

RESUMEN DE LA TESIS

El presente trabajo de investigación responde a la necesidad de establecer la importancia del uso de materiales educativos contextualizados, en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo Grande, Provincia Muñecas.

Para fundamentar el trabajo de investigación se abordan diversas temáticas relacionadas con la lectoescritura, su importancia y dificultades, métodos para su enseñanza; asimismo se abarcó los materiales didácticos educativos, sus características, tipos y funciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para el presente estudio se utilizaron los métodos de la inducción, deducción, análisis y síntesis; el tipo de investigación es el explicativo, con un diseño de pre y post prueba, con un solo grupo de niños y niñas del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez de la Comunidad Mollo Grande, a quienes se les proporcionó un conjunto de materiales educativos contextualizados, para mejorar su proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se logró demostrar que el uso de materiales educativos contextualizados para el aprendizaje de la lectoescritura en lengua originaria quechua, permitió mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, con lo que se comprobó la efectividad de la propuesta pedagógica implementada con los niños y niñas del 2do de primaria.

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO

AREA: CIENCIAS DE LA EDUCACION

CARRERA: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



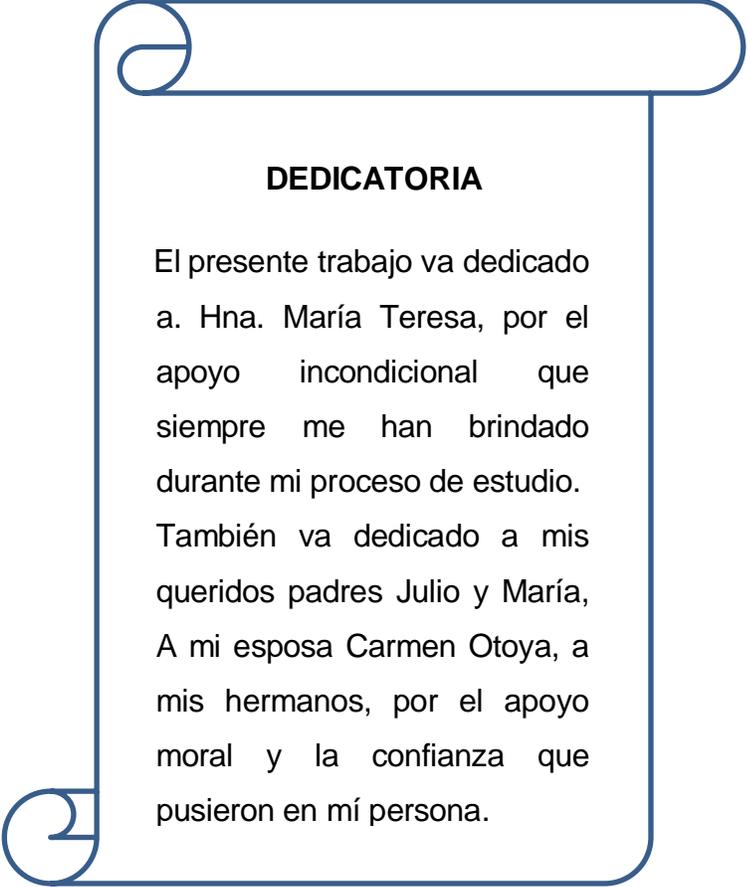
TESIS DE GRADO

**MATERIALES EDUCATIVOS CONTEXTUALIZADOS PARA MEJORAR EL
APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DE NIÑOS Y NIÑAS DE
LENGUA ORIGINARIA QUECHUA DEL 2DO DE PRIMARIA DEL
NÚCLEO ESCOLAR ELIZARDO PÉREZ**

**TESIS DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE:
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**POSTULANTE: ELEUTERIO MARAZA QUISPE
TUTOR: M.Sc. JAIME MITA PARIHUANA**

**EL ALTO - BOLIVIA
2016**



DEDICATORIA

El presente trabajo va dedicado a. Hna. María Teresa, por el apoyo incondicional que siempre me han brindado durante mi proceso de estudio. También va dedicado a mis queridos padres Julio y María, A mi esposa Carmen Otoya, a mis hermanos, por el apoyo moral y la confianza que pusieron en mí persona.

AGRADECIMIENTO

Agradezco infinitamente a Dios, por darme la vida y haberme dado la fuerza para poder ser un gran profesional, para el servicio de la humanidad, a mi familia quienes me animaron para seguir adelante con mis estudios, con mucho cariño a la Hna. María Teresa,

A mi tutor, M.sc.Jaime Mita Parihuana, por trasmitirme sus conocimientos y experiencias.

A mi esposa Carmen, a mis docentes y compañeros que ayudaron a culminar mis estudios, por apoyo incondicional. Gracias

INDICE

Pág.

INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
PRESENTACION DEL ESTUDIO	4
1.1 Planteamiento del problema	4
1.2 Formulación del problema	7
1.3 Justificación	7
1.4 objetivos.....	10
1.4.1 Objetivo general	10
1.4.2 objetivos específicos	10
CAPITULO II	
MARCO TEORICO	11
2.1 La lectoescritura	11
2.1.1 Concepto de la lectoescritura.....	11
2.1.1.1 ¿Qué es leer?	12
2.1.1.2 ¿Qué es escribir?	13
2.1.2 Importancia de la lectoescritura	15
2.1.3 El papel de la familia en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos	17
2.1.4 Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura	18
2.1.5 Medición y evaluación de los procesos y los productos de la lectoescritura	21
2.1.5.1 Evaluación mediante pruebas estandarizadas	21
2.1.5.2 Evaluación de las dificultades de comprensión lectora	24
2.1.6 Métodos de lectoescritura	26
2.1.6.1 Método sintético.....	27
2.1.6.2 Método global o analítico	30
2.1.6.3 Método ecléctico o mixto.....	32
2.2 Materiales didácticos y educativos.....	34
2.2.1 Estrategias para en el uso de materiales didácticos	39
2.2.2 Características de los materiales educativos.....	42
2.2.3 Tipos de materiales educativos	43
2.2.4 Materiales educativos contextualizados	46
2.2.5 Los materiales educativos en el modelo socio comunitario productivo	47
2.2.6 Funciones de los Materiales educativos	51

2.2.6.1 Función analogía	51
2.2.6.2 Función de producción de conocimientos	52
2.2.6.3 Función de uso para la vida	53
2.2.7 Materiales educativos y momentos metodológicos	54

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO	56
3.1 Diseño metodológico	56
3.1.1 Método de investigación	56
3.1.2 Tipo de investigación	58
3.1.3 Diseño de investigación	59
3.2 Hipótesis	59
3.2.1 Variables	59
3.2.2 Operacionalización de variables	60
3.3 Alcance	60
3.4 Universo y muestra	61
3.4.1 Universo	61
3.4.2 Muestra	61
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	62
3.5.1 Técnicas	62
3.5.2 Instrumentos	63

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS	64
4.1 Resultados del pre test	64
4.1.1 Resultados de pre test en relación a la escritura	64
4.1.1.1 Dictado de palabras.....	64
4.1.1.2 Dictado de frases.....	66
4.1.1.3 Dibujo	67
4.1.1.4 Coloreando la ilustración correcta	68
4.1.2 Resultados de pre test en relación a la lectura	69
4.1.2.1 Redacción	69
4.1.2.2 Velocidad Lectora	71
4.1.2.3 Comprensión lectora	72
4.2 Resultados del post test.....	74
4.2.1 Resultados del post test en relación a la escritura	74
4.2.1.1 Dictado de palabras.....	74
4.2.1.2 Dictado de frases.....	76
4.2.1.3 Dibujo	77
4.2.1.4 Coloreando la ilustración correcta	78
4.3.1 Resultados del post test en relación a la lectura.....	79

4.3.1.1 Redacción	79
4.3.1.2 Velocidad lectora	81
4.3.1.3 Comprensión lectora	82
4.4. Resultado de la entrevista dirigida al docente de 2do de primaria del Núcleo escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo Grande, Provincia Muñecas	84

CAPITULO V

PROPUESTA EDUCATIVA 88

5.1 Materiales educativos contextualizados para mejorar el aprendizaje de lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua	88
5.1.1 Datos referenciales	88
5.1.2 Presentación	88
5.1.3 Justificación	89
5.1.4 Objetivos	89
5.1.5 Metas	90
5.1.6 Metodología de la propuesta	91
5.1.7 Materiales didácticos	91
5.2 Plan de actividades educativas	93
5.2.1 Desarrollo de sesiones	97
5.2.1.1 Unidad 1	97
5.2.1.2 Unidad 2	104
5.2.1.3 Unidad 3	107
5.2.1.4 Unidad 4	110
5.2.1.5 Unidad 5	113
5.2.1.6 Unidad 6	116
5.2.1.7 Unidad 7	120
5.2.1.8 Unidad 8	123
5.2.1.9 Unidad 9	126
5.2.1.10 Unidad 10	128
5.2.1.11 Unidad 11	130
5.3 Cronograma	145
5.4 Presupuesto	146
5.5 Evaluación	146

CAPITULO VI	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	148
6.1 Conclusiones	148
6.2 Recomendaciones	151
BIBLIOGRAFIA	153
ANEXOS.....	159

INDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro N° 1	
Concepción de la lectura, como comprensión del texto escrito.....	12
Cuadro N° 2	
Investigaciones realizadas en relación con las familias	17
Cuadro N° 3	
Investigaciones sobre dificultades de aprendizaje	19
Cuadro N° 4	
Tipos de métodos sintéticos	29
Cuadro N° 5	
Programa diario de método Doman	32
Cuadro N°6	
Actividades y finalidades del método ecléctico.....	33
Cuadro N° 7	
Visión de los materiales educativos	50
Cuadro N° 8	
Dictado de palabras	64
Cuadro N° 9	
Dictado de frases.....	66
Cuadro N° 10	
Dibujo	67
Cuadro N° 11	
Coloreando la ilustración correcta	68
Cuadro N° 12	
Redacción	69

Cuadro N° 13	
Velocidad lectora	71
Cuadro N° 14	
Comprensión lectora	72
Cuadro N° 15	
Dictado de palabras	74
Cuadro N° 16	
Dictado de frases.....	76
Cuadro N° 17	
Dibujo	77
Cuadro N° 18	
Coloreando la ilustración correcta	78
Cuadro N° 19	
Redacción	79
Cuadro N° 20	
Velocidad lectora	81
Cuadro N° 21	
Comprensión lectora	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Grafico N° 1 Dictado de palabras	65
Grafico N° 2 Dictado de frases.....	66
Grafico N° 3 Dibujo	67
Grafico N° 4 Coloreando la ilustración correcta	68
Grafico N° 5 Redacción	70
Grafico N° 6 Velocidad lectora	71
Grafico N° 7 Comprensión lectora	72
Grafico N° 8 Dictado de palabras	75
Grafico N° 9 Dictado de frases.....	76
Grafico N° 10 Dibujo	77
Grafico N° 11 Coloreando la ilustración	78
Grafico N° 12 Redacción.....	80
Grafico N° 13 Velocidad lectora	81
Grafico N° 14 Comprensión lectora	82

ÍNDICE DE ESQUEMAS

	Pág.
Esquema N° 1	
Procesos que intervienen en la composición escrita	14
Esquema N° 2	
Usos de la lectoescritura.....	16
Esquema N° 3	
Instrumentos o pruebas de test psicopedagógicos de lectura.....	22
Esquema N° 4	
Clasificación de los materiales educativos de acuerdo a su naturaleza	45
Esquema N° 5	
Clasificación de los materiales Educativos de acuerdo a su función	45

ÍNDICE DE SESIONES

Pág.

UNIDAD N° 1

Sesión N° 1 El uso de las vocales.....	97
Sesión N° 2 Los pronombres.....	98
Sesión N°3 Aprender a jugar verbos.....	98
Sesión N° 4 Aprendiendo los pronombres interrogativos	99
Sesión N° 5 Construimos oraciones.....	100
Sesión N° 6 Jugando con los números	101
Sesión N° 7 Identificando personas	101
Sesión N° 8 Identificando objetos.....	102
Sesión N° 9 Identificamos a las personas y objetos	103

UNIDAD N° 2

Sesión N° 1 Pronunciamos y diferenciamos las fonemas	104
Sesión N° 2 Obtenemos y damos información de los medios de comunicación.....	105
Sesión N° 3 Saludos y despedidas formales	106

UNIDAD N° 3

Sesión N° 1 Pronunciación	107
Sesión N° 2 Ruwaykuna	108
Sesión N° 3 Jugar a los numeros	109

UNIDAD N° 4

Sesión N° 1Escribir las siguientes palabras	110
Sesión N° 2 Ruwaykuna	111
Sesión N° 3 Wata killakuna.....	112

UNIDAD N° 5

Sesión N° 1 Pronunciación	113
Sesión N° 2 Ruwaykuna	114

UNIDAD N° 6

Sesión N° 1 Los sonidos de cada fonema	116
Sesión N° 2 Qutu rimaykuna	116
Sesión N° 3 Tapuykuna	118
Sesión N° 4 Yanapaykuna.....	119

UNIDAD N° 7

Sesión N° 1 Diferencia las fonemas en quechua	120
---	-----

Sesión N° 2 Ruwaykuna	121
Sesión N° 3 Yanapaykuna	122

UNIDAD N° 8

Sesión N° 1 Diferencia los sonidos de las palabras en quechua	123
Sesión N° 2 Qutu rimaykuna	124
Sesión N° 3 Ruwaykuna	124
Sesión N° 4 Mkhuykuna.....	125

Unidad N° 9

Sesión N° 1 Nuestras fiestas	126
Sesión N° 2 Tapuykuna	126
Sesión N° 3 Parlaykuna	127

UNIDAD N° 10

Sesión N° 1 Nuestros símbolos de Bolivia.....	128
Sesión N° 2 Ruwaykuna	128
Sesión N° 3 Yanapaykuna	129

UNIDAD N° 11

Sesión N° 1 Descripción de los fonemas consonánticos	130
Sesión N° 2 Descripción de las fonemas	134
Sesión N° 3 Unidades léxicas nominales	135
Sesión N° 4 Clasificación de los sufijos en idioma quechua.....	135
Sesión N° 5 Nominales derivados del idioma quechua	138
Sesión N° 6 Nombres concretos y abstractos	141
Sesión N° 7 Nombres comunes y propios	142
Sesión N° 8 Pronombres personales	143

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo, abordar sobre los materiales educativos contextualizados, como herramientas para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo Grande, Provincia Muñecas. Teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza – aprendizaje en las comunidades donde predomina su lengua materna se desarrolla en idioma castellano y los libros que se utiliza tiene contenidos culturalmente inapropiados, para los niños y niñas de lengua y cultura quechua.

Los niños/as de esta Unidad Educativa en su mayoría son monolingües quechuas y requieren que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en su idioma con materiales educativos que consideren su realidad dentro del contexto socioeconómico, lingüístico, cultural y natural de la comunidad Mollo Grande, en el marco de la nueva visión de la educación boliviana que propone un sistema educativo de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. La Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, establece que la educación debe iniciarse en lengua materna, y más aún, señala que en las poblaciones monolingües y de predominio de la lengua originaria, se debe utilizar la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.

Considerando que los niños y niñas, de 2do de primaria, se inician básicamente en la lectura y la escritura, es necesario proporcionarles herramientas que les faciliten un mejor aprendizaje de estas habilidades, siendo los materiales educativos contextualizados, es decir, materiales elaborados que asimilen las características lingüísticas y culturales de la comunidad, una de las alternativas pertinentes para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura.

Para una mejor exposición del trabajo de investigación, el mismo se lo ha organizado en cinco capítulos desarrollados de la siguiente manera:

El primer capítulo, corresponde a los elementos centrales de investigación: identificación y planteamiento de la problemática, determinación de los objetivos, y los argumentos que justifican la realización del estudio.

El segundo capítulo, está referido al Marco Teórico del trabajo y el desarrollo de los conceptos fundamentales que se encuentran en el mismo, donde se abordan temas inherentes a la educación intercultural, intracultural y plurilingüe; la lectoescritura y su importancia; además se desarrollan los conceptos relativos a los materiales educativos, con énfasis en los materiales contextualizados.

En el tercer capítulo, se describe la metodología utilizada en el desarrollo del trabajo, donde se establece el tipo de estudio, el diseño de la investigación, el universo, la muestra de estudio y las técnicas e instrumentos para la recopilación de información.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados de la investigación, donde se exponen los resultados obtenidos a través de la aplicación de las pruebas para medir el nivel de lectoescritura.

En el capítulo quinto, se desarrolla la propuesta implementada, es decir, las sesiones realizadas, antes y después de la utilización de los materiales educativos contextualizados en lengua originaria quechua. Además, se presentan los resultados de la entrevista dirigida al docente de 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo Grande.

En el capítulo sexto, se exponen las conclusiones que se derivan de la investigación realizada, para en función de ellas, formular algunas recomendaciones que pueden coadyuvar a mejorar la lectoescritura de los estudiantes del 2do de primaria.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

1.1 Planteamiento del problema

“El aprendizaje de la lectoescritura ha sido y es considerado el factor de mayor importancia para el logro o fracaso escolar de los primeros años de educación primaria, razón por la cual, debe ser la principal preocupación y objetivo de los profesores, ya que su adquisición representa la garantía para adquirir todos los conocimientos que se irán presentando en los años posteriores de su educación escolar, de lo contrario sería imposible”¹.

Sin embargo, con referencia al aprendizaje de la lectoescritura en la etapa escolar se observa a los docentes, influenciados por el paradigma didáctico tradicional de contenido occidental que considera necesario controlar y dosificar paso a paso el aprendizaje de sus alumnos, donde muchas de las actividades de lectura y escritura son la copia, dictado, repetición de ejercicios de ortografía, gramática y comprensión lectora, sin tomar en cuenta la realidad cultural de las comunidades.

Carlino y Martínez, coinciden con lo anterior al afirmar que “en la escuela, tanto la lectura como la escritura se transforman en prácticas fragmentarias, propuestas de actividades mecánicas y carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad social. De este modo, terminamos formando sujetos que leen mecánicamente, dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros, reproductores de lo escrito por otros y sin propósitos propios”².

La realidad de las aulas del Núcleo Escolar Elizardo Pérez de la Comunidad Mollo Grande, no es distinta a la situación descrita anteriormente, ya que según la

¹ Maldonado María (2004). *La lectoescritura en el segundo grado de escuela primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Zamora, México.

² Carlino Paula y Martínez Silvia (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén, Argentina: Educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Pág. 94.

observación realizada en las aulas, se ha podido identificar que los niños y niñas del segundo año de primaria, presentan diversos problemas en aprendizaje. “En el caso de la lectura, se han observado dificultades en el deletreo, pasa apuros para leer palabras desconocidas, decir una palabra por -otra, baja velocidad en lectura oral, entre otros; en cuanto a la escritura, muestran trazos inadecuados, omisión de letras, escritura ilegible, tamaño irregular (no uniforme) de las letras”³.

Estas dificultades en la lectoescritura, no sólo entorpecen el progreso escolar sino, que tiene efectos a largo plazo; el fracaso escolar es el primer peldaño para la frustración social por sus efectos en el auto concepto y autoestima de los niños, niñas en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional.

Con relación al tema, la literatura muestra que las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas de primaria, pueden estar afectadas por diversos factores. Dentro de ellos Ordoñez menciona: “la falta de apoyo de los padres de familia, la falta de preparación académica del maestro o profesor, la falta de interés y motivación del niño/a, también incide la falta de interés de autoridades escolares, los modelos educativos, los planes de estudios y programas de estudios”⁴.

A los factores anteriores, se deben añadir los materiales educativos. En el caso particular del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, los materiales como, los libros de texto y el contenido de los mismos es culturalmente inapropiado, cuando no irrelevante para los niños y niñas de lengua y cultura quechua⁵. A pesar de ello, esos materiales inadecuados se emplean con frecuencia y a veces son el único recurso didáctico de los profesores de primaria.

³ Saaresranta, Tiina (2011). Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural. La Paz: Fundación PIEB.

⁴ Ordóñez Kennyn (2010). La lectoescritura en la escuela primaria. San Sebastián Huehuetenango, Guatemala.

⁵ El número de bilingües incipientes en la comunidad de Mollo Grande es mínimo, sin evidenciarse la presencia de niños que tengan el castellano como lengua materna, por tanto, se podría decir que los niños del Núcleo Escolar Elizardo Pérez son monolingües quechuas.

Por otra parte, los profesores no cuentan con la formación pedagógica necesaria que les permita desarrollar, materiales culturalmente pertinentes y apropiados, es decir, dentro del contexto socio cultural de las comunidades monolingües; pero además, muchos de estos profesores no hablan quechua o tienen una actitud negativa hacia este idioma.⁶

De esta manera, el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas del Núcleo Escolar Elizardo Pérez se imparte en castellano, cuando la lengua materna que manejan todos los niños y niñas en la comunidad en su socialización temprana, es el quechua. A lo que se debe sumar la inexistencia de materiales educativos que tomen en cuenta las experiencias, saberes y conocimientos de la comunidad o de la región; es decir, la cosmovisión, las costumbres, la espiritualidad, las relaciones sociales y otras manifestaciones de la comunidad.

Esto demuestra que, tradicionalmente, la educación para los niños y niñas que hablan idiomas indígenas ha sido conducida hacia la asimilación de la lengua castellana, ya que el sistema educativo impuso que dicho idioma fuera importante para las futuras generaciones, había que sumergirlos en él desde el primer día de su escolaridad. Se suponía, además, que al rodear al niño del castellano, al enseñársele exclusivamente en este idioma, su adquisición sería fácil e inmediata. “Esto demuestra un desconocimiento del rol de la escolaridad y de la función de las lenguas maternas y del castellano, que han guiado los planteamientos educativos que se han hecho para las poblaciones indígenas, lo que ha tenido consecuencias desfavorables en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas indígenas”⁷.

⁶ Ordóñez Kennyn (2010). Ob. Cit.

⁷ Arévalo Ivette, Pardo Karina y Vigil Nila (2005). *Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Área de Lenguas y Comunicación Material. Lima Perú. Pág. 18.

1.2 Formulación del problema

¿Los materiales educativos contextualizados serán recursos efectivos para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez de la Comunidad Mollo Grande?

1.3 Justificación

La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es uno de los ámbitos más importantes dentro del contexto educativo, puesto que si este proceso se ve obstaculizado, el alumno tendrá problemas en todo su proceso de aprendizaje. Por ello se considera la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura como una parte fundamental en el trabajo a desarrollar por cualquier maestro y es importante, además, reflexionar sobre los recursos pedagógicos más adecuados para enseñar y detectar a aquellos estudiantes que puedan presentar dificultades en el aprendizaje, para proceder cuanto antes con la implementación de estrategias que les ayuden a continuar su proceso educativo de manera satisfactoria.

Sin una adecuada intervención, los niños o niñas puede presentar problemas de aprendizaje a largo plazo, causando fracaso escolar, o incluso problemas de autoestima, ya que no serán capaces de conseguir los objetivos que se proponen, obteniendo resultados y evaluaciones negativas. Si un estudiante tiene dificultades en la lectoescritura, probablemente, le costará aprender nuevos idiomas, entender textos de conocimiento del medio o en cualquier otra área. En cambio, con una adecuada intervención a tiempo, y posterior seguimiento, el estudiante que tenga algún tipo de dificultad, no tiene por qué tener consecuencias negativas a largo plazo, sino que puede conseguir un adecuado rendimiento académico, tal como señala Álvarez: “La lectura y la escritura son aprendizajes esenciales en el inicio

de la escolarización. Su correcto aprendizaje influirá en el éxito escolar y en sus habilidades comunicativas”⁸.

Los niños/as del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez de la Comunidad Mollo Grande, son monolingües quechua, por lo que es importante que aprendan la lectura y la escritura en su lengua materna. Si el niño y niña afianza el manejo que tiene de su propia lengua; si aprende a desarrollar determinadas capacidades lingüísticas, tales como, por ejemplo, leer y escribir, haciendo uso de la lengua que mejor conoce; entonces, al llegar el momento de “aprender” la segunda lengua, no sólo abordará esta tarea con mayor seguridad, sino, lo que es más interesante aún, podrá transferir a esta nueva lengua lo que ya sabe hacer en su lengua materna⁹.

La Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, establece en su Art. 7, que “La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación”; además, la Ley educativa señala que en poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, se debe utilizar la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua. Asimismo, el Programa de Estudio para la Educación Primaria Comunitaria Vocacional, señala que “en los primeros tres años de escolaridad, se enfatiza en el desarrollo de capacidades de lectura y escritura así como el pensamiento lógico fundamentalmente”, puntualiza además, que “En el 1º año la lengua materna se desarrolla de forma oral y escrita; la segunda lengua se desarrolla mediante diálogos sencillos, de igual forma se inicia con la lengua extranjera. En el 2º año se fortalece la lectura y escritura en lengua materna; la segunda lengua y lengua extranjera se desarrolla a nivel oral mediante diálogos de mayor complejidad y escrituras sencillas”¹⁰.

⁸ Álvarez García, A. (2010). *Trastornos en la lectoescritura dentro del aula*. En: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/10_a_a_garcia.pdf

⁹ López, Luis Enrique (1993). *Lengua 2. Material de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe*. La Paz: UNICEF. Pág. 194.

¹⁰ Ministerio de Educación (2012). *Programa de Estudio. Nivel Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. La Paz, Bolivia: Viceministerio de Educación Regular.

Pero, para poner en práctica los postulados del nuevo sistema educativo en el ámbito escolar de los pueblos indígenas, se necesitan profesores con conocimiento de los procesos de aprendizaje, a partir de valores, saberes y entorno cultural de la comunidad donde trabajan, y que posean una actitud de reconstrucción de saberes y conocimientos, para incorporarlos en el proceso educativo. Según el Centro de Culturas Originarias Kawsay: "...el maestro o educador tiene que formarse de acuerdo a la región en la que quiere trabajar; si la educación tiene que ser regional, la formación de los educandos también debería de ser de la misma forma"¹¹.

La formación de los maestros/as, deberá ser acompañada con materiales educativos que consideren el contexto socioeconómico, cultural y natural de los pueblos indígenas originarios, si se considera que "el material didáctico es un recurso pedagógico valioso, que diseñado para el desarrollo de contenidos curriculares, elaborado con recursos de la zona y utilizado en situaciones de juego, garantiza la adquisición de nuevos saberes"¹².

Teniendo en cuenta los argumentos expuestos, el presente trabajo de investigación propone abordar sobre la elaboración e implementación de materiales educativos contextualizados, como recursos pedagógicos que faciliten el mejor aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez de la Comunidad Mollo Grande.

¹¹ Centro de Culturas Originarias Kawsay (2010). Pág. 12.

¹² García de Olano María del Carmen (2006). *Materiales Didácticos y Juegos Recreativos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Perú: Ministerio de Educación. Pág. 9.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Establecer la importancia del uso de materiales educativos contextualizados en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo Grande, Provincia Muñecas.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, bajo la enseñanza tradicional.
- Elaborar e implementar materiales educativos en lengua originaria quechua, adecuados al contexto sociocultural de los niños y niñas de Núcleo Escolar Elizardo Pérez, de la Comunidad Mollo Grande.
- Establecer el nivel de aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, para verificar el efecto del uso de los materiales educativos contextualizados.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 La lectoescritura

2.1.1 Concepto de lectoescritura

La lectoescritura es el proceso por el que se integran las habilidades referidas a la lectura y a la escritura. Por medio de la lectoescritura somos capaces de construir y desarrollar nuestro conocimiento, y sin duda, la lectoescritura nos permite transmitir y comunicar información.

Fons: resalta la importancia que tiene considerar a la lectura y a la escritura como un todo, ya que son dos aprendizajes que se necesitan y se interrelacionan¹³. No obstante, las investigaciones nos dicen que en realidad deben tratarse de actividades independientes porque en ocasiones, como explica Cuetos, nos encontramos con buenos lectores y que tienen problemas al escribir y viceversa. A pesar de ello, resalta que tanto la lectura como la escritura comparten muchos procesos y conocimientos comunes a ambas actividades¹⁴.

Todos estos autores nos hablan de la lectoescritura desde un punto de vista general, pero otros autores, por ejemplo Estalayo y Vega; no creen oportuno el término de lectoescritura porque estiman que leer y escribir son capacidades muy diferentes aunque consideran que escribir sólo es posible si se ha aprendido a leer. Por ello, nos parece fundamental desglosar la lectoescritura en dos partes diferenciadas, por un lado la lectura y por otro lado la escritura.¹⁵

¹³ Fons Esteve, M. (2010). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.

¹⁴ Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura* (Octava edición ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

¹⁵ Estalayo, V., y Vega, R. (2007). *Leer bien, al alcance de todos*. El método Doman adaptado a la escuela. Madrid: Biblioteca Nueva.

El aprendizaje de la lectoescritura, ha sido formalmente, el momento inicial del sistema escolar. Significa, que es el primer peldaño de la escolaridad y por lo tanto, una circunstancia particular importante en lo que se refiere a adecuación o inadecuación, éxito o fracaso en la escuela, por parte del educando. Como todo primer momento, resulta un indicador en cuanto a la posibilidad de prever a partir de él, lo que aguarda en el futuro, esto tiene mayor incidencia en las comunidades donde cuentan con una primera lengua originaria.

2.1.1.1 ¿Qué es leer?

Como dice Vallés: “leer consiste en descifrar el código de la letra imprenta para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto”¹⁶.

Doman afirma: “leer es una de las funciones más importantes de la vida, dado que prácticamente todo aprendizaje se basa en la habilidad para leer”¹⁷. En el siguiente cuadro recogemos diferentes concepciones sobre la lectura como comprensión del texto escrito:

Cuadro N° 1
Concepción de la lectura. Como comprensión del texto escrito.

¿QUÉ ES LEER?	SIGNIFICADO
Leer es un proceso activo	Quien lee debe dar un significado al texto escrito.
Leer es conseguir un objetivo.	Leemos por algún motivo y su interpretación variará en función de las aportaciones del texto.
Leer es un proceso de interacción entre quien lee y el texto.	Influyendo en la lectura los conocimientos previos en función de las aportaciones del texto.
Leer es implicarse en un proceso de predicción e inferencia continúa.	Basándose en la información que aporta el texto y en el propio bagaje, y en un proceso que permite afirmar o rechazar las predicciones e inferencias realizadas.

Fuente: Fons (2010)

¹⁶ Valles, A., y Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención psicopedagógica*. Valencia: PROMOLIBRO. Pág. 19.

¹⁷ Doman, G. (2008). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: EDAF.

Parecen destacables las definiciones que da Nieto por tener un carácter más literario, afirmando “leer es desear que un libro no se acabe nunca” o cuando dice:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita¹⁸.

La teoría muestra que leer, es una actividad principalmente intelectual en la que intervienen dos aspectos fundamentales: uno físico, la percepción visual, y otro mental, la comprensión de lo leído. Ambos aspectos, estrechamente relacionados, son de capital importancia, ya que de su adecuado desarrollo depende la eficacia de los resultados.

2.1.1.2 ¿Qué es escribir?

El concepto de escribir, es entendido, como las huellas o signos gráficos (mediante letras o signos) que se deja en un papel. Lógicamente, actualmente se ha dado un paso más allá y se tiene en cuenta que la escritura implica la elaboración de un significado para poder expresar algo. Aunque la escritura ya fue creada con tal fin como nos explica Solé: ya que ésta surgió “como un medio para liberar a la memoria de cargas excesivas, así como para dejar constancia perdurable de intercambios y operaciones que de otro modo, quedarían al albur del carácter fugaz de la oralidad”¹⁹.

Para Cuetos escribir es la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, etc. a través de signos gráficos. Los procesos que intervienen en la composición escrita se describen en el siguiente esquema:²⁰

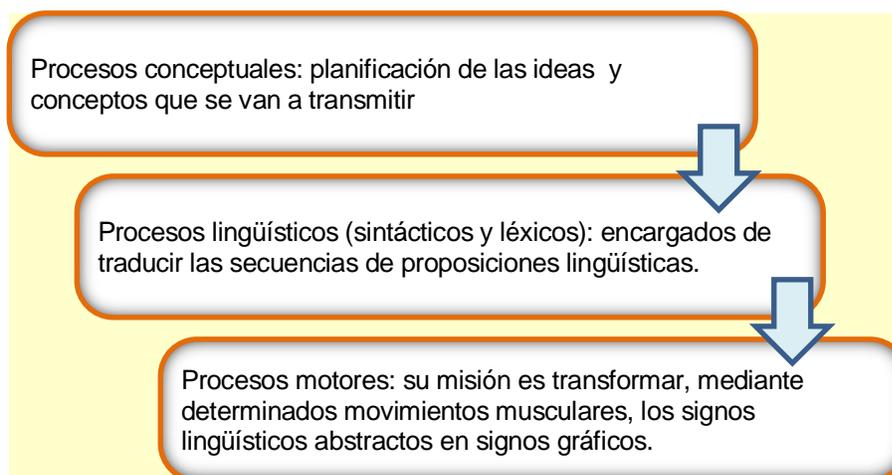
¹⁸ Nieto, J. (2011). *El taller de motivación y fomento de la lectura en la Educación Primaria*. Estudio de casos en la provincia de Segovia (Vol. 67). Segovia: Colección de Becas de Investigación Caja Segovia. Pág. 16 y 27.

