



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Comprensión lectora en lengua aimara de los estudiantes en una
escuela EIB de Juli, Puno

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE

AUTORES:

Sonia Gloria Chile Mamani

Roy Carita Cusi

ASESOR:

Dr. Hernán Lauracio Ticona

LIMA – PERÚ

2025

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES
	Chile Mamani, Sonia Gloria
2.	Carita Cusi, Roy

Pertenecientes a la **carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe**, autores del trabajo titulado: «**Comprensión lectora en lengua aimara de los estudiantes en una escuela EIB de Juli, Puno**», el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el **Título de Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe**, bajo la modalidad de tesis.

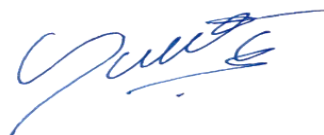
En calidad de docente asesor de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
	Lauracio Ticona, Hernán	Educación	Asesor Principal

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **17%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: <<**3400818885**>>; fecha de entrega: <<**06-11-2025**>>).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 15 de noviembre de 2025**



Firma del asesor

Nº DNI: 01844456

ORCID:

ASESOR:

Dr. Hernán Lauracio Ticona

JURADO DE TESIS

MG. INGRIR ROSEMARY GUZMAN SOTA

PRESIDENTA

MG. PERLA GIULIANA NIQUEN MIRANDA

SECRETARIA

DR. FERNANDO ANTONIO GARCIA RIVERA

VOCAL

DEDICATORIA

A Dios, nuestro divino creador, por permitirnos realizar este estudio y llegar hasta este momento tan importante en nuestra formación profesional. A nuestras familias, por su apoyo incondicional y hacer posible nuestra formación profesional. A nuestra facultad, por formarnos docentes mediadores e innovadores de nuestra cultura y lengua aimara.

RECONOCIMIENTO

A la institución educativa por permitir recopilar información en nuestra investigación. A los docentes por ser el guía y apoyo durante todo el proceso de investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
Planteamiento del problema.....	3
1.1. Descripción de la realidad problemática.....	3
1.2. Preguntas de investigación.....	5
1.2.1 Problema general	5
1.2.2 Problemas específicos	5
1.3. Objetivos de la investigación.....	6
1.3.1 Objetivo general.....	6
1.3.2 Objetivos específicos	6
1.4. Justificación e importancia de la investigación	6
1.5. Limitaciones de la investigación.....	7
CAPITULO II.....	8
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	8
2.1 Antecedentes del estudio nacionales e internacionales.....	8
2.1.1 Antecedentes nacionales	8
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	10
2.2 Marco normativo (nacionales e internacionales)	11
2.3 Bases teóricas.....	12
2.3.1 Lengua aimara.....	12
2.3.2 Características principales de la lengua aimara	13
2.3.3 Comprensión lectora en lengua originaria	13
2.3.4 Comprensión lectora en el hogar	14
2.3.5 Materiales educativos.....	15
2.3.6 Estrategias de comprensión lectora.....	16
2.4. Definición de términos básicos	17
2.4.1 Competencia comunicativa.....	17
2.4.2 Espacios de comprensión lectora en lengua aimara.....	18
2.4.3 Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	18
CAPITULO III	20

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
3.1 Enfoque y tipo la investigación.....	20
3.2 Diseño metodológico	21
3.3 Población y muestra.....	22
3.4 Definición de categorías (variables)	23
3.5 Técnicas para recojo de datos	23
3.5.1 Observación participante	24
3.5.2 Entrevistas semiestructuradas	24
3.6..... Instrumentos para le recojo de datos	25
3.6.1 Guía de observación.....	25
3.6.2 Guía de entrevista	25
3.6.3 Cuaderno de campo.....	26
3.6 Consideraciones éticas	26
3.7. Plan de recojo y análisis de datos	27
CAPÍTULO IV	29
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	29
4.1 Contexto del estudio	29
4.1.1 Contexto del centro poblado de Caspa.....	29
4.1.2 EIB revitalización de Caspa.....	31
4.2 Materiales que utilizan los docentes y estudiantes para comprensión lectora en aimara	31
4.2.1 Materiales estructurados (textos escritos en aimara)	32
4.2.2 Elementos del entorno.....	52
4.2.3 Materiales digitalizados	60
4.3 Espacios y momentos de lectura en aimara	67
4.3.1 Dentro de aula	67
4.3.2 Fuera del aula.....	76
4.3.3 En el hogar y la comunidad	78
4.4 Apoyo de los padres y madres de familia en la comprensión lectora en la lengua aimara	80
4.4.1 Motivación de los padres para la práctica de la lectura	81

4.4.2 Motivación ante las dificultades en la comprensión	81
4.4.2 Apoyo de padres y madres en lectura	85
4.3 Discusión de resultados.....	90
4.3.1 Uso de materiales para el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara	90
4.3.2 Integración de recursos digitales en la comprensión lectora aimara.....	92
4.3.3 Desarrollo de la comprensión lectora dentro y fuera del aula	95
4.3.4 Comprensión lectora en los espacios y momentos del hogar y comunidad	97
4.3.5 Apoyo de los padres y madres de familia a sus hijos e hijas en la comprensión lectora en lengua aimara	98
CONCLUSIONES	101
RECOMENDACIONES	103
REFERENCIAS	105
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Muestra y actores de la población de estudio.....	22
Tabla 2 Categorías y subcategorías de la investigación.....	23
Tabla 3 Letra bilingüe de la canción “Aymara imillita”.....	73
Tabla 4 Letra de la canción bilingüe Warurt’awi.	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Resultados de los niveles de logro de acuerdo a la lengua específica.	4
Figura 2 Libro Pachamamampi chika sarnaqaña.	33
Figura 3 Libros guardados en estante.	36
Figura 4 Libro de Cuento Q'ipi.	39
Figura 5 Niñas desarrollando fichas en aimara.	46
Figura 6 Diccionario Yatiqirinakana Aru Pirwapa.	48
Figura 7 Texto Ayllujana qura qullanakapa.	58
Figura 8 Niños y niñas observando el video de siembra de papa.	61

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo describir el desarrollo de la comprensión lectora en la lengua aimara de una escuela de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de Juli-Puno, con énfasis en el uso de materiales estructurados, digitales y elementos del entorno; en las prácticas lectoras dentro y fuera del aula; en los espacios de lectura en el hogar y la comunidad; así como en el apoyo de padres y madres a sus hijos e hijas en la comprensión lectora en lengua aimara. La investigación, de enfoque cualitativo con diseño etnográfico y descriptivo, se realizó en una institución EIB de revitalización, con una muestra de 20 estudiantes, ocho padres y dos docentes. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y observación participante. Los resultados evidencian que los materiales estructurados, digitales y los elementos del entorno favorecen la comprensión lectora en aimara, siempre que se integren con una planificación pedagógica adecuada. Dentro y fuera del aula, se aplican estrategias en el área de comunicación y otras asignaturas, así como durante las actividades permanentes y en el receso escolar. No obstante, la ausencia de un horario específico limita un abordaje continuo. Asimismo, los padres y madres de familia apoyan el proceso lector en horarios disponibles mediante diversas estrategias, aunque las demandas cotidianas dificultan la continuidad de dicho acompañamiento.

Palabras clave: comprensión lectora, materiales educativos, lengua aimara, Educación Intercultural Bilingüe, participación familiar.

CH'UMSUTA

Aka yatxatawixa aymara aruta ullaña amuykipawi yatxatañanaki luratawa, maya yatiqaña utata Purapa qamawita Paya aruta Yatiqawi ukhama uñt'ata, Juli - Puno marka tuqina. Ukasti ullaña yänaka apnaqawi, kunaymana yaqha yänaka ukhamaraki jamuqaru uñtiri yänaka. Ullawi yatikipaña manqha ukhamaraki anqa yatiqawi uta tuqina; utana uka kikiparaki aylluna ullawi pachanaka; ukhamaraki awkinakana, taykanakana aymara aruta ullaña amuykipawi yanapt'apa imilla yuqalla wawanakaparu. Yatiqaña ayllu tuqina utjasirinakatxa tunka payani yatiqirinaka, kimsaqallqu awki taykanaka ukhamaraki paya yatichirinakawa, apkatasitayna aka yatxatawitaki. Yatiyawinaka apthapiñatakixa aruskipawinaka, ukhamaraki uñanaqawinakawa apnaqasina, ukatakixa aruskipawi sarayaña, uñakipawi sarayaña ukhamaraki qillqana pankawa aptasinä. Amtatanakaxa ullaña yänaka, kunaymana yaqha yänaka ukhamaraki jamuqa uñtiri yänakaru uñt'ayiwa kunatixa akirininakaxa askiwa yanapi aymara aruta ullt'aña amuyuruxa. Ukampisa mä pacha jani utjatapaxa, janiwa sapa kuti irnaqaykasphati. Awki taykanakaxa kunapachatixa pachaxa utjki ukhanakawa yanapt'apxi aymara ullt'aña tuqitxa, akasti kunaymana lurawinaka taypita, ukampisa sapüru jakasiwisa lurawinakaxa yanapt'awi sarantañapataki phuqhaña ch'amakisphawa.

