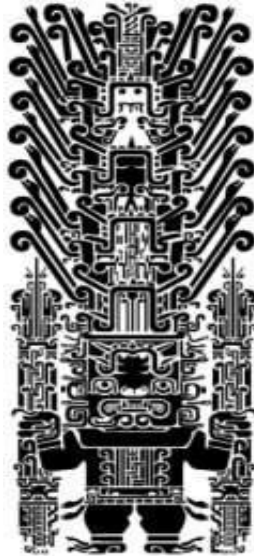


UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO



TESIS

**“MANIFESTACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN ESCOLARES
QUECHUA HABLANTES DEL PRIMER GRADO DE PRIMARIA DEL
CENTRO POBLADO DE AMBATO HUANCVELICA - 2016”**

PRESENTADO POR:

CAMPOSANO CÓRDOVA ALVARO IGNACIO

PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE:

DOCTOR EN EDUCACION

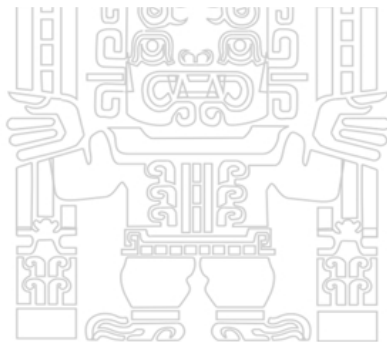
LIMA-PERU

2018

1



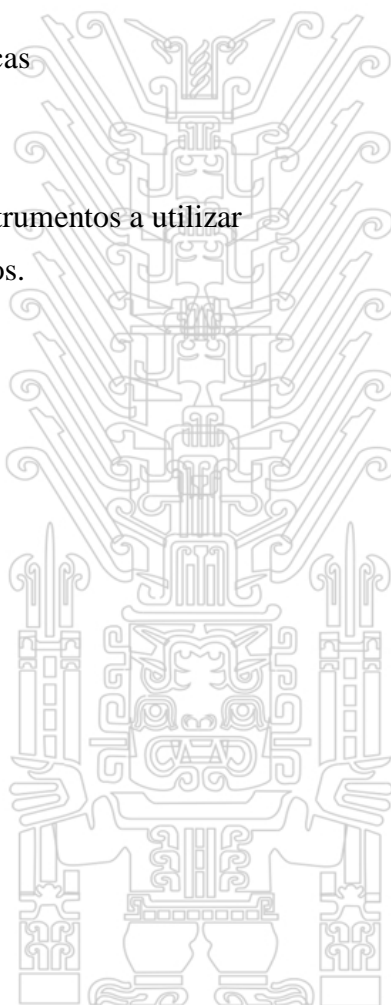
*A los educadores de las zonas rurales: vivos ejemplos
de esfuerzo y dignidad*



Índice

RESUMEN	5	
ABSTRACT	6	
INTRODUCCIÓN	8	
1	CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1.	Antecedentes	13
1.2.	Planteamiento del problema	26
1.3	Objetivos	31
1.4.	Justificación	32
1.5.	Alcances y limitaciones	33
1.6.	Definición de variables cualitativas	34
2.	CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1.	Teorías generales sobre conciencia fonológica	35
	2.1.1. Enfoque neurocientífico	35
	2.1.2. Conciencia fonológica	43
2.2.	Bases teóricas	47
	2.2.1. Conciencia fonológica del lenguaje y aprendizaje de lecto-escritura	47
2.3.	Marco conceptual	48
	2.3.1. Registro fonético del quechua	49
2.4.	Hipótesis	53
3.	CAPÍTULO III: MÉTODO	
3.1.	Tipo	54
3.2.	Diseño de investigación.	54
3.3.	Estrategia de prueba de hipótesis	56
3.4.	Variables cualitativas	57
3.5.	Población	57
3.6.	Muestra	57
3.7.	Técnicas de investigación	57
	3.7.1. Instrumentos de recolección de datos	58
	3.7.2. Procesamiento y análisis de datos	66

4.	CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	
4.1.	Contrastación De hipótesis	68
4.2.	Análisis e interpretación	74
5	CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	
5.1.	Discusión	78
5.2.	Conclusiones	80
5.3.	Recomendaciones	80
5.4.	Referencias bibliográficas	82
	ANEXOS	
	Ficha técnica de los instrumentos a utilizar	93
	Definiciones de términos.	105



RESUMEN

A través de este estudio, eminentemente cualitativo, determinamos los rasgos esenciales de la manifestación de conciencia fonológica en niños bilingües del nivel primario, del centro poblado de Ambato, distrito de Yauli, provincia y región de Huancavelica. Para su desarrollo se aplicaron dos instrumentos: Prueba de identificación de fonemas y Prueba adaptada para la escritura, ambos con la finalidad de determinar en el estudio de siete casos, las condiciones en que opera la conciencia fonológica en educandos participantes en educación básica intercultural bilingüe.

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar la presencia de algunos conflictos durante el ejercicio de conciencia fonológica; se evidencia la disolución de la marca fonética en el préstamo y remplazo de vocales /o/ por /u/; /e/ por /i/ y la consonante /c/ por /q/ originados por intervención del idioma castellano respecto al quechua. Asimismo, se observa que el desarrollo de habilidades para la escritura está en un nivel de normalidad, por tanto, los educandos de intercultural bilingüe tienen competencia para formar adecuadamente las palabras en quechua. Finalmente, se aprecia que la conversión de fonemas a grafemas se encuentra en un nivel de normalidad, dado que el uso de vocales y consonantes en la escritura del quechua es el adecuado.

PALABRAS CLAVES:

Alófono, Bilingüismo, Conciencia fonológica, Conciencia silábica, Conciencia metalingüística, Interculturalidad.

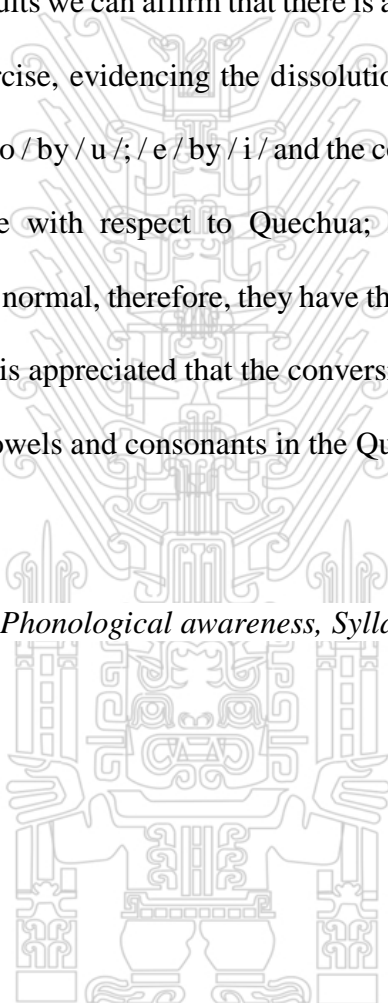
SUMMARY

Through this eminently qualitative study, we intend to find the essential features about the manifestation of phonological awareness in bilingual primary school children in the Andean zone of Ambato, Yauli district, province and Huancavelica region. For this purpose two instruments have been applied: the phoneme identification test and the test adapted for writing.

Based on the obtained results we can affirm that there is an incidence of conflicts during the phonological awareness exercise, evidencing the dissolution of the phonetic mark in the loan and replacement of vowels / o / by / u /; / e / by / i / and the consonant / c / by / q / originated by intervention of the language with respect to Quechua; Also, it is observed that the development of writing skills are normal, therefore, they have the competence to properly form the words in Quechua; finally, it is appreciated that the conversion of phonemes to graphemes are normal, because the use of vowels and consonants in the Quechua script is adequate.

KEYWORDS:

Allophone, Bilingualism, Phonological awareness, Syllabic awareness, Metalinguistic awareness, Interculturality.



RIASSUNTO

Attraverso questo studio, eminentemente qualitativo, desideriamo di trovare i lineamenti essenziali della manifestazione di consapevolezza fonologica nei bambini bilingui della scuola elementare, nella zona andina di Ambato, distretto di Yauli, provincia e regione di Huancavelica. A questo scopo sono stati applicati due strumenti: il test di identificazione dei fonemi e il test adattato per la scrittura.

Sulla base dei risultati ottenuti possiamo affermare che esiste incidenza dei conflitti durante l'esercizio della consapevolezza fonologica, dimostrando la dissoluzione del marchio fonetico sul prestito e la sostituzione delle vocali /o/ per /u/; /e/ per /i/ e la consonante /c/ per /q/ originata per intervento della lingua rispetto al Quechua; Inoltre, si osserva che lo sviluppo delle abilità di scrittura sono normali, quindi, hanno la competenza a formare correttamente le parole in Quechua; infine, si può notare che la conversione dei fonemi in grafiemi è normale, perché l'uso delle vocali e le consonanti nella scrittura del Quechua è l'adeguato.

PAROLE CHIAVE:

Allophone, bilinguismo, consapevolezza fonologica, consapevolezza spirituale, consapevolezza metallurgica, interculturalità.

INTRODUCCIÓN

Nuestra tesis explica la manifestación de la conciencia fonológica en estudiantes quechua hablantes que cursan el primer grado de educación básica regular. Nuestras fuentes se recogieron en el centro poblado de Ambato, región Huancavelica. El estudio de campo permitió recoger información de fuente directa (niños y niñas) y contrastar sus resultados con las consideraciones teóricas existente sobre conciencia fonética, esta vez virando desde sus consideraciones y estudios vertidos desde el idioma castellano al runasimi hablado en la localidad, considerado como variante chopqa.

El método hermenéutico fue utilizado para el análisis interpretativo del registro fonético recogido entre niños y niñas quechua hablantes. Nuestra tesis se situó en el ámbito del estudio sociolingüístico, centralizado en el recojo y revisión de las fuentes orales y su traslado a escritura como parte del desarrollo del Diseño Curricular Nacional en educación intercultural.

Los procedimientos aplicados se derivan de las metodologías interpretativas, las cuales representan una aproximación al análisis de registros fonéticos para determinar las variaciones fonéticas en el registro de voces de 7 casos para su examen minucioso, procedimiento cuyos resultados permiten replantear nuevos significados en la educación intercultural.

En el lapso de 1 año, intermitentemente observamos inquietudes, conductas, comportamientos y demás manifestaciones comunicativas entre los educandos que hablan quechua. Para esto nos valimos de lista de cotejo, lista de control, diario de clase, registro de anécdotas, hoja de respuestas, notas de campo, grabaciones en audio, fotografías, diapositivas, video, entre otros que el caso pudo merecer.

Durante el desarrollo de nuestra tesis nos orientamos a plantearnos como hipótesis Principal que existía conflicto en el ejercicio de la conciencia fonológica en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. La conjetura, a medida que veníamos desarrollando el trabajo de campo, quedó establecida como gran probabilidad, de esto debió culminarse el análisis interpretativo después de haber aplicado los instrumentos para determinar conciencia fonológica en los educandos del centro poblado.

Como hipótesis específicas señalamos: a) El desarrollo de habilidades para la escritura son deficientes en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. Y, b) La conversión de fonemas a grafemas son deficientes en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. Para ambas conjeturas también se pudo comprobarlas después de aplicar los instrumentos que adaptamos para el estudio del caso.

Nuestra tesis tiene como alcance a la población educativa sumida en el desarrollo de programas educativos intercultural bilingüe, a especialistas y directivos que ejecutan dichos programas y a estudiosos de distintas universidad que desarrollan investigación en esta área.

La descripción detallada del proceso de la conciencia fonológica en estudiantes quechua hablantes permitirá al educador del nivel primario a conocer cómo opera la conciencia fonológica en sus educandos; así desarrollará con mejores resultados nuevas metodologías de enseñanza en escritura y lectura.

El objetivo principal que guió el desarrollo de nuestra tesis buscó determinar la manifestación de conciencia fonológica durante el aprendizaje en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato Huancavelica. Acorde con este fin, nos planteamos como conjeturas secundarias: a. Interpretar las habilidades para la escritura que

presentan escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. Y, b. Describir la conversión de los fonemas a grafemas de los escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato.

La estructura de nuestra tesis consta de cinco capítulos, la que detallamos a continuación:

En el primer capítulo se establece la descripción detallada de los antecedentes, tanto internacionales como nacionales, a continuación se formuló el problema principal y problemas secundarios. Asimismo, se estableció el objetivo principal y los objetivos secundarios; finalmente, la justificación teórica y práctica.

En el segundo capítulo se construyó el marco teórico, considerando las teorías generales sobre conciencia fonológica, el registro fonético del runasimi, y se concluye con la formulación de la hipótesis principal y las hipótesis específicas.

El capítulo tercero detalla el tipo de método utilizado, el diseño que orienta la investigación, la estrategia de nuestra prueba de hipótesis, la determinación de las variables cualitativas; asimismo, la muestra y población estudiada, que constituyen el análisis del estudio y los instrumentos que se han aplicado, previa validación por juicio de expertos. Es destacable mencionar que nuestra tesis establece un estudio de casos, dado que los partícipes del estudio involucrados son pocos, dado las características de la población estudiantil que participa en educación intercultural bilingüe. La prueba de hipótesis no se ciñe al estándar usual de la prueba mediante la determinación de la medición de variables estadísticas. Nuestras variables en estudio son cualitativas, de ahí la necesidad de establecer el uso de métodos y técnicas del análisis hermenéutico.

En el cuarto capítulo presentamos los resultados del contraste de las hipótesis tomando en cuenta los datos obtenidos después de aplicarse nuestra *Prueba de identificación de fonemas* y *Prueba adaptada para escritura*. Ambas pruebas permitieron tomar decisión sobre las hipótesis planteadas, tomando en consideración que sus resultados permiten determinar el área de conflicto en el desarrollo de conciencia fonológica en estudiantes quechua hablantes de Ambato- Huancavelica.

En el quinto capítulo se presenta la discusión de resultados obtenidos y nuestras conclusiones alcanzadas luego de la culminación del análisis, asimismo, planteamos las respectivas recomendaciones.

Finalmente, en la parte de las referencias se propone bibliografía y hemerografía especializada sobre el tópico de nuestra tesis, se adicionan los respectivos anexos que respaldan el trabajo desarrollado.

Deseo agradecer al personal de la UGEL de Huancavelica que permitió desarrollar nuestro estudio; a las educadoras y educadores de la localidad de Ambato que ayudaron a realizar la administración de nuestros instrumentos. También a padres de familia que en todo momento apoyaron mis visitas y recojo de la información autorizando la participación de sus menores hijos.

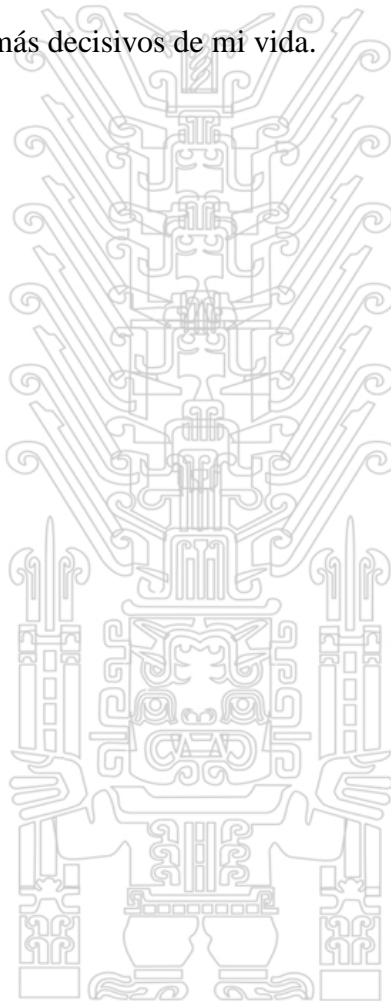
Mi especial agradecimiento y reconocimiento al Dr. Víctor Mazzi Huaycucho, por la invaluable paciencia y orientaciones metodológicas en el desarrollo de este trabajo de investigación.

A mis profesores de la Escuela Universitaria de Postgrado de la Universidad Nacional Federico Villarreal: Dr. Carroll Dale, Dr. Víctor Mazzi Huaycucho, Dr. Genaro Siu Rojas y al

Dr. Manuel Héctor Montoya Ugarte, por sus valiosas ilustraciones en clase y atinados consejos en el mundo de la investigación científica.

A mis familiares, por inculcarme permanentemente a concluir con mis metas y propósitos.

A mis amigos de la Universidad Nacional de Huancavelica y Escuela Universitaria de Postgrado Universidad Nacional Federico Villarreal, Doctorado en Educación, por los sabios consejos y apoyo en momentos más decisivos de mi vida.



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes.

Existe profusión en investigaciones sobre conciencia fonológica, pero son muy limitadas respecto a niños bilingües, especialmente runasimi-hablantes. No se evidencian trabajos de investigación enmarcados dentro del enfoque cualitativo. En este sentido, hemos considerado como antecedentes de nuestro estudio las investigaciones que tratan sobre bilingüismo en correspondencia con la formación de conciencia fonológica en escolares.

Internacionales

(Rincón & Hederich, 2008) investigan las diferencias en la aplicación de dos metodologías diferenciadas sobre “métodos de enseñanza y estilo cognitivo”, refiriéndose tanto al “método silábico” y “método globalizado”, ambos orientados a la enseñanza de la escritura.

La investigación se realizó en una institución pública educativa, ubicándose una muestra con escolares entre 5 y 7 años de edad. (Rincón & Hederich, 2008) revelan que “se encontró, primero, que el método silábico tiende a favorecer el proceso de aprendizaje de los sujetos con tendencia a la independencia de campo y, segundo, que el método global tiende a ser más equitativo que el silábico, en tanto parece no favorecer más a un estilo cognitivo sobre otro”.

(Rincón & Hederich, 2008) considera que “el método global favorezca exclusivamente a los sujetos sensibles”, la conclusión principal es “el método silábico sí orienta sus propuestas hacia la potenciación de las competencias de los sujetos independientes.”

(Feld, 2014) Considera que las “habilidades fonológicas” son concurrencia de diversos procesos para el dominio de lecto-escritura. Señala que el Sistema Nervioso Central

procesa información “de creciente complejidad” identificando las regularidades del idioma materno, lo que lleva a lograr en la identificación de sonidos y la consiguiente “y producción de las sílabas que componen un lenguaje”.

Considera un proceso con 3 elementos muy importantes para formar la escritura: “su creciente integración lingüística y la incorporación consciente de los elementos de la fonología del lenguaje hablado para comprender el lenguaje escrito”. La estimación de estos 3 factores permite comprender el proceso mismo de la construcción de habilidades y hábitos fonológicos, estos son: a) capacidad para emprender la lecto-escritura; b) los criterios pedagógicos adecuados en los que participa el niño; y, c) el afinamiento del córtex motor y los procesos de afinamiento del somato motor que permita el dominio de la coordinación óculo manual.

(Feld, 2014) Considera que “tanto la escritura como la lectura necesitan de la conservación de un oído fonemático preciso”. Lo cual hace necesario “comparar la forma ortográfica de la palabra escrita (secuencia de letras en la organización del engrama)”, lo que induce a delimitar una correcta percepción de las unidades léxicas del idioma materno. Esto permite una comparación de la “forma” respecto a la “transcodificación del código fonológico” lo cual genera una articulación entre ambos.

(Merma, 2007), sostiene que en el español hablado en los Andes peruanos “hay una fuerte tendencia a interrelacionar los sistemas modales epistémicos y evidenciales” Hay un marcado «fenómeno de transferencia morfosintáctica» en los procesos de formación del habla autóctona y la intervención del castellano como elemento lingüístico que se comparte a través de «experiencia personal, inferencias, y testimonios verbales de otras personas.» Se considera la intervención de «factores pragmáticos, principalmente de focalización y topicalización.»

(Merma, 2007), al concluir su estudio llega a las siguientes conclusiones:

«1. Es teóricamente indispensable investigar el contacto lingüístico desde una óptica diversa, y no solo gramatical, debido a que el empleo del lenguaje no depende únicamente de funciones sintáctico-semánticas, sino básicamente de funciones pragmáticas y, concretamente, comunicativas.