¹⁹ Solé, I. (2000). *Leer, escribir y aprender. Aula de innovación educativa*. Buenos Aires. Pág. 6.

²⁰ Cuetos, F. (2009). Ob. Cit.

Esquema N° 1

Procesos que intervienen en la composición escrita



Fuente: elaboración propia. Basado en Cuetos (2009:23)

En muchas ocasiones en la escuela se realizan dictados y copias, vemos cómo los procesos que intervienen son diferentes a los expuestos anteriormente. Siguiendo a Cuetos, los procesos que intervienen en la escritura del dictado son los siguientes:²¹

- 1) Análisis acústico de esos sonidos; lo que nos permite identificar los fonemas componentes de las palabras.
- 2) Una vez identificados los fonemas, se pone en marcha el léxico auditivo que es el almacén de las palabras orales, de las palabras que hemos escuchado en ocasiones anteriores.
- 3) Desde el sistema semántico se activa la forma ortográfica almacenada en el léxico ortográfico.
- 4) Procesos motores.

En el caso del dictado de palabras no oídas anteriormente o pseudopalabras no participaría el sistema semántico y comenzaría por la identificación de fonemas. Y

²¹ Ibidem. Pág. 44.

en el proceso de la copia entraría en juego el análisis visual, la representación léxica y el léxico ortográfico.

Bajo estas premisas se puede señalar que la escritura es un proceso mecánico, una destreza psicomotriz mediante la cual se aprende a escribir palabras y oraciones, justamente, de ese ejercicio sistemático y progresivo, depende su soltura y legibilidad.

2.1.2 Importancia de la lectoescritura

La lectoescritura, como bien dice Ruiz Flores, ha pasado de ser un conocimiento de unos privilegiados a un aprendizaje fundamental para la integración social. Por medio de la lectoescritura accedemos al conocimiento, es por este motivo que es uno de los principales objetivos educativos²². Por esta razón Segers señala: “en la sociedad actual, la lectura es una cosa tan corriente que no se exagera al decir que el analfabeto es un inadaptado, un disminuido. Y, precisamente el papel capital que desempeña en la vida de los pueblos civilizados, justifica los enérgicos y continuos esfuerzos realizados para combatir el analfabetismo”²³. En esta misma línea se encuentran Bernabeu que dice que “saber leer es algo tan imprescindible y necesario que quien no posee este conocimiento es considerado un inadaptado”²⁴. Es curioso, observar estas dos definiciones tan similares, a pesar de los años de diferencia que han transcurrido entre una y otra. Siendo, por lo tanto una de las funciones de la escuela alfabetizar la población; entendiéndose la alfabetización según el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura como: “la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura de la vida diaria”²⁵.

²² Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literario*. Barcelona: GRAÓ.

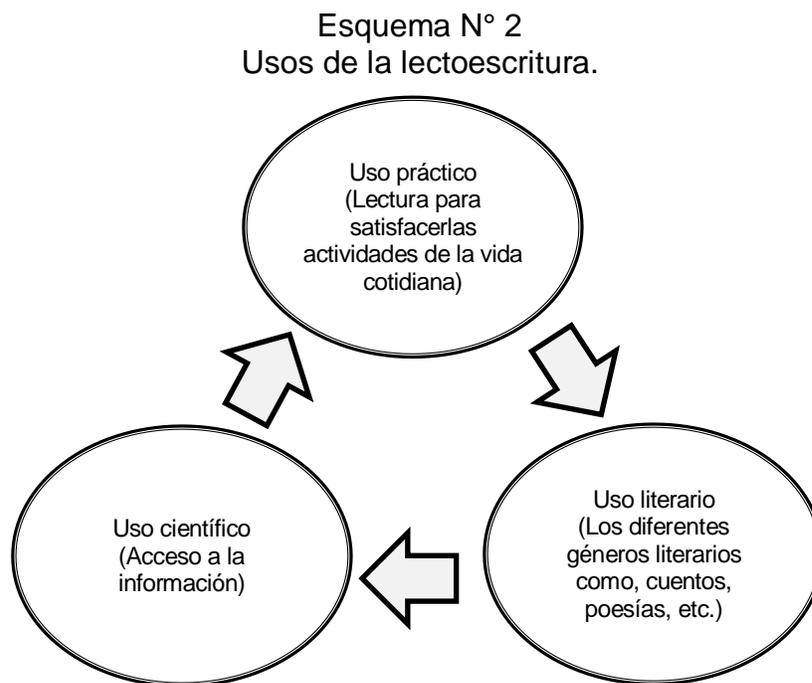
²³ Seger, J. (1950). *La enseñanza de la lectura por el método global*. Buenos Aires: Kapelusz. Pág. 7.

²⁴ Bernabeu, J. R. (2003). *La lectura ¿compleja actividad de conocimiento?* Interlingüística (14), Pág. 152.

²⁵ Venezki, (2005) citado en: Nemirovsky, M., Armas, D., Cosío, M. J., Etxebeste, I., Gutiérrez, M. T., Jiménez, A., Valdeón, E. (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona, España: GRAÓ.

La importancia que tiene la lectoescritura radica, como establece Bernabeu, en que actualmente es un tema de actualidad y se estudia desde diferentes puntos de vista como la psicología, la pedagogía, la didáctica, la lingüística, etc., ya que ésta es fundamental para la socialización, la transmisión de la cultura y el aprendizaje²⁶.

Otros usos de la lectoescritura quedan recogidos en el esquema N° 2:



Fuente: elaboración propia. Basado en Fons (2010)

La estimulación de la lectoescritura desde temprana edad tiene varios beneficios para los niños y niñas, tomando en cuenta que de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada que: el lenguaje escrito, es, tras el lenguaje oral, el medio de comunicación por excelencia. Es a través de la lectura como se conoce el resto de los saberes, como se transmiten los conocimientos y como, en gran medida, se descubre el mundo. Entonces, si es tan importante la lectoescritura, tan necesaria, desarrollar materiales contextualizados para su aprendizaje en su idioma madre.

²⁶ Bernabeu, J. R. (2003). Ob. Cit.

2.1.3 El papel de la familia en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos

La función pedagógica de la familia es la más importante cuando el niño/a está aprendiendo la lectura y escritura, pues se ocupa de optimizar el desarrollo integral del infante, ya que considera los aspectos socio afectivo, cognoscitivo y nutricional, tomando como punto de partida la familia se constituye en el primer agente educativo del contexto sociocultural que rodea al niño²⁷.

El papel de la familia es fundamental para los niños, puesto que los niños/as pequeños tienden a imitar las conductas de los padres y hermanos mayores, por ello en familias con buenos hábitos lectores, los hijos tienden a serlo también. Se han realizado investigaciones relacionadas con la familia y la lectoescritura que reflejamos en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 2
Investigaciones realizadas en relación con las familias.

INVESTIGACIÓN	DESARROLLO
Bazán, Sánchez, Castañeta (2007)	En el estudio se comprueba que el apoyo familiar y las características del maestro influyen significativamente en el dominio de la lengua escrita.
Jiménez, Ballesteros, Smith (2005)	Se realizó un estudio en escuelas con diferente filosofía educativa: escuela semiprivada, escuela pública y escuela privada. Las tres escuelas: <ul style="list-style-type: none"> - Se basaban en dictados, copias, reglas ortográficas. - No preocupa el aspecto comunicativo de la escritura sino el aspecto formal de la misma. - Dejan poco tiempo a la lectura, solían realizarse de manera individual al final de la clase o ante la ausencia de algún docente. En el estudio no se notaron diferencias entre unas familias y otras a pesar de los diferentes niveles socio – económicos, lo que más preocupaba a las familias era la ortografía y apenas leían con sus hijos.
Lozano y Gómez (2003)	Consideran fundamental que desde la familia se les lea cuentos a los niños, para que de esta manera vean el sentido que tiene la escritura.
Vance, C. (2007)	Observa la importancia que tiene la familia en la mejora de la lectoescritura. Los padres de los niños que son calificados como excelentes lectores por el profesor(a), son aquellos que les compran libros de interés para los niños y aquellos que ven a uno de los padres leer regularmente.

Fuente: elaboración propia.

²⁷ Chaves, A. L. (2002). *Procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de Educación Inicial*. Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación, Pág. 4.

Bazán, Sánchez y Castañeda señalan cuatro razones principales para que los padres se involucren en el aprendizaje de la lengua escrita:²⁸

- Sus expectativas y creencias de que pueden apoyar significativamente en la escolarización de sus hijos, que consideren la importancia de ayudarlos con sus tareas y el interés de aprender mejores estrategias para apoyarlos.
- La creencia de que su apoyo pueda hacer una diferencia positiva en la escuela a favor de sus hijos.
- La eficacia parental (competencia o capacidad de los padres) para involucrarse en las actividades escolares de sus hijos.
- Su percepción de que se les invita (solicita) a participar o involucrase.

2.1.4 Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura

Como dicen Gallego y Rodríguez, “la lectura y la escritura son habilidades instrumentales cuya importancia es evidente; por tanto, las dificultades que puedan surgir en ellas serán consideradas como necesidades educativas especiales básicas, que han de ser detectadas lo más precozmente posible y tratadas adecuadamente”²⁹. Hay que transformar la organización escolar para conseguir que todos trabajen y aprendan a partir de sus propias posibilidades; esto no significa que todos deban aprender por igual, sino que nadie se sienta fracasado ni marginado. El maestro debe tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada niño y el conocimiento previo con el que parten, y mostrar una actitud motivadora frente a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

²⁸ Bazán, A., Sánchez, B., y Castañeda, S. (2007). *Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita*. Revista mexicana de investigación educativa, Pág. 703.

²⁹ Gallego, J. L., y Rodríguez, A. (2001). *Potencial educativo de las nuevas tecnologías en la lectoescritura de personas con deficiencia visual*. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación. Pág. 158.

Cuadro N° 3
Investigaciones sobre dificultades de aprendizaje

INVESTIGACIÓN	DESARROLLO
Lewis, S. Cuadrado, A. Cuadros, J. (2005)	El estudio sobre el conocimiento que poseen los docentes en relación a las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. Se descubrió que la mayoría de los profesores poseen conocimientos acertados, sobre las definiciones, las causas y los métodos de enseñanza sobre las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura pero estos conocimientos no están actualizados. Asimismo, hay que destacar que nos e encontraron diferencias al respecto entre docentes, con más años de experiencia y los que poseen menos en relación a las dificultades de aprendizaje de lectoescritura.
Gonzáles, Martín, Delgado (2011)	Investigación longitudinal realizada con 56 estudiantes con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje para analizar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en edades tempranas, comprobándose unos resultados significativos en los niños evaluados, habiendo un grupo de control y un grupo experimental.
Folco (2010)	Estudio en el que habla del recurso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). Viendo como las TICs facilitan e incentivan la lectoescritura como paso inicial para el desarrollo integral de los alumnos.
Gallego y Rodríguez (2001)	Las investigaciones con niños con deficiencia visual demuestran que estos presentan dificultades en la lectura y la escritura, concretamente en la decodificación y la comprensión lectora, y dificultades de la grafía al escribir (forma incorrecta de letra, tamaño excesivo, etc.) Para paliar estas dificultades se han utilizado las TICs, programas de estimulación visual, actividades para el desarrollo de habilidades prelectoras y preescriptoras, selección de recursos ópticos apropiados.

Fuente: elaboración propia.

En relación a las dificultades de aprendizaje de lectoescritura más comunes se encuentran la dislexia y la disgrafía.

La dislexia, según Lewis, Cuadrado y Cuadros: “es un desorden de tipo lingüístico de origen constitucional que se caracteriza por la dificultad para decodificar una sola palabra, lo que usualmente refleja carencia del proceso fonológico. [...] La dislexia se manifiesta a través de diferentes tipos de dificultades con las formas

del lenguaje, como también se manifiesta en problemas para leer, escribir y deletrear”³⁰.

Para Aragón y Silva: Un niño “disléxico” no sería aquél que no ha aprendido o que no posee la habilidad de leer y escribir, sino el que la ha aprendido de manera deficiente, cometiendo errores en su lectoescritura que consisten en confundir por otros algunos grafemas y/o fonemas. De esta manera, la aproximación conductual no hablaría ya de niños disléxicos, sino de niños que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura, considerando a estos errores como el problema que hay que atacar y no como los síntomas de una enfermedad o estado subyacente y considerando también que son problemas aprendidos y por ende, modificables mediante principios y técnicas de la Psicología Cognitivo-Conductual³¹.

La digrafía, es “un desorden en el trazado correcto de las formas, en la formación de letras y el tamaño” debido a una errónea prensión. Cuetos diferencia dos tipos de digrafías:³²

- Digrafías adquiridas, referidas a las personas que escribían correctamente y que como consecuencia de una lesión cerebral muestran alteraciones en algún aspecto de la escritura.
- Digrafías evolutivas, referidas a los niños que tienen dificultades para aprender a escribir. “la principal característica por la que se distinguen las digrafías evolutivas de los simples retrasos para la escritura es por el carácter inesperado del trastorno, esto es, no hay ninguna razón aparente que lo justifique”.

³⁰ Lewis, S., Cuadrado, A., y Cuadros, J. (2005). *Conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del Norte-Centro Histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura*. *Psicología desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*. Pág. 22.

³¹ Aragón, L., y Silva, A. (2000). *Análisis cualitativo de un instrumento para detectar errores de tipo disléxico (IDETID-LEA)*. *Psicothema*, Pág. 35.

³² Cuetos, F. y otros (2009). *Ob. Cit.* Pág. 55.

Y en concreto, respecto a las dificultades de comprensión lectora, Vallés cita lo siguiente: Las dificultades de comprensión lectora están producidas por deficiencias en los módulos que intervienen en la percepción, análisis, procesamiento, almacenamiento y evocación de la información. Estas deficiencias, en algunos casos, limitaciones del lector, y, en otros ausencia de conocimientos de lo que se debe hacer para comprender o, incluso, carencias estratégicas para la utilización de recursos para comprender.³³

Las dificultades que se presentan en la lectoescritura podrían ser superados a partir de programas donde se usen materiales educativos contextualizados que permita a los niños/as en su lengua originaria.

2.1.5 Medición y evaluación de los procesos y los productos de la lectoescritura

Tal y como afirman Paris, Calfee, Filby, Hiebert, Pearson y Wolf la evaluación es fundamental porque mejora la educación, ya que ofrecen medidas de éxito para el aprendizaje de los alumnos.³⁴

2.1.5.1 Evaluación mediante pruebas estandarizadas

Pikulsi, dice que el uso de las pruebas estandarizadas de lectura se ha extendido en nuestro país desde finales de los 70. Este autor considera como algo negativo en estas pruebas el mal empleo provocado por un abuso de las mismas.³⁵

Las pruebas estandarizadas vinculadas con la comprensión lectora según Vallés suelen recoger actividades del siguiente tipo:³⁶

³³ Valles, A., y Vallés, C. (2006). Ob. Cit. Pág. 79.

³⁴ Paris, S., Calfee, R., Filby, N., Hiebert, E., Pearson, D., Valencia, S., y Wolf, K. (1993). *Un marco de referencia para una evaluación fiable de la lectoescritura*. CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación.

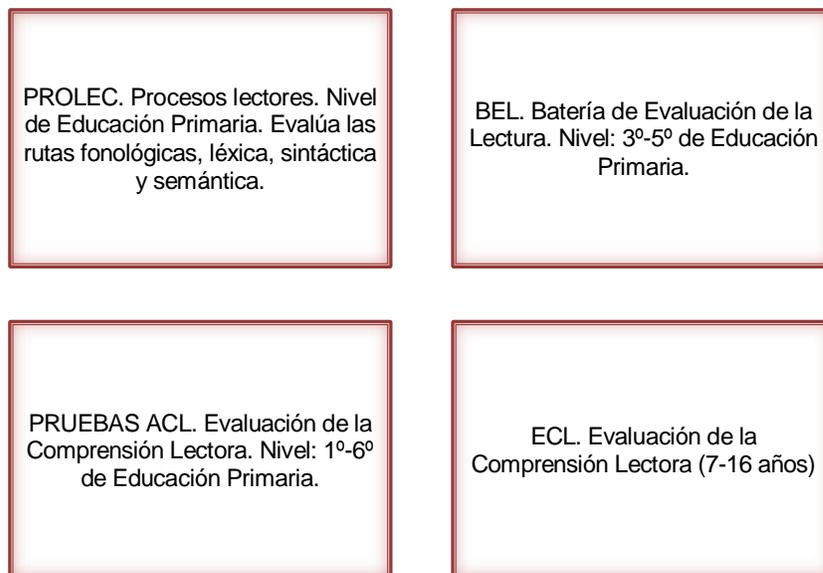
³⁵ Pikulsi, J. (1993). *El papel de las pruebas estandarizadas en un programa de evaluación de la lectoescritura*. Comunicación, Lenguaje y Educación.

³⁶ Valles, A., y Vallés, C. (2006). Ob. Cit. Págs. 113 – 114.

- Pruebas de verdadero o falso sobre cuestiones referidas a un texto.
- Pruebas de opción múltiple a partir de cuestiones provocadas por la lectura.
- Pruebas de asociación.
- Pruebas de completar huecos en un texto.
- Pruebas semiobjetivas: poner título a un fragmento determinado, identificar el sentido de algunas frases, obedecer órdenes por escrito, ordenar párrafos, completar una historia sin final.
- Análisis de las producciones: resúmenes, explicaciones dadas después de leer.
- Técnicas Meta cognitivas.

Entre los instrumentos más actuales de las pruebas o test psicopedagógicos, Vallés, recoge los siguientes:³⁷

Esquema Nº 3 Instrumentos o pruebas de test psicopedagógicos de lectura



Fuente: elaboración propia. Basado en Vallés (2006)

³⁷ Ibidem.

Cuetos, por su parte, considera que “existe un buen número de pruebas de escritura en castellano que son usadas con relativa frecuencia en la evaluación de los niños con trastornos de escritura”, como la escala de escritura, de Ajuria guerra, TALE, etc. El problema es que estas pruebas no indican cuál es la causa del problema aunque sí que nos proporcionan información sobre el grado de dificultad que el niño tiene³⁸.

Asimismo, Cuetos recomienda evaluar los siguientes puntos:³⁹

1. Pruebas de memoria: por ejemplo, se pide al niño que recuerde sobre algún hecho de su vida, cuento, película que haya visto, etc.
2. Ejercicios de composición: algunas posibles tareas de menor a mayor complejidad son: descripción de un dibujo, escribir un chiste, un cuento o un suceso que le haya ocurrido y escribir una redacción sobre un título dado o escribir una noticia.

Por medio de estas actividades se puede observar la capacidad que posee el niño para construir oraciones. Para observar el desarrollo sintáctico se debe realizar las siguientes actividades, que propone Cuetos:⁴⁰

1. Construcción de frases a partir de tres o más palabras dadas (mayor número de palabras, mayor dificultad).
2. Ordenar palabras de una oración.
3. Reescritura de un texto con oraciones cortas y simples por otro similar con oraciones más complejas.
4. Reelaboración de un texto telegráfico.
5. Presentación de un dibujo y una frase para que los rellene.
6. Colocación de los signos de puntuación de un texto que está sin puntos.

³⁸ Cuetos, F. y otros (2009). Ob. Cit. Pág. 101.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem. Pág. 88.

Han sido varios los procedimientos empleados a la hora de conocer qué variables predicen mejor el rendimiento futuro en la lectoescritura, por ejemplo uso de pruebas de prelectura o test de madurez lectora (lectura de un texto, prueba de comprensión lectora, dictado de palabras y frases para observar caligrafía y ortografía, prueba de composición escrita para comprobar la estructura de la narración, el empleo de nexos, etc.), y por otro lado a través de las calificaciones y opiniones de los profesores entre las posibles medidas de evaluación, las evaluaciones individuales basadas en carpetas de muestra de trabajo (las carpetas revelan el aprendizaje y motivación normales de los niños). Además, a la hora de realizar las evaluaciones, hay que tener presente, como dicen Paris y otros que:⁴¹

- Midan características críticas del currículo.
- Sean coherentes con las prácticas educativas.
- Motiven a los estudiantes.
- Ofrezcan medidas de responsabilidad.

2.1.5.2 Evaluación de las dificultades de comprensión lectora

Una evaluación certera y rigurosa de las dificultades de comprensión lectora debe incluir información acerca de cómo intenta comprender el alumno y de cómo lo consigue o no. La lectura de un texto se puede dar diferentes niveles de comprensión, por ejemplo según estas variables:⁴²

- Nivel de competencia decodificadora del lector.
- Nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura.
- Capacidad cognoscitiva.
- Nivel de competencia lingüística.
- Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora.
- Grado de interés por la lectura, etc.

⁴¹ Paris, S., Calfee, R., Filby, N., Hiebert, E., Pearson, D., Valencia, S., y Wolf, K. (1993). Ob. Cit. Pág. 17.

⁴² Vallés (2006) Ob. Cit. Pág. :22.

Asimismo, uno de los factores que hay que tener en cuenta es el afectivo porque tiene una gran importancia en la comprensión de textos. También, se recomienda escoger textos variados de diferente nivel de complejidad y a la hora de seleccionar preguntas sobre el texto hay que intentar que sean lo más abiertas posibles. Existen numerosos programas de comprensión lectora; uno de ellos es la lectura eficaz; estas técnicas incluyen los siguientes aspectos:⁴³

- a) Lectura silenciosa, que incluye tres tipos: la detallista o integral, dirigida a captar detalles, acciones concretas...; la panorámica para localizar rápidamente determinados datos y la selectiva, combinación de las dos anteriores.
- b) Juegos lectores. Incluyen los siguientes aspectos:
 - Mejorar la velocidad lectora.
 - Erradicar los defectos de lectura (vocalización, cuchicheos, silabeos...)
 - Ampliar el campo visual.
 - Mejorar la comprensión.
 - Conseguir una lectura silenciosa y eficaz.
- c) Atención y habilidad visual.
- d) Vocabulario y ortografía.
- e) Sintaxis y estilo.
- f) Memoria.
- g) Comprensión.

También existen en el mercado un gran número de software educativo de comprensión lectora como el Fondo Lector cuyo objetivo es estimular la lectura comprensiva.

⁴³ Ibídem. Pág. 198.

2.1.6 Métodos de lectoescritura

El método se define según Lebrero y Lebrero, como: “la estrategia elegida por el docente para la organización/estructuración del trabajo, de forma que consiga el objetivo lo más directa y eficazmente posible”.⁴⁴ Para que un método sea eficaz deben cumplirse las siguientes condiciones:

- Que contribuya al desarrollo total del alumno;
- Que fomente la actividad del alumno en el proceso del aprendizaje así como la intercomunicación de los alumnos;
- Que se adapte al ritmo del progreso y características individuales;
- Que motive intrínsecamente;
- Que se desarrolle en un ambiente relajado y de libertad controlada;
- Que haga posible en el alumnado el conocimiento de sus progresos y su autoevaluación del aprendizaje;
- Que en su desarrollo permita la transferencia a otros ámbitos y aprendizaje.

En relación a la elección del método de enseñanza de la lectura Cuetos dice que: “es una de las decisiones más importantes que los centros escolares tienen que tomar, ya que es innegable que el éxito escolar depende en gran medida del dominio que se posea de la lectura”.⁴⁵ Estos autores señalan que la elección de un método u otro suele venir determinado por la tradición (el maestro enseña con el método que le enseñaron a él) y en muchas ocasiones se escoge el método siguiendo la propuesta de las editoriales.

Salmon opina que, “los programas de lectoescritura para niños pequeños tienen la tendencia a sobredimensionar la instrucción sistemática de destrezas aisladas de lectura y escritura [...] minimizando elementos clave como la comprensión, el

⁴⁴ Lebrero, M. P., y Lebrero, M. T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis. Págs. 13 – 14.

⁴⁵ Cuetos, F. y otros (2009). Ob. Cit. Pág. 133.

vocabulario y la motivación”.⁴⁶ Domínguez y Barrio han comprobado que cuando preguntas a maestras sobre las ventajas del método que utilizan, suele haber una serie de coincidencias “son sistemáticos, no dejan lagunas, facilitan la tarea, permiten mostrar los avances a los padres”.⁴⁷

Galera, clasifica los métodos de la lectoescritura en:⁴⁸

- Sintéticos, éstos priorizan los factores lógicos y técnicos del lenguaje, comenzando a enseñar primero los elementos más simples y abstractos del lenguaje como son las letras, fonemas o sílabas.
- Analíticos o analíticos-globales, parten de elementos más complejos como son la frase o la palabra.
- Mixtos o combinados.

2.1.6.1 Método sintético

Por medio de este método, se debe adquirir primero conocimientos de las letras o los sonidos. Considerados como los elementos más simples, hay que reunirlos a fin de llegar a todas las combinaciones posibles, es decir, a las sílabas y a las palabras.

Tal y como establece Segers: este procedimiento está regido por el principio que dice que hay que ir de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil admitiendo que, para el niño como para el adulto, lo simple, fácil, particular, es la letra o el sonido, en oposición con la palabra o la frase, consideradas como elementos complejos y difíciles.⁴⁹

Para Domínguez y Barrio, este tipo de método se caracterizan porque: Inducen al niño a comenzar el aprendizaje por unidades mínimas del lenguaje, de modo que para aprender a leer y a escribir debe realizar una operación de suma, síntesis, de

⁴⁶ Salmon, Á. (2009). *Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura: implicaciones para estudiantes bilingües*. Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura. Pág. 64.

⁴⁷ Domínguez Chillón, G., y Barrio Valencia, J. (1997). Ob. Cit. Pág. 55.

⁴⁸ Galera, F. (2001). *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Grupo Editorial Universitario.

⁴⁹ Seger, J. (1950). Ob. Cit.

los elementos aprendidos de forma aislada. Si las unidades son las letras, nos encontramos con los tradicionales métodos alfabéticos, aquellos que estaban encuadrados en un estilo pedagógico que dio pie al conocido refrán la “letra con sangre entra”, y a las cantinelas que aún hoy sirven para identificar y ambientar el medio escolar infantil: “la ele con la a, la, la ele con la e, le...”. Si las unidades son los fonemas, tenemos los métodos fónicos o fonéticos. Por fin, si las unidades, son las sílabas, hablamos de métodos silábicos. Los métodos fónicos y silábicos comparten rasgos comunes:⁵⁰

- Tratan de enseñar al niño el código alfabético, es decir, la relación entre las grafías y los fonemas, bien sea de forma aislada, bien en contexto silábico.
- Entienden que este es el primer paso en la enseñanza de la lectura.
- Utilizan diversos procedimientos para que el niño establezca una relación sólida entre grafía y fonema: dibujos, gestos, sonidos onomatopéyicos, canciones y cuentos son los más frecuentes. Tratan de crear una red de asociaciones lo más tupida posible, para facilitar el reconocimiento y el recuerdo de la relación fonema y grafía.
- Siguen un orden preestablecido en la presentación de los fonemas, grafemas o sílabas, de modo que la enseñanza avanza secuencialmente, paso a paso, empezando por las vocales.
- A medida que se van aprendiendo tales unidades, se van presentando combinaciones que forman primero palabras y después pequeñas oraciones. Estas palabras y oraciones contienen sólo las unidades ya estudiadas y generalmente se basan en la repetición de la letra o sílaba que se esté estudiando”.

⁵⁰ Domínguez Chillón, G., y Barrio Valencia, J. (1997). Ob. Cit. Pág. 48.

Los métodos sintéticos dan primacía a los factores lógicos y técnicos del lenguaje, tal y como nos dicen Lebrero y Lebrero además, añaden: “Se caracterizan por seguir una progresión sintetizadora: inicialmente abordan las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para fusionarlas en las estructuras más amplias (palabra, frase)”.⁵¹

Dentro de los métodos sintéticos nos encontramos con los siguientes métodos que quedan recogidos en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 4
Tipos de métodos sintéticos

Método alfabético grafemático	<p>Lebrero y Lebrero (1999:47) dicen que se trata de enseñar “la lectura mediante el nombre de cada una de las letras aisladas de su valor fonético, por orden determinado, para combinarlas después”.</p> <p>Cuetos et al. (2003) consideran al método sintético, cuando se parte del método alfabético, como un método aburrido e ilógico para el niño por ejemplo que “eme” con “a” suene “ma”.</p>
Método Fonético	<p>Lebrero y Lebrero (1999:48) a través de este método se enseña “la lectura mediante cada fonema por separado. Incluye la actividad de segmentar y discriminar fonológicamente”.</p> <p>Cuetos et al. (2003) apuestan por este método porque en lugar de las letras se enseña el sonido de cada letra, por ejemplo la letra “m” suena /m/ y el sonido /m/ con sonido /a/suena /ma/. Estos autores realizaron un estudio con los niños de 3º de E.I. que habían utilizado el método silábico y otro niños el método fonético y pasaron algunas de las pruebas del método PROESC, PROLEC y la Prueba de Conocimiento Fonológico, y se obtuvieron mejores resultados con el método fonético.</p>
Método Silábico	<p>Lebrero y Lebrero (1999:48) explican que por medio de este método se “enseñan las sílabas aisladas del contexto. Conduce al “silabeo” carente de comprensión por presentarse las palabras rotas en sílabas.</p>
Método Montessori	<p>Chaves (2002) habla del método montessoriano que impulsa principios basados en la libertad, la actividad y la autonomía, asimismo se da gran importancia a los materiales sensoriales. Entre las actividades que propone el método montessoriano son: dibujar el contorno, rellenar figuras geométricas, tocar las letras del alfabeto en lija, componer palabras con alfabeto movable.</p>

Fuente: elaboración propia

Los métodos sintéticos permiten adquirir conocimientos de la escritura utilizando las letras o los sonidos, estos además de ser considerados como elementos

⁵¹ Lebrero, M. P., y Lebrero, M. T. (1999). Ob Cit. Pág. 47.

simples, que permiten su desarrollo reuniendo estos elementos que permitan realizar todas las combinaciones posibles, hasta alcanzar a formar frases.

2.1.6.2 Método global o analítico

El precursor más antiguo del método global parece haber sido Comenio. En el método global, no obstante uno de los autores más destacados es Decroly quien concibió la lectura como un acto global e ideovisual que se basa en reconocer globalmente las palabras u oraciones.

Según Lebrero y Lebrero este tipo de métodos “dan prioridad a los factores psicológicos y educativos; al resultado final de una comprensión lectora y una escritura que responda a la expresión del pensamiento”.⁵²

Domínguez y Barrio, definen de la siguiente manera a dicho método:⁵³

Los métodos analíticos comienzan la enseñanza del lenguaje escrito por unidades del lenguaje más amplias: unidades léxicas, o palabras; unidades sintácticas u oraciones. El camino que se invita a seguir al niño es que a partir del estudio de esas unidades lleguen a analizarlas hasta las unidades mínimas, es decir, hasta las relaciones entre grafema y fonema. La diversidad entre métodos analíticos proviene bien del punto de partida (unidad palabra o unidad oración); bien del camino posterior hacia el análisis (mayor o menor grado de intervención). Los métodos analíticos clásicos parten de la oración, y siguen el rumbo analítico que va marcando el niño con sus descubrimientos espontáneos de las unidades menores que la frase. Así sucede con el llamado método global, propuesto por Decroly. Los rasgos generales son:

- Parten del interés del niño: las oraciones con las que se comienza surgen de la conversación colectiva entre los niños.

⁵² Ibídem. Pág. 53.

⁵³ Domínguez Chillón, G., y Barrio Valencia, J. (1997). Ob. Cit. Pág. 49.

- El interés está estrechamente ligado a la significación.
- Se asientan teóricamente en la percepción global predominante en la infancia.
- No recurren al apoyo fónico, sino que se basan en el reconocimiento visual”.

Cuetos y otros, ven inconvenientes en dicho método, ya que consideran que en la enseñanza por el método global el aprendizaje es más lento porque cuando los niños se encuentran con una palabra nueva no son capaces de leerla. Aunque algunos niños van descubriendo las reglas de correspondencia letra-sonidos, a otros muchos niños hay que enseñarlos, por lo que se termina convirtiendo en un método sintético.⁵⁴

Dentro del método global destaca el método Doman, dicho método según Doman consta de las siguientes fases:⁵⁵

En la primera fase se enseña al niño palabras sueltas, mostrándole cinco carteles con palabras escritas con rotulador rojo con una altura de 7,5 centímetros en letras minúsculas salvo la primera letra de los nombres propios que irán dando paso posteriormente a letras de color negro y algo más pequeñas.