Aski arunaka: ullaña amuyawi, yatiqawi yänaka, aymara aru, Purapa qamawita Paya aruta Yatiqawi, wilamina chikañcht'asiwipa.

ABSTRACT

This study aimed to describe the development of reading comprehension in the Aymara language at an Intercultural Bilingual Education (EIB) school in Juli-Puno, with an emphasis on the use of structured, unstructured, and digital materials; reading practices inside and outside the classroom; reading spaces at home and in the community; and parents' support for their children's reading comprehension in the Aymara language. The research used a qualitative approach, with an ethnographic and descriptive design. The sample included 20 students, 8 parents, and 2 teachers from an EIB revitalization institution. Data collection techniques included semi-structured interviews and participant observation, using an interview guide, an observation guide, and a field notebook. The results reveal that structured, unstructured, and digital materials contribute significantly to the development of reading comprehension in the Aymara language, provided they are accompanied by rigorous pedagogical planning and proper articulation. Both inside and outside the classroom, strategies are applied in communication and other subjects, as well as during ongoing activities and during school breaks. However, the lack of a specific schedule limits continuous support. Parents also support the reading process through various strategies during available times, although daily demands make such support difficult to maintain.

Keywords: Reading comprehension, educational materials, Aymara language, Intercultural Bilingual Education, family participation.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los resultados de las evaluaciones censales en lenguas originarias demuestran que la mayoría de los niños y niñas de las instituciones educativas caracterizadas como EIB de fortalecimiento y revitalización presentan un rendimiento desfavorable en la comprensión lectora en lenguas originarias, así como el aimara.

Sobre este punto, Solís (2020), quien ha investigado sobre los resultados de las evaluaciones en lenguas originarias en el contexto de la EIB, específicamente en relación con los bajos niveles de comprensión lectora en aimara y quechua, analiza los resultados de las evaluaciones censales en lenguas originarias y señala que los estudiantes en modelos de fortalecimiento y revitalización presentan desempeños limitados en comprensión lectora, entre otros aspectos.

En ese marco, este trabajo de investigación describe el desarrollo de comprensión lectora en lengua aimara de una escuela EIB del distrito de Juli, Región Puno. Primero, con relación al uso de los materiales estructurados, digitales y elementos del entorno que utilizan los docentes, estudiantes. Segundo, los espacios y momentos donde desarrollan la comprensión lectora en aimara. Tercero, el apoyo que brindan los padres y madres de familia a sus hijos e hijas en la actividad de lectura aimara.

Este estudio se originó en el marco de nuestras prácticas profesionales como docentes, a partir de la observación directa en el aula de las necesidades existentes en el proceso de la competencia lectora en aimara. Estas evidencias llevaron a plantear un tema que, en muchas instituciones, aún no recibe la atención que merece; la enseñanza y comprensión lectora en una lengua originaria. En este caso, se trata del aimara, lengua que tiene una presencia predominante en el contexto sociocultural de los estudiantes, quienes son niños y niñas pertenecientes al pueblo

aimara.

La estructura temática de la investigación se presentó de la siguiente forma; en el Capítulo I se encuentra el planteamiento del problema. Mientras que en el Capítulo se muestra el marco teórico conceptual. En el Capítulo III se desarrolla la metodología de la investigación, así como en el cuarto Capítulo se describen los resultados. Finalmente, en el Capítulo V se abordan las discusiones de los hallazgos, seguido por las conclusiones y recomendaciones de este trabajo investigativo.

CAPÍTULO I

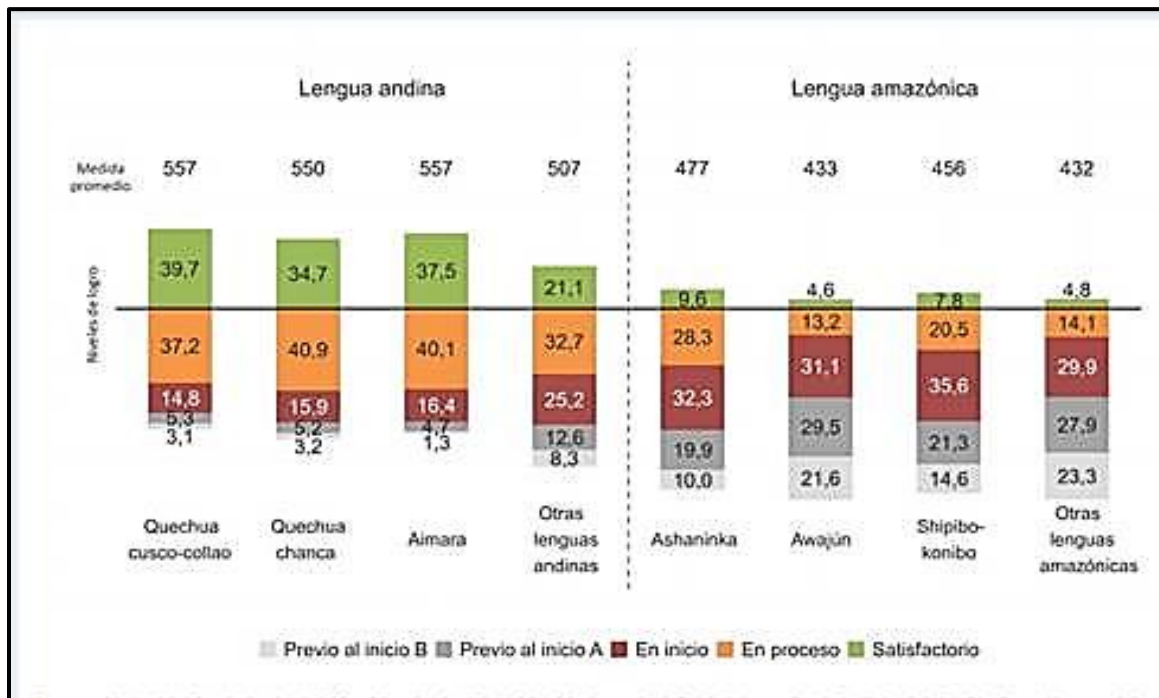
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

Los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA, 2023) mostraron que, los educandos de escuelas que hablan lenguas andinas presentan mayor rendimiento de lectura en castellano como segunda lengua ante los educandos de escuelas amazónicas. Además, señala que los estudiantes, cuyo idioma materno es una lengua originaria, evidencian mayores desafíos para lograr los aprendizajes previstos para el grado correspondiente; estos desafíos se incrementan en los estudiantes de lengua materna amazónica: el 80.7% de ellos se encuentran en los niveles en inicio, previo al inicio A y previo al inicio B.

Figura 1

Resultados de los niveles de logro de acuerdo a la lengua específica de la escuela.



Nota. ENLA (2023).

Según los resultados de la Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2014), los educandos quechuas y aimaras en el año 2013 a 2014 aumentaron más puntos en el nivel satisfactorio en la segunda lengua (L2) ante los niños y niñas shipibos y awajún. Asimismo, indica que en el año 2013 a 2014 los estudiantes aimaras han reducido significativamente en el nivel de inicio en la L2 que el resto.

Las evidencias presentadas, demuestran que la lectura es muy importante para la formación integral de los niños y niñas. En este contexto, durante las prácticas preprofesionales realizadas durante el 2023 y 2024, se identificó que la mayoría los niños y niñas de las instituciones educativas caracterizadas como EIB, del distrito de Juli, departamento de Puno, tenían limitaciones

en el desarrollo de competencias comunicativas, tal como está previsto en el programa curricular de Educación Básica. En cuanto a la lectura de textos escritos en aimara, la mayoría presentan dificultades como: falta de fluidez lectora, deletreo, otros muestran deficiencia en la identificación de ideas implícitas y explícitas de un texto, por lo tanto, no cuentan con suficientes capacidades para realizar un análisis crítico.

Esta dificultad afecta directamente el rendimiento escolar, dado que tener una buena comprensión lectora es necesario para todas las áreas curriculares. Este problema identificado es como parte de estudios preliminares que realizamos en las prácticas de ciclos anteriores.

1.2. Preguntas de investigación

1.2.1. *Problema general*

¿Cómo es el desarrollo de comprensión lectora en lengua aimara de los estudiantes en una escuela EIB del distrito de Juli, Puno?

1.2.2. *Problemas específicos*

¿Qué materiales utilizan los docentes y estudiantes para el desarrollo de la comprensión lectora en la lengua aimara?

