violence, and sexism aimed at degrading and dehumanizing political opponents. These comments not only attack political proposals but also discredit individuals on personal and moral levels.

The study highlights how these linguistic resources intensify intolerance and misinformation in political discourse, fostering a hostile environment that undermines the quality of public debate. Furthermore, this type of language is found in political discussion forums and spreads rapidly through social media, amplifying polarization. It is concluded that the use of polarizing language in these spaces hinders the establishment of constructive and democratic dialogue, emphasizing the urgent need to promote respect and tolerance to mitigate the negative effects of such communication in the political sphere.

Keywords: Pragmatics, dysphemism, social networks.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, más del 95 % de la población boliviana utiliza medios de comunicación virtuales —como Facebook, WhatsApp y X (antes Twitter)— a través de dispositivos como computadoras y teléfonos inteligentes. Estos recursos posibilitan una comunicación inmediata y sincrónica, favoreciendo la interacción directa entre individuos y grupos mediante conversaciones escritas en tiempo real. Este tipo de intercambio ha modificado profundamente las formas de socialización, generando espacios donde el lenguaje circula con escasos filtros éticos o normativos.

La ausencia de mecanismos regulatorios en las redes sociales ha permitido que los usuarios expresen opiniones con un lenguaje más espontáneo y, con frecuencia, agresivo. Este fenómeno se ha acentuado durante los procesos políticos recientes. En el contexto de las elecciones presidenciales de 2025 en Bolivia, las plataformas digitales se transformaron en escenarios de confrontación discursiva, donde los seguidores y detractores de los candidatos emplearon un lenguaje hostil y, en muchos casos, disfemístico. Los comentarios ofensivos —cargados de desdén, ironía o burla— se convirtieron en parte habitual del intercambio público, especialmente en Facebook, donde la deliberación política se confunde con ataques personales.

El objetivo general de este artículo es analizar el uso de enunciados disfemísticos en las redes sociales durante dicho proceso electoral, con el propósito de comprender sus características y funciones en el discurso político digital boliviano. De manera específica, se busca: **(a)** clasificar los principales tipos de insultos y expresiones disfemísticas empleados en redes sociales durante la campaña; y **(b)** examinar los recursos retóricos y pragmáticos presentes en dichos enunciados, así como su papel en la deslegitimación simbólica de los actores políticos.

El uso de las redes sociales, extendido a todos los grupos etarios y estratos sociales, se ha convertido en una constante de la vida contemporánea. La inmediatez tecnológica ha modificado la noción de diálogo público, consumiendo el tiempo y la atención de los individuos, y dando lugar a interacciones dominadas por la emocionalidad y la reacción impulsiva. Durante el periodo previo a las elecciones, los candidatos fueron objeto de expresiones como: «¡Vete a la m*, traidor!» o «¡Qué desastre de presidente sería ese!». Estos enunciados, más allá de expresar desacuerdo político, evidencian un desplazamiento del debate racional hacia la agresión simbólica y la polarización ideológica.

Las agresiones verbales, amplificadas por el anonimato digital, se reproducen de manera exponencial. Los usuarios que publican contenidos polémicos —ya sea una imagen o una opinión— suelen recibir respuestas igualmente agresivas, lo que configura un círculo discursivo de violencia verbal. Desde esta perspectiva, los enunciados disfemísticos pueden entenderse como fenómenos lingüísticos complejos que expresan emociones y también estructuras de poder, exclusión y deslegitimación social.

El uso de lenguaje ofensivo se manifiesta además en distintos temas sociales, como el maltrato animal o el debate sobre políticas públicas, lo que confirma su transversalidad. En el ámbito político, se observa con mayor intensidad el recurso de la animalización, mediante el cual se compara a los candidatos con animales o se recurre a términos vinculados al cuerpo o la sexualidad para ridiculizarlos. Este tipo de expresiones cumplen una función simbólica: degradar al otro y reforzar la identidad de quien insulta.

Finalmente, la dinámica del lenguaje ofensivo también presenta variaciones de género. Aunque históricamente se asoció el insulto con la masculinidad y la dominación, el contexto actual muestra una participación activa de mujeres en discursos igualmente agresivos. En las elecciones de 2025, ambos géneros reprodujeron insultos y expresiones disfemísticas, lo que evidencia una transformación sociocultural en la forma de ejercer la violencia verbal. Este cambio refleja una tensión entre la igualdad de expresión y la persistencia de patrones comunicativos violentos que atraviesan la esfera digital.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este apartado se presenta primero una breve historia del disfemismo; posteriormente, se establecen los conceptos esenciales para el análisis del artículo. Además, se explican las principales características de este fenómeno lingüístico y su uso dentro de los discursos en redes sociales.

1. Breve historia de los disfemismos

En todas las lenguas conocidas existen enunciados o palabras disfemísticas. Estos recursos tienen su origen en las primeras manifestaciones lingüísticas de los hablantes, quienes buscaron nombrar la realidad con expresiones cargadas de desprecio o desdén hacia ciertos temas o personas. A lo largo de la historia, estos se han empleado como mecanismos sociales para liberar tensiones y resolver

conflictos, aunque con el paso del tiempo adquirieron significados más complejos, vinculados a estructuras culturales, ideológicas y de poder.

Marchetti (2015) señala que:

No hay sociedad, cultura o civilización en la historia de la humanidad que no tenga o que no haya tenido insultos. Desde la prehistoria hasta nuestros días, las mujeres y los hombres han necesitado de los insultos, esas descalificaciones, entre burlonas y violentas, para desahogar tensiones, descomprimir conflictos y continuar con los quehaceres cotidianos (p. 5).

La evolución semántica de ciertas palabras demuestra que el insulto no es un simple acto verbal, más bien es un reflejo de las jerarquías sociales y los prejuicios históricos de una comunidad. La pregunta sobre cómo algunas palabras transitan de un uso neutro a otro insultante se relaciona directamente con su contexto sociocultural. Por ejemplo, el término *indio* pasó por distintas resignificaciones dependiendo de quién lo haya enunciado y con qué intención.

El caso de Evo Morales, mencionado en *El País* (2006), ilustra cómo palabras como *indio* fueron apropiadas y luego utilizadas de manera despectiva para referirse a personas de origen indígena o de clases populares. No obstante, organismos lingüísticos como la FundéuRAE (Serrano, 2006) han insistido en diferenciar *indio* de *indígena*, subrayando la connotación peyorativa del primero y su relación con procesos históricos de discriminación.

Finalmente, Marchetti (2015) agrega:

Todas las civilizaciones de la historia de la humanidad tuvieron y tienen insultos, no menos cierto es que no todas las culturas insultan o insultaron del mismo modo. Mientras en la lengua castellana, así como en toda América y Europa Occidental, los insultos más gruesos hacia una persona tienen que ver con injurias a la madre ('hijo de p*')... (p. 11).

Antes de avanzar en el análisis, es necesario definir los conceptos teóricos que sustentan esta investigación. Estos permiten comprender cómo los disfemismos operan dentro del lenguaje y por qué su uso tiene implicaciones sociales y políticas.

2. Pragmática

La pragmática es la rama de la lingüística que estudia el uso del lenguaje en contextos específicos, y se centra en cómo los hablantes producen e interpretan los enunciados dentro de una situación comunicativa concreta. Se interesa en la relación entre el lenguaje y los factores contextuales que influyen en el significado de los enunciados.

...la pragmática es el estudio del significado «invisible», o de cómo reconocemos lo que alguien quiere decir, incluso cuando de hecho no lo dice (o escribe). Para que esto sea posible, los hablantes (y escritores) deben ser capaces de contar con muchas suposiciones y expectativas. (George, 2007, p. 146)

En palabras de Escandell (2006) la pragmática es:

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. (p. 16)

De esta manera, la pragmática es una rama de la lingüística que estudia el uso de la lengua y los factores que afectan a las elecciones lingüísticas en las interacciones sociales y los efectos de dichas elecciones en los interlocutores. También se interesa por el efecto del habla sobre la situación al igual que por el efecto de la situación sobre el habla. Es más, esta ciencia pone el énfasis en las características del uso de la lengua (condicionamientos y convenciones, implicaciones y reacciones de los interlocutores).

3. Teorías pragmáticas

El disfemismo no puede analizarse desde una única perspectiva científica; deben entenderse como acciones tanto verbales como no verbales; como fenómenos lingüísticos a la vez que comunicativos; como productos de un individuo y de una sociedad.

3.1. Principio de cooperación

El principio de cooperación de Grice, al estilo de la teoría de juegos, pretende explicar cómo los participantes en una interacción usan ciertos mecanismos tácitos que facilitan la inferencia e interpretación de lo que se dice.

La teoría de la cortesía afirma que en la conversación se establece una especie de acuerdo por el cual los interlocutores cooperan para que el intercambio comunicativo sea eficaz y satisfactorio. El acto comunicativo conlleva unas reglas o máximas de conversación que los participantes de dicho acto deben tener en cuenta.

Según Escandell el principio de cooperación debe resumirse en lo siguiente: «Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado». (Escandell, 2006, p. 78)

Según Escandell (2006), Grice propone cuatro máximas del principio de cooperación:

- *Máxima de cantidad*: se relaciona con la cantidad de información que debe darse.
- *Máxima de cualidad / calidad*: haga que su contribución sea verdadera.
- *Máxima de relación*: diga cosas relevantes.
- *Máxima de modalidad*: se relaciona con el modo de decir las cosas (sea claro) (Escandell, 2006, p. 79)

En contra del principio de cooperación, se presenta la descortesía en la que los interlocutores se impondrán unos a otros, no darán opciones, no buscarán que el destinatario se sienta a gusto, intervendrán sin tacto, no serán generosos y maximizarán las ofensas, minimizando los beneficios, es decir, llevarán a cabo lo contrario de una interacción social cortés. Los enunciados disfemísticos quebrantan dos de las máximas de conversación.

3.2. Principio de cortesía

El principio de cortesía de Brown y Levinson complementa al principio de cooperación de Grice. El concepto de imagen social es clave en esta teoría,

dado que cada interlocutor tiene una imagen pública que busca proteger. Los insultos y disfemismos son violaciones de esta imagen, ya que atacan directamente la identidad y la dignidad del receptor.

Brown y Levinson (1987) proponen que los hablantes usan dos tipos de cortesía:

1. Cortesía positiva: el deseo de ser aceptado, elogiado y considerado parte de un grupo.
2. Cortesía negativa: el deseo de mantener la autonomía y evitar la imposición.

El disfemismo transgrede ambas, dado que ataca la identidad del otro (imagen positiva) e impone una relación de poder y sometimiento (imagen negativa). En este sentido, los insultos no son simples desahogos emocionales, son herramientas estratégicas de dominación y exclusión dentro de la interacción comunicativa.

4. Disfemismo

El disfemismo es un recurso lingüístico mediante el cual se utilizan palabras o expresiones deliberadamente negativas, ofensivas o peyorativas para referirse a una persona, grupo o situación. A diferencia del eufemismo, que atenúa la realidad, el disfemismo la intensifica y deforma, cargándola de desprecio. Su uso depende del contexto ideológico y sociocultural, y suele manifestarse en discursos de odio, polémicas políticas o confrontaciones ideológicas.

Por ejemplo, Silva Correia (1927) define *disfemismo* como «“contra-eufemismo” o “anti-eufemismo”» (p. 757-778), subrayando su carácter opuesto al eufemismo tradicional. En cambio, Rabanales (1958) emplea el término «cacosemia» para referirse a aquellas «denominaciones propias del habla familiar con una clara carga peyorativa, utilizadas con la intención de menospreciar el valor de un objeto o una persona». (p. 279)

Según Arroyave (2008), el disfemismo «es una expresión peyorativa que tiene como objetivo ridiculizar y rebajar la calidad o categoría de una persona, objeto o situación, nombrándola de forma opuesta al eufemismo. Esto implica un uso del lenguaje con una intención de desacreditación». (p. 88) Por otra parte, el Diccionario de la Lengua Española (DLE, 2014) describe a este fenómeno como una forma de expresión que utiliza términos despectivos o

degradantes para referirse a una realidad, con el objetivo de disminuir su valor o categoría, actuando como lo opuesto al eufemismo.

5. Insulto

El insulto se manifiesta principalmente en situaciones de frustración, enojo o conflicto, cuando los individuos sienten que pierden control sobre la interacción. Su objetivo es herir simbólicamente al otro mediante el lenguaje.

... el insulto se caracteriza por su propósito agresivo y despectivo en la interacción verbal. En algunos casos, el insulto provoca respuestas físicas, ya que puede escalar a una confrontación física. Sin embargo, en otros casos, entre amigos cercanos, el insulto puede incluso ser una forma informal de camaradería. (Lara, 2015, p. 8)

El psicólogo Sebastián Mera, como se citó en Irazusta (2015), propone una clasificación del insulto a través del acrónimo *I.N.S.U.L.T.O.*, destacando las diferentes funciones que este fenómeno lingüístico puede cumplir en los procesos de comunicación:

I – Intimidar (insulto instrumental): Se emplea el insulto como herramienta de amenaza, con el objetivo de desestabilizar emocionalmente al receptor y ejercer control sobre la situación.

N – Negar (insulto omitido): El agresor finaliza abruptamente el intercambio verbal, evitando cualquier réplica o respuesta, y con ello invalida la participación del otro.

S – Salvaguardar (insulto protector): Este tipo de insulto surge como una reacción defensiva ante una agresión previa, con la intención de restaurar el equilibrio o recuperar una posición amenazada.

U – Ultrajar (insulto manipulador): Se utiliza para degradar al otro, menoscabando su valor personal y dañando su autopercepción.

L – Lacerar (insulto gratuito): Es un insulto emitido sin provocación aparente, cuyo único fin es causar daño emocional y obtener placer a partir del sufrimiento ajeno.

T – Territorializar (insulto demarcador): A través del insulto, se establecen límites simbólicos o sociales, marcando diferencias o defendiendo espacios de influencia o pertenencia.

O – Ocluir (insulto liquidador): Este insulto pretende clausurar por completo el diálogo, suprimiendo toda posibilidad de respuesta o reconciliación.

Por otra parte, se plantea una dinámica similar a la de Irazusta, pero aplicada al término **D.I.S.F.E.M.I.S.M.O.**

D – Deshumanizar: El disfemismo presenta al otro como menos que humano (ej. «bestia», «rata»), negando su dignidad o valor moral.

I – Insultar: Se utiliza con una intención claramente ofensiva, atacando directamente a la persona, su grupo o identidad.

S – Simplificar: Reduce la complejidad del otro a un rasgo negativo o estereotipado («corrupto», «inútil»), afectando la percepción pública.

F – Fracturar: Refuerza la polarización al crear divisiones simbólicas entre «nosotros» y «ellos», cargando emocionalmente el lenguaje.

E – Estigmatizar: Aplica etiquetas despectivas que generan rechazo social («narcotraficante», «parásito»), excluyendo del discurso legítimo.

M – Manipular: Busca orientar la opinión del receptor mediante lenguaje connotativo cargado de ideología o desprecio.

O – Ofender: Produce un efecto de humillación o vergüenza pública, muchas veces con impacto emocional profundo.

Esta construcción aporta una lectura didáctica y multidimensional del fenómeno, al evidenciar cómo el lenguaje peyorativo puede descomponer la imagen del otro y legitimar formas de violencia simbólica. Tal como ocurre con el modelo de Mera, esta propuesta enfatiza que las palabras además de comunicar, producen realidades sociales que polarizan, excluyen y refuerzan imaginarios hostiles dentro de la esfera pública.