2. El cognitivismo como modelo funcional y no formal, basado en el uso, a partir de la identificación y definición de elementos prototípicos, ha servido para entender por qué dentro de un mismo tipo de transferencia morfosintáctica o categoría existen otras construcciones lingüísticas con matices especiales, por qué unas son más usuales que otras, y cuáles son los rasgos que las caracterizan en cada caso.

3. La pragmática ha contribuido a explicar todos los casos de transferencia morfosintáctica. Así, se ha comprobado, en el estudio, que el doble posesivo o posesivo redundante no solo es producto de rasgos gramaticales propios del quechua, sino que puede ser explicado a partir de cuestiones eminentemente pragmáticas como son la tematización del poseedor, y el establecimiento de una jerarquía en la naturaleza de los elementos de la posesión, debido a una necesidad eminentemente comunicativa.»

(Arregui, 1997), aporta con su estudio un tratamiento lingüístico concebido para una adecuada intervención del educador, discentes de grupos bilingües que presentan algún tipo de deficiencia y/o discapacidad. Considera las “características personales” y el contexto social en el que el discente se encuentra inserto.

La autora propone las siguientes conclusiones:

«-Los factores que operan en una situación o para una minoría particular pueden ser menos significativos en otras situaciones diferentes, por lo tanto no tienen justificación las respuestas estandarizadas.

-El dato del cociente intelectual, del desarrollo cognitivo, es un factor a tener en cuenta pero no debe determinar *a priori* la elección de un modelo monolingüe de educación.

Debe hacerse sentir al alumnado que el bilingüismo, el biculturalismo, es un logro especial que debe ser estimado y desarrollado. Se deben promocionar ambas culturas y sus lenguas.

-En la enseñanza de una segunda lengua se debe dar prioridad a los aspectos comunicativos frente a los lingüísticos.

-El nivel umbral de adquisición de una lengua no es una medida estandarizada y el aprendizaje de una segunda lengua no debe producirse en detrimento de la primera sino que puede apoyarla, transfiriéndole los conocimientos que se alcanzan en la segunda siempre y cuando se respeten las condiciones escolares y familiares que se han ido exponiendo.

-Cualquier niño o niña con dificultades de aprendizaje y lenguaje puede adquirir, en principio, un alto nivel de fluidez verbal en L2, en un programa bilingüe de inmersión, si está expuesto a un input lingüístico comprensible en L2 (situación en la que se negocia el significado utilizando todos los medios necesarios y la finalidad es la realización de una tarea significativa).

-La competencia se desarrolla como resultado de la interacción que se produce en un contexto que da sentido a unas referencias lingüísticas vagas por sí solas, determinando el significado preciso en cada momento y que sirve de soporte para hacer comprensible el input lingüístico.

-La lengua no debe ser, sobre todo en los primeros años del proceso, una materia independiente de estudio, ya que su aprendizaje se produce en la medida en que se usa en contextos de planificación y procesos de resolución de tareas, y gana significatividad en la medida en que el tema de trabajo interesa y se desea llegar a una solución. Se logra una competencia lingüística a través del desarrollo de la competencia comunicativa. El uso de una lengua como vehículo de instrucción, mediador, resulta eficaz no sólo para el aprendizaje de contenidos sino que asegura al mismo tiempo la capacitación comunicativa y lingüística en dicha lengua.

Nacionales

En Perú la tesis de doctorado más antigua que refiere a aspectos del quechua y su aproximación fonológica fue sustentada por Donald Burns en 1958. El autor desarrolla la siguiente estructura para desarrollar su estudio: Como problema general se pregunta “¿Qué características fonéticas, fonológicas y ortográficas presenta la lengua quechua para la formación de un alfabeto práctico en el castellano de Lima?” De ésta se desprenden las siguientes subpreguntas: “¿Cómo se presentan los sonidos significantes, los segmentos y series de segmentos de la lengua quechua en su variedad dialectal del Cusco?”; “¿Qué

particularidades supra-dialectales presenta la lengua quechua en su variedad dialectal del Cusco, para su adecuación ortográfica al castellano de Lima?” y, finalmente, “¿De qué manera se realizó el estudio de la lengua quechua en las épocas de mayor investigación lingüística en la historia del Perú?”

(Burns, 1958), se plantea como objetivo principal: “Describir las características fonéticas, fonológicas y ortográficas de la lengua quechua para la formación de un alfabeto práctico en el castellano de Lima.” Y como objetivos específicos: “Analizar los sonidos significantes, los segmentos y series de segmentos de la lengua quechua en su variedad dialectal del Cusco; describir las particularidades supra-dialectales presenta la lengua quechua en su variedad dialectal del Cusco, para su adecuación ortográfica al castellano de Lima; estudiar la realidad de la lengua quechua en las épocas de mayor investigación lingüística en la historia del Perú.”

(Burns, 1958), afirma que el estudio se realizó dentro de los parámetros de la metodología cualitativa.

El autor llega a las siguientes conclusiones:

- «1.El número limitado de partes componentes en el aparato articulatorio, y los límites naturales de perceptibilidad en el sentido auditorio, permite la descripción de los sonidos de cualquier lengua del mundo en términos de los movimientos y combinaciones de esas partes componentes.
2. Los sonidos de toda lengua son automática e inconscientemente organizados por sus hablantes en unidades significativas llamados fonemas.
3. Es imperativo que el investigador tenga una metodología basada en las características lingüísticas universales para determinar cuáles son los sonidos significantes de la lengua que estudia, y para organizar y describir los segmentos y series de segmentos en su distribución natural.
4. El castellano de Lima tiene veinticuatro fonemas; diecinueve consonantes y cinco vocales. Una ortografía fonológica para este dialecto tendría veinticuatro signos

monogramas. Hay dos fonemas fonéticamente complejos x, c, que por el patrón fonológico de distribución deben ser representados con monogramas.

5. La ortografía castellana, teóricamente práctica, exige por razones sociológicas y supradialectales, el empleo de cuatro diagramas, ch, ll, hu, y rr, y un total de veintidós signos consonantes.

6. El runasimi del Cusco demuestra una riqueza fonológica admirable con veinticinco fonemas consonantes y cinco fonemas vocales y un fonema de acento fuerte.

7. De especial riqueza es el sistema oclusivo-africado con segmentos no aspirados, aspirados y glotalizados. Los segmentos aspirados y glotalizados son de limitada distribución, pero en vívido contraste fonológico con los simples. La africada ch aspirada ocurre con menos frecuencia que los otros segmentos del sistema.

8. La ortografía fonológica tiene que reflejar con exactitud la realidad del sistema fonológico sin indicar las variantes fonéticas no significativas. Por la influencia del castellano existe una variada cantidad de vocablos parcialmente asimilados por el idioma autóctono. Esta verdad hace que exista dentro del habla de los indígenas dos sistemas fonológicos simultáneos. La descripción fonológica debe de incluir ambos sistemas para reflejar el cuadro total de la lengua hablada.

9. Durante el curso de la historia el runasimi ha sido la lengua indígena más estudiada en todo el hemisferio. Existe tres ciclos o épocas durante las cuales hubo mayor investigación lingüística que en otras. Aquí los llamamos a esos tres ciclos; El Clásico, El Medio y El Moderno. Durante el Ciclo Clásico se estableció una tradición castellana de representación ortográfica y aunque la castellanización simplificaba demasiado el complejo sistema fonológico de la lengua Quechua, sin embargo aún en el siglo diecisiete las gramáticas y demás publicaciones comenzaron a reflejar algo del complicado sistema de oclusivas. La tradición de este ciclo estableció el uso de la k para representar la oclusiva postvelar.

10. El Ciclo Medio se caracterizó por una partida de la ortografía castellana, el empleo de signos ajenos al castellano y descripciones pintorescas en términos de los movimientos del aparato articulatorio, que cada vez se acercaban más a la realidad del sistema fonológico de la lengua.

11. El Ciclo moderno produjo la verdadera descripción fonológica pero se caracteriza más por los esfuerzos empeñados hacia una ortografía única o general.

12. La ortografía práctica para la lengua runasimi no debe limitarse a la simplificación del simbolismo y la fácil reproducción de ellos y la fiel representación del sistema fonológico, sino la ortografía práctica debe reflejar además de estos factores la realidad

sociológica también. Esta realidad incluye: a) la coexistencia de esta lengua con el idioma oficial en el medio sociológico, y b) la urgente necesidad de la castellanización de los pueblos de habla runasimi.

13. Una ortografía práctica de runasimi no puede ignorar el hecho de que el aislamiento de los grupos indígenas es un factor que obra en contra de su progreso e inclusión en la realidad nacional.

14. El factor de mutua comprensión de publicaciones entre el dialecto chanca y el cuzqueño contrabalancea la desventaja del empleo de signos diacríticos.

15. Sin sacrificar la fiel representación del sistema fonológico de la lengua se puede utilizar una ortografía basada en la ortografía castellana según la propuesta de este estudio.»

(Canales & Velarde, Lenguaje oral y habilidades prelectoras en niños de 4 a 6 años. Un estudio sobre marginalidad y bilingüismo en el Perú, 2014), estudiaron la relación entre «lenguaje oral y las habilidades prelectoras en niños de 4 a 6 años» como caso de bilingüismo y marginalidad en zonas urbano-marginales de Lima, Ate-Vitarte en comparación de los casos del monolingüismo castellano de Cajamarca y bilingüe en el caso de Huancavelica. Ambos autores distinguieron 4 grupos de estudio: «Marginalidad nivel 1: Lima-Cercado; Marginalidad nivel 2: zona urbano-marginal: Vitarte-Huaycán; Marginalidad nivel 3: zona rural pero monolingüe castellano: Huayobamba; y Marginalidad nivel 4: Huancavelica-Quintaños (zona rural y bilingüe, por la presencia del runasimi).»

El estudio se trazó como objetivo principal establecer la relación entre la «condición de marginalidad y el bilingüismo», los que podrían afectar el normal desarrollo de la oralidad y la adquisición de las habilidades pre-lectoras en discentes entre 4 a 6 años de edad. (Canales & Velarde, Lenguaje oral y habilidades prelectoras en niños de 4 a 6 años. Un estudio sobre marginalidad y bilingüismo en el Perú, 2014), para desarrollar el estudio se valieron de los siguientes instrumentos: «test breve de bilingüismo»; «Prueba ELO»; «Prueba BIL 3-6 (batería de inicio a la lectura)».

En la discusión de resultados, destaca el siguiente análisis: «El punto crítico es que en el Perú los niños no estructuran bien el aparato psicolingüístico por factores sociales, culturales y de interacción madre-niño». Señalan que cuando les preguntaban a las mamás «por qué no le hablaban a sus niños de pecho», aquellas respondían: «para qué le voy a hablar, si no me entiende». El problema se acrecienta cuando los niños asisten a la escuela pública y en ella sólo se utiliza el castellano como idioma oficial de comunicación. El conflicto entre su uso lingüístico autóctono y un idioma dominante culmina en una condición «semilingüe».

(Canales & Velarde, 2014), sostienen que de igual manera «los factores disortogénicos estarían afectando el proceso de estructuración del sistema psicolingüístico mental en función de la lengua materna, lo cual luego tendrá repercusiones en el aprendizaje de la lectura y la escritura». Dificultad que difícilmente ocurra en niños monolingües-castellano de la capital.

En sus conclusiones, ambos autores hallaron «diferencias significativas» de la muestra «diferenciadas por niveles de marginalidad», en el «desarrollo del lenguaje oral» y, «habilidades pre-lectoras: conocimiento alfabético, reconocimiento de palabras, conteo de palabras, aislar sílabas y fonemas, conteo de sílabas, omisión de sílabas». Destacan que los niños ubicados en el nivel 4 de marginalidad en zona rural y bilingüe, aquellos «aparecían consistentemente con menores puntajes.»

En la segunda conclusión se considera que existe «relación entre las habilidades lingüísticas» y dentro de esto, sus «aspectos fonológicos, memoria verbal, aspectos morfosintácticos y semánticos y las habilidades pre-lectoras, conocimiento alfabético, reconocimiento de palabras, conteo de palabras, aislar sílabas y fonemas, conteo de sílabas, omisión de sílabas.»

Finalmente, afirman que «no se encontraron diferencias significativas en el desarrollo del lenguaje oral entre los niños de marginalidad de nivel 1 y los de nivel 2 (ambos grupos de Lima Metropolitana).»

(Canales & Velarde, 2014), continuando el interés con su primera tesis ambos estudiaron las diferencias entre las «habilidades psicolingüísticas» y «lectura en niños bilingües quechua-castellano» y niños «monolingües castellano» que cursan el primer grado de educación básica. La muestra tomada para el estudio fue de 17 niños Institución Educativa 309039 Acostambo y 11 niños de la Institución Educativa «José Carlos Mariátegui» Ñahuinpuquio, ambos de la provincia de Tayacaja, Huancavelica; 10 niños de la Institución Educativa 30229 de Ingenio, provincia de Concepción, Junin; finalmente, 17 niños de la Institución Educativa «Manuel Gonzales Prada» Huaycán, Distrito Ate-Vitarte, provincia de Lima.

Ambos autores en esta investigación se trazaron como meta determinar las diferencias de los componentes para el normal desarrollo de las habilidades psicolingüísticas, entre ellos «conciencia fonológica, memoria verbal de corto plazo, habilidades sintácticas-semánticas en niños quechua-castellano» en comparación con niños en la condición de monolingües hablantes de castellano. Ambos buscaron establecer la existencia de «relación entre dichas habilidades con la lectura».

Después de aplicar un test breve de bilingüismo, test de habilidades pre-lectoras y test PROLEC- R de Cuettos, los resultados obtenidos confirmaron la existencia de diferencias significativas en obtener habilidades psicolingüísticas en niños monolingües hablantes de castellano respecto a niños bilingües incipientes, encontrándose bajo rendimiento en los últimos. Sin embargo, ambos autores no encontraron diferencias significativas «en procesos de

lectura». Concluyen que «existe correlación significativa» entre «las habilidades pre-lectoras: conciencia silábica y fonémica con las tareas de identificación de letras y reconocimiento de igual-diferente», tanto como en la comprensión oral

(Querejeta, 2010), ha estudiado la funcionalidad de los contextos de influencia entre «Sociedad, familia y aprendizaje». Toma en consideración las peculiaridades del desarrollo «alfabetizador hogareño» en grupos poblacionales pauperizados «y sus repercusiones en las habilidades y conocimientos pre-lectores de sus hijos.»

La autora seleccionó una muestra aleatoria de 62 niños entre 4 y 5 años de edad. Entrevistó a sus madres mediante la adaptación de una «encuesta sobre contexto familiar alfabetizador». Para el estudio de la muestra se utilizaron pruebas para «la dimensión alfabetización temprana».

Entre sus conclusiones, (Querejeta, 2010) señala haber determinado «una gran variabilidad en las prácticas y características del contexto hogareño de las familias examinadas»; logró establecer niveles incipientes «sobre conocimientos y habilidades pre lectores infantiles».

Se toma en cuenta este estudio porque particularmente se focaliza en niños y familias que presentan una condición pauperizada, en condiciones consideradas de riesgo, la cual se asemeja a los casos que venimos estudiando.

Dentro de nuestro marco teórico hemos insertado los estudios sobre quechua, el idioma autóctono hablado en nuestros Andes. Sus orígenes y estatus idiomático inciden directamente en nuestro estudio.

(Cerrón, 1998), en su investigación bibliográfica: «Las primeras traducciones al quechua y al aymara», hace precisiones sobre la preocupación de los españoles por implantar

la religión cristiana utilizando un idioma entendible entre “conquistador” y “conquistado”, y además, sobre sus actitudes respecto a nuestros antepasados.

(Cerrón, 1998), considera que el «glotocentrismo europeo» muestra un profundo desprecio para con nuestros idiomas autóctonos, muchas veces fueron señalados de «primitivas y salvajes» definidas como «mentalidades silvestres e infantiles»; sin embargo, se admitía alguna jerarquización entre las lenguas autóctonas, aunque siguieran considerándolas «imperfectas» e «incoherentes».

Después del Tercer Concilio Limense (1583) los funcionarios coloniales (civiles y eclesiásticas) unificarán el empleo de las lenguas autóctonas en una sola: el quechua de variante chinchay como sistema comunicativo usual para la catequización y adoctrinamiento; incumbirá a gramáticos y lexicógrafos la redacción de Lexicones y Vocabularios para adoctrinar eficazmente. Los redactores de dichos Lexicones reconocían que lejos de ser un idioma «bárbaro», resultaba muy «conforme a la latina y la española».

El quechua, a diferencia del aimara, no es una «lengua uniforme», por lo contrario, presenta «un alto grado de fragmentación» sobretodo, en sus contextos fonológico, morfológico y léxico; sus construcciones lingüísticas debieron adaptarse bajo los contenidos de la religión cristiana, la cual resultaba cultural e ideológicamente extraño al mundo andino.

Tanto traductores y gramáticos religiosos tuvieron que adaptar y realizar una selección de contextos semánticos eliminando la influencia de otros idiomas autóctonos — entre ellos el puquina—, codificando nuevamente la diversidad de «lenguas-meta». En los Vocabularios de quechua se escogieron palabras de uso común entre la población, sobre todo, las que fuesen «más accesibles a todo el universo runasimi y aimara hablante».

El quechua como «lengua general del Inca» es una construcción desde la variante cuzqueña, la cual fue depurada en sus «peculiaridades léxicas y fonológicas. Desde su condición de escritura, se le impuso una representación «uniforme y libre de diacríticos», la grafía consiguiente resulta «hipo diferenciadora» por cuanto no diferencian «las oclusivas larinalizadas» de sus accesorios, ni se representa adecuadamente «la oposición velar/postvelar», muy característicos de la variante cusqueña.

La traducción del quechua siguió la norma de interpretar «sentido por sentido», más que «palabra por palabra» esto originó dos problemas primordiales: uno de carácter general, causado por los relativos culturales que son completamente distintos y otro, de motivación ideológica, surgido desde el objetivo de expandir el catequismo cristiano.

Este proceso descrito como intervención idiomática se crearon mecanismos de «usurpación e imposición» generó una «confrontación asimétrica y excluyente», en la traducción, el procedimiento referencial judeo-cristiano se auto-legitima y es sostenido como «universal e inapelable», mientras que el idioma hablado en el mundo andino es ponderado como «cosas de burlería y disparate». A partir de dicha función surgen nuevas palabras que no tienen origen autóctono, como también hay palabras equivalentes, generando la posibilidad de ser «intertraductibles», comunes para ambos universos lingüísticos.

(Cerrón, 1998), señala que para solucionar problemas de traducción se prefirió por las «realidades no estructuradas» apelando al requerimiento de elementos léxico-semánticos nativos, anticipando la adecuación designativa, generalmente auxiliada mediante «perífrasis y circunloquios de naturaleza explicativa». La otra técnica para traducir quechua se orientó por los «préstamos», priorizando la «indianización» de acuerdo a los cánones del idioma de recepción.

El proceso de traducción y adaptación del quechua colonial, renuncia a tomar en cuenta los «semas aferentes» y los inherentes propios a cada «configuración semántica del significado». Usualmente se «resemantizaban» términos que antes formaban parte del léxico general. Por último la lengua de dominio significacional no fue la castellana, usualmente se recurría al latín para lograr la designación del significado.

En la traducción del quechua se denotan prejuicios etnocéntricos debido a la «ortodoxia religiosa» que caracterizaba a quienes la ejercían, produciendo que la traducción sea desviada, lejos de requerir una equivalencia entre los «universos configuracionales» se buscó intencionalmente la imposición dominante del mensaje occidental, lo que causó la parcial destrucción del saber nativo.

Los textos de traducción del quechua colonial permiten conocer el proceso evolutivo del quechua, a pesar de ser consideradas como «pura oralidad». El traslado del registro oral a escritura colonial resultó complicado para la preservación cultural, proceso que en la condición de diglosia sociedades donde conviven dos o más idiomas, la traducción resulta un acto de resistencia frente al hegemonismo idiomático impuesto en los Andes.