¿Cuáles son los espacios y momentos donde los estudiantes desarrollan la comprensión lectora en la lengua aimara?

¿Cómo apoyan los padres y madres de familia a sus hijos e hijas en la comprensión lectora en la lengua aimara?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1 *Objetivo general*

Describir el desarrollo de comprensión lectora en lengua aimara de los estudiantes en una escuela EIB del distrito de Juli, Puno.

1.3.2. *Objetivos específicos*

Determinar los materiales que utilizan los estudiantes para el desarrollo de la comprensión lectora en la lengua aimara

Describir los espacios y momentos donde los estudiantes desarrollan la comprensión lectora en la lengua aimara.

Describir los apoyos que brindan los padres y madres de familia a sus hijos e hijas en la comprensión lectora en la lengua aimara.

1.4. Justificación e importancia de la investigación

Este estudio busca revelar las características fundamentales relacionados al desarrollo de comprensión lectora en la lengua aimara en las escuelas rurales. Esta temática que no cuenta con muchas investigaciones en el contexto aimara. Por ende, los hallazgos y resultados fueron muy beneficiosos para los educadores y gestores de la educación, así como para colegios y escuelas EIB interesados en estos asuntos.

Además, este trabajo permitió dilucidar el estado actual de los estudiantes en relación con la comprensión lectora en lengua aimara, identificando tanto las principales dificultades como las

fortalezas, así como los progresos alcanzados mediante la aplicación de estrategias pedagógicas por parte del docente. La metodología adoptada posee un carácter replicable, lo que posibilita su implementación en estudios análogos. Asimismo, el análisis efectuado aporta una base informativa sólida para futuras investigaciones y se erige como un recurso valioso para interpretar los desafíos y exigencias inherentes al desarrollo de la comprensión lectora en dicha lengua originaria. Finalmente, se espera que las ventajas y limitaciones reveladas en esta experiencia investigativa sean cuidadosamente consideradas y evaluadas en función de su aplicabilidad a contextos diversos.

1.5. Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron diversas limitaciones que deterioraron el alcance y profundidad del estudio. En primer lugar, el proceso de recolección de datos en campo se vio afectado por la demora de revisión y aprobación del proyecto de investigación por parte del comité de ética, lo cual redujo significativamente el tiempo que se tenía disponible para la fase de trabajo de campo. Cabe señalar que el tiempo asignado para la recolección de información durante las prácticas profesionales resultó insuficiente, por lo que hubiese sido recomendable un periodo más prolongado a fin de obtener un panorama más amplio y detallado estudio.

Por otro lado, se encontró escasez considerable de estudios previos y bibliografía especializada sobre la comprensión lectora en lengua aimara, lo que limitó establecer fuentes académicas sólidas que respaldan el presente trabajo investigación. Asimismo, se encontraron dificultades para trabajar con los estudiantes del sexto grado, quienes tenían una agenda saturada de actividades debido a que se encontraban en su año de promoción, lo cual limitó su disponibilidad y participación en el estudio.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes del estudio nacionales e internacionales

2.1.1. *Antecedentes nacionales*

Para empezar, en su estudio de enfoque cualitativo, Guimaraes (2019) tuvo como objetivo general el mejorar la comprensión lectora de los niños y niñas de la lengua shipibo-konibo mediante un enfoque pedagógico centrado en el material escrito, comunicativo y colaborativo. Se basa en los resultados para desarrollar un plan de acción que responda alcanzar los niveles esperados de habilidades, competencias y desempeños. Finalmente, en conclusión, señala que se logra mejorar la comprensión lectora en shipibo konibo de los educandos del 6to grado generando espacios para desarrollar habilidades y hábitos lectores, esta secuencia metodológica cuenta con tres etapas que contribuyen al desarrollo de diversas estrategias para ayudar a los estudiantes a entender la lectura, junto a la ejecución de clases dinámicas: prácticas de oralidad, escritura y a entender la práctica. Este estudio tiene una relación estrecha con nuestra investigación debido a que también se enfoca en promover la comprensión lectora en lengua originaria.

Del mismo modo, Gonzales (2021), en el marco de una investigación cualitativa, abordó la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de la institución educativa secundaria Santiago Antúnez de Mayolo, situada en Pichanaqui. El objetivo general consistió en identificar diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los educandos, considerando variables como la edad, el sexo, el dominio de una lengua originaria, la composición del núcleo familiar y el grado de instrucción de los padres.

En sus conclusiones, el autor evidenció que los estudiantes presentan un nivel bajo de comprensión textual, situación atribuible a una combinación de factores diversos. Esta evaluación se estructuró a partir de variables de control, entre ellas el género, la edad, la situación familiar, el nivel educativo de los progenitores y el manejo de una lengua originaria, encontrándose diferencias significativas entre los grupos analizados.

Cabe señalar que esta investigación se vincula estrechamente con este estudio, entendiéndose que ambos se centran en las disparidades existentes en la comprensión lectora en contextos educativos con presencia de lenguas originarias.

Por su parte, Paredes (2022) realizó un estudio cualitativo sobre el canto como recurso para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de la etnia shipibo konibo. El objetivo de esta investigación fue constituir el canto como herramienta para fomentar la comprensión lectora en niños y niñas de nivel primario en las comunidades nativas de la provincia de Atalaya.

Explicando las conclusiones abordadas por el autor, el canto se erige como un recurso pedagógico eficaz para potenciar la comprensión lectora en los estudiantes, dado que contribuye al fortalecimiento de los procesos cognitivos y lingüísticos, ampliando el repertorio comunicativo de los educandos. Asimismo, incide positivamente en el proceso de aprendizaje, aspecto que resulta fundamental para lograr un desempeño académico satisfactorio. Esta investigación guarda una estrecha relación con el presente estudio, ya que contempla al canto como una estrategia significativa para mejorar la comprensión lectora en estudiantes pertenecientes a pueblos amazónicos.

2.1.2. Antecedentes internacionales

En el caso de los trabajos de corte internacional, Ramírez (2022) estudió la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura en la escuela N° 0-161 Patria Montecaseros, San Martín, utilizando un diseño de investigación cualitativo. Este estudio pretende examinar cómo desarrollan la comprensión lectora los alumnos de cuarto y séptimo grado, quienes se enfrentan a diversas competencias educativas según la situación de la escuela. La conclusión deja claro que, para ayudar a sus alumnos a alcanzar la comprensión lectora en cada grado, los profesores de los ciclos mencionados de esta institución utilizaron varias tácticas. Por ejemplo, las lecturas modelo, las lecturas dialogadas y la de murales por parejas utilizando palabras desconocidas como lecturas de eco. La tesis posee cierto vínculo con nuestro proyecto de investigación porque se trata de la descripción de las dificultades según la situación de la escuela que se presentan en la comprensión lectora.

En cuanto al trabajo de Romero y Melo (2022), realizaron un estudio de enfoque cualitativo, el cual tuvo como objetivo describir la influencia del uso de las TIC en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del 5° JM del colegio Nicolas Gómez Dávila. En los resultados se expone un análisis detallado de las categorías vinculadas a la comprensión lectora, a partir de la aplicación de tres pruebas diagnósticas dirigidas a los estudiantes. Dichos instrumentos evaluativos comprendieron preguntas correspondientes a los niveles literal, inferencial y crítico. Cabe señalar que las pruebas fueron administradas por el docente titular del área, sin intervención directa por parte del equipo investigador. Los datos recolectados fueron sistematizados y examinados mediante una matriz de vaciado. A partir de este proceso, se constató una mejora significativa en el nivel literal de comprensión; en cuanto al nivel inferencial, se observó un avance

notable respecto a los resultados iniciales; y en el nivel crítico, algunos estudiantes incrementaron su capacidad de acierto en la resolución de preguntas complejas.

Asimismo, Eblin et al. (2020), en su tesis de maestría, desarrollaron una investigación orientada a potenciar la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado mediante el uso de la herramienta digital Wix, en la institución educativa Raúl Orejuela Bueno. El propósito central del estudio fue fortalecer las competencias lectoras en el nivel de educación básica secundaria, centrando su atención en el análisis textual y la estructura sintáctica, a través de actividades interactivas alojadas en una página web diseñada con dicha plataforma. En sus conclusiones, los autores señalan que se evidenciaron mejoras significativas en las habilidades lectoras de los estudiantes, gracias a la implementación de talleres pedagógicos que equilibraron el análisis textual y sintáctico. Este progreso se logró mediante el uso de recursos interactivos proporcionados por Wix, aplicando los distintos niveles de la comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), lo cual favoreció el desarrollo de la competencia lectoescritora en el área de lengua castellana.