6. Disfemismo en el contexto político y de las redes sociales

Los disfemismos constituyen una forma de agresión verbal con efectos profundos en la comunicación política. En las redes sociales, donde prevalece la inmediatez y el anonimato, este tipo de expresiones se utiliza con fines de manipulación y deslegitimación del adversario. Beraún (2016) destaca que el

lenguaje despectivo cumple una función de violencia simbólica, al moldear percepciones sociales mediante la repetición de insultos. Asimismo, Álvarez (2005) define el disfemismo como una expresión peyorativa empleada para «ridiculizar y rebajar el nivel de calidad y categoría» del otro. (p. 20)

Durante las campañas electorales, el disfemismo opera como estrategia discursiva que polariza y segmenta a la sociedad. La constante exposición a insultos deshumanizantes refuerza la hostilidad entre grupos y legitima la intolerancia como parte del debate público. El uso reiterado de términos peyorativos genera estereotipos que convierten al oponente en una amenaza moral o ideológica. Este fenómeno, potenciado por el entorno digital, transforma el diálogo político en una confrontación emocional que sustituye la argumentación por la agresión.

Para abordar este fenómeno desde una perspectiva sistemática, se adoptó el modelo propuesto por Rodea (2007) y Crespo Fernández (2013), quienes clasifican los insultos según su tipo, carga léxica, presencia y tipo de disfemismo, y observaciones contextuales. La presente investigación adapta dicho esquema a sus objetivos y al corpus de análisis, permitiendo una lectura contextualizada de las expresiones propias del discurso político digital boliviano.

Tabla 1: *Cuadro de análisis de insultos y disfemismos*

Insulto completo	Tipo de insulto	Léxico	¿Contiene disfemismo?	Tipo de disfemismo	Notas adicionales
Corrupto asqueroso	Directo, codificado	Marcado	Sí	Adjetival despectivo	Común en discursos contra el Estado
Rata inmunda	Directo, codificado	Marcado	Sí	Zoomórfico + intensificador	Deshumaniza al político
Político de pacotilla	Indirecto, codificado	Marcado	Sí	Disfemismo metafórico	Usa ironía o desprecio semántico
Ministro vendido	Directo, codificado	No marcado	Sí	Valorativo ético/ideológico	Implica traición, muy usado

Ladrona miserable	Directo, codificado	Marcado	Sí	Moral despectivo	Común en insultos a mujeres políticas
Bestia ignorante	Directo, codificado	Marcado	Sí	Zoomórfico + intelectual	Niega humanidad e inteligencia

Fuente: Tomado de Rodea, 2007; y Crespo, 2013.

METODOLOGÍA

En este apartado se presentan las consideraciones metodológicas que guiaron el desarrollo del estudio. Se expone el enfoque adoptado y los procedimientos aplicados para el análisis, con el propósito de ofrecer una base coherente y transparente que sustente los resultados obtenidos.

La investigación es de carácter cualitativo, dado que se centra en la descripción e interpretación de los enunciados ofensivos empleados en las redes sociales durante la campaña electoral de 2025 en Bolivia. De esta manera, este enfoque permite comprender las manifestaciones del lenguaje en su contexto comunicativo, analizando las intenciones y efectos sociales detrás de las expresiones agresivas.

El estudio asume además un componente descriptivo, porque busca identificar y clasificar los distintos tipos de recursos lingüísticos utilizados para denigrar o deslegitimar a los actores políticos en el entorno digital. A través de esta aproximación se obtiene una visión más completa de los mecanismos discursivos que estructuran la comunicación política en espacios virtuales.

El análisis se sustentó en el método inductivo, que permitió partir de ejemplos particulares, comentarios y publicaciones emitidas por usuarios en redes sociales, para formular interpretaciones generales sobre las tendencias lingüísticas observadas. Esta vía metodológica favorece la identificación de patrones discursivos comunes, así como la comprensión de los significados sociales que emergen del uso reiterado del lenguaje ofensivo.

De manera complementaria, se aplicó el método hermenéutico, orientado a la interpretación del sentido de los enunciados y del contexto donde estos fueron producidos. A partir de este enfoque se analizaron las

intenciones comunicativas, las estrategias discursivas y el impacto simbólico de las expresiones en la dinámica del debate político digital. La combinación de ambos métodos permitió trascender la simple descripción textual, para abordar la dimensión ideológica y pragmática del discurso.

La técnica empleada fue el análisis de contenido, con énfasis en el análisis del discurso digital. Se examinaron comentarios y publicaciones de usuarios en las principales redes sociales, Facebook, X (antes Twitter) y otras plataformas populares, durante el proceso electoral de 2025.

El procedimiento consistió en identificar y seleccionar interacciones, frases y palabras con carga peyorativa o connotación agresiva, a fin de clasificarlas según su función comunicativa y su valor dentro del discurso político. Para la recolección del corpus se utilizó la plataforma *Export Comments*, que permitió extraer de manera automatizada comentarios y publicaciones vinculadas con los temas políticos más debatidos de la campaña. Esta herramienta facilitó obtener un conjunto representativo de interacciones, garantizando la diversidad y fiabilidad del material analizado.

La población de estudio estuvo conformada por los usuarios de redes sociales activos durante las elecciones presidenciales de 2025 en Bolivia. La muestra, de tipo intencional, se seleccionó con el objetivo de reflejar la variedad de expresiones y posturas políticas presentes en los entornos digitales.

No se establecieron criterios de segmentación por edad, género o ideología, dado que la naturaleza de las plataformas sociales dificulta la identificación precisa de estos atributos. Se priorizó, en cambio, la relevancia discursiva de los comentarios y su representatividad respecto de la polarización del debate político.

La muestra final incluyó publicaciones y reacciones provenientes de Facebook, X y otros espacios digitales donde se discutieron los principales temas de la contienda electoral, como la gestión gubernamental, la corrupción o la identidad nacional. Esta diversidad permitió observar la amplitud del fenómeno y las formas en que el lenguaje agresivo circula en la esfera pública virtual.

RESULTADOS

En este apartado se presenta el análisis de los insultos y expresiones ofensivas empleados en las redes sociales durante las elecciones presidenciales de 2025 en Bolivia. A fin de evitar controversias innecesarias, no se mencionan los nombres de los políticos; sin embargo, los comentarios seleccionados reflejan

con claridad las estrategias discursivas de descalificación utilizadas por los usuarios. El propósito es comprender cómo el lenguaje, más allá de su función comunicativa, actúa como herramienta de confrontación ideológica y de polarización social.

El análisis abarca siete expresiones representativas, cada una tomada de interacciones vinculadas a distintos candidatos. En cada caso se examina la tipología del insulto, el léxico empleado, el tipo de carga ofensiva y los recursos retóricos y pragmáticos que intervienen en la configuración del mensaje.

Tabla 2

«Narcoasaltacunas»	Tipo de insulto:	Calumnia creativa / compuesto
	Léxico:	Marcado
	¿Disfemismo?:	Sí (fusión disfemística)
	Tipo de disfemismo:	Fusión disfemística / invención léxica
	Recurso retórico:	Deslegitimación y metáfora ofensiva

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

La expresión «narcoasaltacunas» constituye un ejemplo de creatividad léxica con alta carga peyorativa. La fusión de «narcotraficante» y «asaltacunas» produce un efecto retórico de fuerte impacto emocional, al combinar dos delitos socialmente repudiados: el narcotráfico y el abuso deshonesto de menores. Como advierte Fowler *et al.* (1979), este tipo de metáforas retóricas buscan insultar, y reconfigurar la imagen pública de la persona a través de la asociación de su figura con crímenes de alta gravedad y rechazo social.

Más allá del ingenio lingüístico, esta construcción encarna una estrategia de violencia simbólica (Bourdieu, 1991), en la que la palabra se convierte en un instrumento de exclusión y estigmatización. Según Laclau (2005), tales recursos fortalecen la polarización política al construir un «enemigo absoluto» que encarna todo lo repudiable de la sociedad.

Tabla 3

«Faraón fraudulento y cobarde»	Tipo de insulto:	Directo, codificado
	Léxico:	Marcado
	¿Disfemismo?:	Sí (metafórico)
	Tipo de disfemismo:	Metafórico / Deslegitimación
	Recurso retórico:	Metáfora y descalificación personal

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

El insulto combina la metáfora del «faraón», símbolo de autoridad autocrática, con adjetivos moralmente condenatorios («fraudulento», «cobarde»). La imagen construye una figura de poder distante, corrupta y carente de valor. Lakoff y Johnson (1980) destacan que las metáforas modelan nuestra percepción de la realidad: aquí, el político es conceptualizado como un tirano premoderno, desconectado del pueblo.

El valor crítico de esta expresión radica en que convierte una disputa ideológica en una lucha moral entre el pueblo oprimido y el líder corrupto. El lenguaje metafórico, por tanto, no solo insulta: reproduce estructuras de dominación simbólica al reubicar al adversario fuera del espacio legítimo del diálogo democrático.

Tabla 4

«Basura humana»	Tipo de insulto:	Directo, Codificado
	Léxico:	Vulgar
	¿Disfemismo?:	Sí (escatológico)
	Tipo de disfemismo:	Escatológico / Deshumanización
	Recurso retórico:	Descalificación y metáfora

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

La expresión «basura humana» es un claro ejemplo de un disfemismo escatológico, puesto que utiliza el término «basura» para asociar al político con algo indeseable y repulsivo. Esta expresión, tal como lo describe Douglas (1966), se utiliza para descalificar a alguien al reducirlo a una condición deshumanizada. Basura es un término que niega la humanidad de la persona y la convierte en algo que debe ser desechado. Este tipo de disfemismo tiene un impacto fuerte en la percepción pública porque, al asociar al individuo con lo sucio y lo inútil, se anula su valor como ser humano ante los ojos de la audiencia.

Desde una lectura sociolingüística, este insulto refleja un discurso de expulsión simbólica del otro político. En contextos de polarización, tales expresiones, además de desacreditar al individuo, legitiman la idea de que ciertos actores «no merecen participar» en el debate público, lo cual erosiona los principios del pluralismo democrático.

Tabla 5

«Mentiroso patológico»	Tipo de insulto:	Directo, codificado
	Léxico:	Marcado
	¿Disfemismo?:	Sí (hipérbole, disfemismo)
	Tipo de disfemismo:	Hipérbole / Disfemismo moral
	Recurso retórico:	Hipérbole y descalificación

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

El término «mentiroso patológico» es un disfemismo moral, que utiliza la hipóbole para exagerar las características negativas del sujeto. La palabra «patológico» sugiere que la mentira es parte de su naturaleza, casi como una enfermedad que lo define. A juicio de Brown y Levinson (1987), este tipo de lenguaje busca descalificar moralmente al otro, presentándolo como alguien incapaz de ser confiable. Este recurso retórico es particularmente poderoso porque invalidar la confianza en un político es una estrategia clave para socavar su legitimidad ante la opinión pública.

La crítica aquí no radica únicamente en el insulto, sino en su efecto social: patologizar al adversario implica negar su capacidad racional, transformándolo en un ser «enfermo» y, por tanto, inhabilitado para participar en la política. El insulto se vuelve así un dispositivo discursivo de exclusión moral.

Tabla 6

«Niño traidor», «cobarde», «judas»	Tipo de insulto:	Directo, codificado
	Léxico:	Marcado
	¿Disfemismo?:	No
	Tipo de disfemismo:	Metáfora, deslegitimación
	Recurso retórico:	Metáfora y descalificación

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

Estas expresiones utilizan metáforas que apelan a la inmadurez y a la falta de lealtad. «niño» implica que la figura atacada es inmadura o incapaz de manejar la responsabilidad política. El término «Judas» es una metáfora histórica que vincula a la persona con la traición, mientras que «cobarde» denota una falta de valentía. El uso de estas metáforas descalifica a la figura política, asociándola con la traición y la debilidad, lo cual reduce su legitimidad ante el público. Como afirma Van Dijk (1998), las metáforas tienen el poder de reconfigurar la imagen pública del sujeto, colocándolo en un lugar de desprecio y deslegitimación dentro del discurso político. En ese sentido, estos términos buscan socavar la autoridad del político y excluirlo de la discusión política seria.

Tabla 7

«Corrupto de m*», «fraudulento»	Tipo de insulto:	Directo, codificado
	Léxico:	Marcado, vulgar
	¿Disfemismo?:	Sí (grosería, hipérbole)
	Tipo de disfemismo:	Escatológico / Hipérbole
	Recurso retórico:	Grosería, descalificación

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

El uso de expresiones como «corrupto de m*» y «fraudulento» conlleva una grosería directa y una hipérbole que busca exagerar los defectos del político. La palabra «de m*» es un disfemismo escatológico y tiene la intención de rebajar a la persona al vincularla con algo sucio y despreciable. Este tipo de lenguaje apela al desprecio y rechazo público, minando la credibilidad del sujeto al presentarlo como irresponsable e indigno de confianza. Como señala Fowler *et al.* (1979), el uso de groserías e hipérboles en los discursos de odio tiene como objetivo intensificar la carga emocional del insulto, forzando la percepción negativa del público hacia el objeto del ataque.

El poder de este tipo de lenguaje reside en su capacidad para movilizar afectos negativos, especialmente en comunidades digitales donde la interacción es rápida y emocional. Así, el insulto se convierte en una forma de catarsis colectiva y en un vehículo de cohesión grupal entre los detractores.

Tabla 8

«Fugitivo cobarde», «rata de dos patas»	Tipo de insulto:	Directo, codificado
	Léxico:	Marcado, vulgar
	¿Disfemismo?:	Sí (metáfora, escatológico)
	Tipo de disfemismo:	Escatológico / Metáfora
	Recurso retórico:	Metáfora, insulto

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

La metáfora «rata de dos patas», popularizada en el habla latinoamericana, representa una forma de animalización: el político es reducido a un ser vil, parásito y despreciable. «Fugitivo cobarde», por su parte, refuerza la idea de huida y debilidad. Ambos elementos conforman una imagen de degradación total. Tal como argumentan Lakoff y Johnson (1980), las metáforas tienen un poder significativo en el discurso político, puesto que transmiten significados complejos de manera simple, pero profundamente impactante en la percepción pública del sujeto atacado.

Tabla 9

«Todos estos son el cáncer del país»	Tipo de insulto:	Indirecto, generalizado
	Léxico:	No marcado (metafórico)
	¿Disfemismo?:	Sí
	Tipo de disfemismo:	Metáfora patológica
	Recurso retórico:	Alegoría / descalificación colectiva

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

El uso de la metáfora patológica («cáncer del país») convierte a un conjunto de actores políticos en una enfermedad social. Se trata de una forma de criminalización simbólica, donde el grupo adversario es concebido como un agente infeccioso que contamina la nación. Van Dijk (1998) sostiene que este tipo de recursos refuerza la polarización al construir enemigos colectivos que deben ser rechazados.

El análisis de los ejemplos evidencia que el lenguaje político digital en Bolivia se caracteriza por la intensificación del insulto, la creatividad léxica y la deshumanización del oponente. La mayoría de los enunciados cumplen una doble función:

1. Deslegitimar moralmente al adversario mediante insultos o metáforas degradantes.
2. Reforzar identidades grupales, utilizando el desprecio como signo de pertenencia ideológica.

Estos resultados confirman que el insulto no es un accidente discursivo, al contrario, es una estrategia comunicativa estructurada, que sirve para movilizar emociones colectivas, canalizar frustraciones y construir enemigos simbólicos. En el contexto boliviano, donde la polarización política se trasladó al espacio digital, este fenómeno refleja una crisis de diálogo público y un uso instrumental del lenguaje para erosionar la legitimidad del otro.

CONCLUSIONES

Este artículo examinó cómo los insultos y expresiones disfemísticas utilizados en las redes sociales durante las elecciones presidenciales de 2025 en Bolivia

han contribuido a la polarización y deslegitimación de los actores políticos. A lo largo del estudio, se demostró que estos recursos lingüísticos desempeñan un papel crucial en la construcción de narrativas negativas sobre los oponentes, transformando los comentarios en herramientas discursivas de desprestigio, exclusión y degradación simbólica. Los usuarios, al emplear expresiones violentas, escatológicas o racistas, además de atacar a los políticos, buscan deshumanizarlos, presentándolos como figuras repulsivas, criminales o indignas. De este modo, el fenómeno analizado confirma el poder del lenguaje en la construcción y destrucción de la imagen pública, así como su influencia en la configuración de percepciones colectivas dentro del debate político digital.