1.2. Planteamiento del problema.

Descripción de la realidad problemática

El primer idioma que aprende un niño (a) es el contacto comunicacional con su entorno de hablantes, a través de éste se relaciona socialmente, aprende a distinguir, saber e interpretar el mundo donde interactúa. En nuestro país, las condiciones de diversidad y multiculturalidad originan una condición diglósica entre el castellano como idioma hegemónico y las distintas lenguas originarias que aún es hablada por habitantes de los Andes y Amazonía.

(Paredes & Espejo, 2016), nos muestran el diagnóstico de niños que participan dentro de una condición bilingüe en el Perú, las cifras son las siguientes:

Indicadores	Total	Porcentaje
Población Perú (2015)	31,151,643	100%
Niños	7,515,583	23.41%
“Indígenas”	998,642	3.14%
Niños Hablantes runasimi	838,381	2.61%
Niños hablantes aymara	70,038	0.21%
Niños hablantes de otras lenguas nativas	90,224	0.28%

Tabla 01: *Cantidad de niños (as) que participan en escuelas interculturales bilingüe.*
Fuente: Paredes et. al. Pág. 1.

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Hogares (2010) del total de la población del Perú, los niños en edad escolar representan el 23.41% y de este porcentaje 2.61% son niños (as) hablantes runasimi en sus diferentes modos dialectales. En Ambato, los aprenden runasimi en casa con sus padres. Es a través del runasimi chopqa que dichos niños desarrollan la propia identidad individual y adoptan todos sus valores y esquemas mentales. Al aprender el idioma materno forman y consolidan sus representaciones culturales. En la escuela el constante uso del idioma materno brinda un espacio transcendental para el desarrollo del ser humano.

El educador está inmerso en un proceso diglósico (enseñar entre una lengua materna y otra distinta oficialmente dominante) debe tomar en cuenta los programas y contenidos curriculares de acuerdo al Programa de Educación Intercultural bilingüe. El educador ha de concebir una metodología en que los educandos adquieran con eficiencia la habilidad de leer y escribir en ambos idiomas. Usualmente muchos educadores del programa intercultural bilingüe tienen conocimientos débiles en el idioma que está enseñando.

El aprendizaje en castellano se inicia durante la etapa preescolar mediante la oralidad —oficialmente es el idioma que sustituye al idioma autóctono—. La oralidad es predominante hasta el primer grado. Después de éste grado de estudio, se inicia un proceso de «traspaso de

competencias en lectoescritura desarrollada en el idioma autóctono al castellano». Las dificultades que los educadores perciben al enseñar a educandos quechua-hablantes, es que aquellos están aprendiendo la segunda lengua inquiriendo las similitudes con su idioma autóctono y que usualmente se cometen "errores" originado por diferencias en las “estructuras lingüísticas entre ambos idiomas”.

(Paredes & Espejo, 2016), señalan que los programas de Educación Intercultural-Bilingüe “no es una prioridad de la actual política educativa”; refiere críticamente que ésta “ha tendido a mostrar los supuestos avances del sector [educación] a través de las mejoras en infraestructura”, o mostrando dudosos resultados de logros a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) o de la prueba internacional, un avance de último a penúltimo. Incide en el problema que presentan los programas de Educación Intercultural Bilingüe, en su aplicación colisionan con los criterios de aplicar estándares únicos basados sólo en indicadores de asignaturas en Matemática y Comunicación Personal. Concluye que la aplicación de programas educativos basados en Intercultural bilingües debe fomentar la heterogeneidad respecto a contenidos y lengua en la que debe respetar sus marcos culturales autóctonos.

(Merma G. , 2007), sostiene que el contacto entre ambas lenguas causó transferencia y sobre posición (dominación) de una sobre otra, destaca que la interacción entre ambas “lenguas implicadas” son idiomas que no están emparentadas y, sin embargo, muestra mutuas influencias en todos los niveles lingüístico. Tanto el quechua respecto al español y viceversa ha generado diversos “fenómenos lingüísticos de transferencia”, sobre todo de “carácter léxico, fonético, fonológico o morfosintáctico.”

Esta sobreposición, producto de un proceso complejo de dominio colonial, introdujo una condición nueva en la reproducción y el aprendizaje del idioma autóctono: el español de Castilla. Utilizada oficialmente para la administración colonial, fue el idioma que empezó a desplazar al quechua y otras lenguas nativas en todo el espacio andino. El proceso de dominio ha continuado a través de su evolución lingüística. (Heise, 2001), sostiene que dicho proceso se manifiesta como “intolerancia cultural”; un grupo nacional bajo un intento homogeneizante busca que la propia cultura vernácula pierda la confianza en su propia condición de existencia, la preservación del habla castellana para imponerse como lengua oficial y extinguir las autóctonas por completo. El modelo de educación “intercultural bilingüe” resulta ser usualmente un proceso de extinción del quechua donde existe preferencia por enseñar mediante la lengua castellana.

(Morillo, 2014), frente a este lento proceso de extinción del quechua mediante la aplicación del Diseño Curricular Nacional sostiene que dada nuestra condición de “país pluricultural y multilingüe” uno de sus problemas más significativo que le atañe reside en que las instituciones oficiales en la formación del educador y sus programas curriculares emanados del Ministerio de Educación “no incluyen asignaturas de antropología y lingüística que permitan al profesor decodificar y codificar la lengua materna y la cultura de la localidad.” Los educadores se ven en desventaja para que puedan “traducir en contenidos, recursos de enseñanza y aprendizaje educativos” para comprender “el tejido de valores, símbolos y la concepción urbana, andina o amazónica que las ilumina”, esto explica “los resultados negativos en las evaluaciones de los estudiantes, así como de los profesores”, originada desde su raíz “la herencia colonial aún vigente en el sistema educativo”.

El conflicto que significa la intervención y posicionamiento de un idioma distinto en

los Andes peruanos implica que debemos aplicar criterios del análisis cómo funciona un idioma

externo impuesto por 500 años y la preservación del idioma nativo que sobrevive y es uso cotidiano por una parte de nuestra población. Condición que interrelaciona los estudios sociolingüísticos en nuestro corpus teórico. Un rastreo histórico de nuestra condición idiomática hace necesario nuestra exposición teórica acerca de la normativa del quechua.

El diseño curricular de la Educación Intercultural Bilingüe se manifiesta a favor del aprendizaje de la lectoescritura a través del uso de la lengua materna, lo que permite formar la personalidad a través de sus resultados psicológicos, afectivos y cognitivos consolidando la autoestima del educando. El desarrollo de lecto-escritura implica la mayor preocupación en la educación peruana, luego de los resultados adversos durante la evaluación PISA del año 2012 y subsiguientes, donde el Perú se ubicó último y penúltimo entre 64 países evaluados en las tres categorías (matemática, lenguaje y ciencias).

Los alcances del aprendizaje y logro de capacidades lingüísticas y cognitivas se ven perturbadas cuando constatamos que los educandos de la Institución Educativa Intercultural-Bilingüe N° 363637, del centro poblado de Ambato, provincia de Huancavelica presentan problemas en aprendizaje de lectura y escritura. Durante nuestra primera prospección —agosto de 2015— se observaron dichas dificultades, probablemente suscitados por deficiencias en el aprendizaje y afianzamiento de la conciencia fonológica.

El problema emergente denota que el aprendizaje intercultural bilingüe no toma en cuenta la importancia del aprendizaje de lecto-escritura mediante los segmentos sonoros propios del quechua. Aún hay conflicto entre dos sistemas lingüísticos muy distintos: runasimi de la variante chopqa y español de Castilla, entre ambos se interpone una interacción fonética que genera dislexia entre los educandos.

Entender la importancia de la fonología en el aprendizaje implica lograr dominio para comprender cómo se originan y evolucionan las diferentes unidades distintivas acústicas en el Sistema Nervioso Central del educando. ¿Cómo podemos aplicar estrategias metodológicas adecuadas para la enseñanza de lecto-escritura?, ¿es pertinente utilizar determinadas estrategias metodológicas sin conocer, previamente, cómo desarrolla la conciencia fonológica?, ¿Con una inadecuada conciencia fonológica el educando asimilará con facilidad los conocimientos? Interrogantes que necesitan resolverse para situar una solución en el campo de los programas intercultural bilingüe.

Después de haber revisado las condiciones de conflicto que genera una condición intercultural bilingüe en relación al aprendizaje de la escritura bajo las condiciones de la conciencia fonológica, se plantean las siguientes interrogantes:

Problema principal

¿Cómo se manifiesta la conciencia fonológica durante el aprendizaje en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato Huancavelica?

Problemas secundarios

¿Qué habilidades para la escritura en runasimi presentan los escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato?

¿Cómo ejecutan la conversión de fonemas a grafemas los escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato?

1.3. Objetivos

Objetivo principal

Determinar la manifestación de conciencia fonológica durante el aprendizaje en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato Huancavelica

Objetivos secundarios

Interpretar las habilidades para la escritura que presentan escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato.

Describir la conversión de los fonemas a grafemas de los escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato.

1.4. Justificación

Teórica

(Sautu, Bioniolo, Dalle, & Ebert, 2005), sostienen que la relevancia del tema de investigación no es parte del marco teórico, sin embargo, conjunta o alternativamente, puede justificarse porque busca responder a un deseo de resolver un problema. En este sentido, este trabajo de investigación responde, en gran medida, a absolver las inquietudes del magisterio de nuestras zonas rurales con respecto a las razones de las dificultades que se presentan en el niño al representar los fonemas en grafemas; en ese sentido, en base al trabajo desarrollado en profundidad, se fundamenta teóricamente la forma de conducir este controvertido problemática la escritura en nuestra realidad social andina; tomando en cuenta sus rasgos particulares de su conciencia metalingüística.

Práctica

Entendiendo el contexto sociocultural del niño de esta zona rural y con los aportes teóricos sobre el tema planteado, el profesor utilizará otras estrategias y formas de enseñanza

en lecto-escritura, haciéndolo más entendible, dinámica y agradable para el más alumno; así, evitará frustraciones que repercuten en el nivel de autoestima del alumno, generando como consecuencia rechazo a la escuela.

Aclaremos que, en nuestra realidad andina, hay pocos estudios significativos sobre la conciencia fonológica en quechua, el mismo que debe tratar el conocimiento sistemático que deberíamos tener acerca de los sonidos que integran nuestro idioma autóctono, el cual usamos para identificar y diferenciar las partes componentes de “las oraciones palabras y sílabas que escuchamos” e interactuamos como “acción comunicativa”.

1.5. Alcances y limitaciones

Importancia

Se considera que educandos bilingües con mejores habilidades en comprensión lectora, aspiran a un mejor estatus, a una vida digna con mejor bienestar; en consecuencia, al paso de los años, contribuirán en mejores condiciones y mejores posibilidades en el desarrollo de su comunidad, de su región y del país.

La descripción detallada de la realidad estudiada permitirá al profesor del nivel primario conocer mejor la conciencia fonológica de sus alumnos; así enfocará de manera más óptima y con mejores resultados nuevas metodologías de enseñanza sobre lectura y escritura, gracias al hallazgo de informaciones valiosas obtenidas de manera holística sobre diferentes habilidades fonológicas que presentan los niños en este contexto sociocultural específico.

Limitaciones

Entre las dificultades para realizar nuestra investigación encontramos:

- Desconfianza en la colaboración de los padres en el recojo de la información in situ.
- Dificultad en el acceso a la información en algunos hogares.
- Desconocimiento de las teorías sobre conciencia fonológica en algunos docentes.
- Poco dominio del quechua en algunos docentes.

1.6. Definición de variables cualitativas

1. Comprensión fonética: Representa la comprensión auditiva como destreza lingüísticas para la interpretación del discurso oral.

Indicador: Fidelidad del registro auditivo.

2. Conciencia metalingüística: Implica el desarrollo cognitivo en dos procesos que compiten para ordenar todo contenido proposicional y estructura del discurso.

Indicador: Ordenamiento de sonidos en el pensamiento.

3. Conversión de fonemas a grafemas: Proceso en el cual con frecuencia se escribe como se establece el registro auditivo. Se establece una configuración de fonemas estables que permiten discriminar aquellos sonidos que sean próximos.

Indicador: Uso adecuado de vocales y consonantes en la escritura en quechua.



CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Teorías generales sobre conciencia fonológica

Enfoque neurocientífico

La neurociencia es una disciplina componente de la medicina que ha contribuido a nuestra comprensión sobre la organización del Sistema Nervioso Central, específicamente durante el proceso de lecto-escritura. Para comprender éste proceso se aplican técnicas basadas en la resonancia magnética (RM) y la resonancia mediante emisión de positrones (TEP) los cuales permiten observar el funcionamiento del Sistema Nervioso Central al instante y desde varias dimensiones. Mediante ambas técnicas se puede identificar las áreas del cerebro involucradas que se activan ante determinado estímulo, profundizando nuestro conocimiento de la integración de las redes neurales. (Waipan & Merker, 2017), sostienen que de este modo podemos saber con mayor precisión el funcionamiento del Sistema Nervioso Central cuando

se lee y escribe; saber qué áreas del neo-córtex intervienen específicamente en la lectura y la escritura.

(Salas, 2003) Sostiene que la neurociencias resulta ser un conjunto de disciplinas cuyo objeto de estudio es el Sistema Nervioso Central, con particular interés en descifrar la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje. El progreso de la neurociencia ha avanzado en referencia al proceso del aprendizaje, nos permite realizar las siguientes consideraciones:

- El aprendizaje modifica, según el nivel de complejidad de la información, la estructura física del Sistema Nervioso Central.
- Sus modificaciones estructurales cambian la organización funcional del cerebro: el aprendizaje cumple una función dinamizadora, organiza y reorganiza constantemente las funciones del Sistema Nervioso Central.
- Las áreas especializadas de las redes neurales del Sistema Nervioso Central se hayan en condiciones para “aprender en momentos cambiantes”.
- Nuestro cerebro es un órgano muy dinámico que, gracias a la experiencia, ha sido considerablemente moldeado.

(Marcos, 2011), sostiene que la neurociencia permite comprender la “plasticidad neuronal”, como propiedad intrínseca de un saludable Sistema Nervioso Central en el transcurso de la vida. Dicha plasticidad permite reorganizar las posibilidades de realización personal mediante la apertura permanente a la formación de la personalidad manteniendo las expectativas de calidad de vida y del enriquecimiento cultural. Asimismo, se precisa que la plasticidad neural instaura nexos de interacción entre los cambios de comprensión sobre la

estructura del Sistema Nervioso Central y la comprensión de los procesos de aprendizaje como fases de humanización.

(Ortiz, 2009), (Pizarro, 2003) y (Redolar, 2014) (Herz, Gollish, Machens, & Jaeger, 2006) revelan que el estudio sobre las distintas redes neuronales que participan en el funcionamiento del Sistema Nervioso Central permiten comprender las distintas áreas funcionales concurrentes, así tenemos que el área de Wernicke, decodifica y descifra la palabra hablada, utilizando la memoria a corto y largo plazo, además del conocimiento de diversas reglas gramaticales, por lo tanto, interpreta los sonidos relacionados con la voz humana. El área de Broca, resulta ser el área encargada de “coordinar y secuenciar los movimientos ejecutores del habla”; el “centro de Exner” es el creador de melodías *kinéticas* necesarias para la escritura, aquí ocurren las coordinaciones temporales de los movimientos entre manos y dedos. El “centro de Luria” (inferior) se relaciona con las “praxias bucofonatorias, linguolabiales y faciales” que intervienen en el lenguaje hablado. El “centro de Luria” (superior), se relaciona con las “praxias mano digitales”, así como las expresiones no verbales del cuerpo que acompañan a todo el lenguaje hablado. Finalmente, el “centro de Dejérine”, definido como el “centro de integración simbólica” de la escritura o de su trastorno: la agrafía. Es una zona de “máxima interacción e interpretación simbólica de los estímulos visuales” que permite pensar el contenido de un mensaje escrito.

Dentro de esta perspectiva (Jimenez & Ortiz, 2007; Ortiz, 2009) adicionalmente han realizado determinados estudios sobre bases neurológicas de la conciencia fonológica. Un individuo quien desee aprender a leer “debe coordinar el lenguaje auditivo con el lenguaje impreso”, proceso en el que interviene la conciencia fonológica, que se define como la “capacidad para reflexionar y manipular conscientemente los aspectos estructurales del lenguaje hablado”, en este sentido, la conciencia fonológica sostiene el logro del aprendizaje

de la lecto-escritura, pero tiene que ser desarrollado preferentemente entre los 4 a 6 años de edad.

(Ortiz, 2009) (Pizarro, 2003) (Kandel, Jessell, & Schwartz, 1997) y (Redolar, 2014) han descubierto que cuando se aprende a leer a temprana edad y de forma analítica – secuencial – morfológica – sintáctica el hemisferio izquierdo es el más activo, mientras que cuando se aprende tardíamente a leer es el hemisferio derecho el más activo.

Es importante explicar desde la perspectiva neurocientífica el conjunto de teorías que describen el proceso de la conciencia fonológica. (Kandel, Jessell, & Schwartz, 1997, pág. 681) Se interrogan si la capacidad del lenguaje es innata o aprendida. Señalan que la adquisición del lenguaje implica aprendizaje por imitación social, aunque una parte del proceso va precedida por condición innata evolutiva. Consideran que en el cerebro, el hemisferio izquierdo es predominante en las funciones del lenguaje. Al nacer el niño, la plasticidad neuronal va madurando de acuerdo con la adquisición del lenguaje y señala como sus funcionales el área de Broca para control y formación del aparato fonológico y el área de Wernicke para la comprensión, como parte del sistema auditivo y el procesamiento visual de símbolos y signos.

Durante este proceso formativo los infantes “aprenden las reglas de su lengua natal escuchando a la gente que les rodea”. Sin embargo, declara que el aprendizaje de las reglas de la gramática del lenguaje ocurre durante la época en la que el infante empieza “a construir oraciones”. Legitima la explicación de (Chomsky, 2003): que todo ser humano tiene predisposición innata en la adquisición del lenguaje, intrínsecamente un “programa neuronal” los dispone para aprenderlo. Sostiene Chomsky que un niño (a) aprende un lenguaje confrontando lo que escucha diariamente, construyendo un sistema provisional de reglas, determinado genéticamente, el que luego va afianzando mediante la interacción social. Hay

capacidad innata en el niño (a) para reconocer el lenguaje de su entorno, sobre todo cuando se hayan en contacto con el lenguaje, lo aprenden rápidamente.