El primer día se muestran cinco carteles con palabras y se nombran durante tres veces al día, al día siguiente se muestra esas mismas y otras cinco nuevas y así sucesivamente. Al cabo de la semana el niño ha aprendido veinticinco palabras nuevas.

A partir de la semana siguiente se va sustituyendo la categoría más antigua, por otra nueva. En el siguiente cuadro se puede ver un resumen:

⁵⁴ Cuetos, F. y otros (2009). Ob. Cit.

⁵⁵ Doman, G. (2008). Ob. Cit.

Cuadro N° 5
Programa diario del método Doman

PROGRAMA DIARIO
Contenido diario: 5 juegos
Una sesión: 1 juego (de 5 palabras) mostrado una vez.
Frecuencia: Tres veces diarias cada juego.
Intensidad: Palabras rojas de 7,5 cm.
Duración: 5 segundos.
Palabras nuevas: 5 al día (1 en cada juego).
Palabras retiradas: 5 al día (1 en cada juego)
Ciclo de vida de cada palabra: 3 veces diarias durante 5 días (15 veces)
Principio: detente siempre que un niño quiera detenerse

Fuente: Doman (2008)

La segunda fase comenzará “una vez que el niño ha adquirido un vocabulario básico de lectura de palabras sueltas está preparado para juntarlas en parejas” (combinaciones de dos palabras). Por ejemplo: camión rojo.⁵⁶

En la tercera frase se crearan frases; para ello se trata de añadir acción a las parejas. Por ejemplo, mamá está saltando.

En la cuarta fase el niño afrontará oraciones que expresan un pensamiento más completo. Por ejemplo; mamá se está comiendo un plátano amarillo.

Y por último, después de los pasos anteriores el niño ya está capacitado para leer un libro infantil.

2.1.6.3 Método ecléctico o mixto

El método ecléctico o mixto consiste en integrar diferentes aspectos de los métodos sintéticos y analíticos. Según Domínguez y Barrio, estos métodos surgieron por la discusión entre unos métodos y otros. “Así se habla de métodos mixtos con punto de partida sintético (fónico o silábico) y métodos mixtos con punto de partida global o analítico”.⁵⁷

⁵⁶ Ibídem. Pág. 125.

⁵⁷ Domínguez Chillón, G., y Barrio Valencia, J. (1997). Ob. Cit. Pág. 49.

Lebrero y Lebrero consideran que por medio de este método “se podrán desarrollar las capacidades del niño desde el punto de vista cognoscitivo y lingüístico; se podrá estimular el cerebro en sus dos hemisferios al implicar los diferentes mecanismos psicológicos de cada uno de ellos”.⁵⁸

García y Escrig se apoyan en esta metodología y algunas de las actividades y finalidades que han planteado desde este método que son las siguientes:⁵⁹

Cuadro N° 6
Actividades y finalidades del método ecléctico

Actividad	Finalidad
1. Portada de la letra en mayúscula y minúscula con el dibujo y la palabra correspondiente.	Presentación de la letra a trabajar para que el alumno asocie dicha letra con un dibujo muy conocido para él.
2. Presentación de la letra a trabajar en mayúscula y minúscula.	Interiorización de la letra trabajando de diferentes maneras: repaso con el dedo, realización de la letra en el aire, pegar plastilina, bolas de papel de seda, trozos de periódico...
3. Pintar y picar la letra en mayúscula y minúscula.	Discriminación e interiorización visual de la grafía de la letra trabajada.
4. Presentación de ocho palabras con su dibujo para leerlas.	Discriminación, asociación y memorización de las palabras presentadas con sus dibujos
5. Unión de las palabras con su dibujo mezcladas de las presentadas anteriormente.	Reconocimiento visual de las palabras presentadas asociándolas a sus dibujos correspondientes.
6. Dado el dibujo y la palabra escrita sin la letra trabajada, escribirla.	Reconocimiento de la letra que falta y producción de la misma trabajando así la ruta fonológica.
7. Caligrafía de la letra trabajada en mayúscula y minúscula con una muestra, con letra punteada para repasar y finalmente sin ningún tipo de ayuda.	Escritura de la letra con correcta direccionalidad, cogiendo de manera adecuada el lápiz y trabajando la habilidad óculo-manual.
8. Actividad para repasar palabras punteadas (las trabajadas anteriormente) y luego escribirlas sin ayuda.	Escritura de la letra con correcta direccionalidad, cogiendo de manera adecuada el lápiz y trabajando la habilidad óculo-manual.
9. Dibujar palabras con el sonido de la letra trabajada.	Discriminación auditiva de palabras que contengan la grafía trabajada en cualquier posición de la palabra.
10. Copiar y clasificar en una tabla las palabras según la letra por la que empiecen.	Discriminación visual y auditiva de la grafía contenida en las palabras trabajadas y que ya son conocidas por el alumno.
11. Dibujar las palabras anteriores en dos nubes según empiecen.	Discriminación visual y auditiva de palabras que contengan dos grafías trabajadas cogiendo correctamente el lápiz.
12. A partir de una frase sencilla con palabras de las actividades anteriores, dibujarla.	Discriminación visual y auditiva, comprensión lectora y motricidad fina.
13. Búsqueda visual de las letras trabajadas entre las letras del abecedario y redondearlas en diferentes colores.	Discriminación visual de las grafías trabajadas.
14. Ordenar las palabras mezcladas de las frases	Reconocer, comprender y escribir las palabras

⁵⁸ Lebrero, M. P., y Lebrero, M. T. (1999). Ob Cit. Pág. 61.

⁵⁹ García, M. S., y Escrig, M. D. (2006). Ob. Cit.

anteriores.	formando una oración con sentido.
15. Con el apoyo visual del dibujo, leer y contestar de dos palabras muy parecidas, la correcta.	Discriminación visual y auditiva, comprensión, asociación y escritura de la palabra correcta.

Fuente: García y Escrig (2006)

Estas actividades fueron llevadas a cabo con alumnos que presentaban dificultades en el aprendizaje para mejorar la lectoescritura y los resultados fueron muy satisfactorios.

Según establecen Darías y Fuertes, esta metodología se caracteriza por ser de carácter fonético (las letras deben nombrarse por su sonido y no por su nombre) y analítico-sintético (lo que vulgarmente conocemos como método mixto). Siendo siempre utilizado con un fin comunicativo facilitando el desarrollo integral del niño en distintos contextos lingüísticos y socioculturales. En definitiva podemos decir que las metodologías tradicionales analizan los fenómenos del lenguaje en sí mismos, y no en función de la comunicación como es el caso de esta nueva metodología.⁶⁰

Este método que surge de la combinación de otros métodos, permite un mejor desarrollo principalmente en la implementación de materiales educativos en la enseñanza de la lectoescritura en idioma originario.

2.2 Materiales didácticos y educativos

En un nivel general, respecto a los materiales didácticos, Ander-Egg: menciona que estos comprenden el “conjunto de utensilios, objetos y aparatos que facilitan y hacen más provechoso el proceso de enseñanza/aprendizaje”⁶¹.

⁶⁰ Darías, J. L., y Fuertes, Y. E. (2011). *El desarrollo de la lectoescritura significativa en la educación básica. Necesidad de la aplicación de una nueva metodología*. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad.

⁶¹ Ander-Egg, Ezequiel (2000) *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. Pág. 192.

Monrroy y Almanza desarrollan este concepto describiendo el mecanismo que estos recursos educativos provocan en el educando. Es así que material didáctico: ...es todo objeto concreto (de existencia natural o elaborado) o representativo de carácter instrumental, que al entrar en contacto con el educando o aprendizaje le provoca un cúmulo de sensaciones visuales, auditivas, táctiles, gustativas y olfativas, de lo que se vale el docente para comunicar mensajes y hacer vivir experiencias de aprendizaje, permitiendo la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y practicar actitudes y valores⁶².

Al utilizar materiales didácticos en los procesos de aula, el estudiante puede en efecto aprender manipulando, observando y trabajando todos sus espacios sensoriales y motores. Además que los materiales didácticos, al estar en contacto con los educandos, favorecen: ... el acercamiento a la realidad a través de modelos similares a ésta, promueven y/o apoyan procesos de enseñanza y aprendizaje; despiertan el interés por aprender; permiten el desarrollo de habilidades intelectuales, motoras y/o sociales; facilitan la comprensión de contenidos que pueden ser complejos o muy teóricos; posibilitan la participación activa de los alumnos comprometiéndolos con su proceso de aprendizaje; permiten el desarrollo de la creatividad; y, en fin, poseen una gran riqueza de posibilidades, todas ellas desde la perspectiva de una educación integral⁶³.

Esto, sin embargo, exige una adecuada planificación. Al respecto, Vargas, Pérez y Saravia: señalan que: Los materiales didácticos funcionan como herramientas de apoyo a las construcciones cognoscitivas que hace el estudiante, para cumplir esta función se hace necesaria una planificación didáctica, articulada a la planificación curricular, que consiste en identificar y organizar los métodos,

⁶² Monrroy Samuel y Aydee Almanza (1998) *Métodos, medios y materiales de la enseñanza*. Puno(Perú): Titikaka-FCEDUC-UNA. Pág. 107.

⁶³ Flores, Isabel (2001) *Elaboración de materiales educativos con recursos de la zona. Experiencia PLANCAD*. Lima: Cromática. Pág. 10.

procedimientos y materiales que facilitan el desarrollo de la planificación curricular⁶⁴.

Otro aspecto importante en el aprovechamiento de la potencialidad que permiten los materiales didácticos es el factor docente: “Los materiales por sí solos, no producen los efectos esperados y son los maestros quienes con sus mediaciones pedagógicas, pueden potenciarlos como herramientas de conocimiento. Esto implica el dominio de las didácticas por parte de los maestros”⁶⁵.

Además de ello, en el contexto en el cual se desarrolla la presente investigación, los materiales didácticos deben ser de acuerdo a la realidad y contexto de la comunidad, teniendo en cuenta las historias y experiencias de los niños para así aproximarse a una Educación Intercultural y Bilingüe. El material didáctico, dentro del marco EBI, es en efecto entendido por el como “un recurso pedagógico valioso, que es diseñado para el desarrollo de contenidos curriculares, elaborado con recursos de la zona y utilizados en situaciones de juego, garantiza la adquisición de nuevos saberes”⁶⁶.

En esta investigación, entenderemos como material didáctico a aquel que facilita los procesos educativos, el mismo que puede ser:

- De existencia natural (sin necesidad de elaboración específica)
- Expresamente elaborado con recursos de la zona
- Elaborado con recursos de otros lugares

En este mismo sentido se define a los materiales educativos, como, los recursos pedagógicos que necesita y utiliza el niño/niña para poder experimentar y realizar un aprendizaje activo. El material didáctico no es un fin en sí mismo, sino un

⁶⁴ Vargas Martha, Mauricio Pérez y Luis Miguel Saravia (2001) *Materiales didácticos: Conceptos en construcción*. Bogotá: Guadalupe. Pág. 22.

⁶⁵ Lauracio Ticona, Norma. (2006) *Uso de materiales didácticos en un centro educativo inicial del programa de educación bilingüe intercultural*. Tesis de la Universidad Mayor de San Simón Cochabamba – Bolivia.

⁶⁶ Lauracio Ticona, Norma. (2006) Ob. Cit.

elemento que contribuye a lograr el desarrollo armónico de la personalidad del niño/niaño, favoreciendo su socialización y su espíritu creativo⁶⁷.

El maestro debe utilizar el material didáctico como un instrumento que favorezca la comunicación de experiencias: afectivas, sensoriales, motrices y cognitivas. La eficacia del material depende del espíritu con el que el maestro lo produzca y del uso que le dé.

A fin de que este material beneficie el desarrollo del niño de modo sistemático y adecuado a sus características, necesidades e intereses, deben respetarse ciertos principios de selección y empleo.

Los materiales educativos deben graduarse en su uso, de acuerdo a los intereses y a niveles de aprendizaje de los niños, permitiendo el incremento de los materiales en forma secuencial y paulatina según el avance individual y grupal de los educandos. Sólo el docente de aula o animador, conociendo el nivel y características del grupo, decidirá el momento oportuno para la presentación de los distintos materiales.

Estudios recientes muestran que faltan materiales educativos adecuados a las condiciones culturales de los niños y niñas de las comunidades rurales. Esta es una de las causas que inciden en los pobres resultados educativos obtenidos por los niños que estudian en escuelas de educación primaria indígena.⁶⁸

Aunque el uso del idioma materno en las aulas de educación indígena es frecuente, el empleo de esta lengua es fundamentalmente en forma oral⁶⁹. El empleo del español es predominante en actividades de lectura y escritura, lo cual indica que esta lengua es la que eligen los maestros para la mayoría de las

⁶⁷ García de Olano María del Carmen (2006). Ob. Cit. Pág. 13.

⁶⁸ MIJANGOS, J. C. Y ROMERO, F. (2006). *Mundos encontrados. Táantanil Yo'okol Kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. México: Ediciones Pomares, Universidad Autónoma de Yucatán.

⁶⁹ Ibidem.

acciones de enseñanza. Esta situación no solamente es incongruente con las políticas de educación intercultural bilingüe declaradas por el Estado, sino que van en contra del espíritu y la letra de lo que propugna la Constitución Política del Estado Plurinacional.

Parte de los problemas arriba enunciados reside en el hecho de que los materiales didácticos, los libros de texto y el contenido de los mismos son culturalmente inapropiados, cuando no irrelevante para los niños y niñas de lengua y cultura originaria. A pesar de ello, esos materiales inadecuados se emplean con frecuencia y a veces son el único recurso didáctico de los profesores de primaria en las comunidades indígenas.

En teoría, los profesores de educación indígena han de ser aptos para reconocer las necesidades individuales y las diferencias en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. En la práctica cotidiana, sin embargo, muchos profesores permiten que la participación en clases sea monopolio de niños y niñas que dominan mejor el idioma español, en detrimento de aquellos que solamente hablan aymara, quechua, alguna lengua originaria o son bilingües no coordinados. Las investigaciones antes citadas muestran que, por regla general, los profesores no establecen procedimientos para evitar este fenómeno e incluso lo propician y tratan de justificarlo.

Esa inequidad es comprensible si se cae en cuenta que los profesores carecen de materiales didácticos que, en idioma originario, les apoyen en el proceso de enseñar contenidos escolares cultural y lingüísticamente pertinentes. A esto se añade que el profesor promedio no tiene la formación pedagógica necesaria para desarrollar, por sí mismo, dichos materiales culturalmente pertinentes y apropiados. Si a esto se agrega que, un número indeterminado de docentes no

habla los idiomas de la región o tiene una actitud negativa hacia este idioma, se puede entonces apreciar la magnitud del problema⁷⁰.

Existe un estrecho vínculo entre las condiciones de trabajo del profesorado, sus niveles reales de actualización pedagógica y sus posibilidades de participar en el cambio educativo. Dichas condiciones de trabajo, niveles y capacidades pedagógicas no suelen ser las ideales en el caso del profesorado y tienden a ser aún más desfavorables en el caso de los maestros que trabajan en educación indígena.

Pero no todo se reduce al problema económico, aunque esto tiende a ser raíz, explicación y a veces excusa ante otros tipos de dificultades. De cualquier forma, destacan los problemas relacionados con la metodología de enseñanza que los profesores desarrollan para dar clases en contextos bilingües. Bajo esas circunstancias, es necesario crear con los profesores de educación indígena recursos pedagógicos y didácticos que, a bajo costo y con la mayor amplitud, se dirijan a la atención culturalmente pertinente de los problemas de enseñanza de los maestros de primaria indígena y las dificultades de aprendizaje de los estudiantes a los que atienden.

2.2.1 Estrategias para en el uso de materiales didácticos

Durante el uso de los materiales, docentes y estudiantes recurren a distintos tipos de estrategias, las mismas que están relacionadas con actitudes específicas. En este entendido, recuperaremos primeramente algunos conceptos sobre estrategias.

El término de estrategia es definido por distintos autores. En la escuela de Piaget, una estrategia es entendida como: “todo sistema o secuencia de procedimientos

⁷⁰ CAN, A. (2009). Libros de texto y materiales didácticos: *su influencia en el rezago educativo de los mayas*. En Mijangos, J. C. (coord.) (2009). *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán*. México: Ediciones unasletras, FOMIX, CONACyT-Gobierno del Estado de Yucatán. Pág. 81.

finalizados, repetibles y transferibles, que constituyen medios para alcanzar el o los fines que están en la mira del sujeto”⁷¹.

En el campo educativo, para Monereo las estrategias “son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje”⁷². El concepto de estrategia Tapia articula los aportes de los dos anteriores, considerando la estrategia como un “conjunto de procedimientos que pueden incluir técnicas, operaciones o actividades específicas, con el propósito de facilitar el aprendizaje, lograr una tarea o resolver un problema”⁷³.

En las definiciones mencionadas, se nota que las estrategias son utilizadas para alcanzar propósitos determinados. En nuestro caso, estos propósitos son de carácter educativo. Esto permite entender que los docentes recurran a distintas estrategias educativas para aprovechar las potencialidades que presenta el material didáctico.

En un documento oficial del Ministerio de Educación de Bolivia, se expresa que “los materiales educativos utilizados con una metodología sistemática, dejan de ser ‘juguetes’ para convertirse en mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, son recursos indispensables en la formación de conceptos”. Aquí, no se considera las características que presenta el material, sino el cómo es utilizado en los procesos educativos, aspecto estrechamente relacionado con la problemática de las estrategias de uso de dicho material.

Es igualmente importante reconocer que las estrategias educativas no se dan en el vacío, sino que están permeadas por actitudes específicas de los actores

⁷¹ Gottret, Gustavo (1997) *Juego y estrategias cognitivas en niños aymaras de Corpa*. Camiri: UNST-P / UNICEF.

⁷² Monereo Carles, Castelló Montserrat, Clariana Mercé, Palma Montserrat y Maria Pérez (2001) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Impriméis. Pág. 23.

⁷³ Tapia, Yanet (2002) *Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo – Puno*. Cochabamba: Proeib Andes – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSS. (Tesis de maestría no publicada).

educativos. Las actitudes constituyen un aspecto ligado a las personas y están presentes en el espacio en el que se desenvuelven. En el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, las actitudes juegan igualmente un papel importante, como comenta Sarabia⁷⁴: Las actitudes, además de contenidos concretos, impregnan la totalidad del proceso educativo y ocupan un papel central en todo acto de aprendizaje. Las actitudes guían los procesos perceptivos y cognitivos¹⁸ que conducen al aprendizaje de cualquier tipo de contenido educativo, ya sea conceptual, procedimental o actitudinal.

Las actitudes no están limitadas al ámbito escolar. En efecto, las actitudes son interiorizadas por las personas en los diferentes espacios sociales en los que ellas interactúan, como lo expresa Sarabia: “Las actitudes son experiencias subjetivas internalizadas. Son procesos que experimenta el individuo en su conciencia aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo”⁷⁵.

Los materiales educativos deben ser entendidos como los instrumentos que median en las tareas entre el profesor y los estudiantes, convirtiéndose en elementos indispensables en el curso y en la diversidad multicultural, porque permite conocer a los alumnos en su forma de pensar y actuar, conocer los saberes de un pueblo a través de su lengua, tanto oral como escrita.

Los materiales educativos deben ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de relacionar entre sí la educación de origen y la educación formal; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; la capacidad de analizar e interpretar contenidos socioculturales transmitidos a través de la lengua, que ayudan a la comunicación intercultural e identificar diferencias dentro de su mismo contexto

⁷⁴ Sarabia, Bernabé (1994). *El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes*. En César Coll, Juan Pozo, Bernabé Sarabia y Enric Valls (Eds.) *Los contenidos de la Reforma*. Buenos Aires: Santillana. Págs. 150 – 151.

⁷⁵ Sarabia, Bernabé (1994) Ob. Cit.

2.2.2 Características de los materiales educativos

La elaboración y uso de los materiales educativos debe estar orientada por una nueva concepción del aprendizaje. Si éste se concibe como transmisión de conocimientos, los materiales que se diseñen y utilicen estarán dirigidos al desarrollo de la capacidad de memorizar y reproducir. Si por el contrario, es concebido como construcción del conocimiento, los materiales desencadenarán procesos de aprendizaje, es decir desarrollarán habilidades y destrezas. Para ello, su diseño y utilización debe responder a características específicas:⁷⁶

- Relevancia: los materiales son eficaces en el grado que sean relevantes (llenos de significado) para cada estudiante.
- Pertinencia: recoge elementos del contexto social y cultural activando los intereses de los estudiantes.
- Participación: permite a las personas entrar en actividad, invitando a pensar, observar, manipular, descubrir, inventar, concluir, etc.
- Experimentación: invita a hacer, a descubrir, a resolver, a practicar, a construir.
- Variedad de estímulos: sostiene la atención y despierta el interés. Es necesario proporcionar variedad de estímulos porque las personas reaccionan ante cosas diferentes.
- Correspondencia pedagógica: adecuado a las características de las personas (edad, capacidades, etc.), permitiéndoles el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos.
- Dosificación del aprendizaje: debe estar debidamente organizado y sistematizado de acuerdo con el avance de los alumnos y las alumnas.
- Lo lúdico: educa en el gozo y la alegría, generando entusiasmo en las actividades, despertando el interés y la motivación.

⁷⁶ Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural (IDIE), (2008) *Elaboración de materiales para la Educación Bilingüe Intercultural* Edit. Organización de Estados Iberoamericanos. Guatemala.

Para seleccionar, elaborar y utilizar materiales educativos de calidad, además de considerar estas características, hay que tener clara la intencionalidad del material (propósito educativo) así como las características de la población a quien va dirigido (edad, idioma, cultura, contexto, etc.).

Si las personas aprenden cuando viven experiencias de aprendizaje, el pizarrón, los tradicionales carteles y el dictado deben dejar de ser los principales instrumentos y metodologías en el acto educativo. Debe darse paso al uso de distintos materiales que permitan a las alumnas y los alumnos lograr aprendizajes significativos. Este debe ser el criterio que debe prevalecer en el diseño y elaboración de materiales educativos de calidad.

2.2.3 Tipos de materiales educativos

Los materiales educativos pueden clasificarse en⁷⁷:

a) Material concreto no estructurado

Todo material que sirva para estimular la curiosidad del niño/niña y proporcionarle experiencias puede ser empleado como material didáctico. Recursos naturales y material recuperable, propios de la zona y otros elementos de uso cotidiano en el lugar y comunidad, tales como botones, chapas, piedritas, conchitas, carretes, calabacitas, envases plásticos, bolitas, semillas, carrizos, retazos de tela, cajitas, plumones en desuso, trozos de bambú, mangueras, corcho, base de cinta de embalaje, etc.

Se les llama no estructurados cuando son diseñados sin una intención pedagógica pero los usamos para ese fin, como por ejemplo, almanaques, calendarios, fotografías, etc.

⁷⁷ Ibídem Pág. 14.

b) Material concreto estructurado

Material expresamente diseñado y elaborado en fábricas o talleres de producción de material didáctico con recursos propios de la localidad, para el desarrollo de un contenido curricular específico, tales como bloques lógicos de plástico o triplay, material para ensartar, material para enhebrar y otros.

Se les denomina “estructurados”, cuando han sido diseñados especialmente con fines pedagógicos como por ejemplo el banco de textos significativos, los cuentos, las tarjetas por completar, las siluetas expresivas, etc.

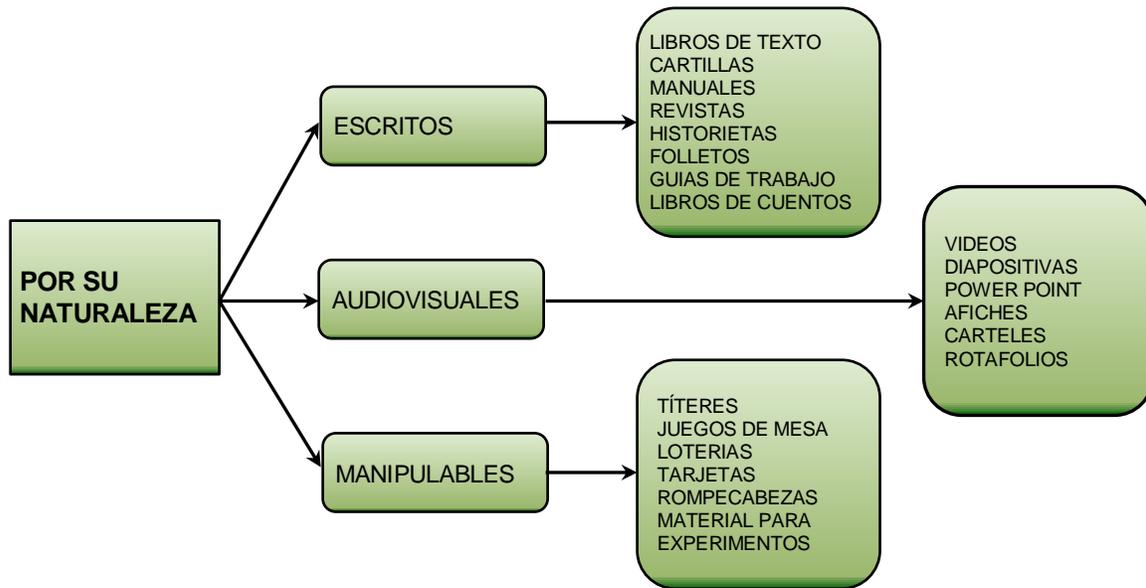
c) Material representativo y gráfico

Tales como encajes, rompecabezas, loterías, dominó, juegos de simetría, cuadrados integrados, cuentos, láminas, siluetas expresivas, etc. Es aquel material que representa a los objetos reales en dibujos, figuras, siluetas.

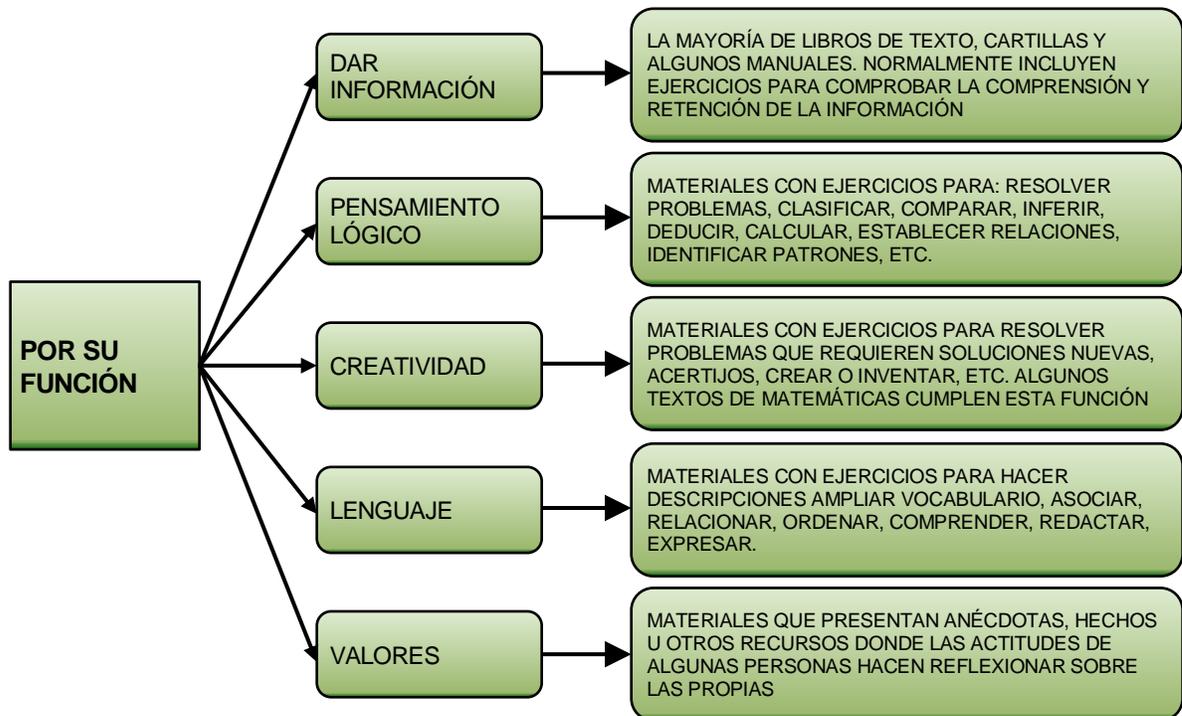
Así como, existen diferentes tipos de materiales educativos. También hay distintas formas de clasificarlos. El siguiente esquema presenta una forma de organizarlos, de acuerdo a Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural⁷⁸.

⁷⁸ Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural (IDIE), (2008) Ob. Cit.

Esquema Nº 4
 CLASIFICACIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS
 DE ACUERDO A SU NATURALEZA



Esquema Nº 5
 CLASIFICACIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS
 DE ACUERDO A SU FUNCIÓN



Al momento de clasificar los materiales se evalúa cuál es la característica que predomina, pues muchas veces un material tiene características que lo hacen pertenecer a más de una de las categorías. Por ejemplo, es muy probable que un material que presenta ejercicios para el desarrollo del lenguaje, permita también desarrollar el pensamiento lógico. ¿En dónde se le ubica entonces? En la categoría que exprese la función que predomina en el material.

Lo mismo ocurre con la naturaleza del material, pues algunos que son consideramos audiovisuales, también incluyen texto escrito.

2.2.4 Materiales educativos contextualizados

Estudios recientes muestran que faltan materiales educativos adecuados a las condiciones culturales de los niños y niñas de las comunidades rurales. Esta es una de las causas que inciden en los pobres resultados educativos obtenidos por los niños que estudian en escuelas de educación primaria indígena⁷⁹.

Los materiales educativos deberían tener como punto de partida las experiencias y conocimientos de las distintas culturas de los pueblos en el ambiente escolar, comunitario y en el país. El estudio del contexto es una condición imprescindible para la elaboración y producción de materiales educativos porque perfila al usuario directo, orienta el desarrollo del material educativo para que responda al currículo nacional y a las características, necesidades y aspiraciones de la y el destinatario. Asimismo, debe reflejar los enfoques pedagógicos de los programas de estudio y el currículo nacional vigente, debe considerar la biodiversidad del país, la

⁷⁹ Mijangos, J. C. Y Romero, F. (2006). *Mundos encontrados. Táantanil Yo'okol Kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. México: Ediciones Pomares, Universidad Autónoma de Yucatán.

cosmovisión y pensamiento de los pueblos, la espiritualidad, las relaciones sociales y muchas otras manifestaciones de los pueblos⁸⁰.

El diseño y producción de materiales educativos bilingües interculturales adecuados, favorece la valoración de la cultura y el idioma materno de las y los estudiantes y les permite desarrollar su sentido de vida por medio de aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a emprender.

Para el diseño de materiales se deben considerar la integración de equipos multiculturales e interdisciplinarios para asegurar que el producto refleje los aportes de distintas culturas.

2.2.5 Los materiales educativos en el modelo socio comunitario productivo

En todas las corrientes educativas existe algún tipo de posicionamiento y desarrollo de los materiales educativos. No se puede pretender que los materiales educativos simplemente haya que utilizarlos, los profesores/as deben ser conscientes para la utilización de materiales educativos. Hay que ser consecuentes de cuál es la especificidad de la elaboración y uso de materiales educativos, de acuerdo al modelo socio comunitario. Es decir se debe tener una visión propia, no algo copiado, sino una producción creativa y crítica en torno a los materiales educativos. Es evidente que esta producción creativa y crítica no se da a partir de cero sino se encuentra inspirada en experiencias propias como el de Warisata.

El material educativo se constituye en el dispositivo educativo en sí, contiene al contenido que se pretende desarrollar en la experiencia pedagógica. Es decir, entre el material educativo y la persona que aprende con ese material no hay un medio propiamente, ni tecnológico ni tradicional. En ese sentido, el material

⁸⁰ OEI – IDIE en Educación Bilingüe y Multicultural (2009). *Producción de materiales para la educación intercultural bilingüe, EBI, del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Centroamérica –PROEIMCA. Sistematización de la experiencia en Guatemala.* OEI – IDIE, Guatemala. Pág. 28.

educativo son todos los objetos (incluso los simbólicos como un software educativo) que sirven para educar, no sólo para transmitir conocimientos sino también para producirlos.⁸¹

Es importante reconocer que las palabras: medio y material, son utilizados muchas veces de manera indistinta en el trabajo cotidiano y que la discusión sobre la conceptualización de cada uno, sobre todo, debe tomar en cuenta que estos elementos del proceso educativo dependen de la concepción metodológica y de la intencionalidad del proceso educativo.