El uso reiterado de expresiones ofensivas, ya sean metáforas escatológicas, religiosas o racistas, revela una estrategia discursiva orientada a socavar la legitimidad del adversario político y reforzar las fronteras ideológicas entre grupos opuestos. Términos como «*narcoasaltacunas*», «*pedófilo*» o «*rata inmund*» actúan como etiquetas deshumanizantes que vinculan al político con prácticas moralmente inaceptables o ilícitas, con el fin de producir rechazo social. Este tipo de lenguaje no se limita a cuestionar las ideas o propuestas, más bien traslada la crítica del plano político al personal y moral, afectando la credibilidad, la honra y la legitimidad simbólica del sujeto atacado. Así, los discursos de odio y la desinformación se convierten en estrategias recurrentes para erosionar la confianza pública y consolidar climas de hostilidad.

Otro aspecto relevante evidenciado es el impacto social de este tipo de comunicación agresiva. Los comentarios despectivos dañan la imagen de las figuras políticas y alimentan la división social al legitimar la intolerancia como forma de participación ciudadana. Como explica Van Dijk (1998), los discursos polarizantes operan bajo la lógica de «*nosotros contra ellos*», reforzando la construcción del enemigo simbólico. En este contexto, el lenguaje ofensivo deja de ser una simple reacción emocional para convertirse en un mecanismo de cohesión grupal y exclusión social, donde el valor de la palabra se mide por su capacidad de herir o degradar al otro.

Las redes sociales, por su estructura abierta y su escasa moderación, amplifican estos fenómenos al ofrecer un escenario de anomia comunicativa, donde los límites entre la crítica y la agresión se difuminan. El anonimato y la inmediatez fomentan la desinhibición, permitiendo que expresiones violentas se reproduzcan y circulen sin consecuencias. En ese sentido, el insulto deja de ser individual y pasa a formar parte de una violencia discursiva colectiva,

donde cada comentario refuerza la normalización del desprecio y el deterioro del diálogo público.

A partir de los hallazgos, resulta evidente que el fenómeno analizado trasciende la mera observación lingüística y plantea un desafío ético y comunicativo de gran relevancia. Los discursos de odio, cuando se naturalizan en el espacio digital, además de afectar a quienes son objeto de ellos, también debilitan el tejido democrático y erosionan la confianza entre ciudadanos. Por ello, el análisis no debe limitarse a describir sus expresiones más agresivas, sino que debe abrir paso a una reflexión sobre la responsabilidad del hablante digital y la necesidad de construir una cultura comunicativa basada en la argumentación, la empatía y el respeto. Comprender este fenómeno implica reconocer que el futuro del debate político depende, en gran medida, de la manera en que aprendamos a usar las palabras en la era digital.

Finalmente, este estudio pone en evidencia una crisis del lenguaje político contemporáneo, en la que la argumentación racional fue desplazada por la emoción, el sarcasmo y la ofensa. Frente a esta realidad, se hace necesario promover una educación digital crítica, que fomente el pensamiento reflexivo, el respeto por la diversidad y la responsabilidad comunicativa. Las palabras, como se demostró, no son inocuas: construyen realidades, crean imaginarios y pueden dividir sociedades. Por tanto, reconocer su poder es el primer paso para recuperar el sentido ético del lenguaje y restablecer el valor del diálogo como pilar de la democracia.

REFERENCIAS

- Álvarez, R. (2005). *El disfemismo: Un estudio lingüístico de la agresión verbal*. Editorial Planeta.
- Arroyave, J. (2008). *Disfemismo y eufemismo: Funciones y usos en el discurso coloquial*. Universidad de Medellín.
- Beraún, C. M. (2016, septiembre 15). *Semiótica y semántica*. SlideShare. <https://www.slideshare.net/mobile/Cralo07/semiotica-y-semantica-66072593>
- Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond y M. Adamson, Trans.). Harvard University Press. [El lenguaje y el poder simbólico]
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1987). *Cortesía: Algunos universales en el uso del lenguaje* (2.^a ed.). Cambridge University Press.

- Crespo Fernández, E. (2013). *El insulto en el español coloquial: Análisis pragmalingüístico*. Peter Lang.
- Diccionario de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23.^a ed.). Real Academia Española. <https://dle.rae.es>
- Douglas, M. (1966). *Pureza y peligro: Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Routledge.
- El País. (2006, 22 de enero). *Evo Morales jura como primer presidente indígena de Bolivia*. https://elpais.com/internacional/2006/01/22/actualidad/1137884405_850215.html
- Escandell, V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G., & Trew, T. (1979). *Lenguaje y control*. Routledge.
- FundéuRAE. (2006, 23 de enero). *Indio e indígena*. Fundación del Español Urgente. Recuperado el 16 de agosto de 2025, de <https://www.fundeu.es/noticia/indio-e-indigena-3224/>
- George, Y. (2007). *El lenguaje*. Akal.
- Irazusta, M. (2015). *Eso lo será tu madre: La biblia del insulto*. Espasa Libros.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Lara, L. F. (2015). *Temas del español contemporáneo*. El Colegio de México.
- Marchetti, P. (2015). *Puto el que lee: Diccionario argentino de insultos, injurias e improperios*. Granica.
- Rabanales, A. (1958). Recursos lingüísticos en el español de Chile de expresión de la afectividad. *Boletín de Filología*, IX, 205–302.
- Rodea, M. C. (2007). El insulto y la violencia verbal. *Lingüística Mexicana*, 4(2), 93–119.
- Silva Correia, J. da (1927). *O eufemismo e o disfemismo na língua e na literatura portuguesa*. Arquivo da Universidade de Lisboa, XII, 445–787.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideología: Un enfoque multidisciplinar*. Akal.

ANEXOS

A continuación, se presenta el recuadro de clasificación con el análisis detallado de los insultos y disfemismos utilizados por los usuarios en las redes sociales. Este recuadro clasifica los comentarios de acuerdo con su tipo de insulto, el

léxico utilizado, el uso de disfemismos, los recursos retóricos empleados y el contexto real de cada expresión.

Insulto / Expresión	Tipo de Insulto	Léxico	¿Disfemismo?	Tipo de Disfemismo	Recurso Retórico	Contexto Real
«Monos», «ignorante», «drogadicto», «ladrón»	Racista / Directo, codificado	Marcado	Sí	Metafórico y denigrante étnico	Deshumanización y racismo	Noticias fides, discurso público
«Indio cara de caca», «ladrón», «asesino», «narcotraficante», «mentiroso», «maricón», «cholo asqueroso»	Racista, insulto múltiple	Marcado	Sí	Reiterado y ofensivo étnicamente	Discurso de odio, Insulto compuesto	La izquierda diario.com.bo, Redes Sociales
«Pedófilo»	Calumnia Grave / Directo	Marcado	Sí	Acusación criminal falsa	Calumnia y difamación personal	Reddit
«Narcoasallacunas»	Calumnia Creativa / Compuesto	Marcado	Sí	Fusión disfemística	Invencción léxica ofensiva / Deslegitimación	Reddit
«Todos estos son el cáncer del país»	Generalizado / Indirecto	No marcado	Sí	Metáfora patológica	Alegoría Patológica / Discurso de odio	Reddit
«Balazo en cada rodilla y directo a la plaza a colgarlo»	Violento / Incitador	Marcado	No	Amenaza directa a la violencia	Incitación Directa a la violencia / exterminio	Foros Informales / Reddit
«Faraón fraudulento y cobarde», «cachorro del dictador»	Directo, Codificado	Marcado	Sí	Metafórico	Metáfora y deslegitimación	Choque Político en Redes
«Pichón del dictador... manos manchadas con sangre»	Directo, Codificado	Marcado	Sí	Metáfora Histórica / Incriminación	Metáfora histórica e incriminación	Opinión Editorial en Tarja
«Invitando a extranjeros... marionetas»	Indirecto, Codificado	No marcado	No	Alegoría Manipulativa	Comunicado social antivoto	Comunicado Social
«Privar a indígenas de sus derechos» (Fake)	Falso Contenido	Marcado	Sí	Escatológico-Retórico	Discurso falsificado vía IA	Video Manipulado Viral
«Tuto traicionero» (Falsa Atribución)	Allegado Insulto falso	No marcado	No	Desinformación Acusatoria	Imagen viral desmentida	Desinformación

Rilita 10 - Franz Canaza Aduviri

«Acusaciones falsas: narcotráfico, litio, Renta Dignidad»	Indirecto, difamatorio	No marcado	No	Desinformación, Calumnia	Campaña digital sucia	Visión 360, Campaña Digital
«Basura humana», «privatizador corrupto»	Directo, codificado	Marcado	No	Metáfora hiriente	Descalificación / Metáfora	Reddit
«Niño traidor», «cobarde», «judas»	Directo, codificado	Marcado	No	Metáfora / Deslegitimación	Reacciones en redes sociales	Comentarios Tras Declaraciones políticas
«Vergonzosas», «desinformadas», «defensor de violentos»	Directo, codificado	Marcado	No	Juicio Moral, Descalificación	Críticas a comentarios legales	Críticas por Comentarios sobre la Ley 348
«Narcoasallacunas», «monstruo perverso», «basura humana»	Directo, codificado	Marcado	Sí	Escatológico / Deshumanización	Metáfora, deshumanización	Ataques en Foros en Línea
«Corrupto de mierda», «asesino y criminal»	Directo, codificado	Marcado, vulgar	Sí	Grosería, hipérbole	Descalificación personal	Facebook, x
«Mentiroso hijo de puta»	Directo, codificado	Marcado, vulgar	Sí	Grosería, metáfora insultante	Redes sociales	Comentarios Públicos / Redes
«Matón de pacotilla», «mentecato»	Directo, codificado	Marcado	No	Metáfora, adjetivo peyorativo	Opiniones públicas / Redes	Opiniones Públicas y Redes
«Caradura sin vergüenza», «pinche lameculos del MAS»	Directo, codificado	Marcado, vulgar	Sí	Grosería, descalificación	Descalificación / Insulto	Redes sociales
«Hipócrita», «oportunista», «vende patria»	Directo, codificado	Marcado	No	Juicio Moral, descalificación	Comentarios políticos	Redes sociales, Comentarios políticos
«Hijo de puta», «caradura de mierda»	Directo, codificado	Marcado, vulgar	Sí	Grosería, descalificación	Redes sociales	Comentarios públicos en redes sociales
«Mentiroso patológico»	Directo, codificado	Marcado	Sí	Hipérbole, difemismo	Comentarios políticos / Redes	Comentarios políticos y redes
«Inepta», «mentirosa», «populismo barato»	Directo, codificado	Marcado	No	Juicio moral, descalificación	Redes Sociales / Comentarios Políticos	Comentarios políticos

Análisis pragmático del disfemismo en las redes sociales en el contexto electoral boliviano

<i>«Pendeja sin cerebro», «puta política»</i>	Directo, codificado	Marcado, vulgar	Sí	Grosería, disfemismo	Redes sociales	Comentarios políticos
<i>«Indígena sin educación», «cacata sin clase»</i>	Directo, codificado	Marcado	No	Discriminación, descalificación	Comentarios en redes y foros	Comentarios discriminatorios

¿Debe la gramática ceder ante la tecnología? Un estudio sobre la redefinición de la redacción en la era de la IA*

Should Grammar Yield to Technology? A Study on the Redefinition of Academic Writing in the AI Era

Sidney Lucero Churqui Humerez

Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz,
Bolivia

E-mail: slucerohumerez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3656-1084>

Alejandro Bacarreza Carvajal

Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz,
Bolivia

E-mail: ABacarreza92@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5866-5213>

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2025

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2025

*Declaramos no tener ningún tipo de conflicto de interés que haya influido en nuestro artículo.

Resumen: Este estudio analiza cómo la irrupción de la inteligencia artificial (IA) está redefiniendo la enseñanza y aprendizaje de la redacción académica en la carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA. Mediante un enfoque cuali-cuantitativo, se aplicaron encuestas tipo Likert a veinte estudiantes y entrevistas semiestructuradas a cinco docentes vinculados con gramática y redacción. Los hallazgos muestran que las herramientas de IA, como ChatGPT, DeepSeek y Grammarly, son valoradas por su eficiencia al acelerar la escritura, apoyar la revisión y ofrecer retroalimentación lingüística inmediata. No obstante, emerge una cautela extendida respecto a la dependencia tecnológica y al posible debilitamiento de las competencias gramaticales si su uso no se regula pedagógicamente. La tendencia docente general es equilibrada: se reconocen beneficios, pero se subraya la necesidad de integrar estas herramientas con criterios éticos, objetivos de aprendizaje claros y prácticas que fortalezcan la autonomía del estudiante. Se concluye que la pregunta no es si la gramática debe ceder ante la tecnología, sino cómo articular una relación de mutuo beneficio donde la IA actúe como catalizador del aprendizaje y la gramática, reforzada por la práctica consciente, preserve la calidad, la coherencia y la originalidad de cada autor.

Palabras clave: redacción, gramática, inteligencia artificial, retroalimentación, autonomía estudiantil

Abstract: This study examines how artificial intelligence is reshaping the teaching and learning of academic writing in the Linguistics and Languages program at UMSA. Using mixed methods and an exploratory-descriptive design, we administered Likert-scale surveys to twenty students and conducted semi-structured interviews with five instructors of grammar and writing. The results show that students value AI tools like ChatGPT, DeepSeek, and Grammarly for their ability to improve efficiency, expedite drafting, and provide immediate linguistic feedback. However, widespread caution emerges about technological dependence and its potential to weaken grammatical competence without pedagogical regulation. Overall, instructors display a balanced stance: they acknowledge benefits while stressing ethical guidance, clear learning objectives, and practices that strengthen student autonomy. We conclude the central question is not whether grammar should yield to technology, but how to coordinate a mutually beneficial relationship in which AI acts as a catalyst for learning and grammar, sustained through conscious practice, safeguards textual quality, coherence, and depth in academic discourse.

Keywords: Academic writing, grammar, artificial intelligence, feedback, learner autonomy

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en los procesos de escritura académica plantea interrogantes fundamentales sobre el papel de la gramática tradicional en contextos formativos. En la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), tanto docentes como estudiantes se enfrentan a una transformación profunda en las prácticas de redacción, producto del uso cada vez más frecuente de herramientas como ChatGPT, DeepSeek, Grammarly y otras plataformas de asistencia lingüística.

El estudio en curso aborda la cuestión de cómo estas tecnologías están cambiando la educación y el aprendizaje en el ámbito de la enseñanza, preguntándose si la gramática necesita adaptarse, resistir o integrarse a esta nueva era digital. Como señalan Crystal (2019) y Godwin-Jones (2021), la digitalización del lenguaje impulsa una evolución natural de sus estructuras, lo que exige una revisión crítica de los marcos pedagógicos tradicionales. A su vez, Pérez-Sabater (2022) destaca la necesidad de alfabetización digital crítica para el uso ético y eficiente de la IA en contextos educativos. En este marco, los objetivos del estudio son: analizar el impacto del uso de inteligencia artificial en las prácticas de redacción dentro de la carrera de Lingüística e Idiomas, identificar las percepciones de docentes y estudiantes sobre los cambios en la estructura y función gramatical, y proponer lineamientos para una integración responsable de estas tecnologías. La importancia de este trabajo radica en su capacidad de aportar a la actualización curricular y metodológica en la formación lingüística, dentro de un contexto boliviano donde el debate entre tradición y tecnología aún se encuentra en construcción.

REVISIÓN DE LITERATURA

1. La gramática y la escritura en la era digital

La escritura académica ha estado tradicionalmente ligada a la gramática como base para garantizar la corrección, coherencia y claridad textual. En este marco, dominar las estructuras gramaticales ha sido considerado un indicador clave de competencia lingüística. No obstante, con la expansión de la tecnología han emergido nuevos estilos comunicativos. Desde esta perspectiva, Crystal (2019) argumenta que el lenguaje en internet no rompe las reglas gramaticales, sino que las adapta a nuevas funciones y contextos comunicativos. Para este autor los cambios que se observan en la escritura digital deben interpretarse

como una evolución del lenguaje impulsada por la exigencia de los medios, más que como una amenaza a su integridad.