2.2. Marco normativo (nacionales e internacionales)

En esta sección se alude el marco normativo que respalda la EIB, como el convenio 169, en el artículo 28 señala que deben enseñarse a los niños y niñas de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua más común que se hable. Si esto no es posible, las autoridades competentes deben hacer consultas con esos pueblos y tienen que tomar medidas para alcanzar este objetivo. Del mismo modo, la Constitución Política del Perú promueve la EIB en todo el territorio garantizando una educación de calidad desde el entorno sociocultural de los niños y niñas. Así también, está la ley n.º 29735, que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de la lengua originaria del Perú. Esta ley fue aprobada el 2 de

julio del 2011 y se considera importante porque hace referencia a los derechos de todos los hablantes de las lenguas originarias.

2.3. Bases teóricas

En seguida, se describen los aportes teóricos de diferentes autores que fundamentan este trabajo investigativo.

2.3.1. *Lengua aimara*

El aimara constituye una lengua originaria hablada predominantemente en las regiones de Puno, Tacna y Moquegua. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018), se posiciona como la segunda lengua indígena con mayor número de hablantes en el Perú, siendo empleada como idioma materno por aproximadamente 444,649 personas. De acuerdo con Huayhua (2019), el aimara se caracteriza por ser una lengua aglutinante, es decir, forma palabras mediante la unión de múltiples morfemas, cada uno de los cuales conserva su significado individual.

En esta lengua, los elementos gramaticales que establecen relaciones sintácticas se ubican al final de las palabras, en lugar de anteponerse o insertarse en su interior. No obstante, como resultado de procesos evolutivos propios de toda lengua viva, algunas de estas terminaciones se han fusionado con el tiempo, dificultando en ciertos casos la identificación clara del significado de cada componente.

2.3.2. Características principales de la lengua aimara

Sobre este punto, Lauracio (2012) plantea que la lengua aimara se distingue por su complejidad lingüística y su profunda riqueza ontológica. Bertonio (2005) caracterizaba al aimara como una lengua rica en metáforas y de compleja comprensión. Inclusive, sugería que los hablantes aimaras recurrían deliberadamente a determinados recursos expresivos con el fin de dificultar su entendimiento por parte de los colonizadores extranjeros. A estas estrategias lingüísticas las denominaba “galas y afeites del bien decir”, propias del refinamiento expresivo inherente al idioma aimara

2.3.3. Comprensión lectora en lengua originaria

Al respecto, Ramírez (2017) afirma que “la comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo” (p. 5.) Asimismo, Contreras (2021) sostiene que la comprensión lectora es un proceso en el que el lector no sólo entiende el contenido, sino construye su propio significado a partir de la interacción con el texto. En otras palabras, el sentido del texto no está determinado exclusivamente por el autor, pues es el lector quien construye activamente en el proceso de lectura.

Del mismo modo, la comprensión lectora en lenguas originarias, como el aimara, quechua o shipibo-konibo, es una capacidad que permite a los estudiantes no solo acceder al contenido explícito de un texto, sino también interpretar sentidos implícitos, reflexionar críticamente y construir nuevos significados desde su propio contexto (ECE, 2024).

En relación con la idea anterior, Acuña y Eyzaguirre (2012) señalan que, la preocupación empeora cuando los resultados educativos de la EIB muestran que los estudiantes que se

encuentran más remotas a la capital no comprenden los aprendizajes esperados por que el gobierno es responsable de su educación, asimismo los docentes emplean una lengua que no es nativo del niño sin tener en cuenta el requisito básico de la educación, si quieres aprender debes comprender.

En ese sentido, se considera que desarrollar una comprensión lectora en una lengua originaria que el niño (a) no tiene dominio será un desafío, pues puede generar muchas dificultades e inconvenientes. Es por ello que se debe tomar en cuenta las necesidades que los y las estudiantes presentan en la comprensión lectora.

2.3.4. Comprensión lectora en el hogar

El acompañamiento de madres y padres de familia es fundamental para la mejora de la comprensión lectora de sus hijos, ya que su cercanía afectiva permite resolver dudas que surgen durante el proceso de lectura. En este sentido, Cova (2004) destaca la importancia de fomentar la lectura en el hogar, dado que los padres, al tener un vínculo afectivo directo con los niños, pueden generar un entorno favorable que fortalezca el hábito lector. Así, el acercamiento a la lectura propicia también un mayor acercamiento y cohesión familiar.

Por otro lado, Yanac (2000) advierte que muchas veces se evidencia una carencia de apoyo por parte de los padres, pese a que su intervención es crucial para facilitar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos en sus hijos. Desde las teorías educativas, se sostiene que el aprendizaje infantil es más exitoso cuando los miembros del hogar no solo modelan conductas lectoras, sino también se interesan activamente en las tareas escolares, monitorean el uso de redes sociales y promueven expectativas positivas respecto al desarrollo académico de sus hijos.

En consonancia con ello, Maqueo (2009) subraya que:

La lectura es un medio para expresar sentimientos y emociones, para transformar nuestras vivencias y aspiraciones, avanzar en el tiempo y el espacio, ampliar la cultura humana y la visión del mundo, porque a través de la lectura expresan su cultura, además proporciona información, conocimientos para poder afrontar retos de la vida cotidiana con los conocimientos y fundamentos teóricos y así construir un país con cultura lectora y valores. (p. 52)

2.3.5. *Materiales educativos*

En efecto, Pacheco (2010) define a los materiales educativos como recursos concretos que transmiten contenidos pedagógicos a través de uno o varios canales comunicativos, siendo utilizados en distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos cumplen una función clave en la mediación del conocimiento, facilitando la interacción entre el docente, el estudiante y los contenidos.

En el contexto de la EIB, Quillahuamán (2019) destaca que el Ministerio de Educación (Minedu) diseña y distribuye materiales que no solo promueven el desarrollo de habilidades lectoras en lenguas originarias, sino que también fortalecen el conocimiento de la cultura propia y permiten explorar otras culturas desde una perspectiva intercultural. Estos materiales están pensados para impactar tanto en el ámbito escolar como en el entorno familiar y comunitario, promoviendo así una educación integral.

Asimismo, Ortega (2018) subraya que “haciendo uso adecuado de los textos y cuadernos escolares en Educación Intercultural Bilingüe podemos concluir que estos materiales educativos, se deben insertar en las unidades didácticas con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en

la lengua materna del estudiante” (p. 3). Por lo tanto, la incorporación pertinente de estos recursos en lengua originaria contribuye significativamente al fortalecimiento de la competencia lectora estudiantil.

2.3.5.1. Materiales estructurados y elementos del entorno de comprensión lectora. En palabras de Oñate (2012), los materiales estructurados desempeñan un papel fundamental en el contexto escolar, entendiéndose que facilitan el desarrollo progresivo de las habilidades lectoras y promueven la adquisición de estrategias de comprensión que permiten al estudiante enfrentarse con mayor eficacia a los textos.

De este modo, Toapanta (2017) señala que los materiales didácticos creados a partir de elementos del contexto cercano brindan oportunidades de aprendizaje significativas para los discentes, ya que les permiten reconocer características, organizar por categorías, comparar similitudes y contrastes, solucionar situaciones problemáticas, además de otras actividades. Asimismo, estos recursos facilitan el trabajo del educador al momento de relacionarse con sus estudiantes, convirtiéndose así en una ocasión propicia para lograr un proceso educativo más efectivo.

2.3.5.2. Materiales digitales en la comprensión lectora. Al respecto, Pérez et al. (2021) sostiene que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se combinan con el lenguaje en juegos y aplicaciones interactivas con el objetivo de apoyar a los niños y niñas que presentan dificultades en la lectura, favoreciendo el desarrollo de la conciencia fonológica en la educación primaria.

2.3.6. Estrategias de comprensión lectora

En este contexto, Cutipa (2018) sostiene que la promoción de la comprensión lectora en los estudiantes requiere de la aplicación de estrategias didácticas pertinentes y contextualizadas,

las cuales deben estar alineadas con los desempeños establecidos para dicha competencia. Estas estrategias permiten una mediación efectiva entre el texto y el lector, fomentando un aprendizaje significativo.

De manera complementaria, Cerna (2018) enfatiza que el desarrollo de la comprensión lectora está íntimamente vinculado con el rol activo del docente. Cuanto mayor sea el dominio del educador en el manejo de estrategias lectoras, mayor será la posibilidad de que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan desenvolverse con eficacia en otras áreas del conocimiento, lo cual refuerza el carácter transversal de la competencia lectora.

Por su parte, Santos, citado por Núñez (2020), plantea la necesidad urgente de implementar políticas educativas que respalden iniciativas orientadas a fortalecer la comprensión lectora. Estas políticas deben integrar, además, la cosmovisión y los saberes ancestrales de los pueblos originarios, reconociendo así la diversidad cultural y lingüística del país como un componente esencial del proceso educativo.