El modelo de procesamiento neural abreviado que presentan (Kandel, Jessell, & Schwartz, 1997, pág. 689) indican un procesamiento en paralelo y resulta más complejo que el presentado por Wernicke-Geschwind. El esquema es el siguiente:

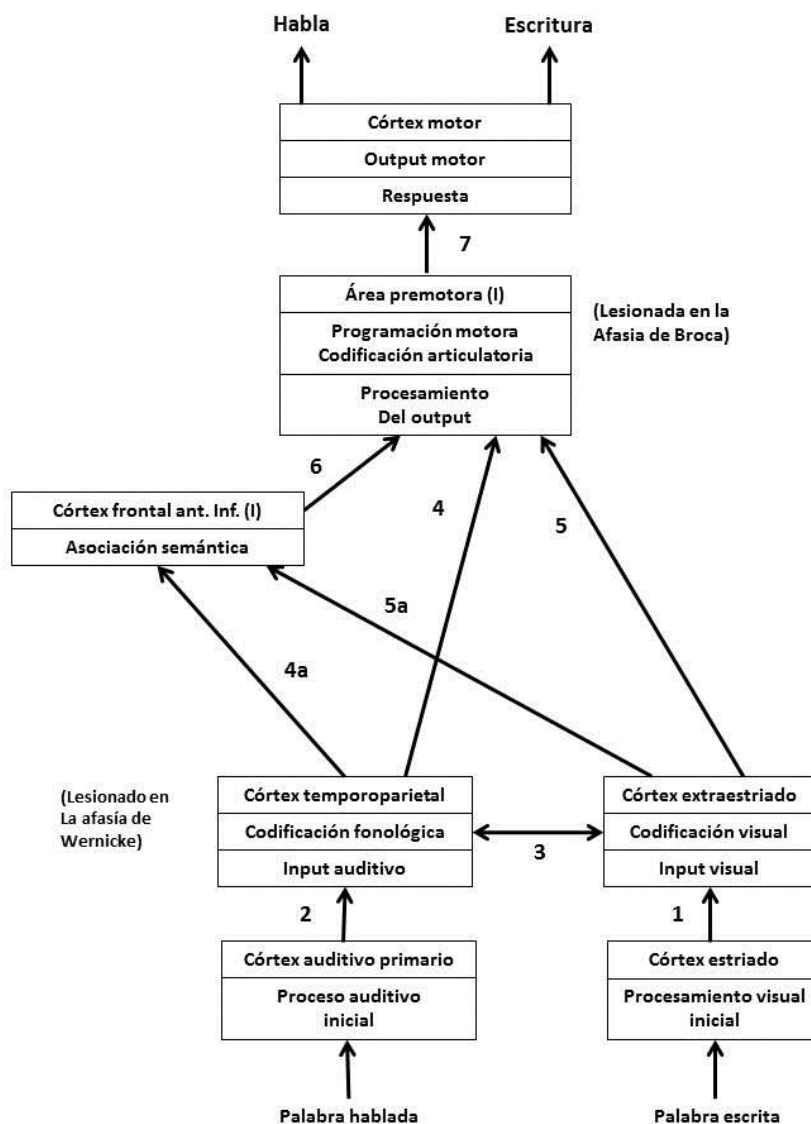


Figura 01: *Modelo del procesamiento neuronal del lenguaje*
Fuente: Kandel et. al. (1997:689)

Esencialmente la propuesta de Kandel señala estudios de comprensión de los grafemas respecto al uso de ideogramas, toma como ejemplo el caso del katakana en Japón de 71 grafemas, que representan símbolos fonéticos y los grafemas en kanji que son distintos al kakatana. Ambos sistemas dependen de centros de lenguaje en el hemisferio izquierdo del cerebro, pero cada uno es procesado por un mecanismo diferente. Con el modelo de procesamiento se hace notar que el giro angular del hemisferio izquierdo, encargado de la representación auditiva, “no está implicado en el procesamiento de la representación visual de las palabras.

La perspectiva neurocientífica permite ubicar las funciones auditivas en relación a la captación de sonidos y la producción de los mismos a través de un sistema funcional que se ubica principalmente en el hemisferio izquierdo del cerebro. Esto implica las siguientes consideraciones:

Primero: el acrecentamiento de funciones especializadas en el hemisferio izquierdo; para lectores iniciales, las letras resultan ser símbolos viso-espaciales arbitrarios. En cambio el hemisferio derecho estructura una especialización en la percepción viso-espacial. Cuando los niños (as) aprenden a leer, la percepción de las letras representa sonidos y “símbolos viso-espaciales impresos”. Hay distintas experiencias en estudios de cómo hacen las personas la transformación entre percibir símbolos viso-espaciales hasta percibir el significado de las categorías visuales y explicar como un cambio de predominancia del hemisferio derecho (percepción visual de símbolos) se traslada al hemisferio izquierdo especializada en la “percepción hábil y avanzada de la categoría visual” mediante la comprensión de determinados significados.

Segundo: incremento de la mediación de la región izquierda posterior del Sistema Nervioso Central. Recientes estudios han demostrado que cuando los niños (as) se tornan en lectores más hábiles, “la región posterior de la neuro-corteza se involucra más en la lectoescritura”. Los lectores conmutan la dependencia en la región t́mporo-parietal a la región frontal del neocórtex, especializada en la formación visual de palabras y su interacción visual, auditiva y semántica. El proceso se automatiza mediante la experiencia reiterativa y se integra con la lecto-escritura.

Tercero: Existe un “compromiso decreciente” en la región izquierda anterior frontal del hemisferio izquierdo, el área t́mporo-auditivo donde descansan las operaciones de memoria “para elegir, mantener y manipular las palabras” necesarias para la comunicación.

(Ortiz, 2009), (Feld, 2014), (Kandel, Jessell, & Schwartz, 1997), (Pizarro, 2003) y (Redolar, 2014) han evidenciado que existen cambios en el funcionamiento del Sistema Nervioso Central que “se caracterizan por el incremento selectivo de la respuesta del texto”, cuando más tardío es el aprendizaje de la lectura los involucrados muestran un incremento de la actividad en el hemisferio derecho en comparación al izquierdo.

La conciencia fonológica está asociada y es indesligable de los procesos de codificación de la escritura, la cual requiere una vista general para comprender un proceso tan complejo como es la codificación auditiva y su transformación en símbolos y grafías.

(Bär, 2007), sostiene que la escritura es una invención relativamente reciente en la cultura universal. Los sumerios la inventaron caracterizados por “caracteres ideográficos” hace 5 mil años y 2 mil años después los griegos se apropiaron del sistema gráfico- simbólico de los fenicios empezaron “empezaron a escribir separadamente las vocales y las consonantes que se convertirían en la base del alfabeto occidental”. Se interroga cómo evolucionó el Sistema

Nervioso Central en desarrollar habilidades para interpretar las infinitas combinaciones gráficas de la escritura.

El símbolo gráfico es un objeto visual que corresponde a un ente sistemático, (Sigman, 2015) explica que como objeto visual depende de la notación que se emplea como “convencionalidad”, como símbolos que se combinan siguiendo determinadas reglas.

(Sigman, 2015), detalla que aprendemos a leer deletreando, pero gracias a la memoria visual, lo que vemos como un todo, aunque tenga un poco de modificación, igual lo reconoceremos. Es que dentro de nuestro cerebro hay cierta priorización de las letras, incluso se podría afianzar determinada clasificación; también aclara que en la mayoría de los idiomas está fundada en consonantes. Las vocales como “fuentes fonológicas” sirven para “hacer más fácil el discurso”. Esto explica los factores aglutinantes que permiten deducir que un grupo de consonantes como “plbr’ se puede derivar en “palabra”.

El quechua no contiene el sistema de escritura europeo, es aglutinante semasiográfico y su traslado con arreglos a letras en alguna medida sólo puede ser posible cuando sus peculiares sonidos puedan coincidir con la escritura occidental.

(Bär, 2007), considera que utilizando la técnica de “resonancia magnética funcional” (RMF), permite comprender lo que ocurre en el Sistema Nervioso Central cuando se empieza a leer, los estudios neurocientíficos comprueban que en el área visual localizada sobre el lóbulo izquierdo hay diferentes regiones que se activan según se presenten letra, bisílaba, trisílabas.

(Puebla, 2011), considera que el acrecentamiento de información en los educadores, tanto en neurociencia como ciencia cognitiva, permite comprender como el Sistema Nervioso Central procesa la información entrante, considera un conexionismo que postula la como información llega a transformarse en una función operativa dentro del sistema de redes

neuronales. Las ciencias cognitivas requieren distinguir la distribución neuronal de “redes, tejidos, circuitos, núcleos o sistemas neuronales para elaborar explicaciones acerca de la forma cómo se puede procesar la información en un agente de tipo cognitivo.”

(Salas, 2003), sustenta que la educación contemporánea necesita de la neurociencia, posibilita entender el aprendizaje y los conocimientos generados el transcurso de nuestra evolución se encuentran almacenados en nuestro Sistema Nervioso Central.

(Marcos, 2011), considera que es fundamental analizar la importancia de como “las relaciones neuropsicológicas tienen en nuestra forma de entender las relaciones con los otros”, de las “formas de aprender” –los estilos de aprendizaje–, del entendimiento “lo que a nuestro alrededor ocurre”, de “las formas en las que nos comportamos ante determinadas situaciones”, de la justificación sobre “la emotividad de nuestros actos”, aquello que nos identifica y caracteriza como seres individuales dentro de lo que significa un “ser humano”. Asimismo tenemos que entender que cerebro y educación son procesos sincrónicos.

(Sigman, 2016), destaca la presencia de formas léxicas se pueden enfocar desde otros ángulos, por ejemplo, la idea errónea de aplicar un diagnóstico de dislexia en individuos que tienen confusión en la orientación espacial para distinguir izquierda y derecha. En la escuela se le relaciona con criterios sobre niveles bajos de inteligencia causando deserción escolar e incluso traumas infantiles. La dislexia es una dificultad para relacionar fonemas con las letras, convertir sonidos en símbolos gráficos. (Sigman, 2015), puntualiza que el bilingüismo es mucho más beneficioso para el Sistema Nervioso Central del educando, en esta condición se manejan dos léxicos, así puede estar apto para ejecutar dos sistemas comunicativos en función de “multitarea”.

Conciencia fonológica.

La conciencia fonológica es definida como “habilidad para reflexionar sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral”. Aunque existen distintas propuestas para conceptualizarla. (Bizama, Arancibia, & Sáez, 2011) la define como una “habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje”.

(Treiman, 1991), señala que implica “la toma de conciencia de las unidades fonológicas del lenguaje hablado como el desarrollo de la capacidad para manipular dichas unidades”. Mientras que (Bizama, Arancibia, & Sáez, 2011) sostienen que un contexto favorable para el aprendizaje de la lectura, el logro reside en que el niño muestre capacidad para examinar cada componente sonoro en su idioma materno y pueda asociarlo correctamente dentro de un determinado sistema de escritura.

Pérez & González (2004), citado por (Beltran, 2012) definen conciencia fonológica como “habilidad que tiene una persona para operar explícitamente con los segmentos de la palabra, al tomar conciencia de que las palabras se pueden manipular y que están formadas por unidades lingüísticas más básicas.” (Mejía & Eslava, 2008), opinan que conciencia fonológica son “las habilidades para analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua”, se inician en la etapa pre-escolar con el reconocimiento de “rimas” que sirven de fundamento “para construir otros segmentos sonoros cada vez más finos hasta llegar al fonema”.

Un deficiente desarrollo de “las habilidades metalingüísticas” origina trastornos en la lectura. Se considera que la conciencia fonológica se erige entre 4 y 5 años. Algunos niños presentan en forma rudimentaria dichas habilidades metalingüísticas a partir de los 3 años e incluso antes y gradualmente adquieren un nivel considerable de conocimientos

metalingüístico, están formados para reproducir más rimas y descomponer palabras sencillas en sílabas.

(Bosch, 2003), señala que el desarrollo fonológico es “un proceso continuado que tiene su inicio en la etapa pre-lingüística”, se inicia cuando el infante cumple el primer año de vida y va desarrollando su propio “lenguaje oral”. (Lieberman, Shankweiler, & Lieberman, 1990) y (Cuetos, 1993) comprobaron que a los niños les resulta fácil descomponer las palabras en unidades fonemáticas. La capacidad inicial del análisis fonemático se acelera con el aprendizaje de la lectura; especialmente si se les enseña a leer mediante el método fonético. Se afirma que la conciencia fonológica empieza a desarrollarse a partir de los 3 años de edad, y se va incrementando en su propio lenguaje oral: para tal fin recibe estimulación especial para lograr comprender la lectura.

Diversos factores externos influyen considerablemente en el aprendizaje de la lectura y escritura: el contexto social donde habita y se desenvuelve; el nivel cultural de la familia; sus experiencias pre-lectoras y lectoras. Todos éstos son condiciones importantes que determinan adquisición o frustración del aprendizaje de la lecto-escritura. Se considera que si acontecen las condiciones internas y/o externas relacionadas con el desarrollo lingüístico, un niño tendrá dificultades para comprender sus condiciones comunicativas.

En el aula se observa niños que ya poseen cierto nivel de conciencia fonológica, debido a que recibían estimulación temprana. En cambio, otros niños muestran muchas dificultades debido al desconocimiento de sus padres en estimular el lenguaje temprano.

Se considera que la conciencia fonológica tiene un proceso de fijación de los segmentos fonológicos en la formación del lenguaje en el idioma materno entre los 4 y 8 años de edad.

Desde temprana edad empieza con los primeros tanteos comunicativos expresados a través del

lenguaje oral, que toma la forma de conciencia silábica hasta llegar al dominio del manejo de habilidades fonéticas, hasta lograr que aprendan a descifrar los códigos en grafema, en expresión oral y viceversa. La lectura inicial se ve afectada por el nivel que puedan lograr en los alcances de consolidación de dicha consciencia. Antes del proceso de lectura, los educandos deben lograr un nivel aceptable de conciencia fonológica, para luego adquirir las habilidades lectoras básicas.

La relación entre la adquisición de habilidades lectoras básicas y conciencia fonológica requiere una comprensión de la complejidad que representan el dominio del “lenguaje oral materno” y el “aprendizaje básico de lectura”. Un dominio de conciencia fonológica genera mayor competencia en la adquisición de habilidades en lectura y escritura. Existe reciprocidad entre la conciencia fonológica y lectoescritura. La conciencia fonológica favorece el afianzamiento de lecto-escritura, y, en sentido inverso, su aprendizaje desarrolla y consolida la conciencia fonológica. El proceso de decodificación de grafemas en expresión oral requiere que los educandos manipulen sílabas como unidad del fonema, con esto adquieren mayor seguridad habilidades lectoras y de escritura.

(Cuadro & Trías, 2008), consideran que la evaluación de la conciencia fonológica «depende en gran medida del tipo de unidad lingüística que los niños puedan manipular de acuerdo con i) su edad, ii) la experiencia que tengan con la lengua escrita y iii) la instrucción formal que hayan recibido para desarrollar la conciencia de la estructura segmental de su lengua». Se considera que la sílaba es la unidad sencilla de comprensión, la cual pueden reconocer y manipular fácilmente, es el paso inicial antes de la lectura.

(Rueda, 1995) y (Treiman, 1991) consideran que para el aprendizaje y dominio del alfabeto se hace necesario desarrollar habilidades que refuercen la “conciencia intra-silábica y

fonética”. La conciencia fonética se adquiere mediante un proceso de entrenamiento especial para asociar pronunciación correcta del sonido de cada elemento grafémico y el reconocimiento de su representación. La identificación permite un adecuado desarrollo cognitivo entre los niños.

2.2. Bases teóricas.

Conciencia fonológica en el lenguaje y aprendizaje de la lecto-escritura

Las ideas tradicionales sobre el proceso del aprendizaje de la lectura mediante la fijación de las unidades fonéticas se sustenta en un marco perceptivo visual y sensorio motriz, enfatizando el desarrollo de habilidades perceptivas viso-espacial, sin integrar los procesos auditivos sonoros que son la base para consolidar conciencia fonológica.

Se consideró como requisito *sine qua non* que el niño tuviera buena coordinación viso motora, “buena estructuración espacial y espacio temporal”, un “buen esquema corporal” y un “coeficiente intelectual normal” posibilitaría su acceso al aprendizaje de la lecto-escritura. Sin embargo, se evidencia en la *praxis* educativa que existen dificultades para su aprendizaje.

Estas dificultades se originan debido a que enseñamos articulando sílabas (deletreo), pero en realidad decodificamos y escribimos fonemas. El habla es aglutinante, por lo cual resulta difícil deslindar segmentos, en cambio la escritura representa y codifica las unidades fonológicas, ya que las letras (grafemas) deben representar fonemas (sonidos). Las dificultades se asocian con “reconocer, identificar y deslindar estas unidades del lenguaje” y su representación del fonema en grafema.

La conciencia fonológica aparte de consolidar la interacción entre fonema y grafema, permite al niño (a) descubrir los sonidos adecuados para formar palabras durante la comunicación y mediante dicho proceso consolidar la capacidad cognitiva.

La lecto-escritura se sustenta en un adecuado desarrollo del lenguaje oral, en sus formas expresivas y comprensivas; permite potenciar las habilidades lingüísticas y metalingüísticas. El aprendizaje de la lecto-escritura hace necesario que el educando comprenda la naturaleza sonora de las palabras que utiliza para comunicarse, que diferencie sus unidades básicas separadas y en orden temporal.

El aprendizaje y consolidación de la comunicación escrita requiere del dominio del lenguaje oral. Esta interdependencia muestra la importancia de atender una correcta formación de la conciencia fonológica como “la habilidad de poder reconocer, deslindar y manipular los sonidos que componen el lenguaje”.

Es muy importante que su aprendizaje, se desarrolle en un espacio alfabetizado y que atienda una determinada secuencia, que vaya de un nivel temprano a su consolidación en el aprendizaje a modo de "escalera" por la cual los niños van subiendo peldaño a peldaño a medida que avanzan desde una “comprensión limitada” hacia un “sólido dominio del funcionamiento de los sonidos dentro de las palabras.

Los constructos teóricos sobre conciencia fonológica son posibles para idiomas que son representados mediante grafemas, donde la letra es muy importante para decodificar los mensajes escritos. ¿Qué ocurre con idiomas que no utilizan grafías para representar un mensaje? Y a esto se agrega que son aglutinantes como el quechua hablado por los niños y niñas de Huancavelica.

2.3. Marco Conceptual

El aprendizaje del sistema comunicativo fonológico se inicia a partir del llanto, el grito y el juego vocal (balbuceo), desde el "consonantismo mínimo" suscrito en las letras /p /t /m y por un "vocalismo" integrada por vocales abiertas y cerradas /a /e /i/o/u/. Las primeras sílabas que reconoce son: pa- ta- ma.

Luego va sintetizando más sílabas e incorporando fonemas más complejos hasta que el repertorio se completa entre los 3 y 5 años.

Los aprendizajes de rasgos fonéticos tienen capacidad predispuesta para conservar neuro-fisiológicamente sus resultados mediante las redes neuronales de modo distributivo, es decir, mediante el ejercicio de la memoria de corto plazo o memoria de trabajo.

Se sostiene que los niños aprenden el lenguaje mediante su propio idioma materno, sin embargo, es el entorno lingüístico el que modela su proceso del aprendizaje, ya entre los 8 a 12 meses de edad sólo conservan la capacidad de discriminar los sonidos fonológicos característicos de la lengua materna. Cuando estos rasgos del código fonológico no fueron consolidados adecuadamente y su constitución fue disfuncional, se observan problemas en lectura y escritura, hay un erróneo uso de fonemas y confusión de sus fronteras para articularlos.

El registro fonético del quechua

Durante los primeros años del contacto entre hispanos y las distintas naciones conformantes del Tawantinsuyu, el registro fonético captado tempranamente resultó muy confuso para religiosos y funcionarios coloniales, acusa deficiencias en la representación del grafema respecto al sonido original, resultando muchas veces ambiguo y transpuesto, lo que

originó dudas sobre qué tipo de registro fonético se llegó a trasladar. (Santo Thomas, 1560) señala que en el registro inicial del runasimi existe transposición de «V» por «o», «M» por «n», «Y» por «e», «B» por «p», «S» por «c» y otras veces por la «x». (Garcilaso Inca, 1976) advirtió las dificultades del registro fonético para distinguir uno u otro significado de una palabra. Toma como ejemplo la pronunciación del término *Pacha*, la cual «pronunciado suavemente como suenan en las letras españolas» significa «mundo, universo, cielo, tierra»; señala para que signifique «ajuar, ropa de vestir» se ha de pronunciar la primera sílaba «apretando los labios y rompiéndolos en el aire de la voz», de manera que suene al «romperlos». Esta distinción fonética denotaba las variantes del registro fonético para otorgar un determinado significado.

Como hablante nativo, el Inca Garcilaso de la Vega manifiesta su desconfianza sobre las traducciones del runasimi de su época, expresa que los hispanos ignoran «los secretos de aquella lengua». Señala que corrompían el runasimi al confundir consonantes y vocales e indica que respecto al conjunto de consonantes utilizados en la lengua de Castilla faltan «b», «d», «f», «g», «j», «l» (sencilla) y «x»; sólo hay «ll» y «r» simple. Acota que los hispanos «no hacen caso de la pronunciación y todo lo demás», denuncia que «corrompen todos los más que toman en la boca».