2. La irrupción de la inteligencia artificial en los procesos de redacción

En los últimos años la aparición de herramientas como ChatGPT, Grammarly y DeepSeek ha transformado radicalmente los procesos de escritura. Godwin-Jones (2021) destaca que estas tecnologías no solo corrigen errores, sino que también modifican la estructura y el estilo de los textos, planteando interrogantes sobre la autoría y el aprendizaje real de la escritura.

Pérez-Sabater (2022) advierte que su uso sin orientación crítica puede derivar en una dependencia tecnológica que debilite la competencia gramatical. Así, el desafío actual no es rechazar la IA, sino integrar de forma ética y pedagógicamente efectiva.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuali-cuantitativo de tipo exploratorio-descriptivo, ya que busca comprender en profundidad cómo la inteligencia artificial (IA) está influyendo en las prácticas de redacción y la percepción de la gramática en el contexto educativo de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). El estudio se desarrolló con base en las experiencias, opiniones y reflexiones tanto de estudiantes como de docentes, lo que permitió una aproximación interpretativa y contextualizada del fenómeno en estudio.

La población se conformó por estudiantes (4^{to}. semestre a 7^{mo}. semestre de las diferentes áreas de la carrera de Lingüística e idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés y docentes que imparten asignaturas vinculadas a la gramática, la redacción y la lingüística aplicada. Se empleó un muestreo por conveniencia, seleccionando a cinco docentes y veinte estudiantes que hayan interactuado con herramientas de IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción.

Para lograr una comprensión amplia y profunda del impacto de la inteligencia artificial (IA) en las prácticas de redacción y en la percepción de la gramática por parte de estudiantes y docentes de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), se emplearon dos instrumentos de recolección de datos:

Se diseñó una encuesta estructurada con escala tipo Likert de 5 puntos

(de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”) destinada a los estudiantes. El objetivo fue cuantificar percepciones y actitudes respecto al uso de herramientas de IA en la redacción académica, su influencia en el aprendizaje gramatical y su grado de dependencia en la producción textual. La encuesta incluyó ítems relacionados con frecuencia de uso, percepción de calidad del texto generado, comprensión gramatical y actitudes éticas frente al uso de IA.

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes de asignaturas relacionadas con gramática, redacción y lingüística. Estas entrevistas permitieron explorar en profundidad sus experiencias, reflexiones y preocupaciones sobre cómo la IA está cambiando las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, particularmente en lo que respecta al dominio gramatical y la evaluación de competencias escritas. Las entrevistas fueron grabadas (previo consentimiento) y transcritas para su posterior análisis cualitativo.

Se garantizó el consentimiento informado, el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de los datos para fines académicos. El estudio se rigió por los principios éticos de respeto, confidencialidad y transparencia, siguiendo las normas que nos caracterizan como carrera y facultad.

RESULTADOS

La presente sección expone los hallazgos obtenidos a partir de dos instrumentos complementarios aplicados durante la investigación. En primer lugar, se administró un cuestionario estructurado con escala tipo Likert a veinte estudiantes de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés, que cursan entre el cuarto y séptimo semestre e integran las diferentes menciones.

Se creó un cuestionario para recopilar actitudes y comportamientos relacionados con el tema de estudio, facilitando identificar rasgos, niveles y tendencias de comportamiento respecto a temas importantes relacionados con el uso de la inteligencia artificial y sus efectos en la investigación académica. La escala de valoración de cinco niveles, impulsó la medición de datos cuantitativos que reflejan el rigor de las respuestas, proporcionando así un marco para la descripción de análisis comparativo.

Posteriormente, se realizaron entrevistas a cinco docentes vinculados a estudios relacionados con gramática, redacción y lingüística general. Estas entrevistas tuvieron como objetivo explorar en profundidad sus experiencias,

reflexiones y preocupaciones respecto a cómo la IA está transformando las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, en particular en lo referente al dominio gramatical y la evaluación de competencias escritas. Las sesiones fueron grabadas (previo consentimiento informado) y posteriormente transcritas para su análisis cualitativo, con el fin de identificar patrones, matices y perspectivas que complementaran la información obtenida en el cuestionario estudiantil.

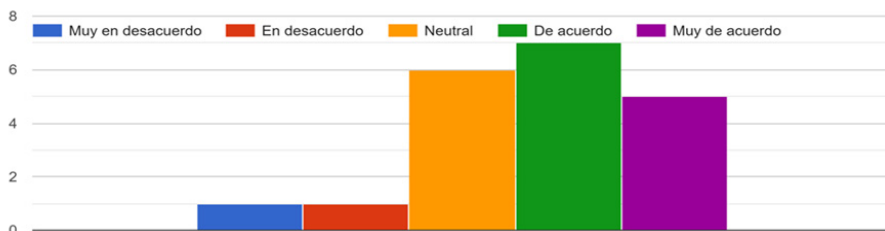
Ambos insumos ofrecieron un panorama complementario que permitió comprender no solo las tendencias generales observadas, sino también las razones y experiencias que las sustentan, dando paso a un análisis integral de los resultados.

1. Encuesta tipo Likert

1.1. Sección 1: Uso y frecuencia

Dentro de la Sección N°1, se seleccionó la pregunta 2 por ser la que generó las respuestas más significativas.

Gráfico 1: *El uso de herramientas de IA me ahorra tiempo en la redacción de trabajos académicos.*



Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

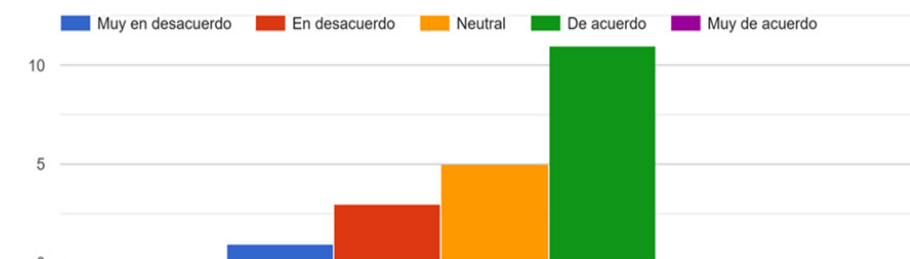
Los resultados reflejan una percepción claramente favorable hacia la IA como aceleradora del proceso de redacción. Un 60 % de los participantes (sumando las categorías “de acuerdo” y “muy de acuerdo”) coincide en que estas herramientas les permiten optimizar el tiempo invertido en elaborar textos académicos, reduciendo las fases de corrección y reescritura. Este beneficio no solo responde a la rapidez con la que la IA genera o ajusta contenido, sino también a la simplificación de tareas que, de forma manual, resultan más prolongadas y laboriosas. Aunque un 10 % no ha experimentado este ahorro y un 30 % se mantiene neutral, la tendencia predominante muestra

que la eficiencia es uno de los principales atractivos que motivan el uso de la inteligencia artificial en contextos académicos.

1.2. Sección 2: Calidad percibida y aprendizaje

En la Sección N°2, se priorizó la pregunta 2 por el alto nivel interpretativo reflejado en las respuestas.

Gráfico 2: *El uso de IA me ayuda a identificar y comprender mejor mis errores gramaticales.*



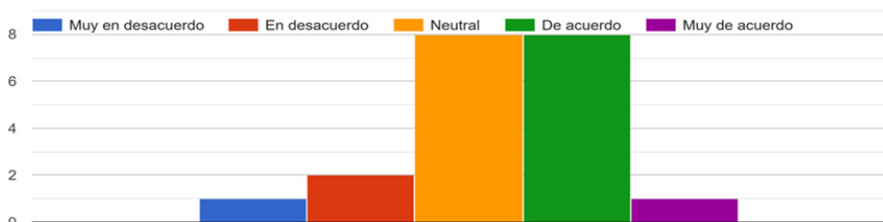
Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

Se evidencia una confianza notable en la IA como herramienta de retroalimentación lingüística. Más de la mitad de los encuestados 55 % señala que no solo detecta errores, sino que también facilita su comprensión, actuando como un tutor constante que explica y corrige al instante. Este acompañamiento permite que el estudiante reconozca patrones de error y, potencialmente, los evite en futuras redacciones. Un 25 % se mantiene neutral, posiblemente por no haber explorado plenamente estas funciones, y un 20 % considera que la IA no le ayuda en este aspecto, lo que podría deberse a confianza en sus propias habilidades lingüísticas o a limitaciones percibidas en la tecnología.

1.3. Sección 3: Dependencia y autonomía

La pregunta N° 3 de la sección 3 fue la que produjo respuestas de mayor relevancia por parte de los estudiantes.

Gráfico 3: *Puedo producir textos académicos de buena calidad sin recurrir a la IA*



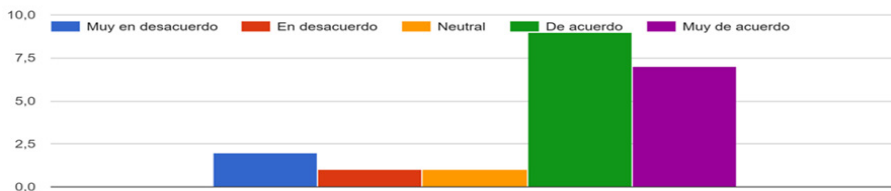
Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

Las respuestas muestran un equilibrio entre confianza y dependencia tecnológica. Un 45 % afirma sentirse capaz de elaborar textos académicos de calidad sin asistencia de IA, mientras que un 15 % opina lo contrario. Sin embargo, el 40 % restante se mantiene neutral, lo que podría indicar que la irrupción de la IA ha generado cierta inseguridad respecto a las propias habilidades. Este panorama sugiere que, si bien la IA no ha reemplazado por completo la autonomía de redacción, sí ha modificado la percepción de lo que significa “escribir bien” en un contexto cada vez más mediado por la tecnología.

1.4. Sección 4: Ética y percepción crítica

La pregunta N°2 de la sección 4 produjo las respuestas de mayor relevancia por parte de los estudiantes.

Gráfico 4: *El uso excesivo de IA en la redacción puede limitar el desarrollo de mis habilidades gramaticales*



Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor

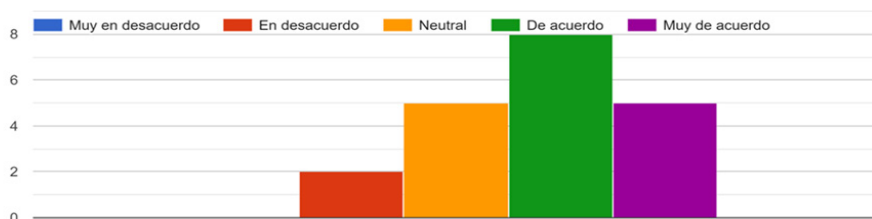
Aquí surge una advertencia clara: ocho de cada diez estudiantes manifiestan preocupación por un posible impacto negativo del uso excesivo de la IA en las competencias lingüísticas. Esta percepción no implica un rechazo

a la tecnología, sino una llamada a la moderación y al uso crítico. Existe conciencia de que la IA debe verse como una aliada estratégica y no como un sustituto absoluto, ya que la práctica autónoma sigue siendo insustituible para el aprendizaje profundo de la gramática y redacción. Este hallazgo revela que los encuestados no desean renunciar al esfuerzo intelectual propio, sino complementarlo.

1.5. Sección 5: Visión general

La pregunta N° 1 de la sección 5 evidenció la mayor relevancia en las respuestas estudiantiles.

Gráfico 5: *Considero que la IA representa una oportunidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la redacción académica*



Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

El 65 % de los participantes ve la IA como una oportunidad para enriquecer la enseñanza de la redacción, destacando su capacidad de ofrecer ejemplos, sugerencias y explicaciones inmediatas que complementan al docente. Sin embargo, un 25 % mantiene una postura neutral y un 10 % está en desacuerdo, lo que muestra que, pese al apoyo mayoritario, su aceptación plena aún necesita tiempo y experiencias positivas para consolidarse como recurso pedagógico.

Las respuestas muestran que la IA es apreciada por su eficiencia, retroalimentación lingüística y potencial para mejorar la enseñanza de la escritura académica, aunque persiste cautela ante la dependencia y el posible deterioro de las habilidades gramaticales si no se regula su uso.

La evidencia respalda una postura que no plantea que la gramática deba “ceder” ante la tecnología, sino que ambas deben coexistir en una

relación de mutuo beneficio. La IA, utilizada de forma estratégica y crítica, puede convertirse en un catalizador del aprendizaje, mientras que la gramática, fortalecida mediante la práctica consciente, garantizará que la calidad del lenguaje se mantenga incluso en un entorno dominado por la automatización. En lugar de una competencia entre lo humano y lo artificial, se propone una alianza pedagógica que potencie lo mejor de ambos mundos.

2. Entrevistas semiestructuradas

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con cinco docentes de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés, especializados en las áreas de gramática, redacción y ramas afines. La finalidad de estas entrevistas fue indagar en sus experiencias, percepciones y posturas respecto al uso de herramientas de inteligencia artificial, como ChatGPT, Grammarly, DeepSeek, u otras en la enseñanza de la redacción académica, así como su impacto en el aprendizaje y aplicación de la gramática.

Las respuestas se analizaron con una rúbrica diseñada para este estudio, que clasificó las posturas docentes en tres niveles (a favor de la IA, equilibrada o crítica) según criterios establecidos para las cinco preguntas. Esto permitió detectar patrones y tendencias, ofreciendo un marco claro para entender cómo consideran que la gramática debe posicionarse ante el avance tecnológico en el ámbito universitario.

Tabla 1: *Rúbrica de interpretación de criterios*

Pregunta	Criterio de evaluación	Postura a favor de la IA	Postura equilibrada	Postura crítica
1. Experiencias con herramientas de IA en enseñanza de redacción académica	Grado de familiaridad y uso práctico de la IA en la docencia	Reporta experiencias frecuentes y positivas, integrando la IA como apoyo regular en la enseñanza	Reconoce haber usado IA en ocasiones puntuales, valorando su utilidad, pero sin integrarla como parte central	Uso mínimo o nulo; expresa desconfianza o resistencia hacia su incorporación

2. Influencia de la IA en el aprendizaje y aplicación de la gramática normativa	Percepción sobre impacto en competencias gramaticales	Considera que la IA refuerza el aprendizaje gramatical, ayudando a identificar y corregir errores	Reconoce beneficios, pero advierte que el uso excesivo podría afectar la autonomía y la práctica gramatical	Percibe que la IA reduce el esfuerzo de aprendizaje y provoca dependencia, debilitando la competencia gramatical
3. Cambios en la enseñanza debido a la IA	Adaptación de estrategias didácticas ante la presencia de IA	Ha rediseñado clases y actividades para integrar la IA como recurso de apoyo y retroalimentación	Ha hecho ajustes puntuales, equilibrando actividades con y sin IA	No ha modificado su enseñanza; mantiene métodos tradicionales y evita su uso en clase
4. Beneficios y riesgos del uso de IA en la producción escrita universitaria	Balance entre ventajas y desventajas percibidas	Destaca más los beneficios (ahorro de tiempo, mejora de calidad, retroalimentación rápida) que los riesgos	Reconoce beneficios, pero considera que los riesgos (dependencia, superficialidad) pueden ser igual de relevantes	Subraya principalmente los riesgos, minimizando o negando los beneficios
5. Autonomía vs. dependencia de los estudiantes	Opinión sobre el efecto del uso frecuente de IA en la independencia académica	Cree que fomenta la autonomía, motivando a los estudiantes a autoevaluar y mejorar sus textos	Considera que puede ser positivo o negativo según el uso que se le dé; depende de la guía docente	Afirma que genera dependencia, reduciendo el esfuerzo intelectual y la creatividad

Fuente: Tomado de Wiggins, G., & McTighe, J., 2005

Tabla 2: *Resultados interpretativos de entrevistas a docentes*

Docente	P1 Experiencias con IA en redacción académica	P2 Influencia en aprendizaje y gramática	P3 Cambios en enseñanza	P4 Beneficios y riesgos	P5 Autonomía vs. dependencia	Tendencia global
Docente 1	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	El docente 1 presenta una visión equilibrada , reconociendo ventajas y desventajas de la IA, pero sin posesionarse de forma totalmente positiva ni negativa. Mantiene un enfoque balanceado entre el uso y la precaución.
Docente 2	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	El docente 2 muestra una visión mayormente crítica hacia la IA en la educación, destacando riesgos y posibles efectos perjudiciales. Aunque reconoce ciertos puntos intermedios, la tendencia es de cautela y resistencia.
Docente 3	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	El docente 3 considera que la IA tiene un valor potencial, pero también limita su entusiasmo por posibles inconvenientes. Su posición busca equilibrio entre aprovechar beneficios y evitar riesgos.
Docente 4	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	El docente 4 se mueve entre el escepticismo y la aceptación parcial mostrando una postura equilibrada , reconoce beneficios, pero enfatiza riesgos y la necesidad de un uso controlado.
Docente 5	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	A favor / <u>Equilibrada</u> / Crítica	El docente 5 tiene mayor inclinación al rechazo del uso de la IA enfatizando los riesgos y minimizando cualquier beneficio. Su postura es firme y no muestra mucha apertura hacia usos positivos dentando una inclinación crítica en la mayoría de las preguntas.