Los materiales educativos se constituyen en herramientas de singular valor para promover los aprendizajes en la escuela. La escuela tradicional ha utilizado la pizarra como material educativo más importante, porque en ella se reflejaba el conocimiento del profesor/a. el docente conoce el valor de la pizarra en los procesos de aprendizaje, particularmente cuando es utilizada adecuadamente, sirve para dar orden a los contenidos, para graficar o ilustrar, para establecer la importancia de una palabra o un concepto, para establecer relaciones entre palabras, conceptos e ideas.⁸²

Las “ayudas” visuales permiten a las/los estudiantes procesar los conocimientos y saberes posibilitando la retención de lo importante no sólo a través de la escucha sino también de otro sentido como la vista. El desarrollo posterior de los materiales educativos ha ido incluyendo otros sentidos como el tacto y hasta el olfato.

Sin embargo, los materiales educativos tradicionales y algunos más recientes, generalmente se han cerrado as|Ual auto referencia de la escuela. En otras palabras, han servido para aprender los contenidos cognitivos sólo dentro de la escuela y sólo trabajando lo que la escuela proponía.

⁸¹ Ministerio de Educación (2013) *Producción de Materiales Educativos*. PROFOCOM Unidad de Formación N° 7. La Paz – Bolivia.

⁸² Ministerio de Educación (2013) *Producción de Materiales Educativos*. Ob. Cit.

En la escuela tradicional el material educativo ha estado altamente vinculado sólo al desarrollo de los contenidos presentados por el/la profesora. Por su parte, en la escuela constructivista los materiales educativos han estado vinculados a la competencia educativa, donde el interés central giraba en torno a suscitar en las y los estudiantes cierto tipo de conocimiento. Sin embargo en uno y otro caso los materiales eran preparados por los profesores (para transmitir o para suscitar conocimiento) pero sobre todo estaban restringidos a la referencia auto referencial de la escuela. El material educativo era un medio que permitía conocimientos que se validaban sólo en los espacios acotados de lo estrictamente escolar.

Se establece una diferencia fundamental en el tratamiento de los materiales educativos, desde el modelo Sociocomunitario Productivo. Este modelo no pretende encerrar a la educación en la escuela sino abrir un continuo de la misma con los procesos de la vida de las diversas comunidades. Esta apertura de la educación a la vida tiene como consecuencia completamente práctica en cuestiones operativas como el uso y producción de materiales educativos. Los mismos ya no se pueden circunscribir sólo al aula, a partir de una virtualidad o simulación o analogía de un proceso real, sino que deben ser capaces de trabajar con materiales que permitan articular la utilidad para la vida de esos materiales. Sin embargo, esta nueva exigencia no significa que los otros materiales educativos conocidos deban dejar de ser utilizados. Otra vez de lo que se trata más bien es de buscar la complementariedad, entre eso que se usaba con lo nuevo por producir que está demandando el modelo.⁸³

Es fundamental también entender que la novedad no reside tanto en producir siempre algo nuevo, sino en cómo los docentes pueden usar de un modo distinto, con otro enfoque, cosas ya conocidas. Es decir, plantear un uso crítico, reflexivo, re significador, integral, productivo de los materiales educativos según las nuevas

⁸³ Parcerisa, A, Rodríguez, J. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Edit. Grao. Barcelona – España.

exigencias del modelo. Incluso con elementos tradicionales se puede trabajar así de un modo más integral.

Lo mencionado se resume en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 7
Visión de los materiales educativos

Tipo de profesor(a)	Rol del profesor(a)	Planificación	Sentido del material educativo	Intencionalidad del uso de los materiales
Maestro(a) tradicional	Centro	En función del objetivo	Aprendizaje de contenidos escolares	Cognitivo
Maestro(a) constructivista	Mediador	En función de la competencia	Aprendizaje de contenidos interrelacionados escolares	Uso eficientista y centrado en los materiales
Maestro(a) socio comunitario	Transformador en comunidad	En función del Objetivo Holístico	Aprendizaje integral para la vida.	Uso transformador en función de los valores del modelo

Fuente: Ministerio de Educación (2013)

Es importante remarcar la nueva visión del modelo educativo, existe la necesidad de descentralizar el proceso educativo de la o el maestro, porque además de ser producidos en el contexto son producidos por los propios estudiantes e incluso por la comunidad más amplia.

Los materiales educativos son muy diversos, cualquier objeto podría trabajarse como un material educativo. Lo importante por ello es la función que le damos al usar o elaborar un material educativo cualquiera. Hay varias funciones que le podemos dar a los materiales, desde una función de analogía, hasta una función de producción de conocimiento o incluso de utilidad para la vida. Estas son funciones que cualquier material puede cumplir, no son inherentes a ningún material aunque hay algunos que tienen un énfasis muy marcado en alguna función. Hay por tanto formas de usar más acrílicas y transmisivas, y otras más integrales, dialógicas y transformadoras. De lo que se trata es de potenciar un uso

de los materiales o una elaboración de materiales, cualquiera sea, que permitan desplegar las propiedades más integrales y transformadoras.⁸⁴

En este sentido, se puede diferenciar las funciones de los materiales educativos:

- a) La función de analogía (cuyo énfasis estaba dado en el contenido a trabajarse en el aula),
- b) La función de producción de conocimientos (que también se trabaja en el aula pero a partir de problemas) y;
- c) La función de uso de la vida cotidiana (que se dan en la articulación de la utilidad para los propios procesos de la vida).

2.2.6 Funciones de los materiales educativos

2.2.6.1 Función de analogía

Se entiende por carácter analógico la capacidad de los materiales educativos para “ayudar” a los procesos cognitivos a comprender o asimilar un conocimiento generando una ejemplificación o simulación concreta (visual, auditiva u otra) de conocimientos complejos. Así, los materiales educativos que sólo trabajan esta función, han sido sobre todo analogías de esos conocimientos plasmados de manera concreta para motivar y atraer la atención de los sentidos, mejorando las relaciones cognitivas que permiten la comprensión de ese conocimiento. Estos materiales hechos en función analógica generalmente han sido producidos por los/las maestros/as, para “a propósito” construir una experiencia educativa, cuya base de aprendizaje sea propiamente el material educativo.⁸⁵

Los materiales educativos que cumplen sobre todo una función analógica no deben ser desechados. De lo que se trata es de aclarar la función que tienen, para a partir de ello ser conscientes de las limitaciones y posibilidades que tienen, y de

⁸⁴ Parcerisa, A, Rodríguez, J. (2010). Ob. Cit.

⁸⁵ Ministerio de Educación (2013) *Producción de Materiales Educativos*. Ob. Cit.

su pertinencia según la intencionalidad política de transformación de la educación que se persigue.

Es evidente que este tipo de materiales educativos permite trabajar a partir de contenidos cognitivos. De hecho, su objetivo es hacer más asequible el contenido cognitivo, presentándolo a partir de algún soporte visual, sonoro o de otro tipo. La pregunta es si es suficiente con utilizar estos materiales educativos, entendiendo el enfoque comunitario, productivo, descolonizador, integral y holístico del modelo. Sí se busca una formación integral y holística habría que considerar cómo desarrollar otro tipo de materiales que cumplan una función más amplia, más integral.

2.2.6.2 Función de producción de conocimientos

Existen otra serie de materiales que pueden usarse con relación ya no solamente a los contenidos educativos, sino a la producción de conocimientos, es decir, a establecer procesos que permitan, a propósito del proceso de aprendizaje, producir instrumentos que desarrollen conocimientos. Este tipo de materiales educativos plantea un grado más complejo, en el sentido de que no sólo se trata de generar un objeto analógico, sino producir algo que permita desarrollar conocimiento al producirlo.⁸⁶

A través del desarrollo de materiales o herramientas tecnológicas o experimentos que nos permitan hacer descubrimientos. Estos materiales o herramientas son en sí mismos un proceso de aprendizaje que sirve tanto para comprender los contenidos educativos como para su uso en la resolución de problemas de la vida cotidiana. Por lo que se constituyen en materiales educativos, de producción de conocimientos. No se trata de elaborar un material como un “apoyo” que cumple una función estrictamente didáctica y no tiene otra utilidad, sino de elaborar un material para resolver creativamente con las y los estudiantes algún problema. Es

⁸⁶ Ministerio de Educación (2013) *Producción de Materiales Educativos*. Ob. Cit.

importante destacar que esta función surge sobre todo en cuanto existe una respuesta a una situación problemática (abierta y no cerrada) de lo que se quiere trabajar.

2.2.6.3 Función de uso para la vida cotidiana

Se puede establecer un tercer tipo de materiales educativos que parten del cuestionamiento del auto referencialidad de la escuela. En la escuela ayllu de Warisata se daba un fenómeno que puede ayudar a pensar en materiales educativos, sin restringirlos sólo al valor de la dinámica escolar. Los materiales educativos que se empleaban en realidad eran instrumentos creados para satisfacer las necesidades de reproducción de la vida, así la plomada, la picota, la escuadra, que eran herramientas en manos de o la profesora y estudiante para construir aulas en la escuela ayllu, se convertían en el proceso y luego de la faena en materiales educativos, porque ayudan a establecer los conocimientos propios de la matemática y la geometría.⁸⁷

Esto indica que cualquier instrumento, herramienta o material puede convertirse en material educativo, sólo se trata, en ese sentido, de re-significarlos en términos pedagógicos. Los objetos personales de las y los estudiantes, las películas que ven, la música que escuchan pueden ser valiosos materiales educativos, pero para cumplir esta función deben estar establecidos en una estrategia educativa.

Se trata de hacer el esfuerzo de hacer cosas y procesos útiles, como productos que se hacen en la vida y no solamente para una lección, que en su realización asume el carácter de materiales educativos. Aprender haciendo cosas para vivir y no hacer cosas sólo para aprender.

Existe un fuerte sentido pedagógico, porque el “descubrimiento” de estos materiales en su marco de despliegue social provoca la posibilidad de una mayor

⁸⁷ Ibídem.

cercanía con lo aprendido; por otro lado, y lo más importante, nos podrán servir para establecer un continuo entre la vida cotidiana y la escuela intentando romper la separación que hasta ahora las caracteriza.

Por ejemplo: los niños/niñas en los centros infantiles juegan con juguetes educativos, con los cuales pueden aprender los colores u otras cosas. Eso es lo que se considera materiales educativos en función de la analogía. También pueden jugar en los centros infantiles con cosas de la vida cotidiana como utensilios para la comida, preparando comida que van a comer (hacer una ensalada de frutas), y de ese modo también aprenden pero ya a partir de la producción de conocimientos para resolver un problema. A esto se considera materiales educativos en función de producción de conocimiento. En los pueblos indígenas, los niños(as) tienen sus propias herramientas y ayudan a sus padres en tareas apropiadas para su edad en la agricultura, la cocina u otra esfera, desarrollando este trabajo no como una obligación sino primero como juego, lo que es también un proceso educativo. Eso es lo que se considera como materiales educativos en función de su uso en la vida.

2.2.7 Materiales educativos y momentos metodológicos

Es fundamental articular los materiales educativos a los momentos metodológicos de la práctica, teoría, valoración y producción.⁸⁸

La articulación de esos momentos se da mediante la estrategia metodológica u orientación metodológica que permite producir o usar materiales educativos de distintos tipos. Es necesario recalcar que los materiales educativos, su producción, su resignificación y su uso, dependen de la estrategia metodológica que articula los momentos metodológicos, de allí que es importante articular, bajo una lógica educativa, los momentos de práctica, teoría, valoración y producción

⁸⁸ Ibídem.

En ese sentido, se deberá considerar el tipo de materiales educativos más apropiado para trabajar los cuatro momentos metodológicos. Hay que ser conscientes que el uso de ciertos materiales educativos puede tener bastantes condicionamientos para trabajar algunos momentos metodológicos. Por eso, es importante reflexionar sobre las limitaciones y posibilidades del uso que se puede dar a algún material en específico más conveniente en unos momentos metodológicos que en otros. Por ejemplo, los materiales educativos que cumplen una función fundamentalmente analógica van a ser muy difíciles de ser usados en el momento de producción.

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño Metodológico

3.1.1 Método de investigación

La investigación implica una manera organizada y sistemática para obtener conocimientos nuevos referentes a un conjunto de hechos.

Este procedimiento recibe el nombre de método científico (o de investigación científica). Por consiguiente, Método es cualquier modo ordenado de proceder. Bunge sostiene que el método científico es la estrategia común a todas las disciplinas que pretenden el conocimiento y que cada una de ellas desarrolla tácticas o métodos especiales para investigar sus problemas particulares. Este autor insiste: “El método científico es un modo de tratar problemas intelectuales, no cosas, ni instrumentos, ni hombres; consecuentemente, puede utilizarse en todos los campos del conocimiento”.⁸⁹

Analizando etimológicamente la palabra método, vemos que deriva de las raíces griegas *metá* y *odos*. *Metá* (hacia, a lo largo) es una proposición que da idea de movimiento y *odos* significa camino. Por esto, en su estructura verbal, la palabra método quiere decir “camino hacia algo”, “persecución”, o sea, esfuerzo para alcanzar un fin o realizar una búsqueda. De ahí que el método pueda definirse como: el camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva, para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual.⁹⁰

⁸⁹ BUNGE, MARIO. «*La ciencia, su método y su filosofía*». Editorial Siglo Veinte; Buenos Aires; 1988. Pág. 38.

⁹⁰ López, Schwerter Ana Miriam (2001) *Metodología de la investigación*. Edit. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación Dirección de Programas Especiales y Asistencia Técnica. Valparaíso – Chile. Pág. 31.

La noción de método cubre varias significaciones. En primer lugar, se habla de método en sentido filosófico. Se trata de la acepción más general y global del término, y con él se hace referencia al conjunto de actividades intelectuales, que con prescindencia de los contenidos específicos, establece los procedimientos lógicos, formas de razonar, reglas, etc., que permiten el acceso a la realidad a captar.

Con las consideraciones previas para el presente estudio se utilizaron los siguientes métodos: inducción, deducción, análisis y síntesis.

La deducción permitió partir de paradigmas generales sobre la lectoescritura y materiales educativos, para adaptarlos al contexto de los niños y niñas del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo Grande, Provincia Muñecas. A través de la inducción, se pudieron generalizar los resultados al conjunto de estudiantes de unidades educativas de los pueblos indígenas de lengua quechua.

Rodríguez señala que, "La inducción es el método de obtención de conocimientos que conduce de lo particular a lo general, de los hechos a las causas y al descubrimiento de leyes... la deducción es el razonamiento mental que conduce de lo general a lo particular y permite extender los conocimientos que se tienen sobre una clase determinada de fenómenos a otro cualquiera que pertenezca a esa misma clase"⁹¹.

"La deducción es aquel que parte de datos generales aceptados como válidos y que, por medio del razonamiento lógico, pueden deducirse varias suposiciones... La deducción es el enlace de juicios que lleva a la inferencia; en sentido riguroso, inferir significa obtener un juicio llamado conclusión; mientras que el método inductivo es el

⁹¹ Rodríguez, Francisco y otros. (1994). *Introducción a la Metodología de las Investigaciones Sociales*. La Habana. Ed. Política. Pág. 34.

que va de lo particular a lo general, es decir, aquel que, partiendo de casos particulares permite llegar a conclusiones generales".⁹²

Por otra parte, el análisis y síntesis, fueron útiles para evaluar e interpretar los resultados logrados mediante los diferentes instrumentos que se detallan posteriormente.

"El análisis es la separación material o mental del objeto de investigación en sus partes integrantes con el propósito de descubrir los elementos esenciales que lo conforman; por su parte la síntesis consiste en la integración material o mental de los elementos o nexos esenciales de los objetos, con el objetivo de fijar las cualidades y rasgos principales inherentes al objeto"⁹³.

3.1.2 Tipo de investigación

La investigación es de tipo explicativo, debido a que su propósito fue explicar el efecto que tiene una variable sobre otra, es decir el efecto del uso de materiales contextualizados (variable independiente) sobre el aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez de la Comunidad Mollo Grande.

Según Hernández y colaboradores, los estudios explicativos "van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos, o del establecimientos de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué dos o más variables se relacionan"⁹⁴.

⁹² Zorrilla, Santiago, Torres, Miguel. (1998) *Guía para Elaborar Tesis*. México. Edit. Fuentes impresores S.A. Pág. 33-35.

⁹³ Rodríguez, Francisco y otros. (1994). Ob. Cit. Pág. 34.

⁹⁴ Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta. Edición. México: Mc. Graw Hill. Pág. 83.

3.1.3 Diseño de investigación

El diseño de investigación es pre-experimental de preprueba- postprueba con un solo grupo. Es decir, se suministró a los niños y niñas del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez de la Comunidad Mollo Grande, un conjunto de materiales educativos contextualizados, para mejorar su proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

En este tipo de diseños, “se aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento, y finalmente se le aplica una prueba posterior al tratamiento... No hay manipulación ni grupo de comparación...”⁹⁵.

3.2 Hipótesis

Los materiales educativos contextualizados que consideran el contexto sociocultural, son recursos efectivos para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo Grande, Provincia Muñecas.

3.2.1 Variables

- **Variable independiente:** Materiales educativos contextualizados
- **Variable dependiente:** Aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua del 2do de primaria.

⁹⁵ Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2010) Ob. Cit. Pág. 136.

3.2.2 Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Materiales educativos contextualizados	Selección	<ul style="list-style-type: none"> - Rescatar las expresiones socioculturales de la comunidad - Definir el tipo de material en lengua originaria - Identificar las capacidades, conocimientos y actitudes que los niños/niñas deben desarrollar de acuerdo a su contexto social y cultural 	Propuesta
	Elaboración	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales textuales: cuadernos, folletos - Materiales para textuales: gráficos de astros, ríos, bosques, flores, frutas, hojas, tierra, piedras, canastas, etc. - Herramientas de trabajo. 	Propuesta
	Implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer las condiciones de trabajo y formar pequeños grupos (5 a 7 estudiantes) - Definir roles de facilitador, tiempos - Entregar material inicial - Facilitar contenidos e información - Discusión e intercambio de ideas - Evaluación 	Propuesta
Aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua del 2do de primaria	Escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Dictado de palabras - Dictado de frases - Dibujos - Describir la fiesta de Mollo Grande 	Prueba objetiva de lectoescritura
	Lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Velocidad lectora - Comprensión lectora 	Prueba objetiva de lectoescritura

Fuente: Elaboración propia.2013

3.3 Alcance

- **Temporal.-** El presente trabajo de investigación se realizó durante el primer semestre de la gestión 2013.
- **Espacial.-** La presente investigación se realizó en Núcleo Escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo Grande, Provincia Muñecas, Departamento de La Paz.

3.4 Población y muestra

3.4.1 Población

La población es una palabra utilizada técnicamente para referirse al conjunto total de elementos que constituyen un área de interés específico. Lo que constituye la población total está delimitado por problemáticas de tipo teórico. De manera más breve, el universo está formado por toda la población o conjunto de unidades que se quiere estudiar y que podrían ser observadas individualmente en el estudio.⁹⁶

La población de estudio ha estado conformada por los niños y niñas del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, que suman un total de 32 estudiantes entre ambos sexos.

3.4.2 Muestra

Se denomina muestra, a un subconjunto del conjunto total que es el universo o población. O sea, una muestra es una parte de un conjunto o población.⁹⁷

Debido a que la población de niños y niñas es pequeña, se consideró como muestra a la totalidad de ellos, es decir, se consideró a los 32 estudiantes, distribuida de la siguiente forma:

Tabla N° 1
MUESTRA DE ESTUDIO
ESTUDIANTES DEL 2do DE PRIMARIA
NÚCLEO ESCOLAR ELIZARDO PÉREZ

	N° de estudiantes	
	Frecuencia	%
Mujeres	15	46,87
Varones	17	53,13
Total	32	100,00

Fuente: elaboración propia, con base en información del Núcleo Escolar Elizardo Pérez.

⁹⁶ López, Schwerter Ana Miriam. Ob. Cit. Pág. 130.

⁹⁷ Ibidem.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

“La técnica está referida a el -cómo hacer- una investigación, está referida a la llamada técnica de investigación, que implica la localización de la información y su instrumento a utilizar, que sirve para fundamentar argumentativamente las partes subjetivas o conjeturas propias de la hipótesis de trabajo respectivas”⁹⁸.

Los instrumentos permiten la recolección de la información estos deben reunir requisitos que dará cierta garantía en los resultados obtenidos en un determinado estudio y, por lo tanto, las conclusiones pueden ser creíbles y merecedoras de una mayor confianza. Un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente. Esa medición es efectiva cuando el instrumento de recolección de datos representa a las variables que tenemos en mente. Si no es así, nuestra medición es deficiente y, por lo tanto, la investigación no es digna de tomarse en cuenta. Desde luego, no hay medición perfecta, es prácticamente imposible que representemos fielmente variables tales como la inteligencia, la motivación, el nivel socioeconómico, el liderazgo democrático, la actitud hacia el sexo y otras más, pero sí debemos acercarnos lo más posible a la representación fiel de las variables a observar, mediante el instrumento de medición que desarrollemos.⁹⁹

3.5.1 Técnicas

La técnica que se utilizó para medir la variable dependiente (aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua del 2do de primaria), fue una Prueba Objetiva. A través de ella se pudo evaluar el nivel de aprendizaje que tienen en la lectoescritura, cuyos resultados sirvieron para diseñar los

⁹⁸ WITKER, Jorge. LARIOS, Rogelio, *Metodología Jurídica*, Editorial Mc GRAW HILL INTERAMERICANA, 1era Edición, México DF, 1997, pp. 193.

⁹⁹ Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2010) Ob. Cit. Pág. 167.

materiales educativos contextualizados en lengua originaria quechua. (Véase instrumentos de la prueba objetiva en Anexo N° 1 y N° 2).

Complementariamente, se utilizó una entrevista dirigida al profesor a cargo del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, para conocer su percepción respecto a la enseñanza en lengua originaria y el uso de materiales contextualizados (Ver instrumento en Anexo N° 3).

3.5.2 Instrumentos

Los instrumentos que permitieron poner en práctica las técnicas señaladas, fueron los siguientes:

- Para el caso de la prueba objetiva, se elaboraron dos cuestionarios equivalentes (una para el pretest y otra para el postest). Cada cuestionario estuvo compuesto por 7 preguntas de respuestas cerradas y abiertas, adecuadas para niños y niñas de 6 años de edad, que contempla ítems de lectura y escritura básica.
- Para el caso de la entrevista al profesor del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, se elaboró una guía de entrevista, tipo cuestionario con preguntas abiertas.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

4.1 Resultados del pretest

En los acápite siguientes se presenta el análisis de los resultados obtenidos por los niños y niñas del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo, a través de la aplicación de la primera prueba objetiva de lectoescritura. Estos resultados son exhibidos de acuerdo a los ítems que conforman la prueba objetiva (Ver Anexo N° 1).

4.1.1 Resultados del Pretest en relación a la escritura

En relación al aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria en relación a la escritura en el pretest se alcanzaron los siguientes resultados.

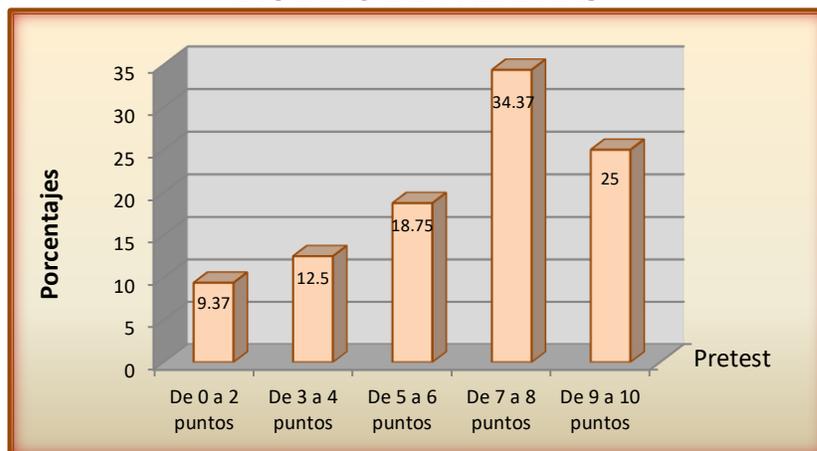
4.1.1.1 Dictado de palabras

CUADRO N° 8
DICTADO DE PALABRAS

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje (%)
De 0 a 2 puntos	3	9,37
De 3 a 4 puntos	4	12,50
De 5 a 6 puntos	6	18,75
De 7 a 8 puntos	11	34,37
De 9 a 10 puntos	8	25,00
Total	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pretest

GRÁFICO N° 1
DICTADO DE PALABRAS



De acuerdo a lo que se observa en el cuadro y gráfico anterior, se puede señalar que en el dictado de palabras sencillas y sueltas como rama, ojo, rosa, etc., el 34,37% alcanzó una puntuación entre 7 y 8 puntos de 10 posibles, seguido de un importante 25% que llegó al tope de la puntuación es decir entre 9 y 10 puntos, el 18,75% logró una puntuación de 5 a 6 puntos, el 12,5% obtuvo entre 3 a 4 puntos, y por último el 9,37% tiene la nota más baja de 0 a 2 puntos.

Los resultados muestran que los niños y niñas de 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, muestra que la mayoría de los estudiantes pueden escribir un dictado de palabras sueltas, aunque un importante porcentaje muestra deficiencias.

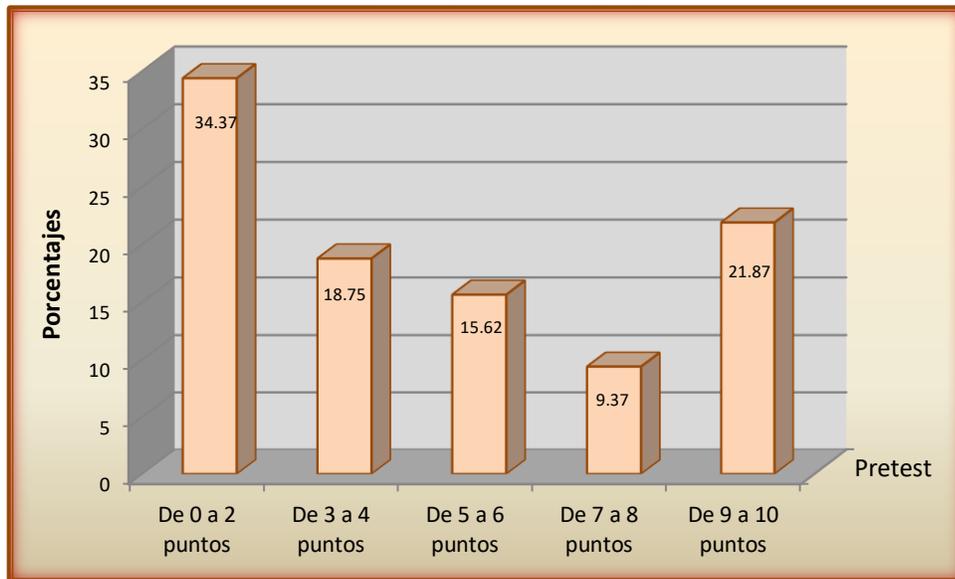
4.1.1.2 Dictado de frases

CUADRO N° 9
DICTADO DE FRASES

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje (%)
De 0 a 2 puntos	11	34,37
De 3 a 4 puntos	6	18,75
De 5 a 6 puntos	5	15,62
De 7 a 8 puntos	3	9,37
De 9 a 10 puntos	7	21,87
Total	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pretest

GRÁFICO N° 2
DICTADO DE FRASES



Como segundo punto, se desarrolló un dictado de cinco frases de no más de seis palabras y los niños y niñas en un mayoritario 34,37% tiene una puntuación de 0 a 2 puntos, la puntuación contraria corresponde al 21,87% que logro alcanzar de 9 a 10 puntos, un 18,75% tiene entre 3 a 4 puntos, el 15,62% de 5 a 6 puntos, y el restante 9,37% tiene una puntuación de 7 a 8 puntos.

La pre-prueba muestra que los niños presentan dificultad al momento de escribir dictados de frases, situación contraria a cuando los niños y niñas escriben palabras sueltas, aspecto que se debe mejorar en el proceso educativo a través de estrategias y uso de materiales educativos contextualizados.

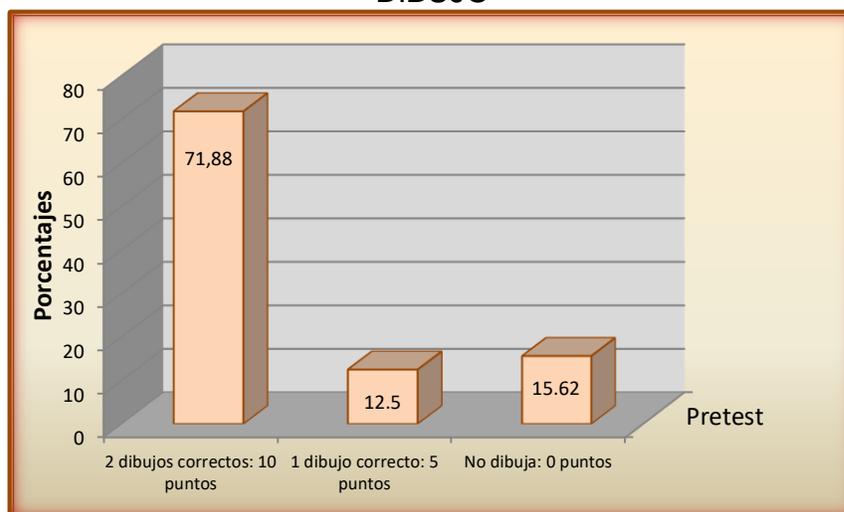
4.1.1.3 Dibujo

CUADRO N° 10
DIBUJO

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
2 dibujos correctos: 10 puntos	23	71,88
1 dibujo correcto: 5 puntos	4	12,50
No dibuja: 0 puntos	5	15,62
Total	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pretest

GRÁFICO N° 3
DIBUJO



Los niños de 2do de primaria, muestran que una mejor manera de expresar sus ideas y poder reflejar sus emociones es a través del dibujo, no de otra manera se justifica que el 71,88% realice 2 dibujos correctos o de fácil comprensión, el 12,5% desarrolló por lo menos un dibujo correcto, y el 15,62% no efectuó ningún dibujo.

Estos resultados muestran que los niños en sus primeros años de estudio tienen inclinación por el dibujo, pero el mismo no es reforzado de manera adecuada por los docentes, aspecto en el cual se debe trabajar, ya que el mismo es la base para lograr tener una buena escritura.

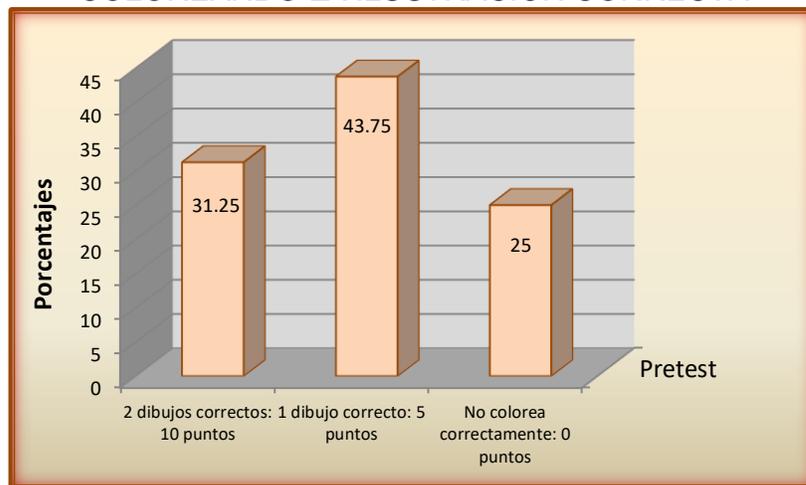
4.1.1.4 Coloreando la ilustración correcta

CUADRO N° 11
COLOREANDO LA ILUSTRACIÓN CORRECTA

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
2 dibujos correctos: 10 puntos	10	31,25
1 dibujo correcto: 5 puntos	14	43,75
No colorea correctamente: 0 puntos	8	25,00
Total	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pretest

GRÁFICO N° 4
COLOREANDO LA ILUSTRACIÓN CORRECTA



Como se observa en el cuadro y gráfico precedente, se puede señalar que a los niños y niñas de 2do de primaria les falta desarrollar un adecuado pintado o coloreado de sus dibujos, los resultados muestra que 43,75% solo pinto un dibujo correctamente, el 31,25% coloreo sus dos dibujos y el 25% no pinto ningún dibujo.

Estos resultados, muestra que los profesores deben desarrollar actividades que permita a los estudiantes de 2do de primaria a mejorar el manejo adecuado de los lápices de colores y puedan guardar adecuada relación entre el dibujo y el pintado.