El Tercer Concilio Limense de 1583 acordó un patrón lingüístico del runa simi para elaborar sus registros fonéticos, constatando que no existían las consonantes «B», «D», «G», «X», la consonante «V» suena como «hua» (-wa). Se dispone que corresponda escribirse duplicaciones consonánticas para resaltar fuerza de voz o registro fonético tal como en «cc», «k», «chh», «pp», «qq», «tt». Este aplanamiento lingüístico desconoció las usuales variantes que se presentaba en cada región respecto del runasimi chinchay, en el cual existe la vocal: «a», las semivocales «y», «w» más 15 consonantes; frente a las 5 vocales y 21 consonantes del castellano.

Los estudios etno-lingüistas contemporáneos no muestran consenso sobre cuál fue el registro fonético original utilizado en el siglo XV, esto, debido a la diversidad dialectal y la evolución misma en sus variantes regionales del runasimi chinchay. Aún siglos después el problema de diferenciación dialectal en el runasimi regional subsistía.

Los lexicógrafos hispanos trasladaban los sonidos de cada palabra que escuchaban en la lengua de los pobladores nativos, escribiéndolos bajo sus propios patrones de conciencia lingüística, generando las distorsiones fonéticas de la palabra escuchada y por causa de las mismas: distorsiones semánticas.

El Tercer Congreso Indigenista de La Paz, realizado en 1951, reconsideró las pautas idiomáticas emanadas del Tercer Concilio Limense y acordó utilizar un nuevo esquema de representación fonológica insertando nuevas grafías en la escritura del runasimi. El problema de la aplicabilidad del registro en grafema del runasimi y aymara, -las que se registraban en khipu y tukapu- fue ajustándose utilizando pautas generales tomadas de la lingüística generativa. Se consideró el uso de 23 letras, una «H» como signo de aspiración y un apóstrofo (‘) como signo de glotalización. Las letras comprendidas en este sistema son: A, CH, E, I, J, JJ, K, L, M, N, Ñ, O, P, Q, R, S, SH, T, U, W, Y. Sobre este sistema se le agregó las consonantes B, C, D, F, G, X, Z, las cuales no existían originalmente en el runasimi colonial.

Establecer este nuevo sistema lingüístico permitió solucionar de modo relativo, evitar las combinaciones fonéticas muy difíciles de trasladarse en grafema, utilizadas para representar sonidos inexistentes en el Español de Castilla. La pretendida solución del problema no surtió el efecto esperado entre las distintas variantes dialectales que seguían manteniendo sus propios registros fonéticos y evolucionando en lo que se ha denominado “quechuañol”.

Frente a esta dificultad del registro fonético, Torero (2007:21), propuso que la clasificación de los «hablas del runasimi» moderno se ciñan al registro de los siguientes casos: «cr» africada palatal retroflexa sorda; «ts» africada alveolar sorda; «h» fricativa glotal o velar sorda; «ll» lateral palatal sonora; «s» fricativa alveolar sorda; «sh» fricativa palatal sorda; «q» oclusiva o fricativa uvular (variable según el contexto fónico); «w» semivocal posterior redondeada, y semivocal anterior no redondeada. Para los casos de los fonemas de las grafías «i», «u» tienen valores fonéticos variables según el contexto, en la equivalencia del castellano corresponden a «e», «o».

(Torero, 2007), propone un cuadro de consonantes, semivocales y vocales para refonetizar el habla del runasimi, el cual se presenta a continuación:

Consonantes	Labial	Alveolar	Dorsal	Velar	Uvular	Gotal
Oclusivas						
Sencillas	p	t	č	k	q	
Glotalizadas	p'	t'	č'	k'	q'	
aspiradas	p''	t''	č''	k''	q''	
Fricativas		s			q	h
Nasales	m	n	ñ			
Vibrante		r				
Laterales		l	ll			
Semivocales	w		y			
Vocales	Anterior	Central	Posterior			
Abertura						
Mínima	i		u			
Máxima		a				

Tabla N° 3: Grafías y su representación en fonemas runasimi chanka

Fuente: Torero (2007). *El quechua y la historia social andina*. Pág. 45.

En la aplicación de la conciencia fonológica no se toma en consideración las variantes dialectales que existen respecto a su pronunciación, no se especifican las diferencias regionales, se «universaliza» el runasimi asignándole grafemas que indican intervención y actualización por evolución del idioma. Para preservar la fidelidad de la transcripción del registro fonético en grafema original, aunque muchas de dichas designaciones han caído en desuso por la evolución misma del runasimi. Es preferible actualizar y normalizar las palabras en runasimi, e imponer una regla de refonetización de acuerdo a la convención contemporánea.

2.4. Hipótesis

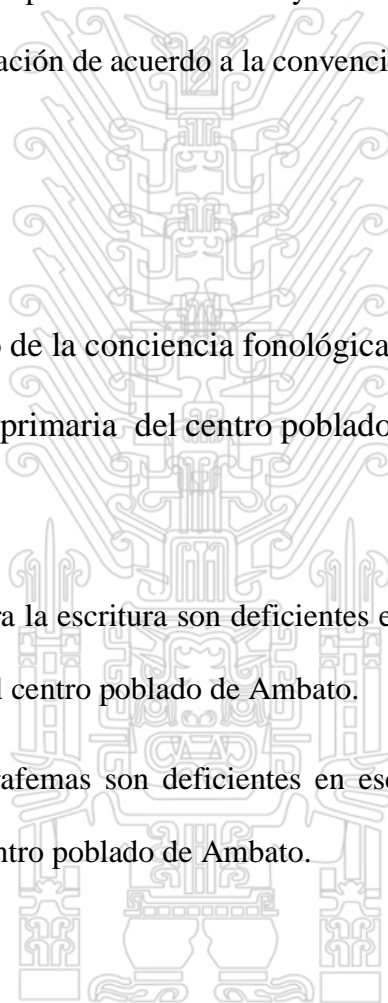
Hipótesis Principal

Existe conflicto en el ejercicio de la conciencia fonológica en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato.

Hipótesis específicas

El desarrollo de habilidades para la escritura son deficientes en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato.

La conversión de fonemas a grafemas son deficientes en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato.





CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1. Tipo

Para el desarrollo de nuestra tesis hemos utilizamos el método interpretativo-hermenéutico para el análisis de los registros fonéticos que hemos recogido entre niños quechua hablantes de Ambato-Huancavelica. Por su naturaleza, es una investigación de tipo cualitativa, se orienta al ámbito de la sociolingüística, caracterizada por el recojo y revisión del recojo de las fuentes orales en niños y niñas quechua-hablantes y su codificación en su traslado a escritura como aprendizaje establecido en los programas de educación intercultural. Los datos obtenidos se han sincronizado con el instrumento de entrevista para evidenciar los problemas de conciencia fonética en el aprendizaje de distintas materias en educación primaria.

El nivel de investigación es descriptivo, se realiza mediante observación participante, sobre la cual se utilizó el análisis hermenéutico de los datos obtenidos.

3.2. Diseño de la investigación

El diseño adoptado es cualitativo, se orienta al uso de metodologías interpretativas, las cuales representan una aproximación al análisis de registros fonéticos para determinar las variaciones fonéticas en el registro de voces.

El diseño específico es el estudio de 7 casos que adopta el método inductivo. Sus resultados, generalizaciones y conceptos originados surgen a partir del examen minucioso de los datos obtenidos, de esto se plantean nuevos significados al tratamiento de interculturalidad en la educación peruana.

Las condiciones aplicativas del Diseño utilizado consideró un modelo de investigación que no se basó en modelos estadísticos para la prueba de hipótesis, sino en criterios interpretativos como argumentos que suman para concluir una dirección en sus resultados.

Al plantear nuestro diseño, integramos cuatro elementos necesarios a tener en cuenta: el enfoque de investigación, tipo de información a procesar, características de las fuentes de información y, finalmente, el tiempo que se dispuso para todo el proceso. Hemos consideramos pertinente utilizar las siguientes fuentes de recolección de datos:

a) **Observación participante:** hay que distinguir entre lo que es "observación" y "observación participante". La primera es una técnica para la recogida de datos sobre comportamiento no verbal, mientras que la segunda hace referencia a algo más que una mera observación, es decir, implica la intervención directa del observador, de forma que el investigador puede intervenir en la vida del grupo.

Durante nuestro estudio se conformaron unidades de análisis por el tiempo aproximado de un mes residiendo en el Centro Poblado de Ambato. Durante este tiempo fuimos observando las inquietudes, conductas, comportamientos y demás manifestaciones de los

educandos; de antemano, apoyados por una variedad de técnicas, instrumentos para el registro visual y otros medios para la adecuada recogida de datos; tales como: lista de cotejo, lista de control, diario, registro de anécdotas, hoja de respuestas, notas de campo, grabaciones en audio, fotografías, diapositivas, video, entre otros según el caso a ameritado.

b) **Entrevista en profundidad:** Recurrimos a las entrevistas como técnica más empleada en las distintas áreas del trabajo de campo. Se le entiende como la interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado brinda opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta dicha visión particular. Mediante la entrevista en profundidad obtuvimos información esencial y de suma importancia que permitió ahondar sobre la fonética del quechua en el lugar de nuestro estudio. Entrevistamos, según se dio cada caso, a los educandos, padres de familia y pobladores dentro de un ambiente flexible, abierto y dinámico.

Aplicamos la técnica Delphi con el objetivo de conocer la opinión precisa de un grupo de personas en relación al problema en estudio, sin que los entrevistados pudieran reunirse físicamente. Se entrevistó a los docentes de aula y especialistas en educación intercultural-bilingüe del Ministerio de Educación, que pertenecen a la Unidad de Gestión Educativa de Huancavelica.

3.3. Estrategia para la prueba de las hipótesis

En este trabajo de investigación se plantea como estrategia de prueba de hipótesis la coherencia de argumentos interpretativos emergentes, flexibles y contextuales dado que la prueba de hipótesis se ha ido afinando conforme iba avanzando nuestra investigación.

La prueba de las hipótesis se sustenta en el proceso: acopio de datos, abreviación de datos e interpretación de las variaciones fonéticas que se presentan.

3.4. Variables cualitativas

Variables cualitativas (Categorización)

a) Comprensión fonética

Indicador: Fidelidad del registro auditivo.

b) Conciencia metalingüística

Indicador: Ordenamiento de sonidos en el pensamiento.

c) Conversión de fonemas a grafemas.

Indicador: Uso adecuado de vocales y consonantes en la escritura en quechua.

3.5. Población

La población que se presenta en nuestro estudio es de 50 estudiantes del primer grado de educación primaria de nivel primario insertos en el programa intercultural bilingüe del centro poblado de Ambato, de la región Huancavelica.

3.6. Muestra

La elección de la muestra es directa. Se ha considerado el estudio de 7 casos de estudiantes de educación primaria del centro poblado de Ambato, de la región Huancavelica.

3.7. Técnicas de investigación

En el desarrollo de nuestra investigación hemos recurrido al método hermenéutico, las técnicas aplicadas se han basado en el análisis e interpretación de los registros fonéticos obtenidos sobre una pequeña muestra.

Para el procesamiento de nuestros datos obtenidos aplicamos las siguientes técnicas

para su interpretación:

- a. Contextualización.
- b. Desmontaje del registro fonético.
- c. Crítica de teorías sociolingüísticas.
- d. Triangulación de registros fonéticos.

Dentro de este marco se recurre además, a las siguientes técnicas de análisis documental:

- Revisión de documentos sobre educación intercultural quechua-castellano.
- Revisión de artículos periodísticos, hemerográficos y direcciones electrónicas.
- Revisión bibliográfica y documental sobre sociolingüística del quechua o runasimi.
- Consulta a expertos mediante entrevistas estructuradas.

3.7.1. Instrumentos para la recolección de datos

Instrumento 1: Prueba de identificación de fonemas.

Para el desarrollo de nuestra investigación decidimos elaborar nuestra propia *Prueba de identificación de fonemas*, tomando como base los criterios propuestos por la psicóloga Mónica Rodríguez Huamaní (2012), quien diseñó una “Prueba de identificación y supresión de fonemas”. Dicha prueba sirve para detectar el rendimiento en habilidades fonológicas en relación con la edad cronológica. La autora validó sus ítems propuestos, mediante el juicio de expertos.

Nuestro primer instrumento se diseñó para investigar una realidad lingüística muy distinta respecto a otros instrumentos sobre conciencia fonológica: hablantes de runasimi como idioma nativo en un contexto de educación bilingüe, donde sus contextos diglósicos presentan préstamos e intercambio entre runasimi y castellano. Para nuestro caso el área de investigación

requirió el uso de fonemas que distinguieran vocales, consonantes nasales, líquidas, fricativas y oclusivas propias del runasimi hablado en Ambato, Huancavelica.

Justificación teórica del instrumento

EL objetivo de la *Prueba de identificación de fonemas* es evaluar las habilidades fonológicas del niño y niña que utilizan el runasimi como lengua materna, busca establecer la presencia de déficit en el nivel de conciencia fonológica que perturbe el aprendizaje de lecto-escritura en programas educativos bilingües quechua–castellano.

La identificación de fonemas procesa el reconocimiento de determinado sonido en conjunto con otros, consiguientemente debe identificarse los alófonos resultantes después de evaluar el sonido emitido.

Si el niño muestra dificultades en este nivel es necesario llevar a cabo una “intervención específica y sistemática” sobre las condiciones del estado de su conciencia fonológica sobre la que han construido sus esquemas comunicativos hablados y escritos; se hace necesario afianzar las habilidades fonológicas para consolidar una conveniente base lectora.

La importancia de determinar el nivel de conciencia fonológica nos conduce a tratar sobre “conciencia léxica y silábica” y, posteriormente, aplicar una intervención en la formación de la conciencia fonética en el aprendizaje del sistema alfabético.

Se utilizaron todos los fonemas del quechua en las categorías posibles para evaluar los alófonos de la lengua materna. Se hizo importante evaluar los errores que emergen para orientar adecuadamente la intervención, especialmente en fonemas que presentan mayor dificultad, resaltando las cualidades fonéticas y sus ubicaciones dentro de la sílaba. Para aplicar la prueba fue necesario pronunciar correctamente los fonemas requeridos con claridad y precisión, así

como la pronunciación del sonido de cada fonema aislado. Fue necesario reconocer nuestra labor con sonidos, por lo que no escribimos los grafemas de cada letra en pizarra.

Validez

Para la validación de la prueba se consultó a cinco expertos para que dictaminase su aplicabilidad, el resultado fue aprobatorio en los cinco. Dado que se ha concebido como un instrumento que recoge información que ha de analizarse cualitativamente, los criterios de validez y confiabilidad no se rigen por criterios estadísticos. Después de cada consulta los expertos emitieron recomendaciones para mejorar la prueba, la que acogimos y rectificamos algunos reactivos.

Los resultados obtenidos para validez fueron los siguientes:

Experto	Promedio de valoración	Opinión de aplicabilidad	Fecha
Dr. Humberto Vargas Salgado	85	Aplicable	
Dr. Marlene Pflucker Zorrilla	90	Aplicable	
Dr. Víctor Mazzi Huaycucho	95	Aplicable	
Mg. Sisinio Camac Zacarias	85	Aplicable	
Mg. David Paredes Quinteros	85	Aplicable	

Tabla N° 4: *Resultados de opinión de expertos para aplicación instrumento 01*

Fuente: Elaboración del autor.

Dada la coincidencia de las opiniones de aplicabilidad, se tomó en cuenta las recomendaciones que formularon los expertos para ajustar los reactivos y culminar la edición final de la Prueba a aplicarse entre los niños del primer grado del de Ambato.

Segundo instrumento: Prueba adaptada para escritura.

La prueba fue creada en 1973 por el neuropsicólogo chileno Ricardo Olea y tiene por finalidad detectar problemas de dislexia en niños para derivarlos a centros especializados para el respectivo tratamiento.

Asumiendo la condición bilingüe de los escolares del primer grado de Ambato, decidimos adaptar el instrumento creado por Ricardo Olea y trasladar sus construcciones prácticas para evaluación del nivel del dominio de la escritura como proceso de la conciencia fonológica en estudiantes de primer grado de educación básica.

Aspectos técnicos

PRUEBA ADAPTADA PARA ESCRITURA

Autor: Mg. Alvaro Ignacio Camposano Córdova. Adaptación de instrumento creado por Ricardo Olea (1979).

Finalidad de la Prueba Adaptada: Detectar anomalías en niños durante la ejecución de la escritura en quechua.

Destinatario: Niños quechua-hablantes en edad escolar. (6-7 años de edad)

Áreas que se evalúan: Instrumental/ Escritura / Lenguaje en quechua.

Criterio de Validación: Juicio de expertos.

Administración: Individual.

Materiales para administración de la Prueba: Cuestionario, lápiz y papel.

Tiempo máximo estimado para aplicación de la prueba: 1 hora.

Justificación teórica del instrumento

El fenómeno de la escritura requiere evidencia de su dominio y ejecución, representa la conversión de fonemas a grafemas, implicando la conversión de un antiguo sistema comunicativo simbólico que representa el quechua a un sistema de escritura alfabética; el proceso de conversión a dominio de escritura alfabética entraña el proceso de conversión y traslado de un sistema comunicativo que originalmente tiene 3 vocales (a,i,u) dos semiconsonantes (y, v o w) y 13 consonantes (c, ch, q, h, ll, m, n, p, r, s, q, t, x). La prueba considera el reconocimiento e identificación de segmentos sonoros del quechua para representarlos mediante su conversión en grafemas, lo que denominamos “escritura” del idioma materno hablado por los niños quechua-hablantes.

Puntajes por ítem

La adaptación de la Prueba necesitó cambiar los parámetros de valoración y criterios de puntuación. Se tomó secciones respecto de la prueba original y se adecuaron palabras en quechua. Su estructura de valoración es la siguiente:

Dimensión	Palabras quechua	Porcentual	Error máximo
1. Formación de palabras al oír sonidos	12	15%	3 palabras
2. Dictado de palabras	55	68.75%	14 palabras
3. Dictado de frases	5	6.25%	2 palabras
4. Dictado de números	5	6.25%	2 palabras
5. Comprensión de lo leído	3	3.75	1 frase
Total	80	100%	

Tabla N° 5: *Porcentual de puntajes asignados a Prueba adaptada para escritura*
Fuente: Elaboración del autor.

A continuación mostramos las secciones tomadas y la tabla de valoración por área evaluada.

Formación de palabras al oír sonidos en quechua. La tabla de puntaje es la siguiente:

1. Formación de palabras al escuchar sonidos

Valoración:

0	Error.....	3 puntos
1	Error	2 puntos
2	Errores	1 puntos
3	Errores.....	0 punto

Criterio para el puntaje: se insertan 12 palabras en quechua, las cuales el niño debe escribirlas correctamente utilizando grafemas del sistema alfabético. Los puntajes toman el criterio de otorgar mayor puntaje cuando menos errores se hayan cometido.

2. Dictado de palabras

Se han seleccionado 55 palabras en quechua, las cuales deben ser escritas correctamente. Representa el 68.75% del total de la prueba, tiene la mayor carga de puntajes. El criterio de puntuación es el siguiente:

Valoración:

Puntuación	Errores escritura	Palabras escritas correctamente en quechua
8 puntos	(sin error)	55
6 puntos	12	43
4 puntos	16	39

2 puntos	20	35
----------	----	----

0 puntos	+ 21	0
----------	------	---

Tabla N° 6: Criterios de puntuación segundo instrumento
Fuente: Elaboración del autor.

En esta dimensión no se toma no se toman en cuenta las faltas ortográficas y los problemas de corrección de la palabra.

3. Dictado de frases

En esta sección se han planteado 5 frases, los criterios de puntuación se ajustan a considerar que debe haber coincidencia entre el dictado de las frases y su correcta escritura en la prueba.

Valoración:

- | | | |
|---|---------------|----------|
| 0 | Error..... | 3 puntos |
| 1 | Error | 2 puntos |
| 2 | Errores | 1 puntos |
| 3 | Errores..... | 0 punto |

En esta dimensión tampoco se toman en cuenta los errores de ortografía. Las omisiones de ligazón se computan como ½ error cada uno. Se considera error también el haber realizado una tercera lectura de la frase por parte del examinador.