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que la irrupción de la inteligencia artificial en la redacción académica ha generado un cambio profundo en la dinámica entre tecnología y gramática. Tanto los estudiantes como los docentes reconocen el valor de la IA como herramienta para optimizar procesos, agilizar la escritura y ofrecer retroalimentación lingüística inmediata. No obstante, la percepción general también refleja una conciencia crítica sobre los riesgos que implica su uso desmedido.

En el ámbito estudiantil, la IA es vista como un recurso que aporta eficiencia, mejora la comprensión de errores y potencia las oportunidades de aprendizaje, siempre que se utilice de manera estratégica. Sin embargo, persiste la advertencia sobre la necesidad de mantener la práctica autónoma para preservar el dominio gramatical y las competencias cognitivas asociadas a la redacción.

Desde la perspectiva docente, la tendencia general es hacia una postura equilibrada y cautelosa. Si bien existe apertura a reconocer beneficios, se insiste en la importancia de un uso controlado, guiado por criterios pedagógicos claros, y orientado a fortalecer, y no reemplazar, el proceso formativo. La gramática, en este sentido, se mantiene como un pilar innegociable en la enseñanza de lenguas, mientras que la IA es concebida como un apoyo complementario que debe integrarse de manera consciente.

Los resultados obtenidos reflejan una percepción predominantemente positiva hacia el uso de herramientas de inteligencia artificial en la redacción académica. Los estudiantes reconocen que dichas aplicaciones les permiten ahorrar tiempo y optimizar la organización de ideas, lo que evidencia una incorporación funcional de la tecnología en los procesos de producción escrita. Asimismo, valoran el apoyo que la IA ofrece para identificar y comprender errores gramaticales, lo que sugiere un potencial didáctico en la retroalimentación automatizada y en la consolidación del aprendizaje metalingüístico. Sin embargo, esta ventaja parece depender de la capacidad crítica y del nivel de autonomía de los usuarios, dado que algunos participantes señalaron dificultades para mantener un rol activo en la revisión lingüística cuando confían excesivamente en las correcciones sugeridas por esta herramienta.

Por otro lado, se advierte una tensión entre dependencia tecnológica y desarrollo de la autonomía. Si bien los estudiantes reconocen que pueden producir textos de buena calidad sin recurrir necesariamente a la IA, también

admiten que su uso frecuente ha modificado sus hábitos de escritura y su percepción del esfuerzo cognitivo requerido. Esta relación ambivalente se complementa con una conciencia ética creciente: la mayoría coincide en que el uso excesivo de la IA puede limitar el desarrollo de las habilidades gramaticales, pero al mismo tiempo la conciben como una oportunidad pedagógica para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la redacción académica. En síntesis, los hallazgos sugieren que la IA no reemplaza la competencia lingüística humana, sino que la reconfigura, invitando a replantear el rol del estudiante como agente crítico y del docente como mediador en entornos tecnológicos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Crystal, D. (2019). *Language and the Internet* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Godwin-Jones, R. (2021). Emerging technologies: AI in language learning. *Language Learning & Technology*, 25(3), 3–8. Honolulu, Hawái, EE. UU. (University of Hawai). <https://doi.org/10.10125/44705>
- Pérez-Sabater, C. (2022). Artificial intelligence and academic writing: Challenges and opportunities. *Journal of English for Academic Purposes*, 56, 101025. Ámsterdam, (Elsevier). <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101025>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia, EE. UU. (ASCD).

ANEXOS

A continuación, se detallan las preguntas llevadas a cabo en las entrevistas:

Experiencia docente y tecnología

¿Qué experiencias ha tenido usted con el uso de herramientas de IA (como ChatGPT, Grammarly, DeepSeek, entre otras) en el contexto de la enseñanza de la redacción académica?

Impacto percibido en la gramática

Desde su perspectiva, ¿cómo influye el uso de la IA en el aprendizaje y aplicación de la gramática por parte de los estudiantes?

Cambios en la práctica docente

¿Ha modificado la presencia de estas herramientas su forma de enseñar redacción o gramática? Si es así, ¿de qué manera?

Beneficios y limitaciones

¿Cuáles considera que son los principales beneficios y riesgos del uso de IA para la producción escrita en el contexto universitario?

Dependencia y autonomía

¿Cree que el uso frecuente de IA favorece la autonomía de los estudiantes o genera dependencia? ¿Por qué?

Análisis semántico-pragmático de fraseologismos basados en el parentesco*

Semantic-Pragmatic Analysis of Phraseologisms Based in Blood Relationship

Judith Marisol Condori Choque

Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz, Bolivia

E-mail: judith.condori.choque@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0985-7551/print>

Gabriela Denise Coronel Argani

Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz, Bolivia

E-mail: denisecoronelargani@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9969-2280>

Fecha de recepción: 11 de agosto de 2025

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2025

*Declaro no tener ningún tipo de conflicto de interés que haya influido en mi artículo.

Resumen: El artículo retrata los significados semántico-pragmáticos de fraseologismos que poseen en su estructura términos de parentesco: abuela, papá, mamá, tía, hijo y *wawa*. Así, se especifica el significado semántico y pragmático que los jóvenes de ahora le dan a dichos fraseologismos. Por lo tanto, la investigación ha sido realizada a través de una encuesta a 50 jóvenes de la Carrera de Lingüística e Idiomas, UMSA, de 18 a 28 años de edad. Los matices semánticos y pragmáticos que les dan los encuestados a los fraseologismos: “no hay tu tía/no hay tutía”, “wawa que no llora, no mama”, “que te crea tu abuela”, “hacer de papá y mamá” e “hijito de papá”, en la mayoría de casos, son realmente distintos a los matices que se les daba hace bastante tiempo atrás. No obstante, algunos de los fraseologismos estudiados mantienen el mismo matiz.

Palabras clave: fraseologismos, semántica, pragmática, locuciones, parentesco.

Abstract: The article portrays the semantic-pragmatic meanings of phraseologisms that have kinship terms in their structure: grandmother, father, mother, aunt, son, and *wawa*. In other words, it specifies the semantic and pragmatic meaning that young people today attribute to these phraseologisms. The research was conducted through a survey of 50 young people aged 18 to 28 studying linguistics and languages at UMSA. The semantic and pragmatic nuances that respondents contribute to the phraseologisms “there is no aunt/there is no tutía,” “bawa who doesn’t cry doesn’t suck,” “let your grandmother believe you,” “acting like a dad and a mom,” and “daddy’s boy,” in most cases, are really different from the nuances that were given to them quite some time ago. However, some of the phraseologies studied retain the same nuance that was given to them in the past.

Keywords: phraseologisms, semantic, pragmatic, expressions, blood relationship.

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos se comunican a través de códigos lingüísticos orales y escritos convencionalizados; a pesar de ello, la comprensión entre pares puede presentar interferencias semántico-pragmáticas en el entendimiento. Estas interferencias pueden darse por las creaciones y construcciones lingüísticas que surgen cada día en los diferentes grupos sociales. Además, las unidades fraseológicas en Bolivia están compuestas, en algunos casos, por vocablos indígenas que reflejan parte de su identidad.

En suma, cuando se habla de unidades fraseológicas, no solo se toman en cuenta los factores meramente lingüísticos, sino que también influyen los factores extralingüísticos, es decir, el entorno social, el nivel de educación y la cultura, entre otros, son elementos determinantes al momento de crear fraseologismos. Por consiguiente, el aspecto extralingüístico resulta muy importante también a la hora de realizar estudios sobre fraseología.

En ese sentido, este trabajo está enmarcado en el estudio de la semántica y pragmática de fraseologismos con términos de parentesco en la actualidad.

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

Las unidades fraseológicas, locuciones, colocaciones o refranes son parte de la disciplina de fraseología y estas se reconocen como diversas categorías de expresiones fijas que se diferencian su significado, su función en el discurso y por su grado de fijación o idiomatización. Para comenzar, el término unidad fraseológica (UF) es el más amplio y consolidado en la filología española. Como señala Corpas Pastor (1997), una unidad fraseológica es una unidad léxica que está constituida por dos o más palabras gráficas en su límite interior. Dicho límite se sitúa en el nivel de oración compuesta.

Dentro de este marco amplio, las locuciones, según Julio Casares (1992), son “combinaciones estables de dos o más términos que funcionan como elemento oracional y cuyo sentido unitario [...] no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes” (p. 170). Corpas Pastor distingue a las locuciones como aquellas UF que no constituyen enunciados completos y están más fijadas en el sistema lingüístico. En otras palabras, poseen una estructura interna fija y un significado consolidado, aunque no forman una oración independiente.

Las colocaciones, por su parte, son combinaciones frecuentes y tienen mayor aceptabilidad. Su significado suele ser mayormente composicional. Se

ubican entre las expresiones completamente libres y las idiomáticas. Por ejemplo, expresiones como «dinero sucio» o «poner en marcha» se caracterizan por su alta frecuencia y fijación en el uso normal del idioma. Corpas Pastor las ubica como UF que no constituyen enunciados completos y están fijadas en la norma.

Los refranes o las frases proverbiales se definirán como una paremia tradicional que tendrá un origen popular, además de poseer una autoría anónima puesto que tiene intención moral, didáctica o incluso reflexiva. Son oraciones completas, fijas y con fuerte arraigo cultural. El Diccionario de Refranes del Colegio de México (s.f.), por ejemplo, los define como “sentencia popular... que da un consejo o saca una moraleja”.

Estas categorías muestran distintos grados de fijación, autonomía semántica y función comunicativa. Esto resulta muy útil para clasificar los fraseologismos, ya que permite ubicar cada expresión según su estructura, funcionamiento y valor pragmático.

Tabla 1: *Sistematización de conceptos.*

Categoría	Definición breve	Grado de fijación / Idiomaticidad	Ejemplo
Unidad fraseológica (UF)	Expresión multi verbal fija o semánticamente consolidada con alto uso y frecuencia.	Alta — muy fija e idiomática	“Eso es harina de otro costal”_
Locución	Sintagma lexicalizado con significado unitario, sin constituir oración independiente.	Alta — fija estructural y semántica	“Echar de menos”_
Colocación	Combinación frecuente con significado composicional — punto medio entre libre e idiomática.	Media — frecuente, semi composicional	“Dinero sucio”_
Frase proverbial / Refrán	Enunciado oración completo, fijo y tradicional, con valor moral o didáctico.	Alta — fijación oracional y semántica	“Ojos que no ven, corazón que no siente”_

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

1. Aportes sobre tipología y uso de unidades fraseológicas

La investigación de González Royo (s.f.), publicada en la Biblioteca fraseológica y paremiológica del Centro Virtual Cervantes, muestra un panorama bastante amplio sobre las UF en contextos reales de producción oral y escrita. Gonzales adopta una definición global que incluye las locuciones, las colocaciones, los refranes, las fórmulas rutinarias y los enunciados, de esta forma se evidencia el uso que le dan los estudiantes del español como lengua extranjera. Sus hallazgos muestran que los aprendices recurren intencionalmente a estas expresiones para reforzar la riqueza comunicativa y cultural de sus producciones.

2. Aportes sobre perspectiva pragmática

Para Ruiz Gurillo (2001), al elaborar un estudio de fraseología que va desde la pragmática del español, desarrolló un marco teórico centrándose en cómo las unidades fraseológicas funcionan en las conversaciones coloquiales. Dichas expresiones cumplen la función de hacer énfasis, atenuación, ironía o construcción de una imagen social. Esto se convierte en un recurso clave para la negociación de sus significados y la gestión de la cortesía.

3. Parentesco

Para el análisis de los fraseologismos que se basan en las relaciones familiares, el parentesco es fundamental para el marco conceptual. Muchas expresiones idiomáticas emplean términos como “padre”, “madre”, “abuela” o “hermano” con la finalidad de transmitir algún significado afectivo, social o normativo. Según Ruiz Gurillo (2001), los fraseologismos reflejan la estructura lingüística, los valores culturales y las relaciones interpersonales que prevalecen en una comunidad lingüística. Por su parte, González Royo (s.f.) señala que las unidades fraseológicas con referencia a parentesco permiten estudiar cómo la lengua fija estereotipos, roles y jerarquías familiares mediante las construcciones idiomáticas estables. Dicho enfoque es importante para la comprensión de expresiones como “hijito de papá” o “hacer de papá y mamá”. El uso de términos de parentesco sirve como vehículo de significado denotativo, social y pragmático.

4. Estado del arte

A nivel internacional, en el ámbito de la investigación fraseológica, Sánchez-

López (2015) ha profundizado en el análisis diacrónico de los fraseologismos somáticos, destacando cómo a través de un proceso adquieren significados idiomáticos fijos y culturalmente codificados. Vujović (2022), por su parte, ahonda en las metáforas que están orientadas hacia los fraseologismos somáticos del español y el italiano. Con ayuda de una perspectiva cognitiva, revela la forma en la que los esquemas corporales subyacentes modelan los significados figurativos como un principio aplicable a la conceptualización lingüística del parentesco. El marco teórico general de estos análisis encuentra sustento en las contribuciones de autoras como Victoria Escandell-Vidal, quien ha desarrollado un sólido cuerpo teórico sobre la interfaz semántico-pragmática; Louise McNally, reconocida por su trabajo en semántica formal y teoría del significado; y Julia Sevilla Muñoz, referente en paremiología y fraseología, cuyos estudios sobre expresiones proverbiales ofrecen herramientas clave para el abordaje integral de los fraseologismos.

Asimismo, estudios recientes como el de Nieto Martín (2024) profundizan en la variación léxica diatópica de las locuciones somáticas en contextos de Colombia y España, lo que permite reflexionar sobre posibles variantes en fraseologismos basados en parentesco en el mundo hispanohablante. Asimismo, la obra teórica de Olza Moreno (2011) aporta una base semántico-pragmática esencial al estudio de la fraseología somática y metalingüística en español, ofreciendo herramientas útiles para analizar estructuras con componentes familiares análogos. Desde un enfoque regional y empírico, Prado González (2023) estudia la fraseología somática del habla coloquial cubana, lo cual brinda un referente metodológico para la exploración de expresiones sobre parentesco en contextos distintivos del español. Por otro lado, Huanca Ticona (2021) estudia la enseñanza–aprendizaje de expresiones idiomáticas en clases de ELE en La Paz (Instituto Ayni Spanish), con enfoque cualitativo e investigación-acción en dos ciclos. Mapea qué expresiones son frecuentes en el español paceño (p. ej., estar camote, tomar el pelo, tener muñeca) y diagnostica su ausencia en materiales didácticos.