4.1.2 Resultados del Pre test en relación a la lectura

En la prueba inicial en relación al aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria en relación a la lectura en el pre test se lograron los siguientes resultados.

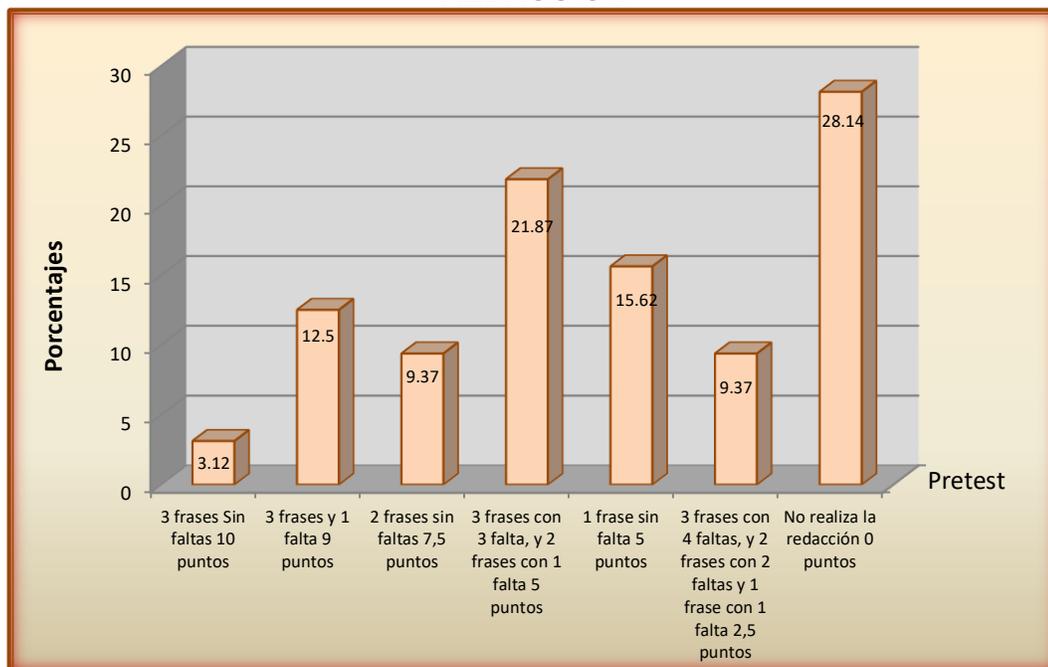
4.1.2.1 Redacción

CUADRO N° 12
REDACCIÓN

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
3 frases Sin faltas 10 puntos	1	3,12
3 frases y 1 falta 9 puntos	4	12,5
2 frases sin faltas 7,5 puntos	3	9,37
3 frases con 3 falta, y 2 frases con 1 falta 5 puntos	7	21,87
1 frase sin falta 5 puntos	5	15,62
3 frases con 4 faltas, y 2 frases con 2 faltas y 1 frase con 1 falta 2,5 puntos	3	9,37
No realiza la redacción 0 puntos	9	28,14
Total	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pretest

GRÁFICO Nº 5
REDACCIÓN



Respecto a la redacción es donde los niños y niñas muestran mayor insuficiencia sólo el 3,12% ha logrado efectuar 3 frases sin faltas y en contraposición el 28,14% no ha realizado ningún tipo de redacción, el 21,87% produce frases con faltas, el 15,62% desarrolla una frase sin falta y el 12,5% logra hacer 3 frases con una falta.

Estos resultados muestran que la redacción de frases cortas resultan constituirse en un problema, para lo niños y niñas de 2do de primaria, sobre el cual deben de trabajar mediante la implementación de materiales educativos contextualizados que estén directamente relacionados con los estudiantes, sean de sus hogares o la misma comunidad.

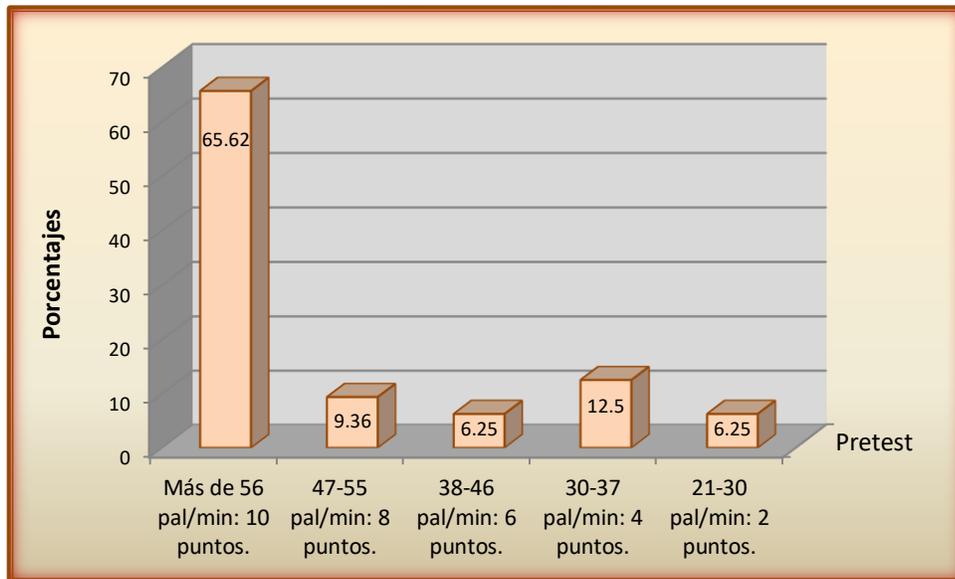
4.1.2.2 Velocidad lectora

CUADRO N° 13
VELOCIDAD LECTORA

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje (%)
Más de 56 pal/min: 10 puntos.	21	65,62
47-55 pal/min: 8 puntos.	3	9,36
38-46 pal/min: 6 puntos.	2	6,25
30-37 pal/min: 4 puntos.	4	12,5
21-30 pal/min: 2 puntos.	2	6,25
Total	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pretest

GRÁFICO N° 6
VELOCIDAD LECTORA



Los resultados del pretest muestran que la mayoría de los niños y niñas del Núcleo, pueden leer con relativa velocidad por ejemplo el 65,62% lee más de 56 v palabras por minuto, el 12,5% lee entre 30 a 37 palabras por minuto, un 9,36% tiene un velocidad de 47 a 55 palabras, el 6,25% lee de 38 a 46 palabras y el mismo porcentaje lee entre 21 a 30 palabras.

Los niños de 2do de primaria para el grado escolar tienen una buena velocidad en la lectura, aspecto que debe ser profundizado para lograr no solo velocidad en la lectura sino también una adecuada comprensión.

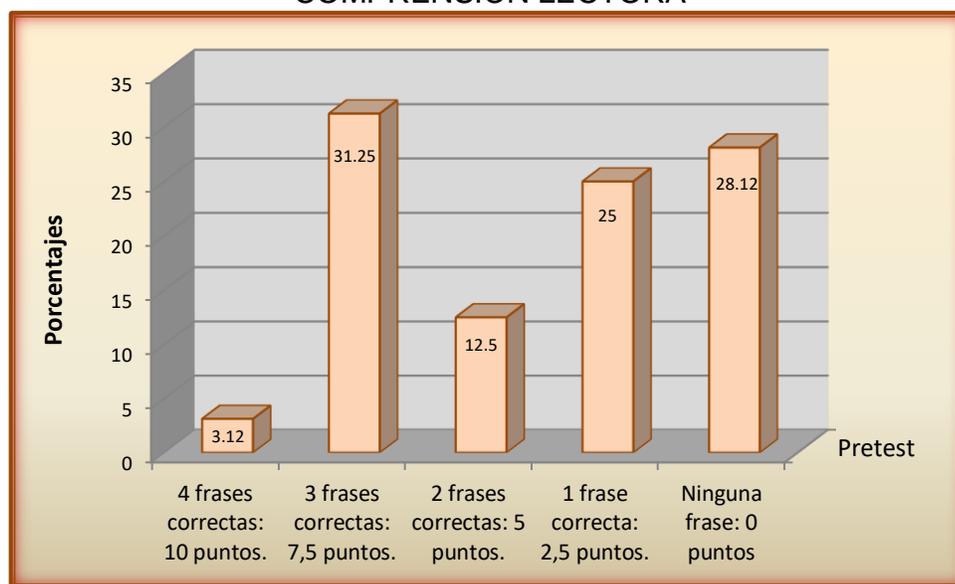
4.1.2.3 Comprensión lectora

CUADRO N° 14
COMPRESIÓN LECTORA

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje (%)
4 frases correctas: 10 puntos.	1	3,12
3 frases correctas: 7,5 puntos.	10	31,25
2 frases correctas: 5 puntos.	4	12,50
1 frase correcta: 2,5 puntos.	8	25,00
Ninguna frase: 0 puntos	9	28,12
Total	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pretest

GRÁFICO N° 7
COMPRESIÓN LECTORA



Respecto a la comprensión lectora, los resultados muestran que un 31,25% alcanzó una puntuación de 7,5, seguido de un importante 28,12% que tiene 0

puntos, el 25% alcanza a una puntuación de 2,5 puntos, el 12,5% tiene 5 puntos, y el restante 3,12% logra el máximo puntaje de 10 puntos.

Estos resultados muestran que los niños y niñas presentan dificultad en la comprensión lectora, aspecto sobre el cual se debe desarrollar estrategias, que permita mejorar la comprensión lectora.

4.2 Resultados del post test

Luego de la utilización de materiales educativos contextualizados, procedió a evaluar el nivel de lectoescritura, a través de una segunda prueba, para verificar el progreso o evolución de los niños y niñas en el aprendizaje de la lectoescritura. En los siguientes acápite se exponen dichos resultados, de acuerdo a los ítems que conforman la segunda prueba (Ver Anexo N° 2)

4.2.1 Resultados del post test en relación a la escritura

Los resultados que se muestran a continuación muestran que los materiales contextualizados son beneficiosos para los estudiantes, mostrando progresos importantes los cuales se detallan a continuación.

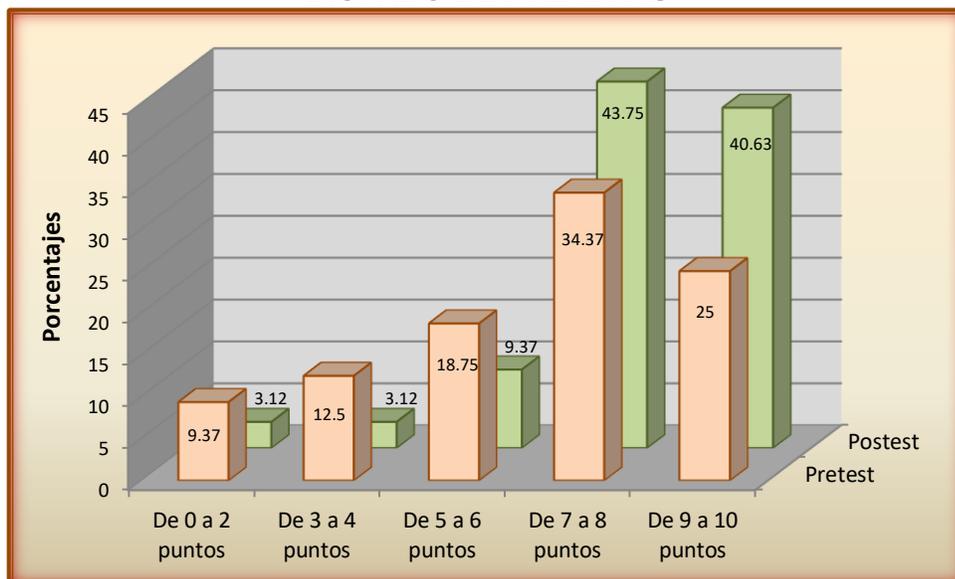
4.2.1.1 Dictado de palabras

CUADRO N° 15
DICTADO DE PALABRAS

Puntuación	Pretest		Postest	
	Frec.	(%)	Frec.	(%)
De 0 a 2 puntos	3	9,37	1	3,12
De 3 a 4 puntos	4	12,50	1	3,12
De 5 a 6 puntos	6	18,75	3	9,37
De 7 a 8 puntos	11	34,37	14	43,75
De 9 a 10 puntos	8	25,00	13	40,63
Total	32	100,00	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pre y Postest

GRÁFICO N° 8
DICTADO DE PALABRAS



En el dictado de palabras una vez desarrollado los materiales educativos, se ha mostrado importantes progresos, por ejemplo de 9 a 10 puntos lograron un 40,63% cuando en la prueba inicial (pretest) había logrado un promedio del 25%, lo mismo ocurre con los estudiantes que alcanzaron una puntuación de 7 a 8 unidades, de un 34,37% luego del uso de materiales logran un porcentaje de 43,75% estos resultan ser los promedios más importantes, porque en los otros porcentajes de menor puntuación los porcentajes se redujeron de forma importante.

Los resultados muestran que la implementación de materiales educativos contextualizados, generan un rendimiento positivo y los progresos son notorios, sobre estos aspectos se debe trabajar para mejorar la capacidad de lecto escritura en los niños del nivel primario.

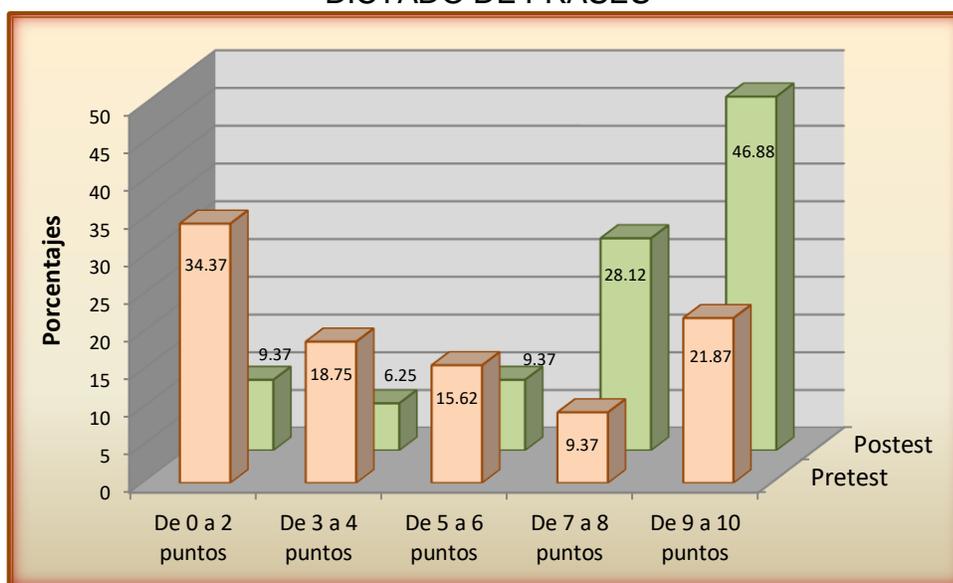
4.2.1.2 Dictado de frases

CUADRO N° 16
DICTADO DE FRASES

Puntuación	Pretest		Postest	
	Frec.	(%)	Frec.	(%)
De 0 a 2 puntos	11	34,37	3	9,37
De 3 a 4 puntos	6	18,75	2	6,25
De 5 a 6 puntos	5	15,62	3	9,37
De 7 a 8 puntos	3	9,37	9	28,12
De 9 a 10 puntos	7	21,87	15	46,88
Total	32	100,00	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pre y Postest

GRÁFICO N° 9
DICTADO DE FRASES



Respecto al dictado de frases, también se observa importantes progresos, por ejemplo de 9 a 10 puntos de un porcentaje inicial de 21,87% luego de la implementación de materiales para mejorar el aprendizaje en la prueba final se logra un 46,88%, lo mismo ocurre con los que lograron una puntuación de 7 a 8 puntos de un 9,37% en la prueba del postest logra tener un 28,12% en el resto de puntuaciones como se observa en el cuadro y gráfico respectivo se logra disminuir los promedios.

Estos resultados, son una señal satisfactoria de que con la aplicación de materiales educativos contextualizados se puede mejorar la lecto escritura de niños y niñas del nivel primario, los mismos que deberían estar enfocados a su vivencia diaria para que los mismos resulten ser de más fácil de asociarse al proceso de enseñanza y aprendizaje.

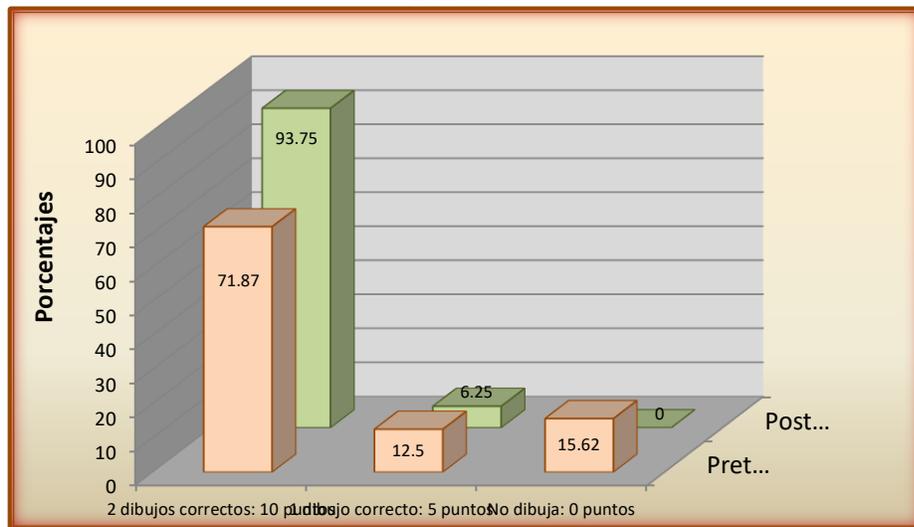
4.2.1.3 Dibujo

CUADRO N° 17
DIBUJO

Puntuación	Pretest		Postest	
	Frec.	(%)	Frec.	(%)
2 dibujos correctos: 10 puntos	23	71,87	30	93,75
1 dibujo correcto: 5 puntos	4	12,50	2	6,25
No dibuja: 0 puntos	5	15,62	0	0,00
Total	32	100,00	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pre y Postest

GRÁFICO N° 10
DIBUJO



En relación al dibujo los estudiantes del 2do de primaria mostraron desde la prueba inicial (pretest) una buena performance, aspecto que se ratifica con el postest donde de un importante 71,87% luego alcanza el 90,75%, los otros porcentajes disminuyen de forma destacada.

De acuerdo a los datos recabados en las dos pruebas se reafirma que los estudiantes de 2do de primaria utilizan el dibujo de una manera más didáctica es una forma de manifestación de sus emociones de manera más clara, por tanto el uso de materiales contextualizados refuerza y motiva a que los niños y niñas mejores sus representaciones gráficas.

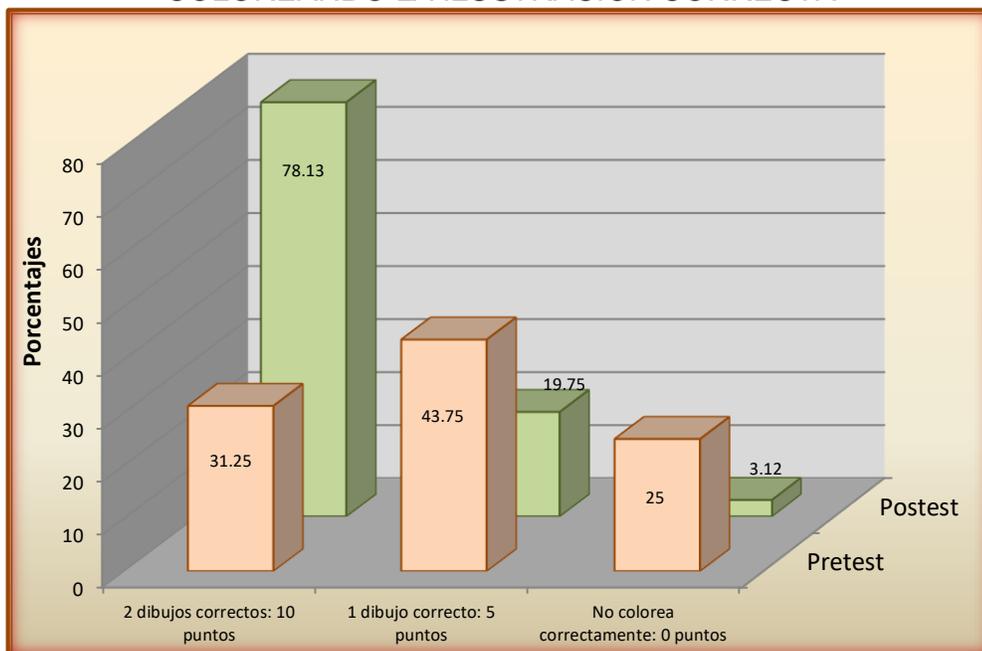
4.2.1.4 Coloreando la ilustración correcta

CUADRO N° 18
COLOREANDO LA ILUSTRACIÓN CORRECTA

Puntuación	Pretest		Postest	
	Frec.	(%)	Frec.	(%)
2 dibujos correctos: 10 puntos	10	31,25	25	78,13
1 dibujo correcto: 5 puntos	14	43,75	6	19,75
No colorea correctamente: 0 puntos	8	25,00	1	3,12
Total	32	100,00	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pre y Postest

GRÁFICO N° 11
COLOREANDO LA ILUSTRACIÓN CORRECTA



Respecto a colorear la ilustración correcta, los avances que se muestran en el cuadro y gráfico son dignos de ponderación, porque el progreso mostrado es importante de un 31,25% que alcanza la puntuación de 10, en la prueba del postest el mismo asciende al 78,13% conforme se ve en el cuadro y gráfico respectivo, los puntajes inferiores muestran una importante disminución.

Estos resultados verifican que la implementación de materiales contextualizados permite mejorar el aprendizaje de los niños y niñas del primer grado de primaria, aspecto que pondera las ventajas de estos sistemas de enseñanza, además de permitir aprender a los estudiantes con objetos o situaciones propias de su entorno.

4.3.1 Resultados del post test en relación a la lectura

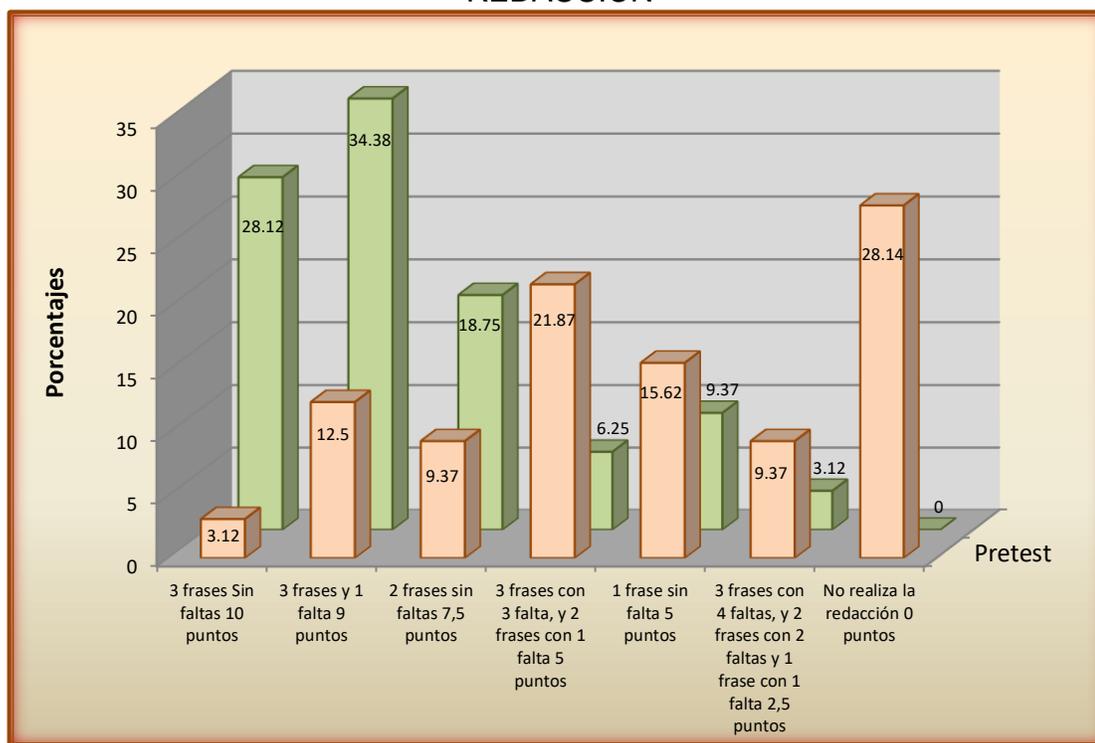
4.3.1.1 Redacción

CUADRO N° 19
REDACCIÓN

Puntuación	Pretest		Postest	
	Frec.	(%)	Frec.	(%)
3 frases Sin faltas 10 puntos	1	3,12	9	28,12
3 frases y 1 falta 9 puntos	4	12,50	11	34,38
2 frases sin faltas 7,5 puntos	3	9,37	6	18,75
3 frases con 3 falta, y 2 frases con 1 falta 5 puntos	7	21,87	2	6,25
1 frase sin falta 5 puntos	5	15,32	3	9,37
3 frases con 4 faltas, y 2 frases con 2 faltas y 1 frase con 1 falta 2,5 puntos	3	9,37	1	3,12
No realiza la redacción 0 puntos	9	28,14	0	0,00
Total	32	100,00	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pre y Postest

GRÁFICO Nº 12
REDACCIÓN



En relación a la redacción se puede señalar que existe mejoras importantes, el 28,12% alcanza 10 puntos, cuando en la prueba inicial (pretest) solo el 3,12% había logrado esa puntuación, 9 puntos logra en la prueba final el 34,38% superior al 12,5% inicial, 7,5 puntos en principio es del 9,37% y en el postest alcanza al 18,75%, en los puntajes inferiores existe una disminución porcentual, lo cual significa que los estudiantes de 2do de primaria han mejorado a partir de la implementación de materiales educativos contextualizados.

Los resultados que se presentan en el cuadro y gráfico precedente, muestra la importancia de reconstruir el modelo de enseñanza aprendizaje utilizando esquemas basados en la misma realidad de los estudiantes, a través del uso de materiales contextualizados, aspecto con el cual los alumnos se identifican y aprenden de manera más fácil y sencilla aspectos referidos a la lecto escritura, en el cual en primaria muestran dificultad los niños y niñas de primer grado de primaria.

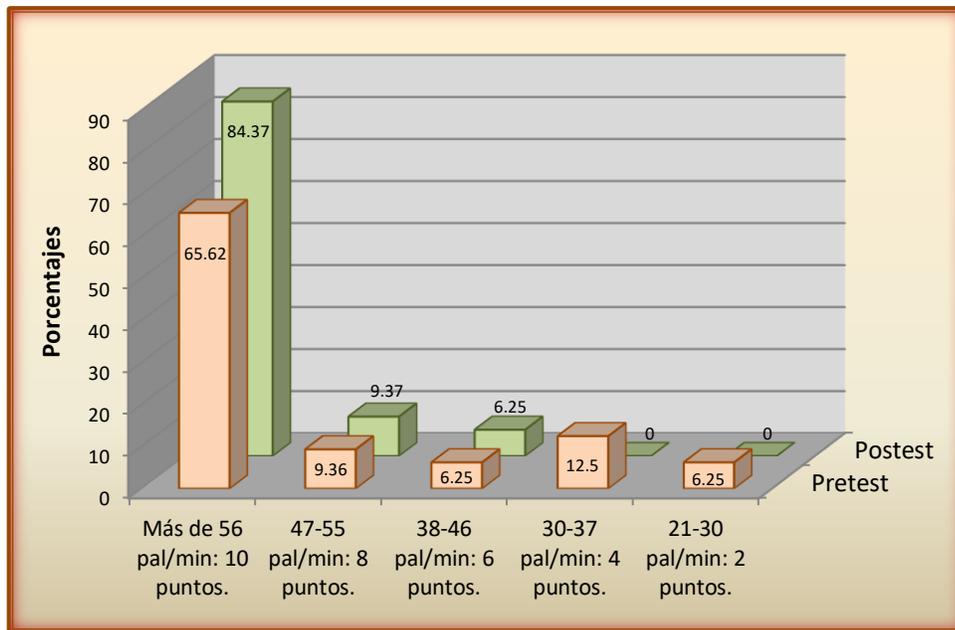
4.3.1.2 Velocidad lectora

CUADRO N° 20
VELOCIDAD LECTORA

Puntuación	Pretest		Postest	
	Frec.	(%)	Frec.	(%)
Más de 56 pal/min: 10 puntos.	21	65,62	27	84,37
47-55 pal/min: 8 puntos.	3	9,36	3	9,37
38-46 pal/min: 6 puntos.	2	6,25	2	6,25
30-37 pal/min: 4 puntos.	4	12,50	0	0,00
21-30 pal/min: 2 puntos.	2	6,25	0	0,00
Total	32	100,00	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pre y Postest

GRÁFICO N° 13
VELOCIDAD LECTORA



Respecto a la velocidad lectora, los avances son importantes y merecedores de ser tomados en cuenta, por ejemplo el 84,37% de los niños y niñas alcanza un promedio de 10 puntos, cuando anteriormente era del 65,62%, y ningún estudiante en la segunda prueba (postest) tiene promedio bajo de 4 o 2 puntos, como se observa en el cuadro y gráfico respectivo.

Estos datos reflejan la importancia de poder implementar nuevos padrones educativos, como ser el uso de materiales educativos contextualizados que se encuentran en la misma localidad, ya que esto facilita una educación más integral y relacionada con su entorno.

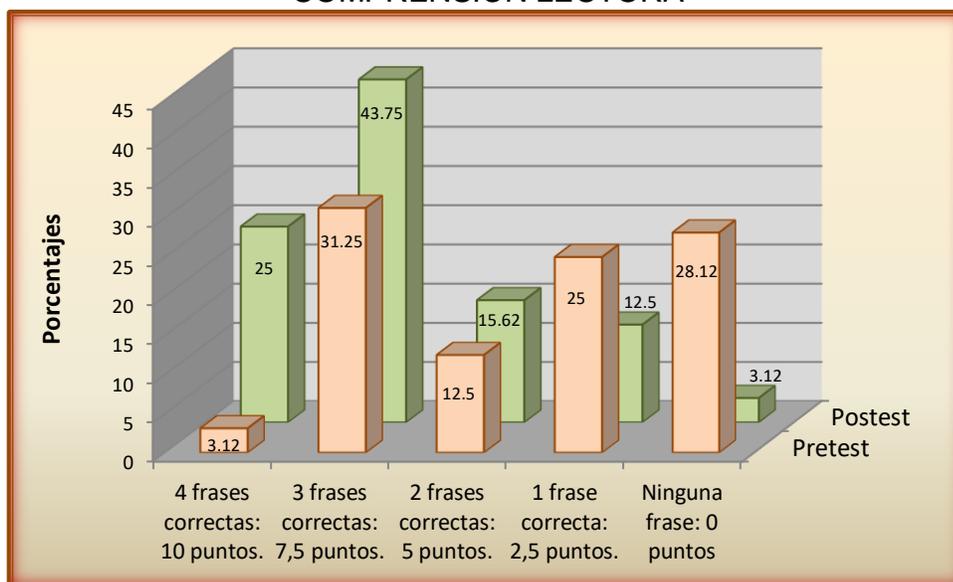
4.3.1.3 Comprensión lectora

CUADRO N° 21
COMPRESIÓN LECTORA

Puntuación	Pretest		Postest	
	Frec.	(%)	Frec.	(%)
4 frases correctas: 10 puntos.	1	3,12	8	25,00
3 frases correctas: 7,5 puntos.	10	31,25	14	43,75
2 frases correctas: 5 puntos.	4	12,50	5	15,62
1 frase correcta: 2,5 puntos.	8	25,00	4	12,50
Ninguna frase: 0 puntos	9	28,12	1	3,12
Total	32	100,00	32	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del Pre y Postest

GRÁFICO N° 14
COMPRESIÓN LECTORA



Respecto a la comprensión lectora se puede señalar que los progresos de la implementación de un nuevo modelo permite a los estudiantes de primaria mejorar

tanto así que de un 3,12% que logró 10 puntos en la primera prueba (pretest) en la prueba final (postest) el porcentaje se incrementó al 25%, los que inicialmente presenta una puntuación de 7,5 alcanzaban al 31,25% en el postest alcanza a un porcentaje de 43,75%, los puntajes inferiores disminuyen en relación al pretest de manera significativa como se observa en el cuadro y gráfico precedente.

Estos datos permiten, como en los anteriores casos afirmar que ingresar en un modelo educativo más flexible los estudiantes de 2do de primaria mejora su rendimiento en general, pero ante todo en lo que se refiere a comprensión lectora, aspecto que debe ser analizado y enfocado adecuadamente por las autoridades educativas.