4. Dictado de números

Se elige 5 números en quechua y debe escribirlos correctamente en la prueba.

Valoración:

- | | | |
|---|-------------|----------|
| 0 | Error..... | 3 puntos |
| 1 | Error | 2 puntos |

2 Errores 1 puntos

3 Errores..... 0 punto

5. Comprensión de un texto en quechua

Valoración:

3 Respuestas correctas.....4 puntos

2 Respuestas correctas..... 3 puntos

1 Respuestas correctas.....2 puntos

0 Respuesta correcta.....1 punto

En esta dimensión se toma el texto del capítulo 5 del Manuscrito de Waruchiri, referido al encuentro del “zorro de arriba y zorro de abajo”, compuesto por 19 palabras en quechua. Se le plantea al sujeto intervenido 3 interrogantes que se derivan de la lectura en voz alta que se le plantea.

Puntaje general de la Prueba.

La sumatoria total de los puntajes obtenidos en cada una de las 5 dimensiones de la Prueba Adaptada se ajusta al siguiente criterio:

Puntaje total obtenido	Condición/ Nivel
18-21	Escritura óptima
14 -17	Escritura normal
10-13	Escritura deficiente en grado leve.
6-9	Escritura deficiente en grado importante.
3-5	Escritura deficiente en grado intenso.

0 -2	Problemas de aprendizaje.
------	---------------------------

Tabla N° 7: *Puntaje general para segundo instrumento.*

Fuente: Elaboración del autor.

Validación del instrumento

Para la aplicación en niños de 7 años de Ambato se adaptó la prueba original y contó con la opinión de 5 expertos para determinar su confiabilidad. Los resultados de aplicabilidad de la Prueba se presentan a continuación:

Experto	Promedio de valoración	Opinión de aplicabilidad	Fecha
Dr. Humberto Vargas Salgado	85	Aplicable	
Dr. Marlene Pflucker Zorrilla	90	Aplicable	
Dr. Víctor Mazzi Huaycucho	95	Aplicable	
Mg. Sisinio Camac Zacarias	85	Aplicable	
Mg. David Paredes Quinteros	85	Aplicable	

Tabla N° 8: *Resultados de opinión de expertos para aplicación instrumento 02*

Fuente: Elaboración del autor.

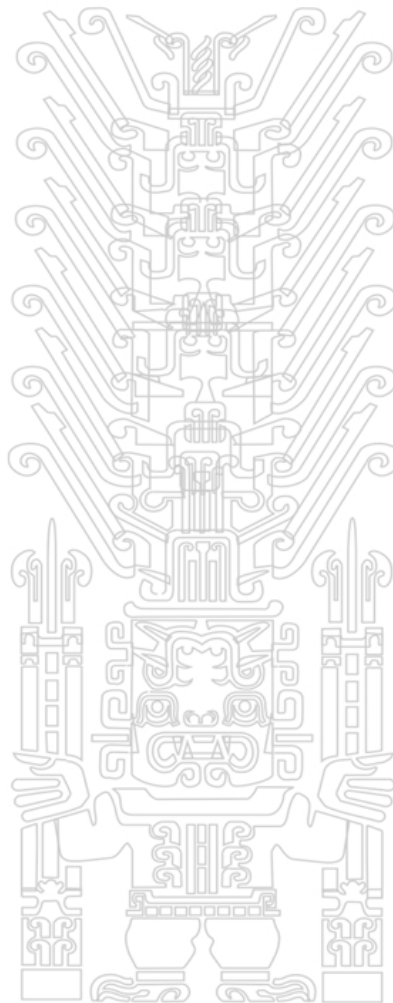
Dada la coincidencia de las opiniones de aplicabilidad, se tomó en cuenta las recomendaciones que formularon los expertos para ajustar los criterios de observación y culminar la edición final de la Encuesta a aplicarse entre las docentes.

3.7.2. Procesamiento y análisis de los datos obtenidos

Para el procesamiento y análisis cualitativo de datos obtenidos utilizamos el software Atlas ti, para interpretación de casos. Cada unidad de análisis se compone en las variables planteadas.

Las unidades de interpretación segmentan y analizan:

- Comprensión lingüística fonológica.
- Expresiones de conciencia metalingüística.
- Conversión de fonemas en grafemas. (Escritura)
- Habilidades léxicas, silábicas y fonéticas.



CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. *Contrastación de las hipótesis*

Nuestra hipótesis principal señala que la conciencia fonética que construyen los niños quechua-hablantes del primer grado presenta conflictos de comprensión durante el aprendizaje de la escritura, esta conjetura nos condujo a buscar y detectar las posibles causas que origina dicho conflicto durante el inicio de su estructuración. Los niños hablantes de quechua que fueron entrevistados, resultaron ser la fuente para determinar la presencia de estos problemas de conflicto durante el aprendizaje de la escritura, considerando que entre los 7 a 9 años de edad ya han estructurado adecuadamente la formación de su conciencia fonética.

Para determinar las condiciones de conciencia fonética elaboramos dos instrumentos: el primero para determinar la correcta identificación de palabras en pronunciadas en quechua se determinó 7 casos para el estudio de caso. Aquí planteamos como variable cualitativa la distinción de problemas en la comprensión fonética, ésta prueba permitió determinar las condiciones de fidelidad del registro sonoro en el habla de cada niño intervenido, los cuales recogimos mediante grabación de sus voces, nos trazamos como objetivo principal comprender la manifestación fonológica en el aprendizaje de escritura en castellano en los niños del centro poblado Ambato. La grabación de sus voces quedó como evidencia de la pronunciación de cada palabra solicitada que sea hablada en quechua. Para tal fin adaptamos una *Prueba de identificación de fonemas* que registrara los sonidos más originales propios del quechua hablado en el distrito.

Al aplicar la prueba la variable cualitativa comprensión fonética, se buscó como indicador la fidelidad del registro auditivo y como dimensión específica, la correcta pronunciación de palabras en quechua. Al realizar el trabajo de campo en el centro poblado de Ambato, afinamos la *Prueba de identificación de palabras* para determinar la correcta pronunciación en quechua de vocales (a, i, u), consonantes (nasales, líquidas, fricativas y oclusivas); levantar el registro sonoro y grabar cada caso. En gabinete pudimos determinar la condición de las tres dimensiones inicialmente planteadas: 1) Fidelidad de la pronunciación por cada palabra emitida en quechua (comprensión fonética); 2) el ordenamiento de sonidos en el pensamiento (manifestación de conciencia metalingüística, y 3) Uso adecuado de vocales y consonantes en el sistema fonador (presencia de conversión de fonemas).

Los efectos de la Prueba en esta muestra de 7 casos, se consignan en la siguiente tabla:

n°	Participante	Fidelidad					Ordenamiento					Conversión				
		V	N	L	F	O	V	N	L	F	O	V	N	L	F	O
1	005/ Niño	2	1	3	--	5	--	--	--	--	--	5	1	2	3	--
2	006/Niña	--	4	--	--	--	--	--	--	--	--	3	--	7	3	4
3	007/Niña	--	1	--	--	2	--	--	--	1	--	1	1	4	1	2
4	009/niño	1	--	1	--	--	1	--	3	1	--	1	2	1	4	4
5	014/Niño	1	--	2	--	1	--	--	1	2	--	2	--	2	1	3
6	015/Niña	--	--	--	1	--	--	--	--	1	--	1	1	2	1	2
7	016/Niña	--	--	--	1	2	--	--	--	--	--	--	--	--	1	2
	Total palabras	84	56	98	112	126	84	56	98	112	126	84	56	98	112	126
	Casos dificultad	4	6	6	2	10	1	0	4	5	0	13	5	18	14	17

Porcentaje %	3,3	3,3	5,8	0,2	12,6	0,8	0	3,2	0,5	0	10,9	2,8	15,6	17,6	21,4
--------------	-----	-----	-----	-----	------	-----	---	-----	-----	---	------	-----	------	------	------

Tabla N° 9: Resultados de prueba de identificación de fonemas.
Fuente: elaboración del autor.

Los resultados obtenidos mostrados en la tabla *up supra* para el caso de fidelidad de la pronunciación de palabras se registran niveles muy bajos de errores en la pronunciación de las vocales y consonantes nasales, líquidas y fricativas. Sin embargo, se evidencia un nivel de dificultad para el caso de palabras en quechua que tienen consonantes oclusivas: en 10 casos observados se comprueba un preocupante 12% que no pronuncia con fidelidad los contextos fonéticos para una comunicación adecuada.

La Prueba de identificación de palabras nos permitió establecer que el contacto con el otro idioma dominante -el castellano- usualmente incide en la conversión de determinadas consonantes, esta condición de diglosia comunicativa origina dificultades entre la construcción del mensaje y la exactitud del fonema que debe referir dicho mensaje en quechua.

Durante el trabajo de campo pudimos grabar el conjunto de palabras establecidas en la Prueba y anotamos los siguientes contrastes en la siguiente tabla:

	Casos	Incidencia
Vocales (a, i, u)	/ei/ por /i/	1
	/e/ por /i/	1
	/o/ por /u/	<u>5</u>
	/ou/ por /u/	1
	/y/ por /ll/ (Semivocal por consonante líquida)	1
	/i/ por /q/ (Vocal por consonante oclusiva)	1
	/c/ por /y/ (Consonante español por semivocal)	1
Consonantes Nasales (n,m)	/n/ por /ñ/	1
	/ñ/ por /l/ (Consonante nasal por consonante líquida.)	1
	/ñ/ por /ll/ (Consonante nasal por consonante fricativa.)	1

	/n/ por /m/ (Consonante nasal por consonante nasal.)	1
	/n/ por /r/ (Consonante nasal por consonante líquida)	1
Líquidas (r, l)	/l/ por /ll/ (Consonante líquida por consonante líquida)	1
	/v/ por /r/ (Consonante español por consonante líquida)	1
Fricativas (ch, p, ll, j)	/j/ por /q/ (Fricativa por oclusiva.)	1
	/j/ por /k/ (Fricativa por fricativa)	1
	/sh/ por /ch/ (variante wanka por consonante fricativa)	<u>1</u>
Oclusivas (p, t, k)	/c/ por /q/ (consonante español por oclusiva)	<u>3</u>
	/c/ por /k/ (consonante español por oclusiva)	1
	/k/ por /q/ (consonante oclusiva por oclusiva)	1

Tabla N° 10: *Casos de conversión de vocales y consonantes detectados.*

Fuente: Elaboración del autor.

La incidencia más usual de conversión que se registra en vocales es el intercambio /o/ por /u/.

La evolución del quechua en contacto con el español de Castilla ha generado un préstamo: el quechua original no contenía las vocales abiertas /e/ y /o/; en el transcurso del contacto con un sistema de 5 vocales –/a/, /e/, /o/, /i/, /u/- generó la disolución de la frontera fonética /o/ por /u/ y /e/ por /i/ entre los escolares de primer grado, quienes emiten sonidos que consideran normales, y, sin embargo, al momento del registro sonoro forman una estructura fonológica que transforma las condiciones comunicativas del idioma nativo.

Los otros casos de préstamos y conversión se ha encontrado en el caso de la semivocal /y/ que reemplaza a la consonante líquida /ll/, préstamo que recurre a una condición de habla restringida que suprimen resonadores lingual-palatal. Un caso similar se ve en el remplazo de la vocal cerrada /i/ por consonante oclusiva /q/ y de la consonante española /c/ por la semivocal /y/.

Un caso contemplado se encuentra en el registro de fonemas oclusivos. Una condición de intervención se halla en la presencia de la consonante española /c/ que reemplaza a la consonante oclusiva /q/; las fronteras fonéticas de su emisión sonora se transforman en una

entonación impropia del quechua, sobre todo, cuando funcionan como sufijo. La /q/ indica una condición semántica para denotar “mandar a hacer” o “poseer una competencia de dominio y sabiduría de un área cognitiva”.

En otro caso encontramos la presencia de una consonante fricativa de uso regional del quechua wanka /sh/ que viene a reemplazar a la fricativa /ch/. Aquí se evidencia la presencia de una variante regional que ha dejado una huella lingüística al momento de un registro fonético, el que no varía sus condiciones semánticas a pesar que la variación fonética aún pueden entenderlo quienes lo utilizan al momento de hablarlo.

Culminado el análisis del registro fonético en 9 participantes debemos señalar que hay incidencia en 5 sujetos de un total de 9 quienes presentan conflicto durante el ejercicio de conciencia fonológica, se disolución de la marca fonética entre las vocales /o/ por /u/; en 3 casos de 9 se evidencia préstamo de la consonante /c/ por /q/; consonante español que reemplaza oclusiva del quechua.

La segunda hipótesis específica que sujetamos a prueba indicaba que el desarrollo de habilidades para la escritura son deficientes en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. La dimensión tratada es evidenciar el proceso de la conciencia metalingüística, cuyo indicador es el ordenamiento de sonidos en el pensamiento.

En el caso del ordenamiento de sonidos en el pensamiento indagamos las dificultades para organizar el pensamiento y repetir adecuadamente cada palabra pronunciada. Los casos presentados fueron mínimos, el rango más alto se presenta en la pronunciación de consonantes líquidas (3,2%), en esto se toma el caso de la conversión (dificultad en el pensamiento para pronunciar correctamente la palabra tal como se observa los casos 006, 007, 009, 014, 015 a quienes les requiere mucho esfuerzo para pronunciar */llamqa/*. En estos casos usualmente hay

préstamo de la consonante /j/ por la nasal /m/, tal es el caso de /llajma/ por /llamqa/. En esta parte se evidencian problemas de conciencia fonológica, hay dificultad de articular las sílabas uniéndolas secuencialmente con otra palabra, lo que conlleva a revisar los esquemas de conceptualización sobre los modos de referir y construir palabras utilizando consonantes fricativas, sobre todo, se presenta en el quechua de la localidad, variante chopka.

Para la dimensión conversión de vocales y consonantes, a excepción de la consonantes nasales, hay incidencia en el préstamo e intercambio entre consonante a consonante y consonante en vocal. Hay interferentes que motivan un uso poco adecuado para la fonación de determinadas consonantes al momento de comunicarse.

La prueba de la tercera hipótesis específica conjeturamos que hay deficiencia en la conversión de fonemas a grafemas en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. Señalamos como dimensión la conversión de fonemas a grafemas y sus indicadores inciden en el uso adecuado de vocales y consonantes en la escritura en quechua. Estos indicadores son: 1) Formación de palabras al oír sonidos; 2) dictado de palabras; 3) Dictado de frases; 4) Dictado de números; 5) Comprensión de un texto leído.

Después de realizar el trabajo de campo y después de aplicar la *Prueba adaptada para escritura*, los resultados obtenidos son los siguientes:

Caso	Edad	Indicadores					Puntuación	Ubicación de caso
		1	2	3	4	5		
Niño (a)		1	2	3	4	5		Condición
Elizabeth	8	1	6	2	3	4	16	Escritura normal
Ronaldiño	8	0	0	0	0	0	0	Problemas escritura
Yesenia	9	2	6	3	0	3	14	Escritura normal
Ana	8	3	6	1	3	4	17	Escritura normal

Janet	7	1	6	2	2	3	14	Escritura normal
* No se considera los préstamos /o/ por /u/, la que se repite en todos los casos, motivado por el tránsito de uso de un fonema por otro.								
* De igual manera tampoco se considera el préstamo /e/ por /i/, como en los casos “luren” por Lurín”.								

Tabla N° 11: *Resultados de la aplicación de Prueba adaptada para escritura*
Fuente: Elaboración del autor.

4.2. Análisis e interpretación de los resultados

Nuestro análisis se concentró en la comprensión de cada caso registrado, lo que a continuación presentamos:

Elizabeth.

En la Prueba de escritura se ha normalizado el uso de la vocal /o/ por la cerrada /u/. Se comprueba cuando escribe /Ñotoy/ por /Ñutuy/ (flaco). En el mismo sentido se manifiesta en el remplazo /e/ por /i/, cuando escribe /chire/ por /chiri/ (frío).

Se constata supresión de consonante /n/ cuando escribe /pacha hinanti/ por /pacha hinanti/, este error se origina por el tránsito de asimilación de sufijos del castellano, que con poca frecuencia se utilizan en la culminación de palabras.

Ronaldiño.

Después del análisis de la Prueba de Escritura se constata problemas en el aprendizaje de la escritura. La dimensión “formación de palabras”, Ronaldiño escribió 9 palabras, ninguna de las cuales corresponden a los tópicos que se le dictó. En el segundo dominio, dictado, logró escribir 19 palabras de las 55 que se le leyó, escribió correctamente /machu/, /llika/ y /atuq/. En el tercer dominio dictado de frases, no pudo escribir en ningún caso, la palabra consecutiva, no pudo ligar una palabra con otra. En el cuarto dominio del total de palabras sólo logró escribir

correctamente /izqun/ (9) introdujo palabras dictadas en otro contexto como /pacha/ (100) y /tacay/ (dividir). No escribió ningún texto cuando se le leyó un trozo de texto para su interpretación.

Yesenia.

Para el estudio de este caso, constatamos que en el dominio n° 1 se registra la normalización silábica que convierte /e/ por /i/, lo que se muestra cuando escribe /ente/ por /inti/. Como en los anteriores casos, tiene marcada la normalización silábica que reemplaza /o/ por /u/ en la escritura de: /ñoqa/ por /ñuqa/; /ñotui/ por /ñutuy/; /ronqo/ por /runqu/; /rona/ por /runa/; /porun/ por /purun/; /poti/ por /phuti/. Presenta incidencia en supresión de consonantes, como en los casos de escritura de: /luri/ por /lurin/; /lutay/ por /llutay/; /llu_lla/ por /lluqlla/; /pa_ha/ por /pacha/. En la escritura de números escribe /chu_ka/ por /chunka/. En comprensión de lo escuchado vuelve a suprimir la consonante /n/ cuando escribe /atuqma_ta/ por /atuqmanta/ (zorro del lugar). Sólo presenta un caso de incremento e interposición de la sílaba /ja/ cuando escribe /llajata/ por /llaqta/ (pueblo).

Este caso presenta marcada supresión de la consonante /n/ en las palabras que corresponden como nasales.

Ana.

En la primera dimensión denota conversión vocálica /o/ y /u/ por /a/ cuando escribe /yoyu/ por /yaya/. Hay presencia de la conversión /o/ por /u/ como en los casos /macho/ por /machu/; /ñoqa/ por /ñuqa/; /rutoy/ por /rutuy/; /puron/ por /purun/; /puño/ por /puñuy/ escrito con la supresión de /y/; /somaq/ por /sumaq/ y /tora/ por /tura/. Además existe conversión de /q/ por /h/ como en el caso de la escritura de /qinati/ por /hunantin/ la que incluye supresión de la consonante nasal /n/. Hay conversión de la vocal /e/ por /a/, tal como se aprecia en el caso /nine/

por /nina/; también /i/ por /a/ como el caso /tikay/ por /takay/. También se detectó supresión de la vocal /a/ y transformación de la palabra, tal es el caso de la escritura /h_qawi/ por su forma correcta /harawi/.

Janet.

En la primera dimensión se detecta que agrega la nasal /n/ en el caso de /anya/ por /aya/. Se reitera el caso de conversión y normalización de la vocal /o/ por /u/, los casos son los siguientes: /atoq/ por /atuq/; /macho/ por /machu/; /hapitamoy/ por /hapitamuy/; /puñoy/ por /puñuy/. En la segunda dimensión se detectó remplazo de nasal /n/ por nasal /m/ en la escritura /llanqa/ por /llamqa/. Conversión de /e/ por /i/ en el caso de la escritura /luren/ por /lurin/. Caso de supresión de semivocal /y/ en el caso /ma_cha/ por /maycha/. En la dimensión dictado de frases incrementa al final con la vocal /o/, tal es el caso de la escritura de /apu hamutaqo/ por /apu hamut'aq/. En el dictado de número se detecta supresión de última sílaba cuando escribe /pichqa chun_/ por /pichqa chunka/ (50).