METODOLOGÍA

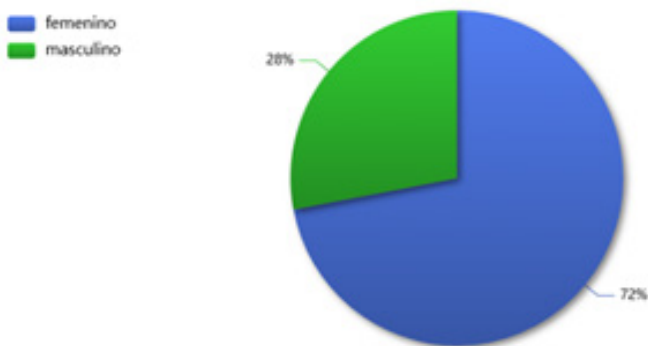
La investigación se enmarca dentro del enfoque mixto, ya que se toman en cuenta aspectos numéricos y aspectos interpretativos, es decir, se realiza una combinación de lo cuantitativo con lo cualitativo. A su vez, el tipo de investigación es del tipo descriptivo, debido a que se describen los significados

que les son atribuidos a las 5 fraseologías en cuestión por los encuestados. (Hernández *et al.* 2014)

De acuerdo a Zuñiga (2023), una investigación realizada a través del diseño descriptivo se enmarca en pormenorizar las diferentes situaciones, poblaciones y fenómenos sin alterar, influir ni manipular las variables. Su objetivo es demostrar con certeza, claridad y precisión la realidad. Este enfoque permite obtener datos que, al ser procesados, ofrecen una visión detallada del objeto de estudio.

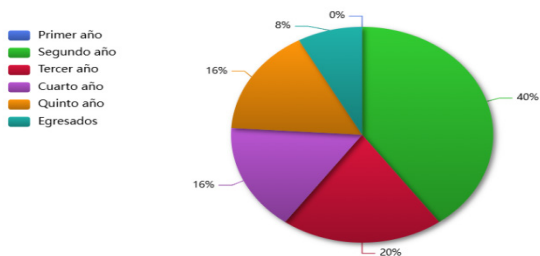
De igual manera, Sánchez (2024) explica que la encuesta es una técnica de investigación que sirve para recabar información de la muestra de estudio, asimismo señala que el cuestionario es una herramienta fundamental para medir los datos cuantitativamente. Por lo tanto, esta investigación se basó en resultados obtenidos de una encuesta efectuada a través de un formulario. La muestra del estudio está constituida por 50 estudiantes de la Carrera de Lingüística e Idiomas, varones y mujeres de 18 a 28 años de edad. Tal como se ve en las figuras 1,2 y 3.

Figura 1: *Género de los encuestados.*



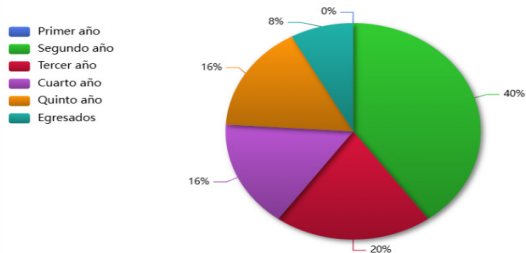
Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

Figura 2: *Edad de los encuestados*



Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor

Figura 3: *Año que cursan los encuestados.*



Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

La investigación se realizó mediante una encuesta aplicada a un total de 50 jóvenes, estudiantes de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA, con edades comprendidas entre los 18 y 28 años. La elección de este grupo respondió a varios criterios: primero, su proximidad al objeto de estudio, ya que

se trataba de evaluar la comprensión y el uso de fraseologismos basados en el parentesco en un contexto juvenil contemporáneo. Segundo, la disponibilidad y accesibilidad de los participantes, lo que permitió recoger información directa y detallada sobre los significados semánticos y pragmáticos que otorgan a las expresiones seleccionadas.

Se utilizó un muestreo intencional, enfocándose en estudiantes que tuvieran un conocimiento previo del idioma español y participaran activamente en contextos académicos o sociales donde se utilizan estos fraseologismos. La cantidad de 50 participantes se consideró adecuada, ya que duplicó un conjunto inicial de 25 encuestados, permitiendo ampliar la validez de los resultados sin comprometer la manejabilidad de los datos ni la profundidad del análisis. Esta selección garantiza que las interpretaciones reflejen tendencias generales entre jóvenes hablantes de español en Bolivia, aportando una base sólida para el análisis semántico-pragmático de las unidades fraseológicas estudiadas.

Para este estudio se eligieron cinco unidades fraseológicas que, además de estar formadas con términos de parentesco, conservan una notable presencia en la comunicación cotidiana: no hay tu tía / no hay tutía, guagua que no llora no mama, que te crea tu abuela, hacer de papá y mamá e hijito de papá. La selección no fue casual; surgió de la observación del habla espontánea de los jóvenes y de expresiones que aún circulan en espacios familiares, académicos o en redes sociales.

Se optó por estas frases porque reflejan de manera clara la forma en que las relaciones familiares se proyectan en el lenguaje: no solo nombran vínculos, sino que también revelan modos de pensar, de juzgar y de sentir propios de nuestra comunidad lingüística. Además, cada una de ellas permite analizar con profundidad el contraste entre su sentido literal y el valor pragmático que adquieren en el uso real, lo que las convierte en ejemplos valiosos para comprender cómo los hablantes reinterpretan el parentesco en clave discursiva.

Finalmente, se consideró su vigencia y comprensión general entre los jóvenes encuestados, pues estas expresiones, aunque con matices distintos, siguen siendo reconocidas y utilizadas en distintos contextos. En conjunto, las cinco unidades conforman un corpus representativo y funcional para explorar el significado semántico-pragmático del parentesco en el español actual.

RESULTADOS

Después de haber logrado la cantidad de datos deseados, se procedió a realizar el análisis de las 5 UF seleccionadas. A continuación, se realizó la segunda tabla (Véase Tabla 2) en una primera etapa. En la misma, se pueden ver tres cosas importantes que se tomaron en cuenta al momento de hacer el análisis. Comenzamos con el significado literal, seguimos con el significado original de la UF y finalizamos con la clasificación respectiva.

Tabla 2: *Clasificación de unidades fraseológicas tomadas en la investigación.*

	Significado literal	Significado origen	Clasificación fraseológica
1. “No hay tu tía” / “No hay tutía”	Expresión idiomática que hace referencia a la figura del parentesco (hermana del padre o madre).	“No hay tutía” (escrito junto) es una expresión que empleamos coloquialmente para referirnos a algo que no tiene remedio, cuando una persona se empeña o empecina en algo.	Locución idiomática (UF)
2. “Wawa que no llora, no mama”	El bebé que no llora no recibe leche.	Su origen se remonta a la cultura popular, donde las lecciones de vida se transmiten a través de generaciones, donde los padres suelen usarlo para enseñar a sus hijos la importancia de la comunicación.	Refrán / frase proverbial
3. “Que te crea tu abuela”	Se refiere a que la abuela del oyente es quien le crea.	El origen está más en el estereotipo cultural debido a que la abuela siempre te apoya.	Locución / expresión coloquial

4. “Hijito de papá”	Hijo del padre.	Aparece en español de forma frecuente desde mediados del siglo XX, sobre todo en contextos urbanos, para aludir a jóvenes que dependen económica o emocionalmente de su padre.	Locución evaluativa / UF
5. “Hacer de papá y mamá”	Asumir roles de padre y madre.	Su uso se popularizó en el discurso cotidiano y en medios escritos desde la segunda mitad del siglo XX, en paralelo al aumento de familias monoparentales.	Locución / UF metafórica

Fuente. Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

A continuación, se procede a describir los resultados obtenidos de cada frase en la encuesta realizada de forma detallada.

Frase 1: “No hay tu tía / no hay tutía”

1. Conocimiento de la frase:

- Conocen la frase: 24 participantes (48%).
- No conocen la frase: 26 participantes (52%).

(Indica que es un fraseologismo conocido por casi la mitad de los encuestados)

2. Interpretaciones de los que sí conocen la frase:

- “No hay solución, es imposible, no hay forma”: 10 respuestas (ej.: “Que no hay solución”, “Es imposible o no hay forma”). Interpretación figurativa de imposibilidad o falta de alternativa.
- “No hay excusas, nadie te salvará”: 6 respuestas (ej.: “Aquí no hay excusas”, “No existen milagros o favores”). Función enfática y resignada, indicando que no hay recurso o defensa.
- “No hay quien te defienda”: 6 respuestas (ej.: “Que no hay

nada quien te defienda”, “coloquialmente se usa para indicar que no hay quien lo defienda”). Lectura pragmática de desprotección o vulnerabilidad.

- Lectura literal, confusión: 2 respuestas (ej.: “No hay tu tía”). Refleja la interpretación literal de la frase.

3. Interpretaciones de los que no conocen la frase:

- La mayoría intenta dar un sentido literal: “la tía no está presente”, “no se sabe la ubicación de la tía”, “que no hay la hermana de mi papá o mamá”.
- Muestra la dependencia del conocimiento cultural para comprender correctamente la locución idiomática.

Análisis semántico-pragmático

- Semántico:

- La frase tiene un significado idiomático, no literal: indica imposibilidad, falta de defensa o ausencia de alternativa.
- Las interpretaciones literales muestran que sin contexto cultural, el sentido real no se capta.

- Pragmático:

- Funciona como marcador de imposibilidad o ausencia de recurso, usado en contextos coloquiales.
Tono: enfático, resignado, con valor expresivo y comunicativo.

Frase 2: “Wawa que no llora, no mama”

1. Conocimiento de la frase:

- Conocen la frase: 46 participantes (92%).
- No conocen la frase: 4 participantes (8%).

(Esto indica que la frase es muy conocida, especialmente con influencia de refranes populares.)

2. Interpretaciones de los que sí conocen la frase:

- Necesidad de pedir lo que se desea: 30 respuestas (ej.: “Si no pides lo que quieres, no lo tendrás”, “Quien no insiste no logra lo que quiere”).
- Referencia a bebés o niños como ejemplo metafórico: 6

respuestas (ej.: “En el contexto paceño se refiere al bebé o niño berrinchudo”).

- Función moral o instructiva: 10 respuestas (ej.: “Quiere decir que quien no se queja o no pide lo que necesita, no obtiene lo que quiere o necesita”, “Si no hablas, como van a saber lo que quieres”).

3. Interpretaciones literales o confusas: 1-2 respuestas (ej.: “Wawa que no llora, no tiene hambre”).

Análisis semántico-pragmático

- Semántico:

- La frase es un refrán o frase proverbial, con significado figurado: quien no pide o protesta no recibe lo que necesita.
- Literalmente se refiere al comportamiento del bebé, pero en el discurso figurado se aplica a adultos y situaciones cotidianas.

- Pragmático:

- Funciona como regla de comportamiento o advertencia: enfatiza la importancia de la acción para obtener beneficios.
- Tono: instructivo, coloquial; valor didáctico y normativo, especialmente en la interacción social y cultural.

Frase 3: “Que te crea tu abuela”

1. Conocimiento de la frase:

- Conocen la frase: 40 participantes (80%).
- No conocen la frase: 10 participantes (20%).

(Se muestra que la frase es bastante conocida, aunque algunos jóvenes no la reconocen o no entienden su uso coloquial.)

2. Interpretaciones de los que sí conocen la frase:

- Negación de veracidad, incredulidad: 30 respuestas (ej.: “No te creo”, “No creo nada de lo que dices”, “Es mentira”).
- Sarcasmo o burla: 6 respuestas (ej.: “Es como un sarcasmo de que la persona mintió y nadie le cree”).
- Referencia a engaño o mentira: 4 respuestas (ej.: “Alguien dijo una mentira”, “Significa que lo que se ha dicho es una

mentira”).

3. Interpretaciones de los que no conocen la frase:

- Algunos intentan darle sentido literal: “Que te crea otra persona, yo no” o “Posible mentira”. Muestra que, como es expresión coloquial y figurativa, su comprensión depende del conocimiento cultural.

Análisis semántico-pragmático

● **Semántico:**

- La frase tiene un significado figurado, indicando incredulidad o desconfianza hacia lo que alguien dice.
- Literalmente menciona a la abuela, pero en el discurso coloquial se interpreta como ninguna persona te cree.

● **Pragmático:**

- Funciona para desacreditar o mostrar desconfianza, a veces con tono sarcástico o burlesco.
- Registro: coloquial, oral, con uso frecuente en contextos de interacción informal.

Frase 4: “Hijito de papá”

1. Conocimiento de la frase:

- Conocen la frase: 46 participantes (92%).
- No conocen la frase: 4 participantes (8%).

(Se observa que la frase es ampliamente reconocida y asociada a la conducta de dependencia o consentimiento.)

2. Interpretaciones de los que sí conocen la frase:

- Persona mimada o consentida: 34 respuestas (ej.: “Mimado”, “El consentido”, “Extremadamente consentido”).
- Que todavía depende de los padres / sobrevive gracias a los padres: 10 respuestas (ej.: “Alguien que no es responsable de sí mismo por cuenta propia”, “Persona que no se hace cargo de sus problemas y que espera que el papá resuelva todo”).
- Otros significados literales o interpretaciones parciales: 2 respuestas (ej.: “el significado es literal: hijito de papi”).

3. Interpretaciones de los que no conocen la frase:

- Lectura literal: “Que el padre decide aún por su hijo aunque sea mayor”.
- Indica que la comprensión depende del conocimiento cultural y social de la expresión.

Análisis semántico-pragmático

● Semántico:

- La frase tiene un significado figurado, indicando consentimiento, mimadismo y dependencia del hijo hacia el padre.
- Literalmente menciona “hijo de papá”, pero se usa para caracterizar personas adultas con privilegios o dependencia familiar.

● Pragmático:

- Funciona para evaluar o criticar a alguien, especialmente su independencia o madurez.
- Tono: coloquial, evaluativo, a veces humorístico o crítico; usado en conversación informal y contextos socioculturales.

Frase 5: “Hacer de papá y mamá”

1. Conocimiento de la frase:

- Conocen la frase: 26 participantes (52%).
- No conocen la frase: 24 participantes (48%).

(Se nota que esta expresión es menos conocida o usada que las otras, pero aún es entendida por la mitad de los encuestados.)

2. Interpretaciones de los que sí conocen la frase:

- Asumir responsabilidades de cuidado y crianza: 18 respuestas (ej.: “Se refiere a criar a un niño”, “Que una sola persona se haga cargo de los hijos”).
- Desenvolverse como papá y mamá a la vez: 6 respuestas (ej.: “La crianza del hijo es sobrellevada por tan solo uno de los padres”, “Hacerse cargo de los roles de los padres”).
- Responsabilidad general sobre otros / sacrificio: 2 respuestas

(ej.: “Persona que carga con las responsabilidades que no le corresponden socialmente”, “Tiene que cumplir el rol de responsabilidad sobre una o varias personas como lo hacen los padres”).

3. Interpretaciones de los que no conocen la frase:

- La mayoría intenta dar un sentido literal o general: “Trabajo de papá y/o mamá”, “Tomar ambas responsabilidades”, “No lo conozco”.
- Muestra que la comprensión depende del contexto cultural y de conocimiento previo de la expresión.

Análisis semántico-pragmático

- Semántico:

- La frase tiene un significado figurado: indica que una persona asume las responsabilidades de ambos padres, especialmente en crianza o cuidado de otros.
- Literalmente menciona a los padres, pero se usa para situaciones en que una persona debe cubrir ambos roles.

- Pragmático:

- Funciona como marcador de responsabilidad y esfuerzo, a veces con connotación de sacrificio o sobrecarga.
- Registro: coloquial y familiar, aplicado en contextos sociales y familiares donde se destaca el esfuerzo individual.