4.4 Resultado de la entrevista dirigida al docente de 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo Grande, Provincia Muñecas

Se desarrolló la entrevista dirigida al profesor a cargo del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, para conocer su percepción respecto a la enseñanza en lengua originaria y el uso de materiales contextualizados, cuyas respuestas se pasan a detallar, las mismas que permitieron reconocer la importancia de implementar materiales contextualizados para mejorar el aprendizaje de la lecto escritura de niños y niñas.

1. Domina el quechua lengua originaria de la comunidad

Resp. Si, considero que si no supiera hablar el quechua, tampoco podría ser profesor en Mollo Grande, ya que desde los niños, hasta los adultos todos en la comunidad hablan este idioma, yo también soy de origen quechua aunque no de esta comunidad, pero eso me ha facilitado para poder relacionarme de buena manera con los pobladores y enseñar de mejor manera a los niños y niñas.

2. ¿Considera importante la enseñanza en la lengua originaria?

Resp. De acuerdo a lo expresado por el profesor, la enseñanza en lengua originaria es de mucha importancia, porque cuando los niños y niñas empiezan asistir a la escuela solo saben su lengua materna en la comunidad todos hablan quechua, y es dificultoso enseñar en castellano.

3. ¿Cuáles son las dificultades con las que enfrenta para la enseñanza?

Resp. Para los profesores son dos los factores que influyen para tener dificultad en la enseñanza en primer lugar está la carencia de

programas de enseñanza acorde a la realidad de las comunidades alejadas, seguido de la escasez de materiales didácticos, textos, láminas, juegos, entre otros, que permitan facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en lengua originaria.

4. ¿Qué materiales didácticos contextualizados utiliza en el proceso de enseñanza?

Resp. En la comunidad se cuenta con pocos materiales didácticos, las autoridades no se preocupan por dotarnos de los instrumentos necesarios para el proceso de enseñanza aprendizaje, apenas se cuenta con algunos mapas e imágenes de Simón Bolívar y Antonio José de Sucre y estos no se relacionan de manera directa con el contexto de la comunidad.

5. ¿Ud. cree que mejoraría el aprendizaje contando con materiales contextualizados?

Resp. Si las autoridades facilitarían a las unidades educativas, principalmente aquellas que se encuentran alejadas materiales didácticos contextualizados, si se podría mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, para los profesores sería un buen método y para los alumnos más fácil.

6. ¿Ud. ha recibido alguna vez capacitación para la enseñanza con materiales contextualizados?

Resp. A pesar de que la nueva Ley Avelino Siñani, señala que existe un servicio de apoyo que comprende el aspecto de recursos humanos, materiales y financieros, las autoridades no se preocupan de capacitar

a los profesores, si existiera capacitación se podría mejorar la enseñanza a los alumnos.

7. ¿Ud. Enseña a los estudiantes a elaborar materiales propios contextualizados a su realidad?

Resp. La comunidad es esencialmente quechua hablante, y es muy difícil con los niños y niñas del 2do de primaria poder elaborar materiales propios relacionados al contexto, para los números alguna vez se utilizó maíz, pero nada más.

8. ¿Cuáles considera que deben ser las condiciones que deben reunir los materiales didácticos?

Resp. Para mejorar el proceso de enseñanza en los niños y niñas, se debería contar con materiales didácticos que sean atractivos y que despierte interés en los niños y niñas, además estos deben corresponder a su cultura y de su conocimiento, además de manipulables y que no se destrocen fácilmente.

9. ¿Ud. piensa que todos los maestros que ejercen docencia, necesariamente deben dominar el uso de la lengua materna?

Resp. Si es de mucha importancia porque la función docente no se limita al trabajo dentro del aula sino también a la relación que se lleva con la comunidad principalmente los padres de familia que en Mollo Grande son quechuistas, tal vez en las ciudades no sea importante pero cuando enseñas en una comunidad es muy importante, porque como entonces te relacionas con el entorno.

10. En su opinión ¿cómo debería darse la capacitación docente?

Resp. La capacitación debería ser de forma permanente o por lo menos periódica, en las comunidades es muy difícil saber cosas nuevas como enfrentar los nuevos cambios, ni la tecnología llega, las autoridades deberían de preocuparse por desarrollar capacitación no sólo en las ciudades sino también llegar a las comunidades, donde existen más necesidades en todos los aspectos.

11. Según su criterio, ¿Qué factores pueden contribuir a superar los niveles de niveles de aprendizaje?

Resp. El sistema educativo podría mejorar con la verdadera aplicación de la Ley Educativa Elizardo Pérez – Avelino Siñani, pero las comunidades y los profesores que enseñamos lejos de la ciudad sabemos poco o nada de las nuevas políticas educativas referidas a los materiales didácticos, porque estos no llegan a las comunidades alejadas de la ciudad como ser nuestros núcleos escolares, tampoco se tiene acceso a la capacitación docente, si las políticas, los materiales y la capacitación estuvieran al alcance de los docentes de provincia seguro que la educación mejoraría, además de contar con el apoyo de la misma comunidad.

CAPITULO V

PROPUESTA EDUCATIVA

5.1 Materiales educativos contextualizados para mejorar el aprendizaje de lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua

Las actividades desarrolladas e implementadas con los niños y niñas de 2do de primaria de la Unidad Educativa Elizardo Pérez de Mollo, para fortalecer el aprendizaje de la lectoescritura en idioma originaria quechua.

5.1.1 Datos referenciales

Departamento	: La paz
Provincia	: Muñecas
Municipio	: Ayata
Institución	: Núcleo Escolar Elizardo Pérez
Director Responsable	: Prof. Roberto Quispe Cruz
Facilitador	: Univ. Eleuterio Maraza Quispe
Tiempo	: 6 meses
Gestión	: 2014

5.1.2 Presentación

La presente propuesta muestra la implementación de materiales educativos contextualizados como estrategia para mejorar la lectoescritura de lengua originaria quechua de los niños y niñas de 2do de primaria del Núcleo Educativo Elizardo Pérez.

También el desarrollo de las actividades en cada uno de las sesiones con diferentes materiales educativos contextualizados para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura.

Como una de las actividades principales es implementar materiales educativos contextualizados en lengua originaria quechua de los niños y niñas 2do de primaria de núcleo educativo Elizardo Perez, para mejorar el lectoescritura.

5.1.3 Justificación

El aprendizaje es acumulativo, en la medida en que la persona va construyendo estructuras cognoscitivas que le permiten una representación del mundo que lo rodea. Esto lo logra inicialmente a través de la acción y más adelante mediante la comprensión

Viendo la realidad en nuestro entorno es importante incentivar el aprendizaje de la lectoescritura en su propio idioma originaria.

Al utilizar materiales didácticos en los procesos de aula, el estudiante puede en efecto aprender manipulando, observando y trabajando todos sus espacios sensoriales motores. Además que los materiales didácticos, al estar en contacto con los educandos, favorecen el acercamiento a la realidad a través de modelos similares a ésta, promueven/o apoyan procesos de enseñanza y aprendizaje; despiertan el interés por aprender; permiten el desarrollo de habilidades intelectuales, motoras y/o sociales; facilitan la comprensión de contenidos que pueden ser complejos o muy teóricos; posibilitan la participación activa de los niños y niñas comprometiéndolos con su proceso de aprendizaje; permiten el desarrollo de la creatividad; y, en fin, poseen una gran riqueza de posibilidades, todas ellas desde la perspectiva de una educación integral

5.1.4 Objetivos

El propósito de las unidades de aprendizaje desarrolladas con los materiales contextualizadas para mejorar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo Grande, Provincia Muñecas.

- **Objetivo general**

- Fortalecer la importancia del uso de materiales educativos contextualizados en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, Comunidad Mollo Grande, Provincia Muñecas.

- **Objetivos específicos**

- Diagnosticar el nivel de aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez.
- Desarrollar actividades grupales empleando materiales educativos contextualizados en lengua originaria quechua.
- Implementar materiales educativos en lengua originaria quechua, adecuados al contexto sociocultural de los niños y niñas de Núcleo Escolar Elizardo Pérez.
- Evaluar el aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez, para verificar el efecto del uso de los materiales educativos contextualizados.

5.1.5 Metas

- Aplicar los materiales educativos contextualizados para el fortalecimiento de la lectoescritura de los niños y niñas del 2do de primaria del núcleo escolar Elizardo Pérez.]
- Mejorar la lectoescritura de los niños y niñas de 2do de primaria en lengua originaria quechua con los materiales contextualizados.

5.1.6 Metodología de la propuesta

Las unidades se desarrollan tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Teoría y practica
- Trabajo grupal e individual
- Dialogo
- Análisis y observación
- Dinámicas de grupo
- Poesías
- Rondas infantiles
- Conversación y dialogo

5.1.7 Materiales didácticos

a) materiales impresos

- Cartillas
- Textos
- Laminas
- Fichas de letras
- Cuadros
- Periódicos

b) materiales de escritorio

- Hojas Bonn
- Cuaderno
- Lápices de color
- Marcadores
- Bolígrafos
- Reglas
- Lápices
- Hijo y aguja

c) Materiales educativos contextualizados

- Bordados
- Fichas de trabajos
- Chuk'una
- Lanas
- Retazos de telas
- Memory los andes
- Maderas
- Vestimenta típica
- Chuspa
- T'isnu
- Layan

5.2 Plan de actividades educativas

OBJETIVOS	UNIDADES	SESIONES	ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	MATERIALES	EVALUACIÓN
-Experimentar con las palabras y sonidos. -Buscar las palabras que sueñan igual o parecido.	UNIDAD 1. LLAGTANCHIS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El uso de los vocales ➤ Los pronombres ➤ Aprender a conjugar los verbos ➤ Los pronombres ➤ Construimos oraciones ➤ Jugando con los números ➤ Identificamos personas ➤ Identificando objetos ➤ Las personas y los objetos 	-Las niñas niños se animan a cantar y jugar con las palabras y sonidos utilizando así su lengua materna.	<p>Explicativo: da a conocer, y explica sobre el tema</p> <p>Deductivo: adquiere conocimiento de lo particular a lo general</p> <p>Inductivo: induce a adquirir conocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cuadro de fonemas -fichas bordadas -Cartulina - Marcadores -hojas de papel Bonn - Agujas telas -Cartillas en quechua - T'isnu 	<p>EVALUACIÓN PROCESUAL</p> <p>Los niños y niñas cantan en su lengua materna</p>
-Enseñar a las niñas y niños a pronunciar y a diferenciar los siguientes fonemas. En forma grupal e individual -Ejercitar la comunicación	UNIDAD 2. PARLARI-KUNANCHIS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las fonemas en idioma quechua ➤ Obtenemos y damos información de los medios de comunicación ➤ Saludos y despedidas 	-Que niños y niñas participan en juegos grupales descubriendo el agrado de estas experiencias con los demás, también comparte materiales con los demás	<p>Deductivo: Aprendizaje de lo particular a lo general</p> <p>Activo: Desarrollo con la participación de los niños y niñas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Hojas de papel Bonn -Lápices de color -Fichas de cartulinas - Marcadores - Cuadernos - retazos de telas 	<p>EVALUACIÓN GRUPAL</p> <p>Los niños y niñas participan en juegos grupales</p>

<p>-Motivar a los niños y niñas de nuestros conocimientos -Escribir los números en lengua materna</p>	<p>UNIDAD 3. YACHAYNINCHIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pronunciación ➤ Ruwaykuna ➤ Jugar a los números 	<p>-las niñas y niños expresan lo que piensan de su medio comunitario a partir de los hechos que viven diariamente</p>	<p>Método de trabajo colectivo o enseñanza socializada: apoya el trabajo en grupos incentivación entre ellos la colaboración</p>	<p>-Fichas de números en cartulina -Fichas de cartulina -Lápices de color -Tableros de madera -telas bordadas</p>	<p>EVALUACIÓN GRUPAL Expresión oral del niño y niña a partir del contexto comunitario.</p>
<p>Responder sobre el tiempo con la estructura IMA PACHA y el verbo respectivo.</p>	<p>UNIDAD 4. PACHANCHIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escribir las siguientes palabras ➤ Ruwaykuna ➤ Wata killakuna 	<p>-Conocer las estaciones del año en su lengua materna.</p>	<p>Deductivo: obtiene conocimientos de lo particular a lo general Activo: desarrollo de las unidades con la participación de los niños y niñas</p>	<p>-Cartillas -Libros -Lanas diferentes colores -Hojas de papel Bonn -Marcadores -Aula</p>	<p>EVALUACIÓN INDIVIDUAL -los niños y niñas identifican los meses del año.</p>
<p>-Aprender sobre nuestros tierras a través del dibujo -asear por los alrededores de la comunidad</p>	<p>UNIDAD 5. JALLP'ANCHIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pronunciación ➤ Ruwaykuna ➤ Llinp'ikuna ➤ Jallp'anchis 	<p>Si la niña y niño disfruta y explora los colores, formas, texturas, sonidos y olores de la naturaleza</p>	<p>Activo: desarrollo de las unidades con la participación de los niños y niñas</p>	<p>Comunidad -Ficheros de fonemas -Papel de Bonn -Lápices de color -Herramientas de agropecuaria Chúkuna</p>	<p>EVALUACIÓN PROCESUAL Los niños y niñas tejen con diferentes matices de acuerdo a su comunidad</p>
<p>-Jugar con mi cuerpo -Lavarse la cara y usar toallas para secar</p>	<p>UNIDAD 6. UKHUNCHIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los sonidos de cada fonema ➤ Qutu rima kuna ➤ Tapuykuna ➤ Yanapaykuna 	<p>- Niño y la niña: -Se mueve, patalea, toca las manos y pies, lleva las manos a su boca</p>	<p>Activo: desarrollo de las unidades con la participación de los niños y niñas</p>	<p>-Un lugar cómodo con sillas y mesas -Cartillas -Lanas diferentes colores -Hojas de papel Bonn -Marcadores</p>	<p>EVALUACIÓN INDIVIDUAL -Identifica el cuidado de su cuerpo a través de las láminas.</p>

<p>-Aprender a diferenciar los sonidos de las palabras a través de los ficheros Explorar los textos escritos -Anticipar lo que dice un texto</p>	<p>UNIDAD 7.UYWANCHIS SACH'ANCHIS</p>	<p>➤ Diferenciación de los fonemas en idiomas quechuas</p> <p>➤ Ruwaykuna</p> <p>➤ Yanapaykuna</p>	<p>-Confeccionar tarjetas de animales -Los niños y niñas asocian los sonidos -Los niños y niñas participan en el momento de la lectura en su lengua materna</p>	<p>Método de trabajo colectivo o enseñanza socializada: apoya el trabajo en grupos incentivación entre ellos la colaboración</p>	<p>Imágenes -laminas Hojas de papel boom -Marcadores gruesos -Lápices de color</p>	<p>EVALUACION GRUPAL -Los niños y niñas valoran la importancia de los animales y las plantas de su contexto social</p>
<p>-Conversar acerca de nuestra comida</p>	<p>U. 8. MIKHUYNINCHIS</p>	<p>➤ y diferencia los sonidos</p> <p>➤ Qutu rimaykuna</p> <p>➤ Ruwaykuna</p> <p>➤ Mikhuykuna</p>	<p>-Las niñas y niños - Participan de una actividad relacionada con costumbres que tiene su familias</p>	<p>Deductivo: obtiene conocimientos de lo particular a lo general</p>	<p>verduras -Hortalizas -Cereales -Laminas - Cuadros - hojas resma</p>	<p>EVALUACION GRUPAL Los niños y niñas preparan comidas típicas.</p>
<p>- Conocer nuestras fiestas típicas de la cultura Mollo -Observar imágenes conocidas</p>	<p>UNIDAD 9. RAYMINCHIS</p>	<p>➤ Nuestras fiestas</p> <p>➤ Tapuykuna</p> <p>➤ Parlarinapaq</p>	<p>-Si niño o la niña -Reconoce a nuestras fiestas cuando las ve en imágenes o escucha en sonido.</p>	<p>Deductivo: obtiene conocimientos de lo particular a lo general Activo: desarrollo de las unidades con la participación de los niños y niñas</p>	<p>-cd -Música -Grabadora -Televisor - hojas de papel Bonn -Lápices de color - lamina</p>	<p>EVALUACIÓN GRUPAL Niños y niñas identifican el tipo de danza a través de las imágenes .</p>
<p>-Conocer nuestras banderas -Realizamos el pintado de nuestras banderas</p>	<p>UNIDAD 10. WIPHALANCHIS</p>	<p>➤ Conocer nuestros símbolos de Bolivia</p> <p>➤ Ruwaykuna</p> <p>➤ Yanapaykuna</p> <p>➤ Raymikuna</p>	<p>-Los niños y niñas explican sobre los colores de la bandera</p>	<p>Método de trabajo colectivo o enseñanza socializada: apoya el trabajo en grupos -Incentiva entre ellos la colaboración</p>	<p>-Bandera -Hojas Bonn -Lápices de color -Marcadores -Tejidos (chhukuna) -Laminas</p>	<p>EVALUACIÓN GRUPAL Los niños y niñas dialogan utilizando frases y palabras nuevas en la lengua materna.</p>

<p>-Explicar el significado de una palabra conocida. -Repetir las palabras en su lengua materna</p>	<p style="text-align: center;">UNIDAD 11. DESCRIPCION DE LAS FONEMAS CONSONANTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Descripción de las fonemas consonánticos ➤ Descripción de los fonemas ➤ Unidades léxicas nominales ➤ Clasificación de los sufijos del idioma quechua ➤ Nominales derivados de los verbos ➤ Nombres concretos abstractos ➤ Nombres comunes y propios ➤ Pronombres personales 	<p>-Los niños y niñas tratan de explicar el significado de una palabra de diferentes maneras</p>	<p>Deductivo: obtiene conocimientos de lo particular a lo general</p> <p>Activo: desarrollo de las unidades con la participación de los niños y niñas</p> <p>Método de trabajo colectivo o enseñanza: apoya el trabajo en grupos incentivación entre ellos la colaboración</p>	<p>Laminas -Ficheros -Cuadros -Tableros -Laminas -Marcadores -Lápices de color -Hojas de papel Bonn - Cartillas</p>	<p>EVALUACION PROCESUAL</p> <p>Niños y Niñas dialogan empleando palabras en su idioma originario.</p>
---	--	--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia, 2013

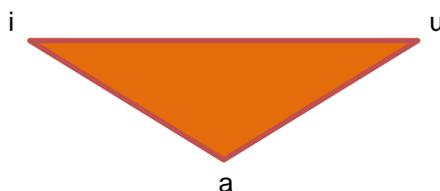
5.2.1 Desarrollo de sesiones

5.2.1.1 Unidad 1



SESIÓN N° 1 EL USO DE LAS VOCALES

Aprender los fonemas vocálicos en forma oral y escrita A través de los pares mínimos:



Pronunciar las palabras varias veces en forma individual y grupal.

Ima	Ama	Uma	Usa
Aka	Aqha	Apu	Api
Arawa	Arawi	Alqa	Alqu
Anka	Anku	Anqa	Anta
Anti	Inti	Chay	Kay

SESIÓN N° 2

LOS PRONOMBRES



Pronombres personales y demostrativos

Nuqa	}	-kuna	kay	}	- kuna	
Qan			chay			
Pay			Jaqay			
Nuqanchis						
Nuqayku						
Qankuna						
paykuna						

SESIÓN N° 3

APRENDER A CONJUGAR VERBOS



Conjugación del verbo ser y estar- tiempo presente

❖ Forma afirmativa:

- Nuqa yachachiq kani (Yo soy profesor)
- Qan yachachiq kanki (él es profesor)
- Nuqanchis yachaqaq kanchis (nosotros aprendemos)
- Nuqayku yachaqaq kayku (vosotros aprendemos)
- Qankuna yachachiq kankichis (ustedes son profesores)
- Paykuna yachaqaq kanku (ellos son los aprenden)

❖ **Forma negativa:**

- Mana nuqa yachachiqchu kani (yo no soy el profesor)
- Mana kan yachachiqchu kanki (vos no eres el profesor)
- Mana pay yachachiqchu (él no es profesor)
- Mana nuqanchis yachachiqchu kanchis (nosotros no somos profesor)
- Mana kankuna yachachiqchu kankichis (ustedes no son profesores)
- Mana paykuna yachaqaqchu kanku (ellos no son los que aprenden)

❖ **Forma interrogativa:**

- Nuqachu warmiyki kani (yo soy tu mujer)
- Qanchu Tatay kanki (vos eres mi padre)
- Paychu ñañañ (ella es mi hermana)
- Nuqanchischu kanchis (nosotros somos)
- Nuqaykuchu kayku
- Qankunachus kankichis (ustedes son)
- Paykunachu kanku (ellos son)

SESIÓN N° 4

APRENDIENDO LOS PRONOMBRES INTERROGATIVOS



Pronombres interrogativos

Ima	}	-taq	Imataq
Pi			Pitaaq
May			Maypitaq

❖ **Adjetivos posesivos:**

Wawa-y	wasiy	
Wawa-y	kiwasiyki	-kuna

Wawa-n	wasin
Wawa-nchis	wasinchis
Wawa yku	wasiyku
Wawa-ykichis	wasiykichis
Wawa-nkuna	wasinkuna

SESIÓN N° 5

CONSTRUIMOS ORACIONES



Oraciones: Estas palabras aplicaremos en la construcción de oraciones para la repetición individual y grupal.

Imanaylla	waliqlla-allin
Alquy	qhiswa simi
Iru wichhu	wakanmi
Wakaqa yakuyuq	kasqa misi
Chayqa llamami	tatayki
Nuqapaq	paypataq
Imataq chay	pitaq pay
Qanchu kanki	maypitaq
Qampaq wakaykichu	nuqa kani
Imataq paypaq sutin	mana nuqapaq wakaychu
Pitaq pay	paypaq suntinqa Isiku
Paychu	payqa warmiy
Imataq mamaykipaq sutin	mana paychu
Qampaqchu	mamaypaq suntin Maria
maypitaq kan tiyakunki	kantutanipi nuqa tiyakuni

SESIÓN N° 6

JUGANDO CON LOS NÚMEROS



Phujllana:

Jugar con los números de acuerdo a la habilidad de los educandos:

Uj	iskay	kinsa	tawa	phisqa
Suqta	Qanchis	pusaq	jisq'un	chunka

SESIÓN N° 7

IDENTIFICANDO PERSONAS

Identificar a las personas con el pronombre interrogativo **PI** y el verbo **SER** en el presente de indicativo.

Pi
Pitaq
Pikunataq
Pitaq tatayki
Pitaq masiyki
Pitaq mamayki
Pitaq ñañayki
Pitaq chay warmi
Pikunataq chaykuna
Pitaq kanki
Pitaq pay

SESIÓN N° 8
IDENTIFICANDO OBJETOS

Usar el pronombre interrogativo **IMA** y el verbo **SER** en presente de indicativo.

P. Imataq kay

- chayqa wasi
- uj waca
- chayqa misi
- chayqa llaqta
- jaqayqa mayu
- chayqa atun wasi
- chayqa uj yunta
- chayqa uj jatun chhaqra
- chayqa uj jatun warmi

P. Imataq chayqa

- chayqa uj waca
- chayqa uj misi
- Kayqa uj khuchi
- Kay uj aycha
- Kayqa uj maki
- Chayqa t´anta

P. Imataq Jaqayqa

- Jaqayqa uj rumi
- Jaqayqa uj awtu

- Jaqayqa waca
- Jaqayqa uj wikuña
- Jaqayqa p´acha

SESIÓN N° 9

IDENTIFICAMOS A LAS PERSONAS Y LOS OBJETOS

Ubicar personas y objetos. Usar la estructura interrogativa con el pronombre **MAYPI** y el verbo **ESTAR** en presente de indicativo.

- Maytaq
- Maypitaq
- Maypitaq masiyki
- Mamaytaq kanki
- Mamaypitaq tatayki kaskan
- Mamaypitaq wawayki
- Maypitaq qhatuqa
- Maypitaq kan tiyakunki



5.2.1.2 Unidad 2



PARLARIKUNANCHIS
(Nuestra Comunicación)

SESIÓN N° 1 LOS FONEMAS EN IDIOMA QUECHUA

Pronunciación:

Objetivo: Enseñar a diferenciar los siguientes fonemas:

Pa p´a PHA
Ma Wa

Repetir las palabras en forma individual y Grupal.

Pata		phata	misi	pisi
Tupa		tupu	pacha	pachi
Phisma		phisqa	wasi	Wasu
Mallku		mallki	maki	Maki
Mallimuy		mallikuy	Mana	Ama
Waka		wawa	Phuyu	Phullu
Phiri		phisu	wanu	Watu
Muqu		murú	p´acha	Phasa
Pachi		pacha	Waka	Wata

Quru rimaykunas

Jaqay patapi wawayki
Wakayqa chunka
Wawayqa t'antayuq
Payqa waway
Mallkuq phurun
Alqukuna asusara

SESIÓN N° 2

OBTENEMOS Y DAMOS INFORMACIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Ruwaykuna:

Obtener y dar información: Obtener y dar la información relacionados con los medios de comunicación mediante la estructura interrogativa **IMAPAQ**

P. Imapaqtaq.....pututuqa

q'usñiqa
qhaparina
wiphalaqa
wayra parlarina
qilqasqakuna
qhawana
waqyana
panq'a
tiyana
qilqana

R..... Pututuqa runata waqjanapaq

Q'usñiqa runata waqjanapaq
tantakunapaq qhaparina
runa tantakunanpaq
yachaykunata urinapaq
willaykunata yachanapaq
llaxtapi ruwaykunata yachanapaq
runa tantakunanpaq
panq'aqa ñawirinapaq
tiyanaqa tiyanapaq
qilqanapaq

SESIÓN N° 3
SALUDOS Y DESPIDIDAS FORMALES

Imaynalla	waliqlla- allillan
Tinkunakama	tinkunakama
Imaynalla tata	waliqlla mama
Q´ayakama mama	q´ayakama
Pachi tata	pachi

Imataq kaykunaq



5.2.1.3 Unidad 3



YACHAYNINCHIS
(Nuestro Conocimiento)

SESIÓN N° 1 PRONUNCIACIÓN

Objetivo: Pronunciar los siguientes fonemas

Ta T'a Tha
Sa La

Repetir las palabras en forma individual y grupal



Tanta	T'anta	Sanu	Sani
Lawa	Laja	Titi	T'iri
Llullu	Lulu	Sapa	Sapi
Thuru	T'uru	Simi	Siki
Wasa	Waka	Tuju	Tuxu
Wira	Wiru	T'apa	Tapa
Pata	Tata	T'ara	T'aja
Tunta	Chunta	Tisu	T'iwu
Thanta	Thapa	Suti	Suri
Sama	Sapa	T'apa	Tawa
T'una	Tuna	Thuta	Thaqu
Lawa	Lama	T'ama	Tama

Qutu rimaykuna

Llant´a pampapi chay atuqqa
Imataq paypaq sutin
Llaqtaman nuqa purini
Chunka tant´ata munani

SESIÓN N° 2 RUWAYKUNA

Preguntar sobre las diferentes actividades educativas del educando.

Usar la lectura interrogativa **PI** o **IMA** mas el verbo **ESTAR** y el sufijo.

-SA en el verbo principal. Esta conjugación refleja el tiempo presente de la perífrasis verbal del idioma quechua.

P. Yuntawan pitaq papata tarpuskan

R... Uj qhari papata tarpuskan
R... Yuntawan uj warmi sarata tarpuskan
R... Waway papata tarpuskan

P. Qhatumanta pitaq waka aychata rantiskan

R... Ñañay waka aychata rantiskan
R... wawayki waka aychata rantiskan
R... Turay waka aychata rantiskan

P. wasiykipi pikunataq mikhuyta waykhuskanku

R... ñañaykuna mikhuyta wayk´uskanku
R... turaykuna mikhuyta wayk´huskanku

Phujllaykuna

SESIÓN N° 3
JUGAR A LOS NÚMEROS

Chunka	iskay chunka	kinsa chunka
Tawa chunka	phisa chunka	suxta chunka
Qanchis chunka	pusaq chunka	jisq'un chunka
Pachaq	waranqa	

Kay wawakuna maymantataq sutichasun.



5.2.1.4 Unidad 4



PACHANCHIS (Nuestro Tiempo)

SESIÓN N° 1

ESCRIBIR LAS SIGUIENTES PALABRAS

Escribir las palabras y a diferenciar los siguientes fonemas

Cha Ch'a CHha

Escribir las palabras en forma grupal.

Chapa



ch'asa

Challi

Chaki

Chaka

Ch'alla

Ch'iji

Ch'iti

Chhaka

Chhama

Ch'ichi

Chi'ni

Ch'iri

Ch'isi

China

Ch'iya

Ch'uñu

Ch'upu

Chhika

Chhusu

Ch'uspa

Ch'uspi

Ch'atax

Ch'atay

Qutu rimaykuna

Chay china wakata rantikusaq

Chaka patapi imillay pujllaskan

Chay ch'ijipi kan tiyarikuy

Pay ch'uñuta rantiskan

Ajina payqa ancha ch'iqi
Chay qhariqa ancha jatun ch'upuyuq
Nuqa suwata japh'irkuni
Payqa musuq chuspata rantin
Tatayqa china wakata michiskan
Ch'iji patapi ñañayqa awaskan
Chakillapi wawayka jamun

SESIÓN Nº 2

RUWAYKUNA

Preguntar sobre el tiempo y otro con la estructura **IMA IMAPACHA** y el verbo respectivo.