2.4. Definición de términos básicos

2.4.1. *Competencia comunicativa*

Se determina como conjunto de habilidades que permite a una persona expresarse y entender de una manera más apropiada. Al respecto, Misari (2023) argumenta que son conocimientos que posee una persona en el lenguaje según sus niveles sintáctico, morfológico, semántico léxico y textual. De igual manera, utilizando dichos conocimientos puede acoplar su forma de hablar a otras que tiene diferente dialecto según el entorno que pertenece.

2.4.2. *Espacios de comprensión lectora en lengua aimara*

Existen diferentes espacios que favorecen la práctica de la comprensión lectora en aimara en el ámbito educativo. Así, las personas que disfrutan la compañía de la lectura encuentran una diversidad de lugares; para ellas, cada rincón puede convertirse en un lugar adecuado para leer. Ese espacio no se limita únicamente en la escuela, también pueden encontrarse el en hogar, durante el pastoreo, en las caminatas, el viaje, entre otros.

2.4.3. *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*

La EIB busca garantizar una formación pertinente, equitativa y de calidad, promoviendo activamente la preservación y el uso de la lengua y cultura originarias de los estudiantes. Este enfoque educativo debe ser implementado de manera transversal en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. En relación con ello, el Minedu (2024) indica que la EIB está dirigida a todos los integrantes de los pueblos indígenas u originarios (incluyendo niñas, niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y adultos mayores), con el objetivo de fortalecer su rol como ciudadanos activos, capaces de contribuir a la construcción de una sociedad plural, democrática e igualitaria.

Asimismo, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2016) define la EIB como una política pública orientada a la formación integral de personas pertenecientes a pueblos originarios. Esta modalidad educativa prepara a los estudiantes para desenvolverse competentemente en su entorno social y natural, así como en otros contextos culturales y lingüísticos, ampliando su capacidad de interacción en una sociedad diversa (p. 7).

En consecuencia, la EIB reconoce que lengua y cultura constituyen elementos inseparables en el proceso de aprendizaje, por lo que su desarrollo debe estar articulado de manera transversal en todas las áreas curriculares.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque y tipo la investigación

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual permite explorar la realidad tal como esta se manifiesta en su contexto natural, brindando una comprensión profunda de las experiencias humanas. A diferencia del enfoque cuantitativo, el enfoque cualitativo se orienta a indagar la vida cotidiana y social de los sujetos, poniendo énfasis en sus vivencias, prácticas y significados. En esa línea, Fernández y Bardales (2022) afirman que “la investigación cualitativa puede definirse como un método de investigación que se ocupa de describir y comprender los hechos desde la perspectiva de los propios actores, y de la observación de su conducta” (p. 13).

En concordancia con esta perspectiva, este trabajo investigativo adoptó un diseño etnográfico. Este tipo de investigación se sustenta principalmente en la observación directa, siguiendo un enfoque inductivo que busca interpretar los fenómenos tal como ocurren en el entorno cotidiano de los individuos y sus colectivos. La etnografía se caracteriza por emplear una metodología abierta y flexible, en la cual el investigador parte sin un conocimiento previo detallado del fenómeno a explorar, permitiendo así una aproximación más genuina a la realidad investigada (Hammersley & Atkinson, 1994).

Particularmente, esta investigación se centró en la etnografía de aula, lo que implicó una observación minuciosa de los eventos y condiciones que se desarrollan dentro del espacio educativo. Se analizó, entre otros aspectos, los procesos pedagógicos vinculados a la comprensión

lectora en lengua aimara, los materiales empleados, las dinámicas de interacción entre los actores educativos, así como la organización del tiempo y del espacio en el aula.

3.2. Diseño metodológico

Esta tesis se sustentó en el diseño etnográfico, el cual permite comprender las experiencias, los significados y los contextos desde la perspectiva de los propios actores sociales. En este sentido, Geertz (1973) plantea que la etnografía busca interpretar los fenómenos culturales a través de una descripción densa, permitiendo captar la visión del mundo de los participantes dentro de su entorno natural. En el marco de este estudio, se recolectó información vinculada a la comprensión lectora en lengua aimara por parte de niños y niñas, empleando técnicas como la observación participante y entrevistas dirigidas a los principales actores del proceso educativo.

Asimismo, Muñoz (1992) sostiene que la práctica etnográfica implica establecer relaciones con los sujetos, seleccionar informantes clave, transcribir relatos, construir genealogías, realizar cartografías de la vida cotidiana y mantener un diario de campo. Esta labor requiere registrar una amplia gama de eventos, observaciones e interpretaciones, siempre considerando el momento en que ocurren, ya que esto posibilita identificar estructuras significativas que el investigador debe tener presentes al interpretar la realidad observada.

Por su parte, Rockwell (1985) enfatiza que la etnografía pedagógica constituye una herramienta valiosa para caracterizar los procesos escolares cotidianos. Esta permite articular los saberes que circulan en el aula con las condiciones reales de los estudiantes y docentes. En ese contexto, uno de los aspectos clave en la formación de docentes en Educación Primaria Intercultural Bilingüe es la capacidad de integrar distintas teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza. Las propuestas teóricas y las hipótesis relacionadas con la pedagogía y la enseñanza

de lenguas originarias son diversas y se hallan en constante evolución dentro de múltiples campos académicos y educativos.

3.3. Población y muestra

La población del estudio estuvo compuesta por los diferentes actores que integran la comunidad educativa (docentes, padres y madres de familia, estudiantes) de la escuela EIB primaria polidocente rural de la provincia de Chucuito Juli. Esta institución integra 42 niños y niñas, seis docentes, un director y un personal de servicio.

De esta población se tomó como muestra de estudio a los niños y niñas del 5to y 6to grado de primaria, docentes de aula, padres y madres de familia; tal como se registra en la Tabla 1.

Tabla 1

Muestra y actores de la población de estudio.

Actores o sujetos	n.º por actor	Finalidad o propósito
Docentes	2	Observación y entrevista
Niños y Niñas	20 (5to y 6to)	Observación y entrevista
Padres y Madres	8	Entrevista

Tal como se observa en la Tabla 1, la muestra comprendió un total de 20 estudiantes entre niños y niñas, dos docentes y ocho padres y madres de familia. Cabe señalar que la muestra fue tomada teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) Uso de la lengua originaria en los espacios de aula por los estudiantes; b) representatividad de los estudiantes y docentes; c) participación de los padres y madres de familia; d) conocimiento previo a los estudiantes y docentes de 5to y 6to grado (durante las prácticas preprofesionales).

3.4. Definición de categorías (variables)

Tabla 2

Categorías y subcategorías de la investigación.

Categorías	Subcategorías
Comprensión lectora en aimara	dificultad de comprensión en el nivel inferencial en la lectura de la lengua aimara
	dificultad de comprensión en el nivel crítico en la lectura de la lengua aimara
	deletreo durante la lectura en la lengua aimara
Materiales de comprensión lectora en la lengua aimara	materiales de uso educativo inadecuados para la comprensión en la lengua aimara
	limitado uso de textos en la comprensión lectora en aimara
	pocos materiales elaborados en la lengua originaria por el docente
Apoyo de los padres y madres en la comprensión lectora en aimara	fomento de la lectura en la lengua aimara en el hogar
	tiempo que disponen los padres y madres de familia para ayudar en la comprensión lectora en la lengua aimara de sus hijos(as)
Espacios y momentos en la comprensión de lectora en aimara	Iniciativas de recreación de comprensión lectora en aimara
	Ambientes de comprensión lectora en aimara

3.5. Técnicas para recojo de datos

En este estudio se aplicaron diversas técnicas de recolección de información, entre las cuales destacan la observación participante, las entrevistas estructuradas y semiestructuradas dirigidas a docentes, padres y madres de familia, así como a niños y niñas. Asimismo, se consideraron interacciones tanto formales como informales con los actores involucrados. Estas técnicas fueron desarrolladas alternando el uso del aimara y del castellano, según la lengua predominante de cada participante, a fin de garantizar una comunicación efectiva y el respeto por su identidad lingüística y cultural.

3.5.1. *Observación participante*

En un estudio de investigación, la observación constituye una técnica fundamental para la recopilación sistemática y directa de información, mediante el registro de acontecimientos, comportamientos, situaciones o fenómenos que se manifiestan en el entorno natural. En esta línea, Evertson y Merlín (2008) señalan que “el propósito de la observación guía lo que habrá de hacerse, el modo en que se utilizará y lo que se podrá obtener” (p. 116).