Con el análisis exhaustivo de las cinco frases seleccionadas, se hace una tabla que sistematiza los datos de forma general. (Véase tabla 3)

Tabla 3 *Unidades fraseológicas según la encuesta realizada.*

Frase	Conocimiento (sí/no)	Interpretaciones frecuentes	Análisis semántico	Análisis pragmático	Clasificación fraseológica
No hay tu tía / no hay tutía	Sí: 24 No: 26	Imposibilidad, falta de solución, nadie te protege; algunos literales	Significado idiomático: indica imposibilidad o ausencia de alternativa	Marca imposibilidad o falta de recurso; tono coloquial y enfático	Locución idiomática / UF
Guagua que no llora no mama	Sí: 46 No: 4	Necesidad de pedir o reclamar; referencia a bebés; enseñanza moral	Refrán figurado: quien no pide no obtiene lo que desea	Advertencia o regla de comportamiento; tono instructivo, coloquial	Refrán / frase proverbial
Que te crea tu abuela	Sí: 40 No: 10	Incredulidad, desconfianza, sarcasmo; “es mentira”	Significado figurado: expresa desconfianza o incredulidad	Desacredita al interlocutor; tono sarcástico o burlesco; registro informal	Locución idiomática / UF
Hijito de papá	Sí: 46 No: 4	Persona mimada o consentida; dependencia de los padres	Significado figurado: indica mimadismo y privilegio familiar	Evalúa o critica la dependencia o falta de independencia; tono coloquial	Locución evaluativa / UF
Hacer de papá y mamá	Sí: 26 No: 24	Asumir responsabilidades de crianza; cumplir roles de padre y madre; sacrificio	Significado figurado: asumir ambos roles parentales	Marca responsabilidad y esfuerzo; tono descriptivo y familiar	Locución metafórica / UF

Fuente. Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

Tabla 4: *Medidas de tendencia central sobre el conocimiento de las unidades fraseológicas*

Fraseologismos	Promedio de conocimiento (% “sí”)	Moda (respuesta más frecuente)	Mediana aproximada (posición central)
No hay tu tía / no hay tutía	48 %	No	No
Guagua que no llora no mama	92 %	Sí	Sí
Que te crea tu abuela	80 %	Sí	Sí
Hijito de papá	92 %	Sí	Sí
Hacer de papá y mamá	52 %	No	No
Promedio general	72,8 %	—	—

Fuente: Creación propia con base en datos recopilados por el autor.

El promedio general de conocimiento de los fraseologismos es del **72,8 %**, lo cual indica que la mayoría de los encuestados reconoce las expresiones estudiadas. Sin embargo, se observa una gran diferencia entre las más conocidas (“Hijito de papá”, “Guagua que no llora no mama”) y las menos vigentes (“No hay tu tía”, “Hacer de papá y mamá”), lo que sugiere un desplazamiento generacional en el uso.

CONCLUSIONES

El análisis de las cinco frases seleccionadas “No hay tu tía / no hay tutía”, “Wawa que no llora, no mama”, “Que te crea tu abuela”, “Hijito de papá” y “Hacer de papá y mamá” permite observar cómo las unidades fraseológicas en cuestión presentan significados figurados que se comprenden dentro del contexto boliviano. Así, la encuesta aplicada mostró que algunas expresiones, como “wawa que no llora, no mama” e “Hijito de papá”, son ampliamente reconocidas por los participantes, mientras que otras, como “Hacer de papá y mamá”, tienen menor grado de familiaridad, lo que evidencia su uso menos frecuente o más localizado.

En cuanto al análisis semántico, todas las frases presentan un significado figurado que difiere del literal, desde la imposibilidad o falta de alternativa (“No hay tu tía”), hasta la incredulidad (“Que te crea tu abuela”), la advertencia sobre la acción para obtener resultados (“wawa que no llora, no mama”), la dependencia y mimos (“Hijito de papá”) o la asunción de roles parentales (“Hacer de papá y mamá”). Por otro lado, el análisis pragmático expresa roles de comunicación distintos: expresiones que muestran la imposibilidad de defenderse o de tener a alguien que lo defienda a uno, otras reflejan el sentido moralista, y algunas son usadas para ser crítico con los receptores o interlocutores a través de los fraseologismos en cuestión.

También, se puede señalar que los fraseologismos estudiados son locuciones, algunas con sentidos evaluativos y metafóricos. Esto refleja que la lengua hablada en Bolivia usa estructuras combinadas y fijas para expresar sentidos que surgen de lo cultural, es decir la cotidianeidad es un factor elemental para interpretar las unidades fraseológicas estudiadas.

Por último, se logró comprobar que los estudiantes encuestados tan solo reconocen o conocen dos de los fraseologismos estudiados, dejando como fraseologismos desconocidos a los otros tres. Los mismos se encuentran señalados líneas arriba.

REFERENCIAS

- Casares, J. (1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Diccionario del español de México (s. f.). *Refrán*. En El Colegio de México. Recuperado el 15 de agosto de 2025, de <https://dem.colmex.mx/Ver/refr%C3%A1n>
- Escandell-Vidal, V., McNally, L., & Sevilla Muñoz, J. (s.f.). *Referencias teóricas en semántica-pragmática y fraseología proverbial*. (Obras selectas — referidas verbalmente durante el estado del arte).
- González Royo, C. (s.f.). *Las unidades fraseológicas en la producción libre escrita y oral en discentes de ILE*. Biblioteca fraseológica y paremiológica (Monografía No. 5). Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Lengua/biblioteca_fraseologica/n5_durante/gonzalez.htm

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Huanca Ticona, J. J. (2021). *Estrategias didácticas para el aprendizaje de las expresiones idiomáticas del español como LE en el Instituto Ayni Spanish de la ciudad de La Paz* [Tesis]. Universidad Mayor de San Andrés. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/25918>
- Nieto Martín, G. V. (2024). Especialización léxica diatópica de las locuciones verbales somáticas de Colombia y España: ¿una cuestión lingüística o idiosincrásica? En L. Navarro-Brotons, A. Gómez González-Jover & E. Navarro Martínez (Eds.), *De la hipótesis a la tesis: la dimensión cultural de la traducción* (pp. 127-146). Comares. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1293>
- Olza Moreno, I. (2011). *Corporalidad y lenguaje. La fraseología somática metalingüística del español*. Peter Lang.
- Prado González, D. (2023). *La fraseología somática en el habla coloquial de la región central de Cuba*. ISLAS, 65(204), e1293.
- Ruiz Gurillo, J. (2001). *Fraseología y fraseologismos del español: aspectos semánticos y pragmáticos*. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Sánchez López, E. (2015). *Phraseologization as a process of semantic change*. Catalan Journal of Linguistics, 14, 159–177. <https://doi.org/10.5565/rev/catjl.168>.
- Sánchez, D. D. D. (2024). *La encuesta como instrumento de recolección de datos, confiabilidad y validez en investigación científica*. Revista de la Facultad Nacional de Ciencias Económicas y Empresariales.
- Vujović, M. N. (2024). *Orientational metaphors in Italian, Spanish and Serbian phraseologisms with the component eye*. <https://doi.org/10.21618/fil2430201v>
- Zúñiga, P. I. V. (2023). *Metodología de la investigación científica: guía práctica*. Ciencia Latina. Recuperado de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658>

RESEÑA

La Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA: Memoria, teoría y desafíos (1972–2025)

INTRODUCCIÓN

La Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) constituye un referente académico nacional e internacional en la formación de profesionales del lenguaje y la investigación lingüística. Su historia, iniciada en 1964 con el Departamento de Idiomas, refleja un proceso de construcción institucional, pedagógica y epistemológica que ha respondido a los cambios sociales, culturales y educativos del país. Esta reseña analiza la evolución de la Carrera desde su creación hasta la actualidad, destacando los fundamentos teóricos,

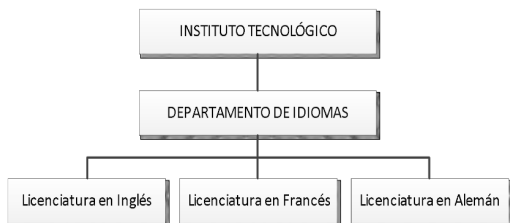
transformaciones curriculares, la diversificación de menciones y la proyección profesional de sus egresados. Asimismo, se valoran los aportes al pensamiento lingüístico boliviano y se reflexiona sobre los desafíos contemporáneos que enfrenta la disciplina en un contexto multilingüe, intercultural y plurinacional.

La evolución teórica de la Carrera de Lingüística e Idiomas no solo evidencia un diálogo constante con las tendencias internacionales, sino también un compromiso sostenido con la realidad boliviana y latinoamericana. La integración progresiva de paradigmas estructuralistas, funcionalistas, sociolingüísticos y críticos ha consolidado un modelo educativo que combina rigor académico, sensibilidad cultural y responsabilidad social, fortaleciendo la formación de profesionales competentes, éticos y capaces de actuar en contextos diversos y complejos.



ORÍGENES Y PRIMEROS AÑOS (1964–1972)

Organigrama de la Carrera en 1964

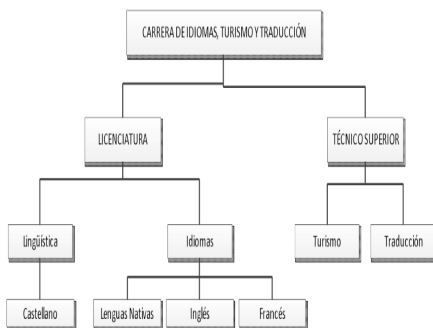


Los antecedentes de la Carrera de Lingüística e Idiomas se remontan a 1964, cuando se creó el Departamento de Idiomas dentro del Instituto Tecnológico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Su

objetivo principal fue institucionalizar la enseñanza de lenguas extranjeras, ofreciendo cursos de inglés, francés y alemán tanto a estudiantes universitarios como al público en general. Durante esta etapa inicial, el Departamento sentó las bases para la formación profesional especializada, aunque aún no existía una estructura formal de carrera universitaria.

En estos primeros años, la enseñanza se centró en la práctica de idiomas, mientras la lingüística teórica se limitaba a asignaturas de apoyo. No se registraron egresados ni titulados en esta fase, reflejando las dificultades para consolidar un programa académico plenamente desarrollado. Sin embargo, esta etapa fue fundamental para proyectar la futura formación profesional y definir la necesidad de una carrera autónoma en el estudio del lenguaje y la enseñanza de idiomas.

FUNDACIÓN FORMAL DE LA CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS (1972–1979)



La Carrera de Lingüística e Idiomas fue oficialmente creada a fines de 1972, dentro de la recién reestructurada Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Su perfil inicial estuvo centrado en la enseñanza de idiomas, con menciones en inglés, francés y alemán, aunque finalmente solo se consolidaron inglés y francés.

El equipo docente inicial estaba conformado por **once**

profesores, provenientes principalmente de la Normal Superior del Magisterio, y la **primera cohorte contó con veinticinco estudiantes**. En esta etapa, la Carrera ofrecía también docencia de idiomas a otras unidades académicas, cumpliendo una función transversal dentro de la Universidad. El enfoque inicial estaba **centrado en la práctica**, incorporando mínimamente la lingüística teórica.

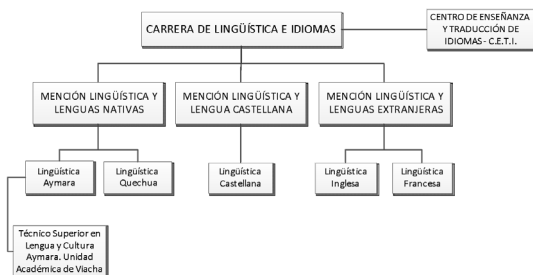
Desde 1979, la Carrera incluyó **dos especialidades a nivel Técnico Superior: Turismo y Traducción**, orientadas a la formación profesional aplicada. Más adelante, la mención de **Turismo se independizó**, constituyéndose como carrera propia, mientras que **Traducción** permaneció dentro de la Carrera, fortaleciendo su vínculo con la enseñanza y mediación lingüística.

Esta etapa inicial sentó las bases para posteriores reformas, que ampliarían la formación hacia un **perfil interdisciplinario**, incluyendo **lingüística aplicada, investigación educativa y didáctica de idiomas**, así como la incorporación de **lenguas originarias**, respondiendo a la diversidad lingüística y sociocultural del país.

EXPANSIÓN Y DIVERSIFICACIÓN ACADÉMICA (1993)

En 1993, la Carrera de Lingüística e Idiomas consolidó formalmente sus menciones y amplió su cobertura hacia la diversidad lingüística y cultural del país. Se establecieron tres menciones principales a nivel de **Licenciatura**:

- **Lingüística y Lenguas Nativas**, que incluyó el aymara y el quechua, con la implementación del **título de Técnico Superior en Lengua y Cultura Aymara** en la Unidad Académica de **Viacha**, fortaleciendo el acceso a la educación universitaria para poblaciones rurales y originarias.



- **Lingüística y Lenguas Nativas**, que incluyó el aymara y el quechua, con la implementación del título de Técnico Superior en Lengua y Cultura Aymara en la Unidad Académica

de Viacha, fortaleciendo el acceso a la educación universitaria para poblaciones rurales y originarias.

- Lingüística y Lengua Castellana, orientada a la enseñanza, análisis textual y didáctica del español.
- Lingüística y Lenguas Extranjeras, con énfasis en inglés y francés, consolidando la formación en idiomas extranjeros con competencias comunicativas avanzadas e interculturales.

En este mismo año, se creó el **Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI)**, con el objetivo de articular la docencia, la investigación aplicada y los servicios lingüísticos. El CETI permitió ofrecer cursos de idiomas a estudiantes de diversas carreras, programas de especialización para los propios estudiantes de Lingüística, y servicios de traducción e interpretación que fortalecieron la vinculación entre la Universidad y la sociedad.

Este desarrollo institucional y académico reflejó un compromiso con la **diversidad lingüística, la interculturalidad y la formación profesional integral**, consolidando la Carrera como un referente nacional en enseñanza de idiomas, investigación lingüística y desarrollo sociocultural.

CONSOLIDACIÓN DE MENCIONES Y GRADOS ACADÉMICOS (1993–2025)

Desde 1993 hasta 2025, la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA se estructuró en tres menciones principales, cada una orientada a la formación integral de los estudiantes y a la diversificación de su perfil académico:

- **Área de Lenguas Nativas:** comprende el estudio del aymara y el quechua, otorgando el grado de Licenciado en Lengua Aymara o Licenciado en Lengua Quechua, según la especialización elegida por el estudiante. Asimismo, se mantiene el título de Técnico Superior en Lengua y Cultura Aymara, particularmente para estudiantes de la Unidad Académica de Viacha, garantizando la formación de profesionales con competencias para la enseñanza y promoción de las lenguas originarias.
- **Área de Lengua Castellana:** orientada a la enseñanza, análisis textual y didáctica del español, otorgando el grado de Licenciado en Lengua Castellana.
- **Área de Lenguas Extranjeras:** incluye las especialidades en inglés y

francés, otorgando el grado de Licenciado en Inglés o Licenciado en Francés.

El diseño curricular permite al estudiante elegir libremente su área de formación, pero también garantiza la posibilidad de estudiar todas las lenguas, o al menos una lengua extranjera y una lengua nativa, promoviendo una formación plurilingüe, intercultural y con perspectiva crítica. Este modelo fortalece el compromiso de la Carrera con la diversidad lingüística boliviana, la interculturalidad y la competencia profesional en distintos contextos educativos y sociales.

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS FUTURAS

La Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA enfrenta en la actualidad desafíos estratégicos que buscan consolidar su relevancia académica y social en el contexto boliviano y latinoamericano. Entre los principales retos se encuentra la **actualización formal del plan de estudios vigente desde 1993**, cuyo objetivo es incorporar contenidos contemporáneos, metodologías innovadoras y enfoques pedagógicos que respondan a las demandas de la educación superior del siglo XXI.

Otro desafío clave es la **consolidación de la educación intercultural bilingüe**, que promueva el aprendizaje y la valorización de las lenguas originarias junto con las lenguas extranjeras, fomentando competencias comunicativas y un reconocimiento efectivo de la diversidad lingüística del país.

La Carrera también busca fortalecer la **colaboración académica mediante la ampliación de convenios interinstitucionales y la cooperación regional**, facilitando el intercambio de experiencias, proyectos de investigación y programas de movilidad que enriquezcan la formación de los estudiantes y fortalezcan la proyección institucional.