P. Imatataq ruwaskanki

- R. Nuqa t'antata ruwaskani
- R. Nuqa papata rantiskani
- R. Nuqaqa papata ajlaskani

P. Imatataq pay ruwaskan

- R. Payqa papata tarpuskan
- R. Istikuqa wakata michisqan
- R. Turay ch'uspata awaskan

P. Imapachataq para paran

- R. Wayra killapi paraqa paran
- R. Icha kunan paranqa
- R. Kunan tuta parayta atin

P. Imatataq kan rantinki

- R. Nuqa sarata rantini

R. Nuqa wallpa aychata rantini

R. Nuqa yuraq misita rantini

P'unchaykuna

Killachaw

Antichaw

Quyllurchaw

Illapachaw

Ch'askachaw

K'uychichaw

Intichaw

SESIÓN N° 3

WATA KILLAKUNA

Qhapaq raymi killa	Enero
T'ikay killa	Febrero
Puquy killa	Marzo
Ayriway killa	Abril
Aymuray killa	Mayo
Inti raymi killa	Junio
Chawawarki killa	Julio
Wayra Killa	Agosto
Tarpuy killa	Septiembre
Chawpi tarpuy killa	Octubre
Lapaka killa	Noviembre
Paray killa	Diciembre

5.2.1.5 Unidad 5



SESIÓN N° 1 PRONUNCIACIÓN

Pronunciar las palabras y a diferenciar los siguientes fonemas



Pronunciar los siguientes fonemas

Kay	Chay	k'ara	Karu
Killa	K'isa	Chaki	K'ari
K'ama	kama	Khuru	Khullu
Karu	Kachi	K'umu	K'uchu
K'uku	K'ullu	K'allka	K'allku
K'ata	K'atu	K'ipi	K'ita
Khaniq	khaniy	khapa	khara
Kuti	k'uti	Kuka	Kuku



Qutu rimaykuna

Kay patapi nuqa mikhuni

Kay killa nuqa tarpusaq

Nuqa kukata rantiq jamuni

Waway kachita rantiskan
Khapay anchata nanawan
Mamay k'ísata rantikun
K'ulluwan ñañay wayk'uskan
Kayniqpi nuqa tiyakuni
Chay k'uchupi nuqa pujllani
Ch'arki kanka munani

SESIÓN Nº 2

RUWAYKUNA

P. Imatataq tatayki ruwan

- R. Tatayqa juch'uy wasita ruwan
- R. Tatayqa K'ulluta khitun
- R. Tatayqa jawasta tarpuskan
- R. Tatay yana wakata michiskan

P. Maymantaq ñañayki rin

- R. Yachay wasiman ñañay purín
- R. Llaqtaman masinwan payqa purín
- R. Ñañayqa iwijata michimuskan
- R. Qhatuman ñañayqa rantiq purín

P. Imatataq nuqanchis munanchis

- R. Nuqanchis mikhunata munanchis
- R. Nuqanchis waka anchata munanchis
- R. Nuqanchis sara mut'ita munanchis
- R. Nuqanchis t'antata munanchis

Llinphikuna

Anqa - ch'iqchi - q'illu

Kulli – yuraq – yana

Puka – uqi – ch'umpi

Q'umir – willapi – qhus

❖ Jallp'anchis



5.2.1.6 Unidad 6



UKHUNCHIS (Nuestro Cuerpo)

SESIÓN Nº 1

LOS SONIDOS DE CADA FONEMA

Na La Ja



Nuna	Nina	Rakha	Rakhu
Runa	Rupha	Jaku	J´aku
Nina	Nuqa	Pana	Para
Nanay	Napayi	Jaya	Jawa
Jamuy	Japuy	Jaqay	Kanay
Riy	Niy	Junk´a	Junt´a
Juypa	Juypu	Juq´u	Junu
Jik´u	Juku	Pirwa	Pirqa

SESIÓN Nº 2

QUTU RIMAYKUNA

Jinallamanta pay jampun
Nuqa jaya uchuta munani
Chay urqupi askha kuru tiyan
Pirwapi mikhunaqa jallchasqa
Nuqaq p´achayqa ancha juq´u kaskan

Kaypi anchatapuni paran
Tatay pirqata ruwaskan
Qayna wata anchata lit'imun

UKHUNCHIS



SESIÓN N° 3
TAPUYKUNA

P. Imatataq mamayki ruwaskan

- R. Payqa mikhuyta wayk'uskan
- R. Mamayqa chumpata p'ithaskan
- R. Mamayka uma nanayta jampiskan

P. Pipaq mamaman jampiskan

- R. Uj janpiq mamaman janpiskan
- R. Janpiq mamaman janpiskan
- R. Unqunchiq chiqa mama janpin

P. Imataq qanman nanasunki

- R. Nuqaman wisay nanawan
- R. Nuqaman umay nanaskawan
- R. Nuqaman ñawiy nanawan
- R. Nuqaman chakiy nanawan

P. Maymantaq qan janpichikuq purinki

- R. Janpina wasiman nuqa janpichis
- R. Janpiqwan nuqa janpichikini
- R. Llaqtaman nuqa janpichiq purini

SESIÓN N° 4
YANAPAYKUNA

Qan jamuy

Qan ripullayña

Jaku

Qan Lluqsiy

Qan ripuy

kayta ruway

Jaku ripuna

Jaku ripunanchis

UNUWAN MAYLLANA



5.2.1.7 Unidad 7



UYWANCHIS- SACH'ANCHIS
(Nuestros Animales y Plantas)

SESIÓN Nº 1

DIFERENCIA LAS FONEMAS EN QUECHUA

Diferenciar los fonemas de las siguientes palabras

Lla Ña Ya



Llaqta	Llaqwa	Llasa	Llama
Ñut'u	Ñuñu	Llant'a	Llanthu
Yapa	Yana	Yupa	Yuka
Yura	Yuru	Yunka	Yunta
Yachay	Yapay	Ñusu	Ñuk'u
Ñawsa	Ñawpa	Ñaña	Ñaqha

Qutu rimaykuna

Llaqtaypi askha llama tiyan
Chay ñañayka aychata yapawan
Yuntawan pay papata tarpun
Chay sipaska jathun ñuñuyuq
Nuqa yana misita rantikuni

Pay chakinta khitukun
Chay urapi yana walpaqa
Kay llaqwa ancha jaya
Yurupi nuqa yakuta apamuni
Chay q'ipiqqa ancha llasa kasqa
Llanthupi wawata puñuchini
Yachay wawasipi nuqa qhiswata yaychaqani

SESIÓN Nº 2

RUWAYKUNA

P. Imaynataq uywakunaqa

- R. Misiqa tawa chakiyuq
- R. Yana wallpaqa ancha wira
- R. yuraq wakaqa ancha saqra
- R. yuraq alquqa anchata mikhun
- R. Khuchiman mijkhunata Qaray
- R. Llamaqa asqha millmayuq
- R. Quwiqa jurk'uta thallwin
- R. Asnuqa papa chaxnanapaq
- R. Iwijaqa kurata mikhun
- R. yuraq karwa jayt'akuq

P. Mayqin uywakunataq mikhunapaq

- R. Quwi aychaqa mikhunapaq
- R. wallpa aychaqa mikhunapaq
- R. Waka aychaqa mikhunapaq
- R. Khuchhi aychaqa mikhunapaq
- R. Iwija aychaqa mikhunapaq

P. Pipaqtaq chay uywaqa

Wallpaqa

R. chay uywaqa tataypaq

R. Kay wallpaqa masiypaq

Misiqa	R. Chay misiqqa nuqayqupaq
Wakaqa	R. Kay wakaqa mamaypaq
Khuchiqa	R. Chay khuchiqa ñañaapaq
Wallpaqa	R. Jaqay wallpaqa turaypaq
Llamaqa	R. Chay lamaqa warmiypaq
Quwiqa	R. kay kuwiqa tiyaypaq

SESIÓN Nº 3
YANAPAYKUNA

Nuqa- ykupaq	Nuqaykupaq
Qan- paq	Qan- paq
Pay-paq	Pay-paq
Nuqanchis-paq	Nuqanchis-paq
Nuqayku-paq	Nuqayku-paq
Qankuna-paq	Qankuna-paq
Paykuna-paq	Paykuna-paq

Uwjakunas Sach´akunas



5.2.1.8 Unidad 8



MIKHUYNINCHIS (Nuestras Comidas)

SESIÓN Nº 1

DIFERENCIA LOS SONIDOS DE LAS FONEMAS

Aprender a diferenciar los sonidos de cada fonema.

Xa
Qa Q'a Qha



Qaqa	Qara	Ch'uxu	Ch'uqu
Qasa	Qata	Qhipu	Qhipa
Tuxu	T'uqu	Qullu	Qulla
Qutu	Q'utu	Q'uma	Q'uwa
Q'usu	Q'uyu	Qhatu	Q'allu
T'ixi	T'iqi	Qhilla	Qhipa
Qhuña	Qhuya	Qaylla	Qayna
Q'ara	Q'asa	Q'allu	Qallu
Qhuchi	Q'ipi	Suxta	Saxta
Saxma	Saxra	T'uqu	Ch'uxu

SESIÓN N° 2
QUTU RIMAYKUNA

Jaqayniq urqupi q'illu ichu tiyan
Chay qhilla runa ch'uxusan
Chayq ukhullapi nuqa q'alluta mikhuni
Suqtawan nuqa kuwita rantini
Nuqa qutu rimaykunata qilqaskani
Chay q'ipita q'ipinayki tiyan
Yaki khuyita ujjayta munani
Kay jatun q'ipita apakay

SESIÓN N° 3
RUWAYKUNA

P. Imapitax pay llank'an

R. Pay uywakunata michimun
R. Tatay q'ipikunata q'ipiykachan
R. Istikuqa asnuta apaykachan
R. Jayt'anapi turayqa pujllan

P. Maypitaq pitaq wayak'un

R. Tatay mikhuyta wayk'un
R. Wasiypi mamay mikhuy wayk'un
R. Sullk'ay tukuy imata ruwan
R. Ñañaykuna wayk'unku

SESIÓN N° 4
MIKHUYKUNA

Nuqanchis ima mikhuykunataq kan Ilaqtanchispi

PLATOS TÍPICOS



5.2.1.9 Unidad 9



RAYMINCHIS (Nuestras Fiestas)

SESIÓN N° 1 NUESTRAS FIESTAS

Conocer nuestras fiestas típicas de la cultura Mollo.

Pronombres interrogativos:

Ima	Imataq
Pi	Pitaq
May	Maytaq
Imayna	Imaynalla
Imapacha	Imapachataq
Maska-kama	Mask'ataq
Jayk'a	Jayk'ataq
Mayqin	mayqintaq

SESIÓN N° 2 TAPUYKUNA

- Imataq qanpaq sutyiki
- Imataq kay
- Pitaq pay
- Pitaq tatayki
- Pitaq jamun
- Maypitaq kan tiyakunki
- Maypitaq raymi tiyan
- Imaynalla mama
- Imaynalla wayqi masi

- Imapachataq p´unchayniyki
- Jayk´astaq kan jamunki
- Maypitaq chay sara
- Mask´akamataq chay t´anta

SESIÓN N° 3

PARLARINAPAQ

P. Imataq qanpaq sutinki	R. Nuqa sutiyqa.....
P. Imataq paypaq sutin	R. Paypaq sutinka.....
P. Imataq chay	R. Chayqa uj.....
P. Pitaq kanki	R.....tatayki kani
P. Pitaq pay	R. Payqa.....
P. Pitaq jamun	R.....jamun
P. Piwantaq qan purinki	R.....nuqa purini
P. Maymantaq qan purirkanki	R. Llaqtaman.....purirkani
P. Kuna ima killataq	R. kunanqa.....killa
P. Maypitaq t´anta tiyan	R. Jaqay wasipi.....
P. Jayk´aқтаq uj wasita rantinki	R.....nuqa wasita rantisaq
P. maskhapiutaq chay saraqа	R.....chay saraqа
P. Maska watayqtaq kanki	R. Nuqa.....kani
P. Maskawantaq papata rantinki	R.....nuqa papata rantini
P. Maypitaq kan tiyakunki	R.....nuqatiyakuni

RAYMIKUNA



5.2.1.10 Unidad 10



WIPHALANCHIS
(Nuestras Banderas)

SESIÓN N° 1 NUESTROS SÍMBOLOS DE BOLIVIA

Kaychu wiphalanchis
Imataq urqupi laphaqiskan
Imataq urqu patapi laphaqiskan
Jaqay t'ikachu kantuta
Imataq jaqayqa
Maypitaq kantuta t'ika tiyan
Paychu wiphalata rantin
Imapataq wiphalata apaykachanku
Jayk'aqtaq wiphalata sayachinku

SESIÓN N° 2 RUWAYKUNA

P. Pitaq wipkalata rantinqa

R.wipkalata rantinqa
R. Warmiy.....rantinqa
R. Ñañay wiphalata.....
R. Tatay.....rantiq purinkha

P. Nuqanchischu wiphalata apasun

R. Nuqanchis.....apasun

R. Mana.....wiphalata apasunchischu

R.....wiphalata.....

R. Mana nuqanchis.....apasun

P. Imapaqtaq pays wiphalata munan

R. Pay raqhanapaq.....

R.....tantakunapaq wiphalata munan

R. Mamayqa.....Wiphalata.....

R.....sayachinapaq wiphalata munan

**SESIÓN N° 3
YANAPAYKUNA**

Nuqa qanman qulqita quyki

Nuqa payman qulqita quni

Qan nuqaman qulqita quwanki

Qan payman qulqita qunki

Pay qanman qulqita qusunki

Pay payaman qulqita qun

Pay nuqaman qulqita quwan

Pay nuqanchisman qulqita quwanchis

Nuqanchis payman qulqita qunchis

RAYMIKUNA



5.2.1.11 Unidad 11

ISK'UN
ÑIQUI
YACHAQAY

DESCRIPCIÓN DE LOS FONEMAS CONSONÁNTICOS:

SESIÓN N° 1

DESCRIPCIÓN DE LOS FONEMAS CONSONÁNTICOS

/p/ = Oclusivo, bilabial, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

Pay = “él o ella”

Pata = “encima o arriba”

Pisi = “menos”

/ph/ = Oclusivo, bilabial, aspirado, sordo, ocurre en posición inicial y medial.

Phaway = “Volar”

Phisu = “phisu”

Phullu = “Cama”

/p´/ = Oclusivo, bilabial, glotalizado, sordo, ocurre en posición inicial y medial.

P´unchay = “día”

Pa´cha = “ropa”

P´akiy = “quebrar”

Janp´atu = “sapo”

/t/ = Oclusivo, alveolar, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

Tuta = “noche”

Tanta = “Reunión”

Tata = “abuelo”

/th/ = Oclusivo, alveolar, aspirado, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

Thanta = “Ropa vieja”

Thuta = “polilla”

Thalay = “Sacudir”

/t´/ = Oclusivo, alveolar, glotalizado, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

T´anta = “pan”

T´uru = “Barro”

Llant´a = “leña”

/k/ = Oclusivo, velar, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

Kay = “ser o estar”

Punku = “puerta”

Kururu = “ombbligo”

/kh/ = Oclusivo, velar, aspirado, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

Khuchi = “Cerdo”

Askha = “Mucho”

Khuyay = “pobre”

/K´/ = Oclusivo, velar, glotalizado, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

K´áncha = “bonito, lindo”

Misk´i = “Dulce”

K´aspi = “palo”

/q/ = Oclusivo, post-velar, sordo, ocurre en posición inicial y medial.

qallu = “lengua”

qaqa = “Barranco”

Nuqa = “yo”

/qh/ = Oclusivo, post-velar, aspirado, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

qhari = “hombre”

laqha = “Oscuro”

qhaway = “mirar”

/q´/ = Oclusivo, post-velar, aspirado, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

q´ipi = “bulto”

laq´a = “apetito”

q´ala = “desnudo”

/ch/ = Africado, simple, palatal, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

Chaki = “pie”

ujyay = “beber”

Chuchu = “pecho”

/ch/ = Africado, palatal, glotalizado, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

Ch'aki = “Seco”

Ch'ullu = “Gorro”

Ch'arki = “carne seca”

/Chh/ = Africado, palatal, aspirado, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

Chhama = “áspero”

Alchhi = “nieto”

Sulla = escarcha”

/s/ = Fricativo, alveolar, sordo; ocurre en posición inicial, medial y final.

Sumaq = “bueno”

Samay = “respirar”

Pisi = “menos”

/j/ = Fricativo, velar, sordo; ocurre en posición inicial y medial.

Jawa = “afuera”

Jina = “asi”

Jaku = “vamos”

/x/ = Fricativo, post-velar, sordo; ocurre en posición medial y final.

Suqta = “seis”

Uju = “tos”

Paypaq = “para él o para ella”

/m/ = Nasal, bilabial, sonoro; ocurre en posición inicial, medial y final.

Munay = “querer”

Uma = “cabeza”

Manu = “deuda”

Jamuy = “ven”

/n/ = Nasal, palatal, sonoro; ocurre en posición inicial, medial y final.

Nina = “fuego”

Niy = “decir”

Nuqa = “yo”

Ñan = “camino”

/ñ/ = Nasal, palatal, sonoro; ocurre en posición inicial y medial.

Ismusqa = “podrido”

Ñaño = “delgado”

Ñuño = “pecho”

/l/ = lateral, alveolar, sonoro; ocurre en posición inicial y medial.

Lawa = “sopa de harina”

P´alqa = “abertura”

Laq´a = “insípido”

/ll/ = Lateral, palatal, sonoro; ocurre en posición inicial y medial.

Llasa = “pesado”

Llust´a = “resbaloso”

Yuqalla = “Muchacho”

/r/ = Vibrante, alveolar, sonoro; ocurre en posición inicial, medial y final.

Runtu = “huevo”

Ninri = “oreja”

Llawar = “sangre”

/w/ = Semiconsonante, bilabial, sonoro; ocurre en posición inicial, medial y final.

Wawa = “hijo o hija”

Wayna = “joven”

Waka = “vacuno”

/y/ = Semiconsonante, palatal, sonoro; ocurre en posición inicial, medial, y final.

Yupa = “bastante”

Yapay = “aumentar”

Jaya = “picante”

SESIÓN N° 2

DESCRIPCIÓN DE LOS FONEMAS

/i/ = vocal alta anterior no redondeada, sonoro; ocurre en posición inicial, medial y final.

Asimismo, inferimos que el fonema **vocálico /i/** fonéticamente tiene una escala gradual de alófonos causada por los fonemas post-verbales que varían en altura, como en **(i), (I), (e) y (E)**.

Illa (illa) = “rayo”

Masi (masi) = “amigo”

q'ípi (q'epi) = “bulto”

p'isqi (p'esqe) = “sopa de quinua”

iqiqu (eqeqo) = “deidad de abundancia”

ch'íji (ch'íji) = “pasto”

/a/ = vocal baja central no redondeada, sonoro; ocurre en posición inicial, medial y final.

Kay = “este, esto, esta”

Rantiy = “comprar”

Apay = “llevar”

Chawa = “crudo”

May = “donde”

/u/ = vocal alta posterior no redondeada, sonoro.

Ocurre en posición inicial, medial y final. Del mismo modo, la vocal **/u/** fonéticamente cuenta con una serie gradual de alófonos por la presencia de los fonemas post-velares, los alófonos son: **(u), (v) y (o)**.

Uj (uj) = “uno”

Ñuñu (ñuñu) = (leche)

Tullu (tullu) = “hueso”

Ujuy = “toser”

Uquy = “deglutir”

SESIÓN N° 3

UNIDADES LÉXICAS NOMINALES

Wasi = “casa”

Rumi = “piedra”

Maki = “mano”

Uya = “cara”

Estas palabras simples sirven como morfema base en el idioma quechua; a la cual podemos añadir los sufijos nominales de derivación y flexional.

Misi-y-kuna-paq “para mis gatos”

Wasi-yuq-man “al dueño de casa”

Maki-wan-puni “con la mano siempre”

Rumi-yki-kama “Hasta tu piedra”

Que falta un sufijo que marca tiempo y persona, como podemos observar en los siguientes ejemplos.

Jamuy “Jamu- Jamu-ni” (ven)

Tusuy “Tusu- Tusu-nki” (baila)

Munay “Muna- muna-n-chis” (querer)

Waqay “Waqqa- waqa-n-ku” (llora)

Paykuna tusunku “ellos bailan”

SESIÓN N° 4

CLASIFICACIÓN DE LOS SUFIJOS DEL IDIOMA QUECHUA

- 1. Sufijos nominales**
- 2. Sufijos verbales**
- 3. Sufijos independientes**

Sufijos Nominales: Para un mejor estudio, los sufijos nominales se dividen en dos grupos.

a). Derivativos nominales

b). Flexivos nominales

Derivativos nominales:

Conforme a nuestra investigación de los sufijos derivativos nominales, podemos añadir al morfema base diferentes sufijos para cambiar la forma y el significado de las palabras.

En el idioma quechua los sufijos derivativos nominales se dividen en dos grandes grupos que describimos a continuación.

Nominales derivados de nombres.

Los sufijos derivativos de nombres tiene la virtud de formar nominales partir de un morfema base nominal (morfema libre), estos sufijos son los siguientes.

a) yux posesivo:

Este sufijo sirve para marcar la relación entre la propiedad y el estado del nombre.

El sufijo – yux- se traduce “tener” veamos los siguientes ejemplos:

- **Chay qhari wasi-yuq** “ese hombre tiene casa”
- **Tatay qulqi-yuq** “mi papa tiene plata”
- **Aqhayki khayu-yuq** “Tu chicha tiene mosca”
- **Askha llawar-ni-yuq** “Tiene bastante sangre”

El sufijo –yuq se usa también con los numerales como en los siguientes ejemplos.

- **Chunka iskay-ni-yuq-wan rantini** “He comprado con 12”

- **qhanchis chunka-yuq-wan apamuni** “he traído con 70”
- **Pay iskay chunka wata –yuq** “Él tiene 20 años”

b) –ntin inclusivo plural

Este sufijo en el idioma quechua, se utiliza para marcar la inclusión plural o pertenencia con respecto a alguien o a algo. Es más, este sufijo se traduce al castellano como todo o entero. Veamos las siguientes oraciones:

- **Chunka-ntin kutinpinku** “Los diez se regresaron”
- **Aycha-ntin apani** “Lleve incluyendo la carne”
- **Tuta-tin llank´anku** “Trabajan toda la noche”

c) Sapa aumentativo

Este sufijo se utiliza para el aumentativo en el idioma quechua.

Ejemplo:

- **Pay wisa-sapa** “Él es barrigón”
- **Chay runa uma-sapa** “Ese hombre es cabezón”
- **Qhuña-sapa kanki** “Tú eres mocososo”

d) rara Aumentativo (variante)

Ejemplo:

- **Chay yuqalla qhuña-rara** “Ese muchacho está resfriado”
- **Kay wawa aka-rara** “Él bebe se hizo baño”
- **Kinwaqa rumi-rara** “La quinua tiene mucha piedra”
- **Jaqay runaqa warmi-rara** “Aquella persona es mujeriego”

SESIÓN N° 5

NOMINALES DERIVADOS DE VERBOS

Estas palabras nominales se forman añadiendo un sufijo nominalizador al morfema base verbal. Cuya yuxtaposición se convierte en nombres.

a) y infinitivo:

Este sufijo marca el posesivo de la primera persona en estructura gramatical.

- **ruwa-y** “hacer”
- **Mikhu-y-ta munani** “quiero comida”
- **qan parla-y ari** “tu hala pues”

b) na Nominalizador:

Este sufijo –na añadido a un morfema verbal lo convierte en un nombre.

- **Mikhu-na-ta wakichay** “Prepara la comida”
- **Picha-na-ta apamuy** “trae la escoba”
- **Kuta-na-ta urqhuy** “Saca la Moledora”

c) q Agentivo.

Este sufijo señala al hacedor o portador de la acción verbal se traduce “el que o “a”

Ejemplo:

- **Qhatupi ranti-q kaskan** “el comprador está en el mercado”
“El que compra está en el mercado”
“El que compra/él está en el mercado”
- **Tusu-q-kuna chayamunkuña** “Ya llegaron los bailarines”

- **Mamay jampi-q jamurqan** “Mi mamá vino a curar”
- **Pay tusu-q jamurqan** “El vino a bailar”

d) **sqa Estado completo**

El sufijo cumple varias funciones de acuerdo al contexto, por una parte nominaliza a morfemas de base verbal y, por otra, marca el participio pasado.

A. cuando este sufijo nominalizador se agrega a un morfema base verbal, deriva un nombre que implica participio pasivo del español. (ido-ado).

- **P´acha ranti-sqa-ta apay** “lleva la ropa comprada”
- **T´anta ranti-sqa-ta apani** “he llevado el pan comprado”
- **Papa ajlla-sqa-ykimanta apamuni** “He traído de la papa escogida”

B. la palabra nominalizada por este sufijo **–na y-sqa** como nominalizadores de morfemas bases verbales cumplen otras funciones en la estructura de la palabra de acuerdo al contexto.

Sufijos flexivos: los sufijos nominales flexivos dividimos conforme a la función que cumple cada sufijo en la estructura de la palabra.

- **Y primera persona posesiva**

Este sufijo como marcador de primera persona posesiva indica que el referente mentado por la raíz.

- **Wasi-y** (mi casa)
- **Alqu-y** (mi perro)
- **Llawar-ni-y** (mi sangre)

-yki Segunda persona posesiva

Este sufijo añadido al morfema base marca la segunda persona posesiva, es decir indica que el referente mentado por el morfema base es poseído por referente por el oyente, se traduce como “**tu**”.

- **Simi-yki** (Tu boca)
- **Tura-yki** (Tu hermano)
- **Kiru-yki** (Tu diente)
- **Llawar-ni-yki** (Tu sangre)

-n tercera persona posesiva.

Este sufijo agregado a un morfema base marca la tercera persona posesiva.

Llaxta-n (Su pueblo)

Wasi-n (Su casa)

Misi-n (Su gato)

P´acha-n (Su ropa)

Churi-n (Su hijo)

Forma singular.

Churi (Hijo)

Wasi (Casa)

Wallpa (Gallina)

Runa (Persona)

Urqu (Cerro)

Forma plural.

Alqu-kuna (Perros)

Wasi-kuna (Casas)

Pay-kuna (Ellos o ellas)

Chay-kuna (Esos o esas)

Puka-kuna (Rojas)

Wawa-y-kuna (Mis hijos)

Wasi-y-kuna-man (A mis casas)

SESIÓN N° 6

NOMBRES CONCRETOS Y ABSTRACTOS

Todos los nombres tiene diferentes características, por esos no conocemos los objetos más que por sus cualidades, y estas por las impresiones que producen en nuestros sentidos.

Alqu (perro)

Millma (lana)

T´anta (pan)

Wasi (casa)

Punku (puerto)

Manka (olla)

Wislla (cucharón)

Misi (gato)

T´ika (Flores)

Kachi (Sal)

Los nombres abstractos que no se pueden palpar, medir, pesar, etc.

Tuta (noche)

Qhilla (Luna)

Wayra (viento)

Chiri (Frio)

Manchhariy (miedo)

Musquy (Sueño)

SESIÓN N° 7

NOMBRES COMUNES Y PROPIOS

Punku (puerta)

Manka (olla)

Rumi (piedra)

Wislla (cucharon)

Llant'a (leña)

Kachi (sal)

Titi (feo)

El nombre propio es el que designa a un individuo determinado dentro el grupo genérico al que pertenece.

Lanchiku (Francisco)

Antuku (Antonio)

Siskuchu (Francisco)

Istiku (Esteban)

Illimani

Tititqaqa

Tunari

Mariya

P'utusi

Género de los nombres de personas, animales y objetos.

Machu (Grande)

Awicha (Abuela)

Jatun tata (Tio Mayor)

Paya (pago)

Tata (padre)

Mama (madre)

Qhari (varón)

Warmi (mujer)
Wayna (Joven)
Sipas (Jovencita)
Yuqalla (hijo)
Imilla (chica)
Tura (hermana)
Ñaña (hermana)
Yuqall wawa (hijo varón)
Imill wawa (hijo mujer)
Kuraq tata (tío mayor)
Kuraq mama (tía mayor)
Juchiy wawa (hijo pequeño)

SESIÓN N° 8
PRONOMBRES PERSONALES

<u>Singular</u>	<u>Plural</u>
Nuqa	Nuqanchis (nosotros)
	Nuqayku (nosotros)
Qan	Qankuna (ustedes)
Pay	Paykuna (ellos/ellas)

Pronombres demostrativos

<u>Singular</u>	<u>plural</u>
Kay	Kaykuna (estos)
Chay	Chaykuna (estos/estas)
Jaqay	Jaqaykuna (aquellos/aquellas)

Pronombres interrogativos

ma (que)

Pi (quién)

May (cual)

Imayna (como)

Mask'a (donde)

Jayk'aq (cuando)

Mayqim (cuál es)

Imataq kaykunaqa (como son estos)

5.3 Cronograma de actividades

GESTIÓN 2013

N°	Actividades	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4				Mes 5				Mes 6			
		Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				semanas			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Solicitud al director del núcleo educativo Elizardo Pérez	■																							
2	Presentación de la propuesta		■																						
3	Aprobación de la propuesta educativa			■																					
4	Diagnostico a los niños y niñas del núcleo educativo Elizardo Pérez				■																				
5	Planificación						■																		
6	Aplicación de instrumentos							■	■																
	• Prueba diagnostica							■	■																
7	Implementación de propuesta educativa									■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
	• Fase de Tratamiento									■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
8	Prueba de Evaluación																					■	■	■	■
9	Análisis de la información																								■
10	Presentación final																								■

Fuente: Elaboración Propia.2013

5.4 Presupuesto

Nº	DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	VALOR DE UNIDAD	VALOR TOTAL
1	Papel Bonn	500 hojas	0,5 ctvs.	2500 Bs.
2	Papel sábana	80 hojas	1 Bs.	80 Bs.
3	Periódicos	5 arrobas	15 Bs.	75 Bs.
4	Cámara	1 unidad	350 Bs.	350 Bs.
5	Tijeras de punta roma	12 unidades	1,50 Bs.	18 Bs.
6	Lápices de color	10 docenas	5 Bs.	50 Bs.
7	Papel crepe	30 hojas	2 Bs.	60 Bs.
8	Carpicola	5 frascos	25 Bs.	250 Bs.
9	Marcadores gruesos	5 docenas	4 Bs.	240 Bs.
10	Péncil	3 docenas	1 Bs.	36 Bs.
11	Hojas de color	500 unidades	0,50 ctvs.	250 Bs.
12	Computadora	1 unid. Comp.	5000 Bs.	5000 Bs.
13	Cuadros didácticos	12 unidades	5 Bs.	60 Bs.
14	Impresiones	3.000 hojas	0,50 ctvs.	1500 Bs.
15	Fotocopias	3.000 hojas	0,20 ctvs.	600 Bs.
16	Libros	5 libros	50 Bs.	250 Bs.
17	Revistas	5 revistas	4 Bs.	20 Bs.
18	Pasajes	20 veces	30 Bs.	400 Bs.
19	Agujas punta roma	30 unidades	0.50 ctvs.	15 Bs.
20	Retazos de telas	12 metros	28 Bs.	336 Bs.
21	Maderas	5 metros	5 Bs.	100 Bs.
22	Lanas	20 madejas	5 Bs.	100 Bs.
23			Total	12272 Bs.

Fuente: Elaboración Propia.

5.5 La Evaluación

a. Evaluación de inicio

- Los niños y niñas presentan dificultad en la comprensión lectora
- En cuanto a las aulas no cuentan con materiales educativos suficientes
- La enseñanza que se imparte en idioma castellana

b. Evaluación de proceso

- La aceptación de los padres familia del 2do de primaria sobre la aplicación de los materiales contextualizados para la enseñanza de la lectoescritura.
- Los niños y niñas aprenden la escritura en su lengua originaria quechua.
- Mejora la comunicación oral en su lengua materna

c. Evaluación de impacto

- Toma de conciencia por parte de los padres de familia sobre la lengua originaria.
- Valoración sobre la implementación de materiales educativos contextualizados por los docentes.
- Mayor interés de los niños y niñas para el desarrollo de la lectoescritura en lengua originaria quechua.
- Los niños y niñas mejoran la manera de expresar sus ideas y reflejar sus emociones

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

- Los resultados de la investigación muestra que la implantación de materiales educativos contextualizados, son una señal satisfactoria que permite mejorar la lecto escritura de niños y niñas del nivel primario, los mismos que deberían estar enfocados a su vivencia diaria y el uso de su idioma materno para que los mismos impliquen ser más fácil de relacionar al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La importancia de poder implementar nuevos padrones educativos, como ser el uso de materiales educativos contextualizados que se encuentran en la misma localidad, para el aprendizaje de la lectoescritura facilita una educación más integral y relacionada con su entorno. Permitiendo mejorar el aprendizaje de los niños y niñas del primer grado de primaria.
- La importancia de reconstruir el modelo de enseñanza aprendizaje utilizando esquemas basados en la misma realidad de los estudiantes, a través del uso de materiales contextualizados, es un aspecto con el cual los alumnos se identifican y aprenden de manera más fácil y sencilla como se ha verificado con la propuesta de investigación.
- El profesor conoce y domina la lengua materna de la comunidad de Mollo Grande, y considera que si no supiera hablar el quechua, tampoco podría ser profesor en la comunidad, ya que desde los niños, hasta los adultos todos hablan este idioma, aspecto que facilita para poder relacionarme de buena manera con los pobladores y enseñar de mejor manera a los niños y niñas.
- Según el profesor, son dos los factores que influyen para tener dificultad en la enseñanza en primer lugar está la carencia de programas de enseñanza

acorde a la realidad de las comunidades alejadas, seguido de la escasez de materiales didácticos, textos, láminas, juegos, entre otros, que permitan facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en lengua originaria.

- En la comunidad no se cuenta con pocos materiales didácticos, las autoridades no se preocupan por dotarnos de los instrumentos necesarios para el proceso de enseñanza aprendizaje, apenas se cuenta con algunos mapas e imágenes de Simón Bolívar y Antonio José de Sucre y estos no se relacionan de manera directa con el contexto de la comunidad.
- A pesar de que la nueva Ley Avelino Siñani, señala que existe un servicio de apoyo que comprende el aspecto de recursos humanos, materiales y financieros, las autoridades no están capacitando a los profesores en el uso de materiales educativos, aspecto que limita el proceso de enseñanza a los estudiantes.
- Para mejorar el proceso de enseñanza en los niños y niñas, se debería contar con materiales didácticos que sean atractivos y que despierte interés en los niños y niñas, además, estos deben corresponder a su cultura y de su conocimiento, también ser manipulables y que no se destrocen fácilmente.
- El dominio de la lengua materna para el profesor es de mucha importancia porque la función docente no solamente se limita al trabajo dentro del aula, sino también a la relación que se lleva con la comunidad principalmente los padres de familia el dominio de la lengua materna.
- Cuando se desarrolló el pretest con un dictado de cinco frases, cada frase con no más de seis palabras, los niños presentaban dificultad al momento de escribir dictados, situación contraria a cuando los niños y niñas escriben palabras sueltas.

- Respecto a la comprensión los resultados del pretest muestran que los niños y niñas presentan dificultad en la comprensión lectora, aspecto sobre el cual se debe desarrollar estrategias, que permita mejorar la comprensión lectora.
- Los niños de 2do de primaria, muestran que una mejor manera de expresar sus ideas y poder reflejar sus emociones es a través del dibujo, mostrando inclinación por la ilustración de ideas, pero el mismo no es reforzado de manera adecuada por los profesores, las imágenes se constituyen en la base para lograr una buena escritura.
- Respecto a la redacción es donde los niños y niñas muestran mayor insuficiencia, la redacción de frases cortas resultan constituirse en un problema, para lo niños y niñas de 2do de primaria, sobre el cual deben de trabajar mediante la implementación de materiales educativos contextualizados.
- En el dictado de palabras una vez desarrollado los materiales educativos, se ha mostrado importantes progresos, la implementación de materiales educativos contextualizados, generan un rendimiento positivo y los progresos son notorios, sobre estos aspectos se debe trabajar para mejorar la capacidad de lecto escritura en los niños del nivel primario.