Bajo esta premisa, la observación participante se llevó a cabo adoptando un doble rol: como investigador de campo y como docente practicante. Esta modalidad permitió una inmersión profunda en el contexto escolar, facilitando la comprensión de los procesos pedagógicos desde una perspectiva interna. La observación participante se desarrolló durante un período aproximado de tres meses en las aulas de la institución educativa seleccionada, permitiendo registrar, de manera detallada, las dinámicas relacionadas con la comprensión lectora en lengua aimara, así como otros aspectos del quehacer educativo cotidiano.

3.5.2. *Entrevistas semiestructuradas*

Es una de las técnicas fundamentales de la investigación cualitativa. Es una técnica muy útil para hacer un estudio cualitativo, al momento de interrogar al participante este se vuelve un espacio de diálogo consecutivo en donde los entrevistados hacen renacer sus recuerdos como si el que lo entrevista no estaría junto a él. Por captar el mundo desde la perspectiva histórica de individuos que lo han vivido en primera persona, en particular los grupos desfavorecidos de la sociedad que la historia oficial ha desatendido, se considera aquí un recurso indispensable. El

investigador debe tener al menos cinco características fundamentales para realizar este tipo de entrevistas: curiosidad, honestidad, fiabilidad e identificación con su tarea. Por último, se explica detalladamente el proceso de la entrevista (Fernández, 2001).

3.6 Instrumentos para le recojo de datos

3.6.1. *Guía de observación*

Es una guía de preguntas orientadas para realizar la observación a los participantes con relación al tema de investigación, con la finalidad de recolectar información. Estas interrogantes están planteadas de acuerdo con las categorías diseñadas en el estudio. Como parte de este aspecto se empleó la toma de fotos y videos para obtener evidencias y estos nos ayudaron a recordar lo observado, tanto las acciones de los docentes, estudiantes y otros. Cabe recalcar que las fotografías y los videos han sido registradas previa aceptación de los actores, cuidando la no exposición de los rasgos faciales o sus caracteres identitarios; además estos registros se tomaron únicamente en los momentos donde se desarrollan las actividades pedagógicas.

3.6.2. *Guía de entrevista*

Es un instrumento relevante para realizar un estudio de carácter cualitativo, las interrogantes formuladas que están dirigidas a los actores recogen información profunda de las personas con respecto a los objetivos proyectados. Además, es una herramienta que permite recopilar datos específicos con respecto a las herramientas cuantitativas que no ahondan con el afán de no cometer el mínimo error.

3.6.2.1. Guía de entrevista de docentes. Son interrogantes para recoger información estas contienen preguntas las cuales están formuladas específicamente para profesores y profesoras

3.6.2.2 Guía de entrevista de niños y niñas. Son preguntas planteadas con palabras sencillas dirigidas para los estudiantes en la lengua castellana.

3.6.2.3. Guía de entrevista de padres y madres de familia. Son preguntas que están formuladas con el propósito de recolectar información.

3.6.3. Cuaderno de campo

El diario de campo constituye una herramienta esencial en un trabajo de investigación, ya que permite al investigador registrar de manera sistemática y detallada las observaciones realizadas durante el proceso de indagación. Este instrumento no solo sirve para tomar apuntes sobre los acontecimientos observados, sino que también funciona como un espacio de reflexión donde se consignan percepciones, interpretaciones y experiencias vividas en el transcurso del estudio.

3.6. Consideraciones éticas

A continuación, en esta investigación se consideraron principios éticos fundamentales que rigieron el manejo de los datos antes, durante y después del trabajo de campo, garantizando el respeto por los participantes y la integridad del estudio. A continuación, se detallan los principios aplicados:

Primero, la autonomía. Se respetaron plenamente las decisiones de los participantes, sin ejercer presión alguna sobre sus determinaciones. Por tal motivo, se optó por solicitar el consentimiento informado de manera verbal para la realización de entrevistas y observaciones. Asimismo, en caso de utilizar registros audiovisuales (fotografías o videos), se tomó la precaución

de proteger la identidad de los participantes, evitando la exposición de sus rostros.

Asimismo, la confidencialidad. La información recogida fue empleada exclusivamente con fines académicos, sin ser difundida en medios de comunicación. Se garantizó el anonimato de todos los actores involucrados (docentes, padres, madres, estudiantes e instituciones educativas) a través de la codificación de nombres y datos sensibles. Para ello, se coordinó cuidadosamente el momento y el espacio más apropiado para realizar las entrevistas, respetando la privacidad de los participantes.

Igualmente, sobre el respeto al entorno educativo. Durante las observaciones realizadas en el aula, se evitó cualquier tipo de interferencia en el desarrollo de las clases. No se interrumpieron los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurando que las sesiones transcurrieran con normalidad.

Acerca de la Beneficencia. Aunque la investigación no ofreció compensaciones económicas, los participantes (especialmente estudiantes, docentes y padres de familia) recibieron algunos materiales pedagógicos (fichas de trabajo, bolígrafos, lápices, borradores, entre otros) como una muestra de agradecimiento por su colaboración voluntaria en el estudio.

Finalmente, No maleficencia. Para salvaguardar la integridad de los participantes, se mantuvo el anonimato en todo momento. No se revelaron nombres ni datos personales, evitando así cualquier riesgo de afectación individual o institucional.

3.7. Plan de recojo y análisis de datos

Finalmente, esta investigación también comprendió los siguientes pasos:

En primer lugar, se realizó la revisión bibliográfica y elaboración del proyecto de investigación. Para lo cual se llevó a cabo la identificación del problema para entrar en contexto, asimismo elaboramos instrumentos que permitan recoger información.

En segundo punto, el trabajo de campo es la etapa donde el investigador sale a recopilar información del contexto seleccionado, este consiste en algunas fases como la planificación y la selección del campo que se va a estudiar. Seguidamente el recojo de datos mediante las observaciones y entrevistas, además se hizo uso del cuaderno de campo para registrar hechos empíricos en donde se tomó a los siguientes actores; dos docentes, seis padres y madres de familia, seis estudiantes de 5to y 6to grado de una escuela EIB.

En tercer lugar, se desarrolló la sistematización de los datos, del mismo modo, se organizó la información a través de la codificación, categorización y triangulación.

Para concluir, en el cuarto punto, se continuó con la elaboración del informe en donde se tomó en cuenta la (abstracción o reflexión, deducción) y al final se prosiguió con la presentación de los resultados.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos durante el estudio. Se inicia describiendo las características del centro poblado y de la institución educativa donde se desarrolló la investigación, para situar el contexto y comprender el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara.

4.1. Contexto del estudio

4.1.1. Contexto del centro poblado de Caspa

El centro poblado de Caspa se sitúa en el distrito de Juli, provincia de Chucuito, región Puno, a una altitud de 3 860 m s. n. m., en las proximidades del lago Titicaca. De acuerdo con datos del INEI (2021), su población alcanza aproximadamente los 200 habitantes. El clima de Caspa presenta las condiciones propias del altiplano puneño: frío, seco y con notorias variaciones estacionales. Las temperaturas medias anuales oscilan entre los 8 °C y 15 °C, con frecuentes heladas entre mayo y agosto. Las lluvias se concentran mayormente entre diciembre y marzo. A lo largo del año, se registran vientos constantes y una intensa radiación solar, acentuada por la altitud del lugar.

La agricultura en Caspa se desarrolla mediante un sistema de cultivo de secano, que aprovecha las lluvias estacionales. Los principales productos cultivados son papa (en diversas variedades nativas), quinua, cebada, así como habas y oca en menor proporción. Esta actividad responde mayoritariamente a una lógica de subsistencia familiar, aunque algunos productores

comercializan sus excedentes en mercados locales. Por otro lado, la ganadería representa una fuente central de ingresos económicos. Se crían camélidos (llamas y alpacas), además de ovinos y bovinos. Estos animales no solo generan ingresos mediante su venta en ferias regionales, sino que también proveen recursos como carne, leche y estiércol, este último utilizado como fertilizante natural en la actividad agrícola.

En cuanto al aspecto lingüístico, la población es bilingüe: utiliza el aimara como lengua materna en contextos familiares y comunitarios, mientras que el castellano se emplea en espacios educativos, comerciales y administrativos. Este bilingüismo funcional permite la conservación de la identidad cultural local, entendiéndose que el aimara actúa como vehículo de transmisión de saberes tradicionales, prácticas agrícolas y cosmovisión andina (Hornberger, 2009).

En Caspa, una de las expresiones culturales más significativas es la fiesta patronal del Cabildo Huancollo, celebrada el 29 de junio en honor a San Pedro y San Pablo. Esta festividad, considerada la más relevante del calendario local, inicia con una misa en la iglesia San Pedro Mártir, seguida de una procesión encabezada por alferados, autoridades y tenientes de otros cabildos. Luego, en un espacio comunitario tradicional, los asistentes participan de un agasajo ofrecido por los cuatro cabildos organizadores. Cada teniente gobernador del Cabildo Huancollo aporta una arroba de fiambre, tradición que en tiempos recientes se ha complementado con la preparación de asado. Esta celebración constituye un escenario vital para el fortalecimiento del tejido social y la reafirmación de las prácticas culturales ancestrales de la región altiplánica (Tacora, 2024).