Asimismo, se prioriza la **promoción de una formación crítica, inclusiva y funcional**, orientada a desarrollar profesionales capaces de abordar problemas reales del lenguaje y la educación, fomentar la investigación aplicada y contribuir a la construcción de políticas lingüísticas inclusivas que fortalezcan el multilingüismo y la equidad cultural en Bolivia.

La trayectoria histórica de la Carrera evidencia un **compromiso constante con la diversidad lingüística y cultural, la innovación educativa y la formación de profesionales con capacidad de incidencia social y**

académica, consolidándola como un referente nacional en la enseñanza de lenguas, la investigación lingüística y la promoción del diálogo intercultural.

Reflexión final

La evolución teórica de la Carrera de Lingüística e Idiomas no solo evidencia un diálogo constante con las tendencias internacionales, sino también un compromiso sostenido con la realidad boliviana y latinoamericana. La integración progresiva de paradigmas estructuralistas, funcionalistas, sociolingüísticos y críticos ha consolidado un modelo educativo que combina rigor académico, sensibilidad cultural y responsabilidad social, fortaleciendo la formación de profesionales competentes, éticos y capaces de actuar en contextos diversos y complejos.

María Eugenia Sejas Ralde
Carrera de Lingüística e Idiomas
Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)
sejasmeugenia@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-6779-9334>
<https://scholar.google.com/citations?user=S5T18XsAAAAJ&hl=es>

NORMAS EDITORIALES DE LA REVISTA RILTA

MISIÓN

La Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada (*RILTA*) tiene como misión contribuir a la conformación de un espacio de diálogo académico entre el pensamiento nacional e internacional en torno a los estudios lingüísticos, tanto teóricos como aplicados, en Bolivia y en América Latina. Busca fortalecer a la comunidad de investigadores senior y junior del país, promoviendo la difusión de resultados de investigaciones originales desarrolladas en Bolivia y en otros contextos internacionales. Asimismo, *RILTA* fomenta el intercambio y la cooperación científica mediante el acceso abierto, propiciando la articulación con pares académicos de diversas instituciones y regiones del mundo.

VISIÓN

La Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada (*RILTA*) aspira a consolidarse como una publicación científica de referencia en el ámbito de la lingüística en Bolivia y América Latina, reconocida por su rigor académico, su calidad editorial y su compromiso con la difusión del conocimiento lingüístico. Busca proyectarse como un espacio de intercambio intelectual que promueva la innovación, el pensamiento crítico y la cooperación interdisciplinaria, fortaleciendo redes académicas entre investigadores, docentes y estudiantes de diferentes contextos nacionales e internacionales.

PRINCIPIOS GENERALES

Enfoque: *RILTA* se orienta al estudio de la lingüística teórica y aplicada, promoviendo la publicación de artículos académicos derivados de investigaciones concluidas, así como notas de investigación, entrevistas y reseñas relacionadas con diversos campos de la disciplina. La revista prioriza la difusión de resultados de investigaciones empíricas, incluyendo tesis de licenciatura y maestría, además de otros trabajos independientes o institucionales, sin descuidar la investigación teórica o metodológica. Con un enfoque que busca combinar rigor académico y pertinencia social, *RILTA* se publica semestralmente, en los meses de abril y noviembre, consolidándose como un espacio para el intercambio científico en el ámbito de la lingüística.

Conflicto de intereses: Al enviar su aporte a la revista, el autor debe declarar que no existe ningún conflicto de intereses con personas o instituciones que pueda generar un sesgo en su trabajo. Corresponde a la revista evaluar y decidir sobre la publicación del artículo en caso de identificar algún conflicto.

Ética y buenas prácticas: La revista sigue estándares éticos internacionales en investigación y publicación, promoviendo la honestidad, transparencia, responsabilidad e integridad científica en todas las etapas del proceso editorial. Cuenta con un cuerpo académico que garantiza la calidad y los principios éticos de la publicación, definiendo funciones claras para el director, el editor, el comité editorial, el comité asesor científico y los pares ciegos, con el fin de generar un espacio transparente, respetuoso y que preserve el anonimato durante la revisión y dictaminación de los artículos, tanto de investigadores senior como junior. Asimismo, los autores son responsables del contenido de sus artículos, asegurando la veracidad, el manejo adecuado de las fuentes, la correcta coautoría y la responsabilidad legal de lo afirmado. En los trabajos se debe prestar especial atención a proteger la identidad de las fuentes primarias de la investigación.

Originalidad: Se exige que los trabajos enviados sean originales y no estén bajo consideración en otras publicaciones. Se valoran aportes inéditos y contribuciones que amplíen o profundicen el conocimiento existente en el campo lingüístico.

“Pares ciegos”: Para proceder a la publicación, los artículos enviados por los autores serán revisados, en primera instancia, por el editor responsable y el comité editorial de la revista, quienes determinarán la pertinencia de que pasen a la segunda etapa de evaluación. En esta instancia, los “pares ciegos”, junto con el comité editorial y el editor responsable de la revista, podrán remitir el artículo a un tercer evaluador o tomar la decisión final sobre su publicación.

Derechos de autor: Los autores conservan la titularidad de sus derechos intelectuales, cediendo a RILTA únicamente los derechos de publicación. La revista respeta todas las normativas internacionales sobre propiedad intelectual y citación académica, de acuerdo con la Ley 1322 de Derecho de Autor de Bolivia. Al ser de acceso libre, RILTA no realiza aprovechamiento

económico de los derechos patrimoniales de los artículos publicados, por lo que los autores mantienen plenamente sus derechos sobre sus trabajos. Una vez publicado el artículo, los autores pueden reutilizarlo en nuevas ediciones o en otros medios de difusión, siempre que informen al Comité Editorial y se indique expresamente a pie de página que el artículo fue publicado originalmente en determinado número de la revista.

Acceso abierto: RILTA garantiza acceso abierto a todos sus contenidos, promoviendo la difusión amplia y gratuita del conocimiento científico y facilitando la interacción académica entre investigadores de Bolivia y del resto del mundo. El contenido digital de cada artículo está disponible gratuitamente en línea, permitiendo la descarga de todos los artículos publicados con la debida mención de la fuente. Como parte de su política de acceso abierto, la revista publica las contribuciones de los autores con su autorización expresa, sin que medie retribución económica alguna.

PARA LOS AUTORES

Índice de la revista

La revista esta organizada en tres apartados:

Artículos de investigación: Comprenden los resultados parciales o totales de investigaciones originales, concluidas e inéditas. La extensión deberá ser de 30.000 a 60.000 caracteres con espacios, incluyendo el resumen y la bibliografía.

Aportes a la investigación: Comprende artículos originales que incluyan reflexiones en los campos teóricos, metodológicos, revisiones de literatura, entrevistas a especialistas, entre otros. La extensión deberá ser de 30.000 a 60.000 caracteres con espacios, incluyendo el resumen y la bibliografía.

Reseñas: Comprende una breve lectura crítica de una obra, así como un análisis de programas, proyectos u otros materiales académicos similares. La extensión deberá ser de 4.000 a 10.000 caracteres con espacios.

Formato de presentación de originales: Los originales deberán enviarse en soporte digital e impreso, siguiendo las siguientes especificaciones: tamaño carta, tipo y tamaño de letra Times New Roman 12, interlineado de 1,15. Los cuadros y figuras deben estar numerados y referenciados entre paréntesis en el texto. La revista aplica una política estricta de anti-plagio; por lo tanto, todos los artículos serán sometidos a revisión y, en caso de detectarse uso indebido de fuentes, el artículo será rechazado. Junto con el envío, el autor deberá presentar una carta de cesión de derechos o una carta de compromiso de originalidad, según el formato disponible en la página OJS de la revista, e indicar su ORCID.

Estructura de los textos en las secciones: El autor debe entregar su contribución considerando la siguiente estructura. En caso de que existan observaciones por no cumplir con las pautas de extensión o formato, el artículo será devuelto al autor para ajustes:

Los artículos de investigación: 1. *título*, que refleje el tema central (máximo 12 palabras) en español e inglés. 2. *Resumen* de hasta 800 caracteres en ambos

idiomas. 3. *Palabras clave* en español y en inglés (máximo seis). 4. *Presentación del autor* en nota al pie con afiliación, ciudad, correo electrónico y ORCID. 5. *Introducción* que abarque antecedentes, planteamiento del problema, justificación, objetivo de estudio, título de la investigación de la cual parte el artículo, institución, marco temporal, pregunta o propósito de investigación, enumeración de apartados y aporte principal, desarrollada en tres a cinco párrafos. 6. *Estado del arte y marco teórico* (máximo de ocho párrafos). 7. *Metodología* precisa y detallada en dos a cinco párrafos. 8. Hallazgos o resultados presentados con cuadros, figuras o esquemas numerados y referenciados. 9. *Discusión* de dos a tres párrafos interpretando los resultados en relación con estudios previos. 10. *Conclusiones* que sinteticen hallazgos, aportes y posibles recomendaciones. 11. Bibliografía completa conforme a normas APA 7 o SciELO.

Los aportes a la investigación: comprenden resultados de investigaciones en curso, entrevistas, revisiones del estado del arte, del marco teórico o metodológico, notas de investigación, estudios de caso, debates u otros trabajos académicos relacionados. La estructura del artículo se ajustará al tipo de aporte presentado, asegurando claridad, coherencia y cumplimiento de las pautas de extensión y formato establecidas por la revista.

Las reseñas consisten en una breve evaluación crítica de una obra, que puede incluir libros, artículos, programas académicos u otros materiales relevantes. Se debe presentar primero una descripción de la obra, destacando la tesis principal, los argumentos, el enfoque y los contenidos; posteriormente, se realiza un análisis crítico que valore la pertinencia, los aportes, las limitaciones y la aplicabilidad del material revisado. La extensión debe ser de 4 mil a 10 mil caracteres con espacios.

Pulcritud en la entrega: Los artículos deben presentar una redacción clara y coherente. Asimismo, el uso de las fuentes bibliográficas debe cumplir rigurosamente con lo establecido en estas normas editoriales. En caso de que no se cumpla con alguno de estos requisitos, el artículo será devuelto al autor para su corrección.

Tratamiento de figuras, cuadros, esquemas y otros elementos visuales: Toda la información visual debe enviarse en archivos individuales con una

resolución mínima de 300 dpi/ppp, indicando claramente su ubicación en el texto. Asimismo, estas referencias podrían incorporarse en la sección de referencias bibliográficas. Los gráficos y cuadros deben enviarse en formatos editables (por ejemplo, Excel o Adobe). En el caso de mapas, ilustraciones o planos que contengan texto, el autor deberá proporcionar un archivo adicional sin texto en alta resolución, acompañado de la transcripción del texto en Word, de modo que el diseñador de la revista pueda incorporarlo adecuadamente al formato editorial. El autor debe considerar las dimensiones de la revista (16 x 21 cm) para ajustar cuadros y figuras a este tamaño, garantizando así la legibilidad. Además, es responsabilidad del autor gestionar los derechos de autor de las imágenes enviadas, en caso de ser necesario.

Formato de referencias bibliográficas:

En el texto y en la lista de referencias se utilizará el modelo **APA 7**, haciendo énfasis en el autor, el año y la ubicación de la cita. Las citas de menos de 40 palabras se incluirán dentro del párrafo; las citas de más de 40 palabras deberán presentarse en un bloque aparte, sin comillas.

En la lista de referencias se seguirá el formato APA 7, manteniendo el nombre completo del autor, e incluyendo únicamente las obras citadas en el texto. A continuación, se presentan los ejemplos de referencia según el tipo de obra:

Libro de un autor

Apellido, Nombre. (Año). *Título del libro en cursivas*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro de dos o tres autores:

Apellido, Nombre, & Apellido, Nombre. (Año). *Título del libro en cursivas*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro de otro autor (compilador, editor, antologador, etc.)

Apellido, Nombre. (Año). *Título del libro*. En Nombre Apellido (Coord.), *Título del libro en cursivas* (pp. xx-xx). Lugar de publicación: Editorial.

Artículo en revista impresa:

Apellido, Nombre. (Año). Título del artículo. *Título de la revista en cursivas*, volumen(número), páginas.

Ejemplo:

Pérez, Juan. (2020). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 15(2), 45-60.

Artículo en revista en línea:

Apellido, Nombre. (Año). Título del artículo. *Título de la revista en cursivas*, volumen(número), páginas. <https://doi.org/xxxx> o URL

Ejemplo:

Gómez, Ana. (2021). Lengua y tecnología: nuevas perspectivas. *Revista Lingüística Digital*, 10(1), 25-40. <https://doi.org/10.1234/rld.v10i1.567>

Artículo en periódico impreso:

Apellido, Nombre. (Año, día mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, páginas.

Ejemplo:

Martínez, Juan. (2022, 15 de julio). Avances en educación inclusiva. *La Prensa*, pp. A3-A4.

Artículo en periódico en línea:

Apellido, Nombre. (Año, día mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*. URL

Ejemplo:

Rodríguez, Laura. (2023, 12 de marzo). Innovación educativa en tiempos digitales. *El Diario Educativo*. <https://www.eldiarioeducativo.com/innovacion>

Ejemplo:

Martínez, Juan. (2022, 15 de julio). Avances en educación inclusiva. *La Prensa*, pp. A3-A4.

Tesis inédita (no publicada en repositorio):

Apellido, Nombre. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de licenciatura, maestría o doctorado, Nombre de la institución). Lugar de la institución.

Ejemplo:

García, Pedro. (2019). *Impacto del bilingüismo en la adquisición de vocabulario* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación). La Paz, Bolivia.

Tesis en repositorio en línea:

Apellido, Nombre. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de licenciatura, maestría o doctorado, Nombre de la institución). Nombre del repositorio. URL

Ejemplo:

López, Ana. (2021). *Estrategias de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de idiomas* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma). Repositorio Institucional UAS. <https://repositorio.uas.edu/thesis/12345>.

Pies de paginas: se recomienda evitar, en lo posible, notas a pie de páginas; en el caso de que sea necesario incluirlas, estas deben ser muy breves.

Fechas de remisión de los artículos: La revista RILTA recibe artículos a lo largo del año. Para el siguiente número, recibe artículos hasta el 15 de febrero de 2024. La dirección electrónica para realizar consultas y para la revisión de los artículos es: iilp.lin.umsa@gmail.com

Comunicación con el autor: La comunicación sostenida con la revista debe realizarse mediante el correo electrónico de la revista.

Fechas de remisión de los artículos:

La revista **RILTA** recibe artículos durante todo el año. Para el próximo número, la fecha límite de recepción de manuscritos es el **15 de febrero de 2026**. Las consultas y el envío de artículos deben realizarse a la siguiente dirección electrónica: [**iilp.lin.umsa@gmail.com**](mailto:iilp.lin.umsa@gmail.com).

Comunicación con el autor:

Toda la comunicación oficial entre los autores y la revista se realizará exclusivamente a través del correo electrónico de la revista.



INVESTIGACIÓN

- La interculturalidad en la educación superior como estrategia para mejorar la convivencia entre todos
Gonzalo Condori Mayta
- Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza del Idioma aymara
Delia Fernández Zarate
- Linguistic Justice and Educational Inequality in La Paz, Bolivia: A Sociolinguistic and Policy Analysis of English Language Education
Vania Maria Llanque Ajata
- AI-generated feedback as a tool for developing cognitive and metacognitive strategies in EFL writing
Mauricio Conde Torrez

APORTES

- La metodología B-learning para la enseñanza del idioma aymara
David Limachi Huanca
- Análisis pragmático del disfemismo en las redes sociales en el contexto electoral boliviano
Franz Canaza Aduviri
- ¿Debe la gramática ceder ante la tecnología? Un Estudio sobre la Redefinición de la Redacción en la Era de la IA
Sidney Lucero Churqui Humerez y Alejandro Bacarreza Carvajal
- Análisis semántico pragmático de fraseologismos basados en el parentesco
Marisol Condori Choque y Gabriela Denise Coronel Argani

RESEÑAS

- Fundamentos teóricos y evolución institucional del programa de Lingüística e Idiomas en la UMSA
María Eugenia Sejas Ralde

200 AÑOS

Universidad del Bicentenario
(1825 - 2025)