En el estudio de los 5 casos provenientes de escolares del primer grado del centro poblado de Ambato Huancavelica, se constata que existen casos usuales de conversión vocálica en el caso /o/ por /u/, esto pasa por un proceso de normalización, en el que su uso implica que no se detecta en la conciencia fonética como un proceso anormal respecto a la estructura fonológica original tal como se pronuncia en el quechua.

A diferencia del encuestado Ronaldiño, los casos indican la condición de escritura normal, lo que se interpreta que el proceso guarda una condición de normalidad en el aprendizaje y ejercicio del quechua mediante patrones lingüísticos del castellano.



CAPÍTULO V DISCUSIÓN

1.1. *Discusión.*

Dado las evidencias obtenidas después de aplicarse de las dos pruebas, existe marcada diferencia en lo señalado en la propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe (RD. 6261-2013-Minedu) cuando se señala que entre las características de una escuela EIB, se “considera la caracterización sociocultural y lingüística de los estudiantes, explicitando su nivel

de manejo de la lengua originaria y del castellano como primera o como segunda lengua”. Si bien la intención es respetar la enseñanza de la lengua materna no precisa los contextos de su aprendizaje basándose en los criterios de conciencia fonológica en la que debe sustentarse.

La propuesta contenida en (Gobierno Regional Puno, 2009, pág. 137) contempla el primer grado de Educación Intercultural Bilingüe señala entre sus elementos de identidad cultural la lengua originaria, tampoco señala los parámetros y estándares para su enseñanza. Se omiten los criterios de enseñanza en el idioma originario. Señala (id: pág. 52) que la orientación de la Educación Intercultural tiene como objetivo el desarrollo de capacidades interculturales “para acortar brechas de inequidad”, para esto se debe desarrollar “la identidad personal, cultural y de pertenencia”. Se percibe la educación Intercultural Bilingüe como un proceso de asimilación lingüística, no plantea que la enseñanza de la lengua materna sea para preservarla dentro de su propio estatus de representación y pertenencia lingüística.

Villanueva (2016:4) enfatiza que “«la educación intercultural bilingüe tiene el único propósito de incorporar a las etnias al modelo occidental», consecuencia de esto es que «la educación impuesta por el Estado a las comunidades indígenas responde a paradigmas ajenos a su [propia] cultura». Resalta que «los programas educativos se orientan a la consolidación del Estado y la lenta desaparición de los pueblos minoritarios, por cuanto únicamente se enseña la cultura occidental en lengua española, mas no en su lengua nativa». Crítica que en las Escuelas Interculturales Bilingües se propende la extinción de las culturas aborígenes, entre ellas a los hablantes de quechua. La inclusión a la globalización implica la extinción de las tradiciones, entre ellas la más importante: el idioma materno.

En el estudio de los casos de escolares quechua hablantes del primer grado del centro poblado de presentan dificultades léxicas leves, la comunicación lingüística en quechua se

muestra en un nivel de normalidad, a pesar de los casos usuales de conversión vocálica en diferentes contextos. Nuestro estudio sobre la conciencia fonológica que muestran los escolares en el primer grado de primaria se haya en un proceso de conversión por intervención y asimilación de un idioma externo, proceso que lleva a la extinción del quechua en dicha localidad.

La política curricular que implementa el Ministerio de Educación aún carece de un enfoque adecuado sobre el aprendizaje basado en idiomas nativos, en este caso, el quechua. Los constructos teóricos sobre educación Intercultural Bilingüe carecen de la premisa básica: enseñar el idioma nativo para reforzarlo, no para extinguirlo.

Los resultados obtenidos muestran que el contacto con el idioma castellano como dominante e interviniente, origina la conversión de palabras quechuas, incidiendo en determinadas vocales y consonantes originarias. La diglosia comunicativa en la que se hayan sumidos los escolares de la localidad de Ambato origina dificultades en la conciencia fonológica, sobre todo en la construcción del mensaje y la exactitud del fonema que debe referir dicho mensaje.

1.2. Conclusiones.

- 1) Hay incidencia de conflictos durante el ejercicio de conciencia fonológica en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. Se constata disolución de la marca fonética en el préstamo y remplazo de vocales /o/ por /u/; /e/ por /i/ y la consonante /c/ por /q/ originados por intervención del idioma respecto del quechua.

- 2) El desarrollo de habilidades para la escritura son normales en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. Se constata que dichos escolares tienen competencia al formar adecuadamente las palabras en quechua.
- 3) La conversión de fonemas a grafemas son normales en escolares quechua hablantes del primer grado de primaria del centro poblado de Ambato. Se evidencia el uso adecuado de vocales y consonantes en la escritura del quechua.

1.3. Recomendaciones.

- 1) Se recomienda a la Dirección General de Educación Intercultural-Bilingüe del Ministerio de Educación revise los formatos del Diseño Curricular Nacional, debido a que hay presencia de conflictos marcados en el tratamiento de la conciencia fonológica. No basta emitir normas y resoluciones que indican uso y aplicación de tópicos en lectoescritura, sin antes no haber determinado los niveles de conflicto en el uso de la conciencia fonológica en escolares del primer grado.
- 2) Se debe realizar un nuevo estudio piloto para determinar los problemas que se asocian a dificultades en conciencia fonológica, determinar cómo está formada la enseñanza del quechua para el primer grado de Educación Básica.
- 3) Revisar la formación de los educadores en Educación Intercultural Bilingüe para actualizarlos en el estudio de conciencia fonológica durante el ejercicio de su enseñanza como idioma materno.



1.4. Referencias bibliográficas

Adelaar, W. (2004). *The Languages of the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.

(1986). «La relación quechua-arú: Perspectivas para la separación del léxico.» Cusco. En: *Revista Andina*, Año 4, vol. 2. pp. 379-399. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

Albo, X. (1999). *Iguals aunque diferentes*. La Paz. Ministerio de Educación, UNICEF, CIPCA.

— (2002). *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: Ministerio de Educación, CIPCA, UNICEF.

Albó, X. & A. Anaya (2003). *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF y CIPCA.

Alfaro, S.; J. Ansión & F. Tubino (eds.) (2008). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

AAVV (2002). *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*.
México D.F.: Castellanos.

Anónimo (1586). *Arte y Vocabulario en la lengva general del Perv llamada Quichua, y en la
lengua Española*. Lima: Antonio Ricardo editor.

Anónimo (1603). *Gramática y vocabulario en la lengva general del Perv llamada Quichua, y
en la lengua Española*. Sevilla: Casa de Clemente Hidalgo.

Anónimo (1604). *Vocabulario en la lengva general del Perv llamada Quichua, y en la lengua
Española*. Lima: Antonio Ricardo, editor.

Anónimo (1614). *Arte y vocabulario en la lengva general del Perv llamada Quichua, y en la
lengua Española*. Lima: Francisco del Canto, editor.

Anónimo (1951). *Vocabulario y phrasis en la lengua general de los indios del Perú, llamada
Qichua*. Lima: Imprenta Rímac.

Anónimo (1970). *Gramática Quechua y vocabularios. Adaptación de la primera edición de
Antonio Ricardo*. Lima: Unmsm.

Anónimo (2009). *Arte y Vocabulario en la lengva general del Perv llamada Quichua, y en la
lengua Española*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el
Desarrollo. Edición facsimilar y estudio de Julio Calvo Pérez.

Anónimo (2014) [1586]. *Arte y Vocabulario en la lengua general del Perú*. Lima: Pucp-
Instituto Riva-Agüero. Edición interpretada y modernizada de Rodolfo Cerrón
Palomino, con la colaboración de Raúl Bendezú Araujo y Jorge Acurio Palma.

Arregui, Amaia (1997) "Bilingüismo y necesidades educativas especiales". Barcelona: Instituto
para el Desarrollo Curricular y la formación del profesorado. Consultado:

www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/110_nee/1101997004c_Doc_IDC_bilinguismo_nee_c.pdf

Bär, N. (martes 31 de julio de 2007). “Descifran cómo decodifica el cerebro el lenguaje escrito”. *La Nación*, pág. 2.

Bialystok, E. (1986). “Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development*”, 57, 498-510.

—(1988). “Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness.” *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.

—(1992a). *Selective Attention in Cognitive Processing: The Bilingual Edge*. In R.J Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

—(1992b). *Attentional Control in Children’s Metalinguistic Performance and Measures of Field Independence*. *Developmental Psychology*, Vol.28, No. 4, 654-664.

Bialystok, E. and Majumder, S. (1998). “The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*,” 19, 69-85.

Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2011). "Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción", Chile. *Onomázein*, 81-103.

Bosch, L. (2003). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.

Burns, Donald (1958). *Fonética, Fonología y Ortografía de la Lengua Quechua*. Lima: UNMSM. Tesis de Doctorado.

Bustamante Edquén, S., Luna Victoria Mori, F. M., & González y González, V. F. (2006). *Investigación enfoque cualitativo*.

Campoy Aranda, T. J., & Gomes Araújo, E. (2009). "Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. EOS". Recuperado a partir de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf

Canales, Ricardo; Velarde, Esther et. al. (2014). *Diferencia en habilidades psicolingüísticas y lectura en niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano de primer grado*. Lima: UNMSM. Tesis.

Canales, Ricardo; Velarde, Esther Velarde et. al.(2014). *Lenguaje oral y habilidades prelectoras en niños de 4 a 6 años. Un estudio sobre marginalidad y bilingüismo en el Perú*. Lima: UNMSM.

Care Perú (2009). *Proyecto Curricular Regional Puno*. Puno: Altiplano E.i.r.l.

Casa de la cultura del Perú. (1966). *El monolingüismo quechua y aimara y la educación en el Perú*. Lima: Casa de la Cultura.

Cerrón, Rodolfo (2012). *Las lenguas de los incas: el puquina, el aimara y el quechua*. Frankfurt: Peter Lang ed.

— (2008). *Voces del Ande. Ensayos sobre onomástica andina*. Lima: Pucp.

— (1998). «Las primeras traducciones al quechua y al aimara». En: López, L & I. Jung. *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: Morata. Págs. 96-114.

- (1997). «El diccionario quechua de los académicos: cuestiones lexicográficas, normativas y etimológicas.» En: *Revista Andina* N° 29, Año 15, vol. 1. pp. 151-205. Cusco: Cbc.
- (1991) Un texto desconocido del quechua costeño (s. XVI). En: *Revista Andina* N° 2, año 9. pp. 393-413. Cusco: Cbc.
- (1990). «Reconsideración del llamado «quechua Costeño». En: *Revista Andina*, Año 8, vol. 2. pp. 335-386. Cusco: Cbc.
- (1987). *Lingüística Quechua*. Cusco: Cbc.
- (1985). «Panorama de la lingüística andina.» En: *Revista Andina* N° 2. pp. 509-572. Cusco: Cbc.
- (1976). *Gramática Quechua: Junín - Huanca*. Lima: Ministerio de Educación-Iep.
- Cerrón, R. (1976). *Diccionario Quechua Junín-Huanca*. Lima: Ministerio de Educación-Instituto de Estudios Peruanos.
- Chomsky, N. (2003). *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona: Kairós.
- Cuadro, A., & Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica. valuación de un programa de instrucción. *Revista argentina de neuropsicología*, 11.
- Cuetos, F. (1993). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Researchgate*, 1-12.
- Escobar, A. Compilador (1972). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: Iep.
- Feld, Víctor (2014) “Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación”. Lujan. *Pensamiento Psicológico* Vol 12. Pp. 71-82. Consultado <http://www.redalyc.org/html/801/80131179005/>.

- García, M. (2008). *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Gelb, Ignace (1987). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza. 3ª reimpresión.
- Godenzzi, J. (2005). *En las redes del lenguaje. Cognición, discurso y sociedad en los Andes*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Grice H.P. (1975) *Syntax and semantics 3: Speech arts*. Berkeley: University of California.
- Guardia, C. (1973). *Gramática kechwa*. Lima: Los Andes.
- Heise, M. (2001). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Hatuey SAC.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). México: McGraw-Hill.
- Jimenez, J., & Ortiz, M. d. (2007). *Conciencia fonológica y aprendizaje de lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jung, Ingrid y Luis López (1987). «Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú.» En: *Allpanchis* N° 29/30, pp. 483-509. Cusco.
- Kandel, E., Jessell, T., & Schwartz, J. (1997). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Lieberman, I., Shankweiler, D., & Liberman, A. (1990). "The alphabetic pinciple and learning to read". *Haskins Laboratories Status*, 1-13.
- Lienhard, Martín (1991). *La voz y su huella: escritura y conflicto étnico social en América Latina 1492-1988*. Hanover: NH. Ediciones del Norte.

- Lira, J. & M. Mejía (2008). *Diccionario quechua-castellano. Castellano-quechua*. Lima: Urp.
- López, L., & I. Jung compiladores. (1998). *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata.
- Manheim, Bruce (1991). *The language of the inka since the european invasión*. Austin: University of Texas Press.
- Marcos, V. (2011). La plasticidad de cerebros jóvenes vs la rigidez de cerebros adultos. En U. d. Barcelona (Ed.), *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (págs. 1- 12). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martínez M., M. (2006). “La investigación cualitativa”. En: *Revista de investigación en Psicología*, 9(1), 123 - 146.
- Mejía, L., & Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Actas Neurología Colombia*, 34-36.
- Mendizábal, P., & Martínez, M. (2013). *Los chopcca de Huancavelica. Etnicidad y cultura en el Perú contemporáneo*. Lima: Ministerio de Cultura.
- Merma, G. (2007). *Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano*. Alicante: Universidad de Alicante. Tesis Doctoral.
- Minedu (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta pedagógica*. Lima: Minedu.
- Montero, C. ed, (2006) *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas*. Lima: IEP.
- Morillo, E. (2014). *Educación e interculturalidad. Crisis y esperanza*. Lima: Arteidea.

Oliart, P. (2011) *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP-TAREA.

Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.

Paredes, David ; Espejo, Diego; et. al. (2016). *Diagnóstico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú*. Lima. Pp. 1-15. Disponible en: http://usmp.edu.pe/idp/wp-content/uploads/2016/05/diagnostico_de_eib_en_el_per.pdf

Parker, G. (2013). *Trabajos de lingüística histórica quechua*. Lima: Pontificia Universidad Católica.

Paz Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Pilares, G. (2005). *Los sistemas numéricos del quechua y el aimara*. Lima: Ministerio de Educación.

—(1995). «Pragmática del quechua: Nuevos enfoques.» En: *Revista Andina*, Año 13, vol. 2. pp. 431-442. Cusco: Cbc.

Pino, A. (2007). *Quechua para todos. Gramática. Conversación y vocabulario*. Lima: Greca.

Puebla, R. &. (2011). "Educación y neurociencias. La conexión que hace falta". *Estudios pedagógicos*, 37(2), 1-12.

Querejeta, M. (2010) *Sociedad, familia y aprendizaje. El papel de los contextos hogareños. Orientación y Sociedad*, 10. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4759/pr.4759.pdf

Rincón, Lida & Hederich, Christian (2008) *Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo*. Bogotá. Revista Folios N° 28. julio-diciembre. pp. 51-63.

Rivero, J. (2008a). *Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina*. Lima: Fundación ayuda en acción, CEAAL, CLADE, TAREA.

— (2008b). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Ayuda en acción-TAREA.

— (1999). *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización*. Lima: Tarea.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa (Segunda edición)*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Roel, P. (2013). *Los chopcca de Huancavelica. Etnicidad y cultura en el Perú contemporáneo*. Lima: Ministerio de Cultura.

Rojas, Íbico. & D. Bravo (1990). *Origen y expansión del quechua*. Lima: Concytec.

Salas, R. (2003). “¿La educación necesita realmente de la neurociencia?” *Estudios pedagógicos*(29), 155-171.

Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.
Recuperado a partir de
<http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Santo Thomas, Domingo de (1951a)[1560]. *Grammática o arte de la lengua general de los indios del Perú*. Lima: Unmsm.

— (1951b) [1560]. *Lexicon o vocabulario de la lengua general del Perú*. Lima: Unmsm.

— (2006). *Léxico Quechua de Fray Domingo de Santo Thomas 1560*. Lima: Santo Oficio-Códice Ediciones SAC. Edición de Jan Szemiński.

- Sautu, Ruth; Paula Boniolo, Pablo Dalle; Rodolfo Ebert (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Sierra Bravo, R. (1995). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica* (cuarta edición). Madrid: Editorial Paraninfo.
- Sigman, M. (2015). *La vida secreta de la mente*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Sigman, M. (10 de abril de 2016). *El bilingüismo es beneficioso para el cerebro del menor*."El periódico, pág. 13.
- Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soto, C. (1976). *Diccionario Quechua Ayacucho-Chanca*. Lima: Ministerio de Educación, Instituto de Estudios Peruanos.
- (1976). *Gramática quechua. Ayacucho-Chanca*. Lima: Ministerio de Educación.
- Syllwester (1998). "The brain revolution. Schoolar Administrator". Web edition Caine, R. N y G (1997) *Education on the edge of possibility*.
- Taylor, Gerald (1994). *Estudios de dialectología quechua*. Lima: Une.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Torero, Alfredo (2007). *El quechua y la historia social andina*. Lima: Psm.
- (2005). *Idiomas de los Andes. Lingüística e historia*. Lima: Horizonte.
- (1990). «Procesos lingüísticos e identificación de dioses en los Andes centrales». En: *Revista Andina*, Año 8, vol.1. pp. 237-264. Cusco: Cbc.

— (1987). «Lenguas y pueblos altiplánicos en torno al siglo XVI» En: Revista Andina, Año 5, N° 2. pp. 329-405. Cusco: Cbc.

— (1976). *La difusión del quechua*. Lima: Urp.

— (1970). «Lingüística e historia de la sociedad andina.» En: Anales científicos, Vol VIII, pp. 3-4. Lima: Una.

Treiman, R. (1991) «Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective». D.J. Sawyer et B.J. Fox (eds.), New York: Springer-Verlag, pp. 159-189.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Velarde, Edgard (2001). *Escritura Quechua. Una propuesta de alfabetización fácil en Lengua Quechua*. Lima: Asociación de Médicos Pensionistas del Ministerio de Salud.

Villanueva, V. (2016). “¿Hay educación intercultural bilingüe?”. En: *La República*, edición 24 septiembre. Pág. 4. Lima



ANEXOS

Ficha técnica de los instrumentos utilizados.

Prueba adaptada para identificación y supresión de fonemas.

Nombre abreviado: Prueba adaptada para identificación fonética.

Funcionalidad: Prueba para captación de fonemas en runasimi y marca de alófonos.

Año de creación: 2017.

Destinatario: Niños en edad escolar (7 años)

Área evaluada: Lenguaje en el área fonética.

Administración: Individual

Tiempo estimado: libre disponibilidad.

Materiales: Grabadora, hoja de prueba. Cuadernillo guía de aplicativo de prueba.

Naturaleza y propósito de la prueba:

Los principales estudios sobre problemas de dislexia dan importancia a tópicos de conciencia fonética, recomendándose ocuparse sólo la “conciencia léxica, silábica” y, posteriormente, llevar a cabo la interposición de la conciencia fonética junto a la iniciación al principio del manejo alfabético. Aunque en niños que hayan comenzado el aprendizaje de la lectura no sería posible esta progresión, por lo que abordaremos las habilidades fonológicas en sincronía con la lectura y escritura de sílabas y reconocimiento de palabras aisladas.

Las tareas de inspección de la conciencia fonológica se deben realizar teniendo en cuenta las siguientes premisas: empezar por la “conciencia léxica” en la que se realicen

“actividades de conteo, identificación, omisión y sustitución de palabras dentro de oraciones”. Luego continuar con la “síntesis silábica”, las actividades del análisis en “identificación, aislamiento, omisión y sustitución de sonidos emitidos”. Se trabaja los aspectos más importantes de la conciencia fonética principiando por la “identificación de fonemas”, posteriormente la omisión y sustitución, y finalmente, la síntesis y el conteo de los fonemas.