6.2 Recomendaciones

- La mayoría de los niños y niñas del Núcleo escolar Elizardo Pérez, tienen una buena velocidad en la lectura, aspecto que debe ser profundizado para lograr no solo velocidad en la lectura sino también una adecuada comprensión.
- Los resultados de la investigación, muestra que los profesores deben desarrollar actividades que permita a los estudiantes de 2do de primaria a mejorar el manejo adecuado de los lápices de colores y puedan guardar adecuada relación entre el dibujo y el pintado.
- Respecto a la comprensión lectora se puede señalar que los progresos de la implementación de un nuevo modelo permite a los estudiantes de primaria mejorar por tanto se recomienda ingresar en un modelo educativo más flexible que permita mejorar el rendimiento en general, pero ante todo en lo que se refiere a comprensión lectora, aspecto que debe ser analizado y enfocado adecuadamente por las autoridades educativas.
- De acuerdo a los datos recabados en las dos pruebas se reafirma que los estudiantes de 2do de primaria utilizan el dibujo de una manera más didáctica es una forma de manifestación de sus emociones de manera más clara, por tanto el uso de materiales contextualizados refuerza y motiva a que los niños y niñas mejoren sus representaciones gráficas, por lo que se recomienda mejorar estas capacidades.
- La enseñanza en lengua originaria es de mucha importancia, porque cuando los niños y niñas empiezan asistir a la escuela solo saben su lengua materna en la comunidad todos hablan quechua, y es dificultoso la enseñanza en castellano, según el profesor junto a materiales educativos se debe enfocar un nuevo modelo de enseñanza que permita a los niños mejorar la lecto escritura utilizando su lenguaje materno y objetos o materiales propios de la comunidad.

- Si las autoridades facilitarían a las unidades educativas, principalmente aquellas que se encuentran alejadas materiales didácticos contextualizados, si se podría mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, para los profesores sería un buen método y para los alumnos más fácil, aspecto sobre el cual deben tomar cartas las autoridades del área educativa..

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, M.T. (1995). La educación intercultural, en AA.VV., Los retos de la educación ante el siglo XXI. Madrid: Popular.
- Ander-Egg, Ezequiel (2000) Diccionario de pedagogía. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Aragón, L., y Silva, A. (2000). Análisis cualitativo de un instrumento para detectar errores de tipo disléxico (IDETID-LEA). Psicothema.
- Arévalo Ivette, Pardo Karina y Vigil Nila (2005). Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Área de Lenguas y Comunicación Material. Lima Perú.
- Bartolomé, Margarita. (1997). Diagnóstico a la Escuela Multicultural. Barcelona. Cedecs.
- Bazán, A., Sánchez, B., y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. Revista mexicana de investigación educativa.
- Bernabeu, J. R. (2003). La lectura ¿compleja actividad de conocimiento? Interlingüística(14).
- Bolivia: Constitución Política del Estado, de 07 de febrero de 2009.
- Bolivia: Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, Ley N° 070 de 20 de diciembre de 2010.
- CAN, A. (2009). Libros de texto y materiales didácticos: su influencia en el rezago educativo de los mayas. En Mijangos, J. C. (coord.) (2009). La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán. México: Ediciones unasletras, FOMIX, CONACyT-Gobierno del Estado de Yucatán.
- Centro de Culturas Originarias Kawsay (2010). Memoria del seminario-taller de educación comunitaria. Cochabamba 2-4 de junio.
- Chaves, A. L. (2002). Procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de Educación Inicial. Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación.
- CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA (2004). Por una educación indígena originaria: Hacia la

autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural. Santa Cruz Bolivia.

- Consejo Educativo de la Nación Quechua (2007) Recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad de la nación quechua. Sucre: CENAQ.
- Cuetos, F. (2009). Psicología de la escritura (Octava edición ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Cunningham Myrna. (2002). La educación superior intercultural: Recurso pedagógico para una educación equitativa. Seminario: "Educación superior y ciencia y tecnología en América Latina y el Caribe: Respuestas frente a la expansión y a la diversificación". Fortaleza, Brasil - Marzo 8.
- Darias, J. L., y Fuertes, Y. E. (2011). El desarrollo de la lectoescritura significativa en la educación básica. Necesidad de la aplicación de una nueva metodología. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- Doman, G. (2008). Cómo enseñar a leer a su bebé. Madrid: EDAF.
- Domínguez Chillón, G., y Barrio Valencia, J. (1997). Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula. Madrid: La Muralla.
- Estalayo, V., y Vega, R. (2007). Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrão Candau Vera María. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. Estudios Pedagógicos XXXVI, Nº 2. Rio de Janeiro, Brasil.
- Flores, Isabel (2001) Elaboración de materiales educativos con recursos de la zona. Experiencia PLANCAD. Lima: Cromática.
- Fons Esteve, M. (2010). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona: GRAÓ.
- Galera, F. (2001). Aspectos didácticos de la lectoescritura. Grupo Editorial Universitario.
- Gallego, J. L., y Rodríguez, A. (2001). Potencial educativo de las nuevas tecnologías en la lectoescritura de personas con deficiencia visual. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación.

- Garcés Velásquez, Fernando (2009) ¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Garcés, Fernando y Soledad Guzmán (2003). Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua. Sucre: Consejo Educativo de la Nación Quechua.
- García de Olano María del Carmen (2006). Materiales Didácticos y Juegos Recreativos en la Educación Intercultural Bilingüe. Perú: Ministerio de Educación.
- García, M. S., y Escrig, M. D. (2006). La importancia de la lecto-escritura como base de los aprendizajes. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad (N°43).
- Gil Jaurena, Inés. (2002). La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo. Trabajo de investigación (inédito).
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural, 3. Migraciones. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.
- Giménez, C. (2000). Modelos ante de la diversidad cultural: del racismo a la interculturalidad. En Alcina, J. (coord.). Hacia una nueva ideología para el siglo XXI. Madrid. Editorial Akal.
- Gottret, Gustavo (1997) Juego y estrategias cognitivas en niños aymaras de Corpa. Camiri: UNST-P / UNICEF.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2010). Metodología de la Investigación. 5ta. Edición. México: Mc. Graw Hill.
- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural (IDIE), (2008) Elaboración de materiales para la Educación Bilingüe Intercultural Edit. Organización de Estados Iberoamericanos. Guatemala.
- Jiménez Fernández María Carmen (coord.), Lecturas de Pedagogía Diferencial. Madrid: Dykinson.
- Lauracio Ticona, Norma. (2006) Uso de materiales didácticos en un centro educativo inicial del programa de educación bilingüe intercultural. Tesis de la Universidad Mayor de San Simón Cochabamba – Bolivia.

- Lebrero, M. P., y Lebrero, M. T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Lewis, S., Cuadrado, A., y Cuadros, J. (2005). *Conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del Norte-Centro Histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura*. *Psicología desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*.
- López Luis Enrique. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago de Chile, 23/25 de agosto.
- López, Luis Enrique (1993). *Lengua 2. Material de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe*. La Paz: UNICEF.
- Lovelace M. (1995). *Educación multicultural*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- Martínez, Luz; Tuts, Martina y Pozo, Jonatán (2001). *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles*. Madrid. Consejo de la Juventud de España.
- Merino, José V. y Muñoz Sedano, Antonio (1995). *Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural*, *Revista de Educación* N° 307.
- Mijangos, J. C. y Romero, F. (2006). *Mundos encontrados. Táantanil Yo'okol Kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. México: Ediciones Pomares, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ministerio de Educación (2013) *Producción de Materiales Educativos. PROFOCOM Unidad de Formación N° 7*. La Paz – Bolivia.
- Ministerio de Educación y Culturas (2008) *Compilado de documentos curriculares. 1er encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz.

- Monereo Carles, Castelló Montserrat, Clariana Mercé, Palma Montserrat y María Pérez (2001) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Impriméis.
- Monrroy Samuel y Aydee Almanza (1998) Métodos, medios y materiales de la enseñanza. Puno (Perú): Titikaka-FCEDUC-UNA.
- Nemirovsky, M., Armas, D., Cosio, M. J., Etxebeste, I., Gutiérrez, M. T., Jiménez, A., Valdeón, E. (2009). Experiencias escolares con la lectura y la escritura. Barcelona, España: GRAÓ.
- Nieto, J. (2011). El taller de motivación y fomento de la lectura en la Educación Primaria. Estudio de casos en la provincia de Segovia (Vol. 67). Segovia: Colección de Becas de Investigación Caja Segovia.
- OEI – IDIE en Educación Bilingüe y Multicultural (2009). Producción de materiales para la educación intercultural bilingüe, EBI, del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Centroamérica –PROEIMCA. Sistematización de la experiencia en Guatemala. OEI – IDIE, Guatemala.
- Parcerisa, A, Rodríguez, J. (2010). Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios. Edit. Grao. Barcelona – España.
- Paris, S., Calfee, R., Filby, N., Hiebert, E., Pearson, D., Valencia, S., y Wolf, K. (1993). Un marco de referencia para una evaluación fiable de la lectoescritura. CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación.
- Pikulsi, J. (1993). El papel de las pruebas estandarizadas en un programa de evaluación de la lectoescritura. Comunicación, Lenguaje y Educación.
- PROEIB Andes y CEPOs (2006) Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas. Módulo 4: Identidad, Interculturalidad y Ciudadanía en Bolivia. Cochabamba.
- Rodríguez, Francisco y otros. (1994). Introducción a la Metodología de las Investigaciones Sociales. La Habana. Ed. Política.
- Ruiz Bravo Patricia (1995). Mujer y educación de niños en sectores populares. Santiago, Chile, UNESCO - Convenio Andrés Bello.
- Ruiz Flores, M. (2009). Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal. Barcelona: GRAÓ.

- Saaresranta, Tiina (2011). Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural. La Paz: Fundación PIEB.
- Sales, A. y García R. (1997). Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Salmon, Á. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura: implicaciones para estudiantes bilingües. Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura.
- Seger, J. (1950). La enseñanza de la lectura por el método global. Buenos Aires: Kapelusz.
- Solé, I. (2000). Leer, escribir y aprender. Aula de innovación educativa. Buenos Aires.
- Tapia Fernández Yanet (2002). Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo-Puno. Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Post Grado Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos PROEIB Andes. Cochabamba.
- Vadillo Pinto Alcides (2006). La interculturalidad, un desafío para una sociedad democrática. En: Lazos. Revista publicada por la Fundación UNIR Bolivia. Año 1, N° 2.
- Valles, A., y Vallés, C. (2006). Comprensión lectora y estudio. Intervención psicopedagógica. Valencia: PROMOLIBRO.
- Vargas Martha, Mauricio Pérez y Luis Miguel Saravia (2001) Materiales didácticos: Conceptos en construcción. Bogotá: Guadalupe.
- Yáñez Cossío, Consuelo (1989) Manual sobre el texto didáctico para la Educación Bilingüe Intercultural. Corporación Educativa MACAC, Quito, Ecuador. UNESCO.

ANEXO Nº 1

CUESTIONARIO PARA MEDIR EL APRENDIZAJE DE LECTO ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE LENGUA ORIGINARIA QUECHUA DEL 2do DE PRIMARIA DEL NÚCLEO ESCOLAR ELIZARDO PÉREZ, COMUNIDAD MOLLO GRANDE, PROVINCIA MUÑECAS”

Nombre: Curso.....

1. Dictado de palabras (El profesor lee las siguientes palabras; rama, zumo, ojo, lápiz, rosa, trompeta, autoridad)

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)

2. Dictado de frases: (El profesor lee las siguientes frases: Juan cuida muy bien sus cuadernos. Voy con mis papás al campo. Laura y su hermana juegan cerca al río)

- a)
- b)
- c)

3. Velocidad Lectora

Lee el siguiente texto en voz baja y pon una línea debajo de donde te quedaste cuando el profesor te diga “alto”:

Había una vez, una pastorcita, que era muy alegre, que cada día salía de su casa llevando sus rebaños de llamas y ovejas a pastar a quienes cantaba, su mamá le había indicado que no debe alejarse mucho de la comunidad y sobre todo no debe

entablar conversación ni amistad con extraños, ya que es difícil saber las intenciones de las personas que vienen de lejos.

Un día la pastorcita estaba distraída, y de pronto sintió que alguien le miraba entre los escasos arbustos de la puna altiplánica, junto su rebaño de llamas y ovejas y se fue para otro lado, esta situación se sucedió de manera continua, hasta que un día después de dos semanas entablaron conversación, era un joven alto bien parecido vestido de negro con una elegante chalina blanca.

4. Comprensión lectora

Un día al borde de un río, estaba parada una cholita esperando que el río baje sus aguas para cruzarlo. Se sentía muy triste lloraba y no sabía qué hacer porque ya era tarde y no podía llegar a su casa.

Entre los árboles, apareció un hombre robusto con lentes que había escuchado los sollozos de la cholita, acercándose lentamente, le preguntó:

- Cholita que estás haciendo, te veo muy sólita.
- Quiero pasar el río y no puedo – dijo muy nerviosa
- Mira yo soy grande, fuerte y no le tengo miedo a la muerte: Te puedo ayudar a cruzar, pero los ojos te tienes que vendar, además el agua no debes mirar porque te puedes asustar- respondió el hombre.

La muchacha obedeció, se hizo vendar los ojos y luego a la cholita se cargó, paso un largo rato, desde su espalda la cholita le preguntó:

- ¿Cuánto falta? ¿ya vamos a llegar?
- Aún falta un buen trecho, así que agárrate de mi pecho – le contestó.
- ¿Dónde estaba parada la cholita?

.....

- ¿Por qué se sentía triste?

.....

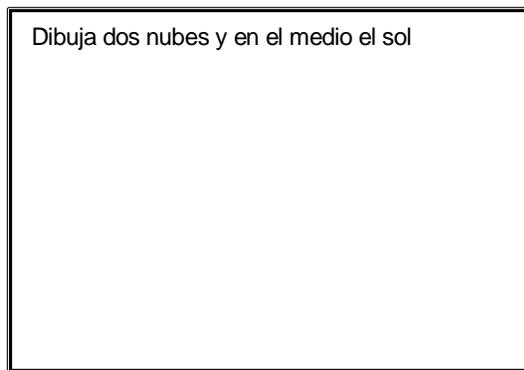
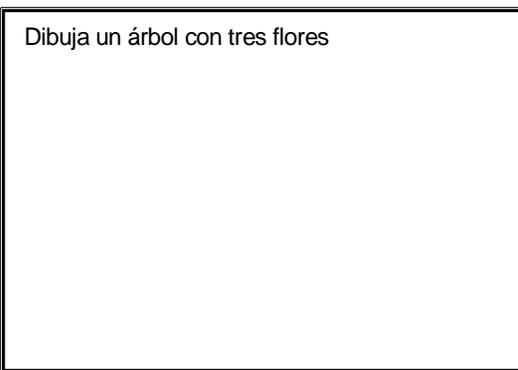
- ¿Quién apareció entre los árboles?

.....

- ¿Qué le pidió el hombre para ayudar a la cholita a cruzar el río?

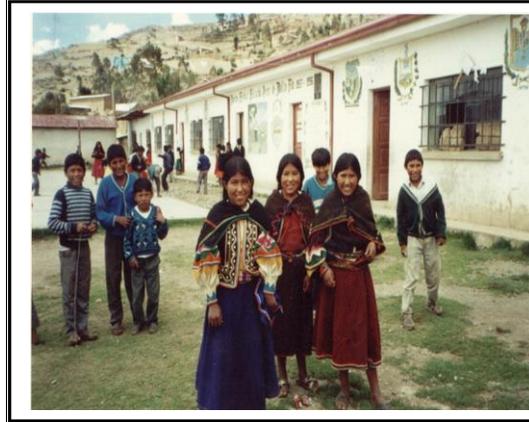
.....

5. Dibuja lo que se indica en cada cuadro



6. Marca la ilustración correcta

Las niñas están tejiendo en el campo



7. Redacción: describe un animal que a ti te guste o del que sepas mucho.

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO Nº 2

CUESTIONARIO PARA MEDIR EL APRENDIZAJE DE LECTO ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE LENGUA ORIGINARIA QUECHUA DEL 2do DE PRIMARIA DEL NÚCLEO ESCOLAR ELIZARDO PÉREZ, COMUNIDAD MOLLO GRANDE, PROVINCIA MUÑECAS”

Nombre: Curso.....

1. Dictado de palabras (El profesor lee las siguientes palabras; chuño, plaza, oreja, cuaderno, perro, música, profesor)

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)

2. Dictado de frases: (El profesor lee las siguientes frases: Pedro presenta sus tareas. En el campo ayudo en la cosecha. María ordeña la vaca)

- a)
- b)
- c)

3. Velocidad Lectora

Lee el siguiente texto en voz baja y pon una línea debajo de donde te quedaste cuando el profesor te diga “alto”:

Dicen que un día el zorro bajo del cerro, con mucha pero con mucha hambre a buscar comida, cuando caminaba por la pampa se encontró con al wallata, una ave gris más conocida como la perdiz, que paseaba por ahí con todos sus polluelos.

El zorro se acercó relamiéndose y le dijo: – Mmmmmmmm tantos hijos que habías tenido wallata y ¡yo con tanta.....s wawitas! –

La wallata se dio cuenta de las intenciones del zorro e ingeniosa y atrevida le pregunto.

- ¡Ah! Te gustan mis wawas ¿Te gustaría tener tantas wawitas como yo?
- ¡Sí! ¡Sí! Claro – dijo el zorro un poco confundido, - yo sólo tengo tres – señalo.

4. Comprensión lectora

En un cerro cerca de Mollo Grande, había un sapo que se caracterizaba por ser muy mañoso, que todo el tiempo se la pasaba croando día y noche casi sin parar. ¡Ar!, ¡Ar!, ¡Ar!. Luego decía Croac, Croac. Los animales que vivían cerca estaban molestos, una noche se juntaron y mandaron a la víbora para que se coma al sapo.

El sapo muy astuto se pudo un palito en la boca diciendo a la víbora:

- No podrás comerme porque soy más vivo que tú.

En vano quería comerlo, porque si lo hacía se atragantaría con el palito, luego de intentar varias veces se fue avergonzada por no poder comer a un animal más pequeño que se comportaba muy inteligentemente, dando aviso a todos los demás animales.

- No lo he podido comer - decía la víbora.
- ¡Había sido más viva que nosotros! - señalo.
- Y salta una wallata diciendo - yo soy más viva que el sapo, y fue donde se encontraba el sapo y le dijo:

- ¿Con que tú eres más vivo que el resto de los animales no? Ahorita te como

Entonces intento comerse al sapo pero no podía porque en su boca tenía una varilla, el sapo se reía: haciendo Croac, Croac....

Intento comerse al sapo y no podía, intento otra vez y tampoco pudo, hasta que se cansó la wallata muy enojada con el sapo. Porque no lograban callarlo y no se dejaba comer ganando a dos animales más grandes que él.

- ¿Por qué los animales estaban molestos con el sapo?

.....

- ¿Qué se puso el sapo en la boca para que la víbora no se lo coma?

.....

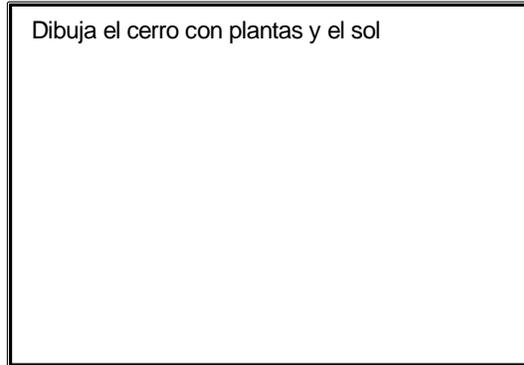
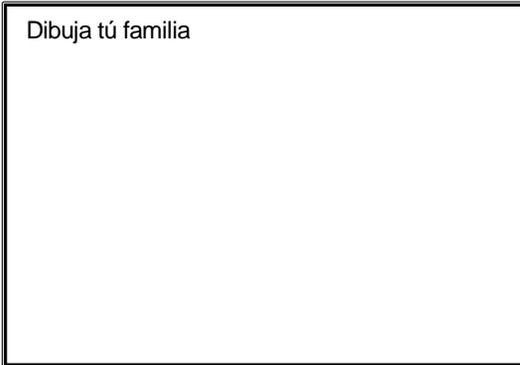
- ¿A quién aviso la víbora que no podía comerse al sapo?

.....

- ¿Quién salto y dijo que era más viva que el sapo y se lo quería comer?

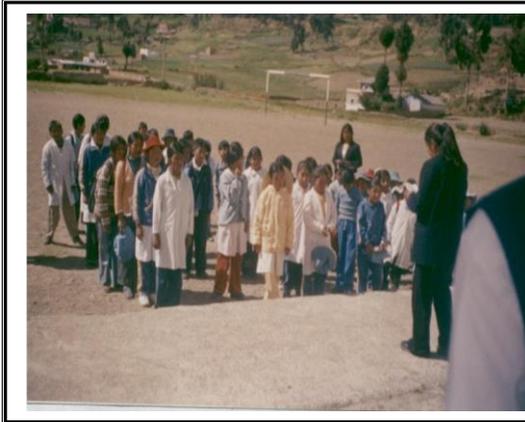
.....

5. Dibuja lo que se indica en cada cuadro



6. Marca la ilustración correcta

Los niños están formando en la cancha



7. Redacción: describe la fiesta de Mollo Grande.

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO N° 3

Entrevista dirigida al docente de 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez,
Comunidad Mollo Grande, Provincia Muñecas

Años de servicio..... Gestión.....

1. Domina el quechua lengua originaria de la comunidad

.....
.....
.....

2. ¿Considera importante la enseñanza en la lengua originaria?

.....
.....
.....

3. ¿Cuáles son las dificultades con las que enfrenta para la enseñanza?

.....
.....
.....

4. ¿Qué materiales didácticos contextualizados utiliza en el proceso de enseñanza?

.....
.....
.....

5. ¿Ud. cree que mejoraría el aprendizaje contando con materiales contextualizados?

.....
.....
.....

6. ¿Ud. ha recibido alguna vez capacitación para la enseñanza con materiales contextualizados?

.....
.....
.....

7. ¿Ud. Enseña a los estudiantes a elaborar materiales propios contextualizados a su realidad?

.....
.....
.....

8. ¿Cuáles considera que deben ser las condiciones que deben reunir los materiales didácticos?

.....
.....
.....

9. ¿Ud. piensa que todos los maestros que ejercen docencia, necesariamente deben dominar el uso de la lengua materna?

.....
.....
.....

10. En su opinión ¿cómo debería darse la capacitación docente?

.....
.....
.....

11. Según su criterio, ¿Qué factores pueden contribuir a superar los niveles de niveles de aprendizaje?

.....
.....
.....

ANEXO No 4

Articulación de fonemas para la pronunciación de palabras en idioma quechua

MODO DE ARTICULACIÓN	PUNTO DE ARTICULACIÓN				
	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Post-velar
OCCLUSIVOS: Simples Aspiraciones Glotalizados					
	P	T	-	K	P
	Ph	Th	-	Kh	Qh
	p	T´	-	k´	q´
AFRICADOS: Simples Aspiraciones Glotalizado					
			Ch		
			Chh		
		Ch´			
FRICATIVOS: Laterales Nasales Semiconsonantes Vibrante					
		l	s	j	X
	m	n	ll		
	w			ñ	
		r		y	
VOCALES	i		u		
		a			

ANEXO No 5
DESARROLLO DE PRE TEST



Los estudiantes de Núcleo Educativo Elizardo Pérez formados en el patio principal



Todos estudiantes del Nucleo Educativo Elizardo Pérez de Mollo

ANEXO 6



La primera actividad de pre test con los niños/niñas de 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez de Mollo



Los niños/niñas de 2do de primaria en su aula, explicando una actividad.

ANEXO No 7



Desarrollo de preguntas de pre test a los niños y niñas de 2do de Primaria por parte del facilitador.



Desarrollo de las actividades con los niños y niñas de 2do de primaria

ANEXO No 8
IMPLEMENTACION DE PROPUESTA EDUCATIVA



Elaboración de los materiales contextualizada con los niños y niña de 2do de primaria



Los niños de 2do de primaria elaborando materiales educativos contextualizados

ANEXO No 9



Demostración de los materiales contextualizados con los niños y niñas de 2do de primaria



Los niños y niñas participando en la hora cívica en el aniversario del núcleo

ANEXO No 10



Todos los niños y niñas de 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Perez

ANEXO No 11
DESARROLLO DEL POST TEST



Un material didáctico del contexto en el aula



Exposición por los niños y niñas sobre el tema la alimentación en su propio idioma originario

ANEXO No 12



Exposición por los niños y niñas sobre el tema la alimentación en su propio idioma originario



Los niños y niñas en una presentación de ronda en el Núcleo Escolar Elizardo Pérez de Mollo

ANEXO No 13



Los niños y niñas con su vestimenta típica en un a actividad del Núcleo Escolar Elizardo Pérez de Mollo

ANEXO No 14



Universidad Pública de El Alto

Creada por Ley 2115 del 5 de Septiembre de 2000 y Autónoma por Ley 2556 del 12 de Noviembre de 2003

CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACION

El Alto, 13 de junio 2013
CITE DCCE No. 03/13

Señora
Lic. Alexandra Canedo Canedo
FEFA DE LA UNIDAD DE RECURSOS HUMANOS
Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL

Presente.-

REF: SOLICITUD DE PASANTIA PARA LA ELABORACIÓN DE TESIS

De mi mayor consideración:

La Dirección de la carrera de Ciencias de la Educación, hace llegar la presente nota a fin de hacerle conocer que el estudiante de la Carrera Ciencias de la Educación tiene el interés en realizar su Pasantía en la institución que usted dirige; razón por la cual solicito tomar en cuenta al estudiante:

Univ. ELEUTERIO MARAZA QUISPE con C.I. 6772220 L.P. y R.U. 8000755

Estudiante Egresado de la Pre-especialidad de Psicopedagogía solicita realizar su pasantía para la Elaboración de Tesis de Grado en la presente Gestión Académica 2013 para cuyo efecto acatará todas las disposiciones con las que se administra la institución e igualmente cumplir con la normativa y reglamentos.

Sin otro particular, me despido de usted con las consideraciones más distinguidas.

Atentamente,



[Handwritten signature]
DIRECTOR

RAZA/DMC
Co/Archivo Cx. Educación

ANEXO No 15



MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURAS

UNIDAD DE RECURSOS HUMANOS Y DO
SUBSISTEMA DE CAPACITACION PRODUCTIVA
FORM SAP-PAS -01

FORMULARIO DE SOLICITUD DE PASANTIAS Y/O TRABAJOS DIRIGIDOS

I. DATOS UNIDAD / DIRECCIÓN SOLICITANTE

Unidad Solicitante:	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Nombre del Jefe Inmediato Superior	Jiovanny Samanamud Ávila
Nombre del Supervisor del Pasante:	Lic. Jaime Mita
Postulante	Univ. Eleuterio Maraza Quispe
Tema de investigación	Materiales educativos contextualizados para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de lengua originaria quechua del 2do de primaria del Núcleo Escolar Elizardo Pérez

II. ESPECIFICACIONES DEL REQUERIMIENTO

Modalidad Requerida

Pasantía:	X
TESIS DE GRADO	X

(Marque con una X)

Nota:

- **Pasantía.-** Practica Pre- profesional específica en una determinada especialidad; el tiempo de duración entre 3 a 6 meses; podrán acceder aquellos estudiantes que se encuentren cursando 3er. año de carrera en adelante.
- **Trabajo Dirigido.-** Práctica Pre – profesional específica en una determinada especialidad, desarrollando un tema de investigación, análisis y/o proyecto de grado que servirá como producto para la titulación del pasante en la Universidad o Instituto de Formación; el tiempo de duración es de 6 meses a 1 año; podrán acceder aquellos estudiantes que encuentran cursando 5to. año de carrera o egresados.

Formación Requerida

- Egresado/a de Ciencias de la Educación
- Con conocimientos básicos sobre la temática de contextualización de materiales educativos en pueblos indígenas
- Con conocimientos básicos sobre la actual política educativa

Funciones a realizar

- Ajustar el proyecto de investigación sobre materiales educativos contextualizados para mejorar el aprendizaje de niños y niñas de lengua originaria quechua en el nivel primario Primer curso)
- Participación permanente en reuniones informativas y de capacitación con instancias del Ministerio de Educación
- Apoyo en la realización de eventos del Ministerio de Educación
- Elaboración y aplicación de instrumentos de recolección de información
- Sistematización de información
- Redacción, corrección y presentación del informe final de la investigación.

Resultados esperados a la finalización de la pasantía y/o trabajo dirigido

- Documento completo de investigación sobre materiales educativos contextualizados para mejorar el aprendizaje de niños y niñas de lengua originaria quechua en el nivel primario (primer curso) mínimo de 100 páginas.

Firma Supervisor

Firma Inmediato Superior

III. **DECISIÓN ADOPTADA** (A ser llenado por la Unidad de RRHH Y DO)

	SI	NO
Aceptación:	X	

Observaciones:.....
.....
.....
.....

Firma U.RRHHyDO

ANEXO No 16
CERTIFICACION DEL MINISTERIO DE EDUCACION



Estado Plurinacional de Bolivia
Ministerio de Educación
Moromboaguasu Jeroata
Yachay Kamachina
Yaticha Kamana

URHDO/INT No. 0064/2013

CERTIFICADO

La suscrita, Jefa a.i. de la Unidad de Recursos Humanos y Desarrollo Organizacional dependiente del Ministerio de Educación;

CERTIFICA:

Que el Sr. **ELEUTERIO MARAZA QUISPE** con C.I. 6772220 L.P., realizó sus prácticas pre – profesionales bajo la modalidad de **PASANTÍA** en el **INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL (IIPP)**, dependiente de este Portafolio de Estado, de 15 de julio al 15 de noviembre de 2013, cumpliendo las 480 horas efectivas establecidas.

Durante su permanencia en el Ministerio, desarrolló de manera responsable y eficiente las siguientes tareas:

- . ELABORACIÓN Y REVISIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.
- . ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS.
- . TRABAJO DE CAMPO.
- . ASISTENCIA A REUNIONES SOBRE AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN.
- . REDACCIÓN DEL DOCUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

En la evaluación de la pasantía, el Sr. **ELEUTERIO MARAZA QUISPE**, obtuvo la nota de **88 sobre 100%**, cuyo resultado es expresado como **"BUENO"** de acuerdo a lo establecido en los Instrumentos Operativos del Reglamento Especifico del Sistema de Administración de Personal de la entidad.

El Ministerio a través de esta unidad, expresa su agradecimiento y reconoce el trabajo realizado en beneficio de este portafolio de estado.

Es cuanto tengo a bien certificar para fines consiguientes.

La Paz, 03 de diciembre de 2013


ALEXANDRA
JEFE A.I. DE LA UNIDAD DE RECURSOS
HUMANOS Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL
MINISTERIO DE EDUCACION

Elaborado por D.E.Q.
C.C. Arceño
He Personal

Av. Arce No. 2147 • Teléfonos: (591-2) 2442144-2442074 • Casilla de Correo: 3116 • www.minedu.gob.bo



ANEXO No 18

CERTIFICACION DEL NUCLEO ESCOLAR ELIZARDO PEREZ DE MOLLO



P. ZAMPA - 1907

CERTIFICADO

El suscrito, Director de la Unidad Educativa "Elizardo Pérez" dependiente de la dirección distrital de Ayata.

CERTIFICA:

Que el Sr. **ELEUTERIO MARAZA QUISPE** con C.I. 6772220 L.P. realizo la siguiente investigación y implementación que lleva por título "**MATERIALES EDUCATIVOS CONTEXTUALIZADOS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DE NIÑOS Y NIÑAS DE LENGUA ORIGINARIA QUECHUA DEL 2DO DE PRIMARIA DEL NUCLEO ESCOLAR ELIZARDO PEREZ**" La investigación desarrollada respondió a las necesidades y expectativas de la institución educativa.

EITESISTA, apporto de gran manera con la investigación a la unidad educativa para mejorar e incentivar el aprendizaje de la lectoescritura en lengua originaria quechua, demostrando capacidad, puntualidad, conocimiento y responsabilidad.

La unidad educativa a través del señor director y los profesores, expresan su agradecimiento y reconocen el trabajo de la investigación realizado en beneficio de la unidad educativa y la comunidad.

Es cuanto tengo a bien certificar para fines consiguientes.



Mollo Grande 15 de septiembre de 2013

Prof. Roberto Quispe Cruz
DIRECTOR
NUCLEO ELIZARDO PEREZ