4.1.2. EIB revitalización de Caspa

La institución educativa primaria EIB de revitalización está situada dentro del centro poblado de Caspa. Es una institución polidocente completa que pertenece a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Chucuito Juli y a la Dirección Regional de Educación (DRE) de Puno.

La Institución Educativa n.º 70203 de Caspa fue creada mediante Resolución Ministerial el 9 de julio de 1904, siendo presidente de la República don José Pardo. Inicialmente, funcionó como escuela municipal atendiendo a 30 alumnos, posteriormente se modificó como Escuela Fiscal Mixta n.º 8938 y con la reforma educativa cambió de denominación a Escuela de Educación Primaria n.º 70203 de Caspa; aproximadamente, en el año 1971.

Actualmente, está constituida por un director, seis docentes, un personal de servicio, miembros de la Asociación de Padres de Familia (Apafa), municipio escolar y estudiantes. Funciona en turno mañana con seis secciones por grado y tiene un total de 61 estudiantes, distribuidos en 33 varones y 28 mujeres.

Además, la institución cuenta con una infraestructura moderna compuesta por un pabellón de cuatro aulas con mobiliario nuevo y adecuado para la enseñanza y aprendizaje. También dispone de un aula de innovación pedagógica equipada con computadoras del Programa Huascarán y acceso a internet.

4.2. Materiales que utilizan los docentes y estudiantes para comprensión lectora en aimara

A partir de la información acopiada en la Institución Educativa Primaria de Caspa, categorizada como EIB de revitalización, se puede observar e identificar que los educadores y los discentes, durante las actividades de comprensión de textos escritos, usan diversos tipos de

materiales, estos por funciones se clasifican en materiales estructurados, digitales y elementos del entorno. A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes.

4.2.1. Materiales estructurados (textos escritos en aimara)

Como es de conocimiento, el Minedu, en el marco de la EIB, produce y distribuye diversos materiales educativos estructurados, según la forma de atención (EIB de fortalecimiento y EIB de revitalización) de las instituciones educativas, con la finalidad de fortalecer y revitalizar una enseñanza bilingüe de calidad, adecuado a los contextos (MSEIB, actualizado al 2024).

Dentro de los materiales estructurados distribuidos por el Minedu, los textos escritos en aimara son los que sobresalen y estos son utilizados frecuentemente para el desarrollo de la competencia *Lee diversos tipos de textos en su lengua materna* (CNEB, 2016); principalmente en las lenguas originarias por su tradición oral, como es la lengua aimara. Con relación a los textos distribuidos por la entidad rectora del sector de educación, dos madres de familia señalan lo siguiente:

[*Uka pankanakaxa*] *wakisispaya, utjchi ukanakanxa wakisiya, ukanaka taypita ullañana qillqaña yatiqapxarakispaya* (Los textos escritos son necesarios, si existe esos libros son necesarios, a través de esos medios podrían aprender) (Entrevista de padres: OCA37 - 11/12/24).

Uka akaxa iskuylitata churanixa [pankanaka] uka ministerio de educacionata jutixa jalla ukanakaki ullixa (Esos libros que entrega en la escuela, esos que vienen del Ministerio de Educación eso nomas lee). (Entrevista de padres: ICC48 - 16/12/24)

Como se observa en los testimonios recopilados, ambos entrevistados destacan la importancia de los textos proporcionados por el Ministerio de Educación para el desarrollo de las

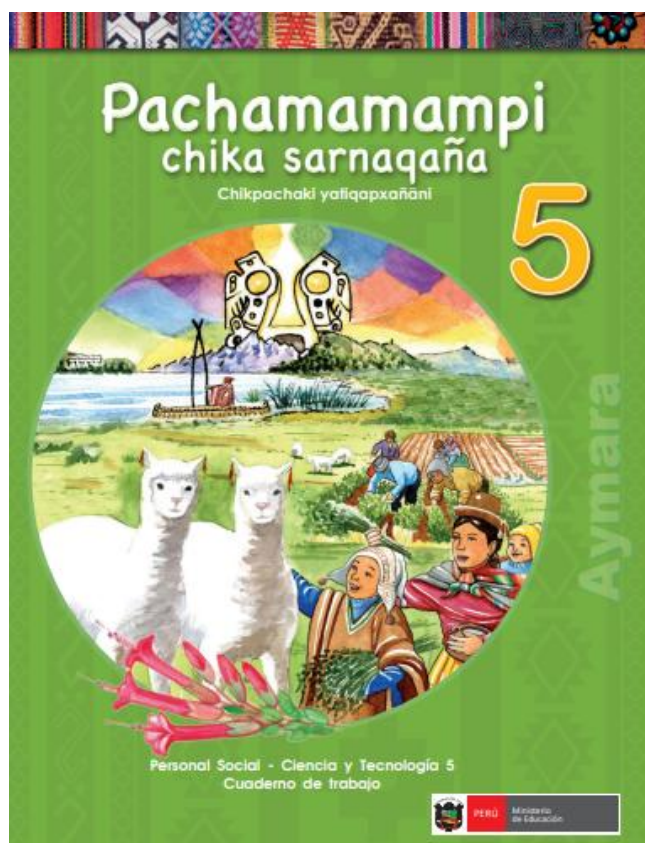
habilidades de lectoescritura en sus hijos e hijas. Asimismo, enfatizan que estos materiales son empleados de manera prioritaria por los estudiantes en el cumplimiento de las actividades escolares, constituyéndose en herramientas clave para el proceso educativo en contextos bilingües.

En esa línea, a continuación, se describen algunos de los textos escritos en lengua aimara que son empleados por los escolares durante el desarrollo de la comprensión lectora. Entre estos recursos se encuentran: los textos de lectura en aimara, el cuento q'ipi, los cuadernos de trabajo, los folletos, las fichas de aplicación, el diccionario aimara y las láminas ilustradas en dicha lengua.

4.2.1.1. Textos de lectura en aimara. En una sesión en lengua originaria, se observa que la docente de aula, generalmente, acude a uno de los libros del Minedu denominado *Pachamamampi chika sarnaqaña 5*, cuya traducción al castellano es “Caminemos junto con la madre tierra”. En el contenido de este texto, se puede constatar temas o saberes relacionados a las labores agrícolas, elaboración de prendas de vestir, preparativos para un matrimonio, valoración de las señales de la helada, entre otros. Estos saberes o conocimientos forman parte del legado de los ancestros de las comunidades locales que constituyen el pueblo aimara.

Figura 2

Libro Pachamamampi chika sarnaqaña.



Al inicio del proceso de la lectura del texto señalado, la maestra indica a los discentes que busquen y lean el texto titulado *apilla thayacha* (oca congelada). Dicho escrito está redactado en lengua aimara y se encuentra organizado en tres párrafos que describen el proceso de elaboración de la *apilla thayacha*. Una vez que localizan o identifican el texto, los niños y las niñas leen de manera individual y en voz alta, releyendo por dos veces, durante un tiempo aproximado de diez minutos. Seguidamente, la maestra vuelve a leer en voz alta el texto indicado para sus alumnos con el objetivo de reforzar la comprensión del contenido del texto (Observación: CC1- 26/10/24).

Como se observa en la descripción anterior, la docente de aula fomenta la comprensión lectora, facilitando textos de lectura en aimara *apilla thayacha* del Minedu. Además, la temática del texto *apilla thayacha* genera interés en los educandos, debido a que es un saber propio del

contexto, como también es parte de la práctica cultural estudiantil. Este saber, según versión docente, se práctica en los meses de mayo y junio en las comunidades aimaras.

Asimismo, uno de los niños entrevistados manifiesta que posee algunos textos o libros escritos en aimara, principalmente con contenidos de historias que relatan las tradiciones agrícolas ancestrales. De esa manera, se preguntó a los estudiantes si tienen libros de aimara en el hogar. A esto, ellos respondieron:

Sí [Tengo textos en aimara], bueno, no muchos, pero sí unos cuantos, de historias, de lo que se hacía antes en la chacra. No leía, pero un día agarré esa motivación y empecé a leer textos en aimara. (Entrevista de niños y niñas: RVQ11 - 10/12/24)

Como se puede leer en la entrevista, el discente señala que cuenta con algunos libros y textos escritos en aimara. Estos están relacionados específicamente a las actividades agrícolas. Además, el educando manifiesta que mediante este tipo de contenidos desarrolló el gusto por la lectura, lo que lo llevó a comenzar a leer textos en aimara.