Se utilizan fonemas en las posibles ubicaciones para evaluar los alófonos del quechua. Es prioritario observar los errores surgidos para orientar la intervención, especialmente los fonemas en los que se tienen mayores dificultades; las cualidades fonéticas y las ubicaciones dentro de la sílaba. Para aplicar la prueba se debe tener en cuenta que resulta necesario “pronunciar correctamente todos los fonemas sugeridos con claridad y precisión”, así como también el sonido del fonema aislado. Se hace necesario destacar que se trabaja con sonidos emitidos, motivo por el cual no utilizamos la designación gráfica de cada letra.

La prueba de identificación de alófonos propone que si se reconoce el sonido /ll/ por ejemplo en /allqu/. Para la Prueba de supresión se indica “Repite /Aya/”, ahora dime /aya/ sin decir el sonido /y/. El encuestador deberá anotar el sonido escuchado en la columna “respuesta”. Debe ser cuidadoso al anotar el sonido emitido para convertirlas en grafemas. Cada emisión sonora de la palabra debe ser grabada para el análisis de lo obtenido como sonido registrado.

Instrucciones para su aplicación

No empezar a aplicar la Prueba sin antes habernos asegurado que el sujeto a quién se le aplicará la prueba haya comprendido la tarea correctamente. Se deben utilizar determinados ejemplos que no estén registrados en la Prueba y exagerar la pronunciación en estos casos para

que se comprenda la tarea y sea capaz de decidir si hay presencia del fonema que estamos pronunciando y que debe repetir.

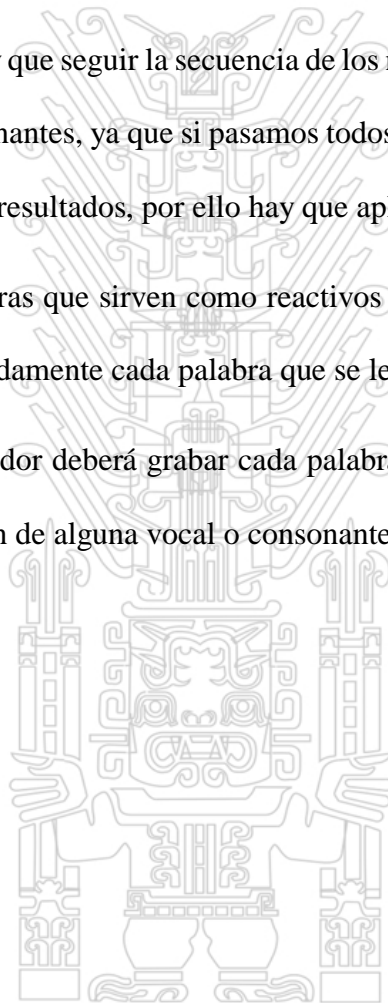
No darle algún tipo de indicación sobre sus respuestas, simplemente se limitará a anotar y grabar los sonidos emitidos y motivarle a continuar haciendo la actividad.

Es necesario realizar la tarea dentro de un entorno silencioso y sin ningún tipo de estímulo distractor.

Para aplicar la Prueba hay que seguir la secuencia de los números de cada ítem agotando cada rasgo entre vocales y consonantes, ya que si pasamos todos los fonemas de un mismo tipo se corre riesgo de manipular los resultados, por ello hay que aplicarlo en forma aleatoria.

La prueba tiene 68 palabras que sirven como reactivos para que el que se someta a la prueba pueda pronunciar adecuadamente cada palabra que se le va leyendo.

En lo posible el encuestador deberá grabar cada palabra pronunciada para registrar la presencia de alófonos, la omisión de alguna vocal o consonante durante su pronunciación.



Cuadernillo

UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSTGRADO

Prueba de identificación de fonemas

Hoja N° _____

Datos del sujeto Encuestado: Apellidos y Nombres: _____

Edad: _____ . **Lugar dónde se tomó la prueba:** _____.

Fecha: _____

Rasgos	N°	Items	Respuesta		Rasgos	N°	Items	Respuesta
Vocales	1	A Aya		Fricativas	2	Ch Chiri		
	6	A Allqu			7	M Muchay		
	11	A Apaniy			12	P Purun		
	16	A Atuq			17	Ll Llaqay		
	21	A Yaya			22	Ll Llaq'i		
	26	I Illay			27	Ll Llaqsa		
	31	I Illariy			32	Ll Llamqa		
	36	I Inti			37	J Huq		
	41	U Urmay			42	J Hipi		
	45	U Uma			46	J Hinantin		
	49	U Yuyu			50	J Hinalla		
	53	U Yuyay			54	J Hatariy		

Nasales					3	M	Mama		57	J	Harawi	
					8	M	Maytapas		60	J	Hapitamuy	
					13	M	Maycha		63	J	Hamut'aq	
					18	M	Machu		66	J	Hamuy	
					23	N	Nina		4	P	Pacha	
					28	N	Ñaña		9	P	Pata	
					33	N	Ñuqa		14	P	Phuti	
					38	N	Ñutuy		19	P	P'uñuy	
Líquidas					5	R	Runqu		24	P	Paqari	
					10	R	Runa		29	P	Purun	
					15	R	Runtu		68	T	Tuta	
					20	R	Rupay		39	T	Tura	
					25	R	Ruru		43	T	T'inkiy	
					30	R	Ruray		47	T	Tinku	
					35	R	Rutuy		52	T	Takay	
					40	L	Lurin		56	T	Taripay	
					44	L	Llaqta		59	K	Khuru	
					61	L	Llutay		48	K	K'amiy	
					51	L	Lluqlla		64	K	Q'inti	
					65	L	Lliklla		67	K	Qhauri	
					58	L	Llimpi		55	K	Qaqa	
					62	L	Llika		34	K	Sunq'u	
Oclusivas					4	P	Pacha					
					9	P	Pata					
					14	P	Phuti					
					19	P	P'uñuy					
					24	P	Paqari					
					29	P	Purun					
					68	T	Tuta					
					39	T	Tura					
					43	T	T'inkiy					
					47	T	Tinku					
					52	T	Takay					
					56	T	Taripay					
					59	K	Khuru					
					48	K	K'amiy					
64	K	Q'inti										
67	K	Qhauri										
55	K	Qaqa										
34	K	Sunq'u										

PRUEBA ADAPTADA PARA ESCRITURA

Ficha técnica:

Adaptación de instrumento creado por Ricardo Olea.

Denominación: Prueba de lectura y escritura

Nombre abreviado: Prueba adaptada para escritura.

Año de creación: 1979.

Destinatario: Niños en edad escolar (7 años)

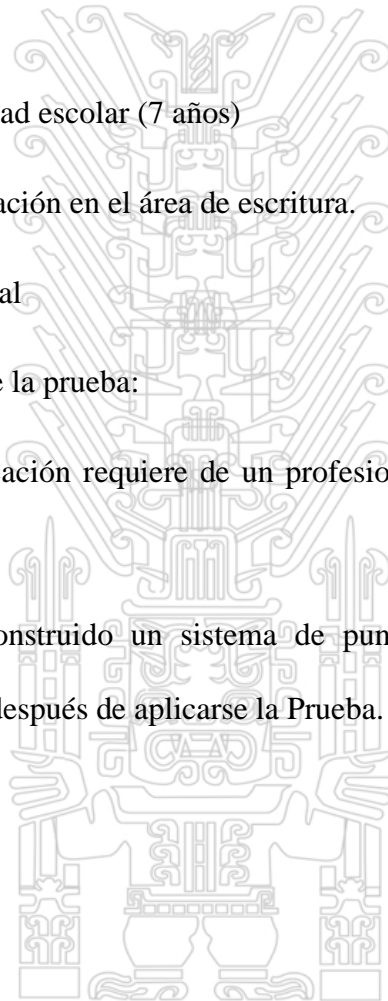
Área evaluada: Comunicación en el área de escritura.

Administración: Individual

Naturaleza y propósito de la prueba:

Administración: Su aplicación requiere de un profesional entrenado para observar y realizar la Prueba.

Interpretación: Se ha construido un sistema de puntuación para la valoración e interpretación de los resultados después de aplicarse la Prueba.



PRUEBA ADAPTADA DE ESCRITURA

(Para encuestador)

Adaptación de instrumento de Ricardo Olea.

1. Formación de palabras al escuchar sonidos

“Yo voy a ir diciendo en orden sonidos de las letras que componen algunas palabras, y tú vas a formar la palabra correspondiente”

1. Aya	7. Illariy
2. Allqu	8. Inti
3. Apaniy	9. Urmay
4. Atuq	10. Uma
5. Yaya	11. Yuyu
6. Illay	12. Yuyay

Nota: El educando no debe observar los labios del examinador

2. Dictado de palabras

“Te voy a dictar las siguientes palabras, escríbelas tal como suenan”

13. Mama.	32. Lliklla	51. Pacha
14. Maytapas.	33. Llimpi	52. Pata
15. Maycha.	34. Llika	53. Phuti
16. Machu	35. Chiri	54. P’uñuy
17. Nina.	36. Muchay	55. Paqari
18. Ñaña.	37. Purun	56. Purun
19. Ñuqa.	38. Llaqay	57. Tuta
20. Ñutuy	39. Llaq’i	58. Tura
21. Runqu	40. Llaqsa	59. T’inkiy
22. Runa.	41. Llamqa	60. Tinku
23. Runtu.	42. Huq	61. Takay
24. Rupay	43. Hipi	62. Taripay
25. Ruru	44. Hinantin	63. Khuru
26. Ruray	45. Hinalla	64. K’amiy
27. Rutuy	46. Hatariy	65. Q’inti
28. Lurin.	47. Harawi	66. Qhauri

29. Llaqta	48. Hapitamuy	67. Qaqa
30. Llutay	49. Hamut'aq	68. Sunq'u
31. Lluqlla	50. Hamuy	

3. Dictado de frases:

Escribe las siguientes frases:

1. Chay urqun.
2. Allin kawsasqanta.
3. Pacha hinantin
4. Sumaq warmi.
5. Apu hamut'aq.

4. Dictado de números:

“Escribe los números que te voy a dictar”

Huk, Kimsa, suqta, pichqa, iskay, izqun; chunkatawayoq; chunkaizqunniyoq, chunkahuqniyoq; pichqachunka.

5. Lectura de un trozo de texto en runasimi.

“Lee el siguiente texto en voz alta” para realizarte algunas preguntas sobre lo leído

“chaypi puñuptinsi huk atuqqa uramanta hamusqa hukri hanaqmanta hamusqataq, chaysi chaypi paqtalla tinkuspas “wauqi, imaynallanan hanaq willkapi” ñispa tapurqan”.

6. Comprensión de lo leído

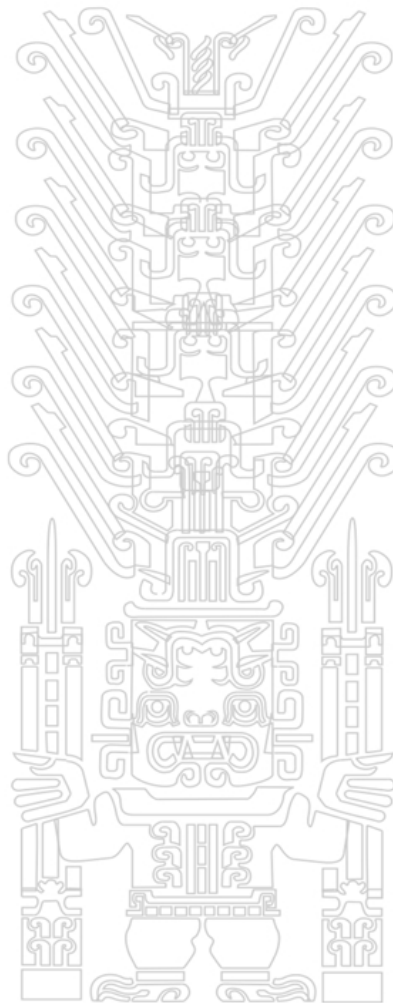
Preguntas:

¿Qué especie animal (zoo) alude el texto?

¿Dónde se encontraron?

¿Qué preguntó uno de ellos?

Nota: cuando un educando brinda respuestas que no estén consideradas bajo esta pauta, la evaluación se realizará de acuerdo al mejor criterio del examinador, equiparándola al valor de la respuesta más cercana a las contempladas.



PRUEBA ADAPTADA PARA DE ESCRITURA

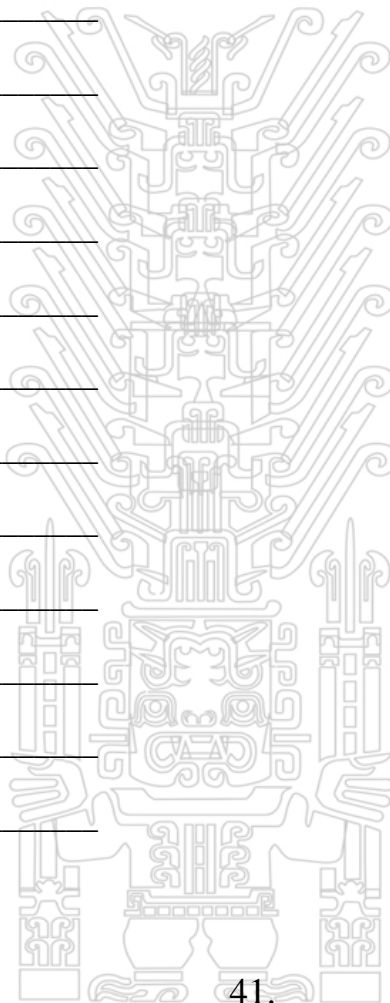
(Para el niño)

Adaptación de instrumento de Ricardo Olea.

1. Formación de palabras al oír sonidos

Formar la palabra correspondiente:

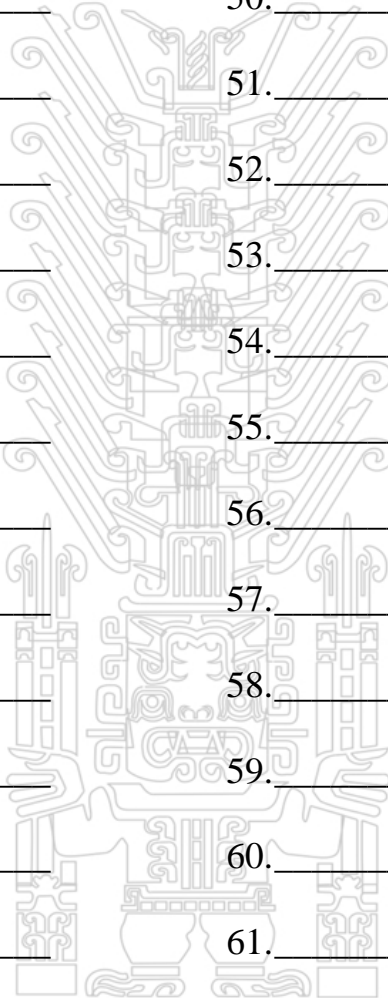
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____



2. Dictado de palabras

- | | |
|-----------|-----------|
| 13. _____ | 41. _____ |
| 14. _____ | 42. _____ |
| 15. _____ | 43. _____ |
| 16. _____ | 44. _____ |

- | | |
|-----------|-----------|
| 17. _____ | 45. _____ |
| 18. _____ | 46. _____ |
| 19. _____ | 47. _____ |
| 20. _____ | 48. _____ |
| 21. _____ | 49. _____ |
| 22. _____ | 50. _____ |
| 23. _____ | 51. _____ |
| 24. _____ | 52. _____ |
| 25. _____ | 53. _____ |
| 26. _____ | 54. _____ |
| 27. _____ | 55. _____ |
| 28. _____ | 56. _____ |
| 29. _____ | 57. _____ |
| 30. _____ | 58. _____ |
| 31. _____ | 59. _____ |
| 32. _____ | 60. _____ |
| 33. _____ | 61. _____ |
| 34. _____ | 62. _____ |
| 35. _____ | 63. _____ |
| 36. _____ | 64. _____ |



37. _____

65. _____

38. _____

66. _____

39. _____

67. _____

40. _____

68. _____

3. Dictado de frases:

Escribe las siguientes frases:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

4. Dictado de números:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

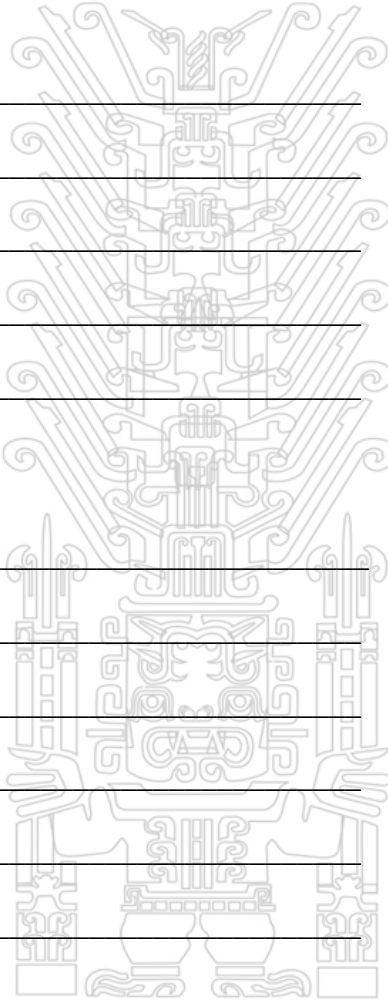
6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____



6. Comprensión de lo leído

Preguntas:

a) ¿Qué especie animal (zoo) alude el texto?

b) ¿Dónde se encontraron?

c) ¿Qué preguntó uno de ellos?

Definiciones de términos.

Alófono: Sonido propio de la pronunciación de un fonema, que puede cambiar según ubicación en la palabra o sílaba y en relación con los sonidos vecinos.

Área de Broca: (Mora & Sanguinetti, 1994), “Área que se relaciona con la ejecución motora del habla. Se ubica en tercera circunvolución frontal izquierda, debajo de la región de la corteza motora que controla los músculos que intervienen en la articulación de los sonidos.”

Área de Wernicke: (Mora & Sanguinetti, 1994), “Área que se relaciona con la capacidad de comprender la expresión hablada y se localiza en el lóbulo parietal izquierdo.”

Bilingüismo: Capacidad que ostenta un individuo al hablar de manera indistinta dos lenguas disímiles, en cualquier tipo de condición comunicativa y siempre con una enorme eficacia. El bilingüismo puede ser de dos tipos: nativo o, en su defecto, adquirido.

Conciencia fonológica: habilidad para reconocer, identificar, deslindar, manipular deliberadamente y obrar con los sonidos (fonemas) que componen a las palabras.

Conciencia silábica: Habilidad para identificar, segmentar y manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.

Conciencia intrasilábica: Habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de on-set y rima.

Conciencia fonética: Habilidad metalingüística que envuelve la comprensión de que las palabras habladas y están constituidas por unidades sonoras discretas que denominamos fonemas.

Conciencia metalingüística: Capacidad para conocer las estructuras lingüísticas contenidas en el lenguaje integrando a fonemas, palabras y la estructura de las proposiciones.

Diglóscas: Coexistencia entre dos lenguas que utilizan en una comunidad de comunicación. En este caso, quechua y castellano.

Escritura: Acción que consiste en plasmar pensamientos en un soporte material por medio de signos y símbolos.

Interculturalidad: Proceso permanente de interrelación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones que son distintas.

Lectura: Proceso de aprehensión de información vertida en un soporte particular, los que son transmitidas por medio de ciertos códigos, signos, o símbolos.

Multiculturalidad: Coexistencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos.

Neurolingüística: Interdisciplina que estudia el lenguaje en sus interacciones en el Sistema Nervioso Central, estableciendo procesos funcionales bioquímicos y lingüístico.

Psicolingüística: Rama de estudio de la ciencia de la psicología que estudia el comportamiento humano poniendo un énfasis especial en el análisis del aprendizaje del lenguaje.

Pluriculturalidad: convivencia entre culturas que ocupan el mismo espacio territorial, aunque sin interrelación cultural equitativa.