Por una parte, una madre de familia afirma que su hijo lee textos escritos en aimara con el fin de afianzar la competencia lectora y que la práctica de lectura sea un hábito en su vida cotidiana:

Liwrunka ullixa señorita, aymara liwrunka, ukhamataya wawajaxa ch'amañchasixa liyiña tuqitxa (Lee libros señorita, textos en aimara, de esa manera mi hijo se refuerza en la lectura). (Entrevista padres: SCL44 - 11/12/24)

Asimismo, se preguntó a los estudiantes sobre qué libros utilizan para leer en aimara en la escuela. A lo que ellos respondieron de la siguiente manera:

[Los textos de aimara] *Yatichirinakana*, no me recuerdo su nombre. Los textos que nos mandan del Ministerio. (Entrevista: MAQ12 - 10/12/24)

Pocos [textos], de cuentos y leyendas. (Entrevista de niños y niñas: EMT9-18/03/25).

Un [texto] de cuentitos que está en aimara. (Entrevista de niños y niñas: RAC11-11/12/24)

Según los enunciados descritos, los estudiantes indican que poseen textos en aimara, cuyo contenido es de cuentos y leyendas. Estos textos son utilizados para el desarrollo de la lectura en aimara. Asimismo, algunos textos de lectura son proporcionados por el Ministerio de Educación. A continuación, se presenta una imagen donde se observan libros almacenados.

Por otro lado, en relación con los textos escritos en aimara, se pudo constatar que, en el aula de quinto grado, por lo general, no se utilizan la mayoría de los materiales propiciados por el Ministerio de Educación, por ejemplo: *kukuchxata jawarinaka*, *yapuna lumasanakapa*, fábulas orales aimaras, entre otros. En consecuencia, dichos textos permanecen almacenados en un estante, sin ser incorporados en el desarrollo de la comprensión lectora en aimara.

Figura 3

Libros guardados en estante.



Por su parte, el docente de sexto grado explica que usan los libros de aimara del Minedu para el fortalecimiento de la comprensión lectora en aimara como se puede constatar en el siguiente fragmento de la entrevista:

Para la comprensión [en aimara] se utiliza, por ejemplo, los textos que trae el ministerio, los que nos han proveído, a pesar de que están desactualizados, pero se siguen utilizando los textos (Entrevista docente: JPP39 - 27/12/24).

Como se describe en el fragmento, los textos en aimara que ha proporcionado el Minedu, se encuentran desactualizados, es decir no responden a la variante de la lengua aimara utilizada en la zona, lo que ocasiona que algunos términos resulten desconocidos para los docentes y estudiantes. Sin embargo, se siguen empleando para el desarrollo de la comprensión lectora en la lengua originaria. Después de la entrevista, se consultó al docente sobre la desactualización de los textos escritos, a lo que respondió que dichos textos están elaborados en la variante del aimara

Huancaneño. De igual manera, en las observaciones se ha constatado que la docente del quinto grado utiliza el texto del Ministerio para la lectura, tal como se evidencia en el siguiente pasaje descrito del cuaderno de campo:

La maestra agarra un [libro de aimara] del Minedu para la lectura y evaluación de la comprensión lectora en los estudiantes, luego les hace ver el texto que van a leer, este texto es titulado *tunta phuti* (tunta cocida); de la misma forma, muestra las preguntas que fueron elaboradas y fotocopiadas por la docente, para cada estudiante (Observación: CC12 - 11/12/24).

Las evidencias demuestran que, los docentes y estudiantes usan los textos en aimara en el desarrollo de la lectura. Uno de los textos de lectura principalmente está ligado al conocimiento cultural de preparación de la *tunta phuti*, cuya traducción al castellano es tunta cocida. Así también, emplea dichos libros con el propósito de evaluar si los estudiantes entienden el texto escrito.

Desde la experiencia pedagógica detallada, centrada en la comprensión lectora en aimara, se puede afirmar que, en las sesiones de aprendizaje, los docentes del quinto y sexto grado usan textos escritos en aimara sobre el *apilla thayacha*. Estos textos son extraídos del libro *Pachamamampi chika sarnaqaña* 5. Dichos escritos son otorgados por el Minedu, las cuales abordan temas relacionados con la comunidad local como la preparación de alimentos, el tratamiento de enfermedades e infecciones, entre otros.

No obstante, la mayor parte de los libros como *Kukuchxata jawarinaka*, *yapuna lumanakapa* y fábulas orales aimaras, entre otros, no se utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora en aimara. Como resultado, estos recursos escritos se encuentran guardados en un estante del salón, sin integrarse a las prácticas pedagógicas.

Además, algunos discentes de quinto y sexto grado cuentan con textos narrativos en el hogar como historias, cuentos y leyendas acerca de las tradiciones agrícolas. A su vez, uno de los

educandos descubrió el gusto por la lectura por este tipo de contenidos en aimara. Por otro lado, los padres y las madres de familia desempeñan un rol importante en el fomento del hábito lector, apoyando a sus hijos e hijas en este proceso.

4.2.1.2. Texto cuento q'ipi. Los cuentos ayudan a estimular la creatividad anticipando o prediciendo lo que sucederá después del cuento de lectura (Rondón, 2018). Esta afirmación demuestra que los cuentos más allá de su comprensión, ayuda a los estudiantes a interactuar desde la imaginación. Dicha interacción es importante ya que promueve la creatividad, la expresión y el pensamiento crítico en los educandos.

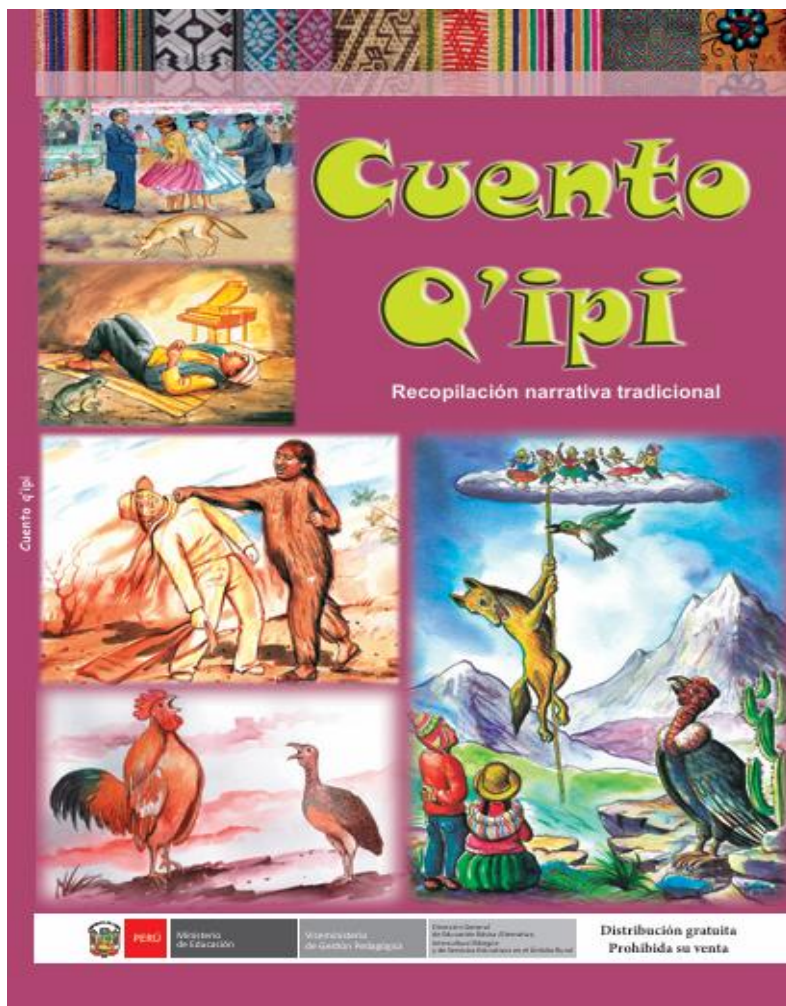
En el transcurso de la sesión de aprendizaje en aimara, se observa que la docente usa el libro titulado cuento *q'ipi*, cuya traducción al castellano es recopilación de cuentos. Esto con el propósito de narrar cuentos a los niños y niñas, así como se presenta en la siguiente observación registrada en el cuaderno de campo:

La maestra les dice, ¿Quieren que les cuente un cuento en aimara? y los alumnos responden, "Sí queremos." Para esto les pide que formen media luna y la maestra saca un libro del estante, denominado cuento *q'ipi* (recopilación de cuentos). Y dice que les va a contar un cuento sobre el qamaqi y la p'isaqa, (el zorro y la perdiz) de esa forma, empieza a leer el cuento teniendo en cuenta las pausas y en un ritmo lento (Observación: CC11 - 04/12/24).

Como se describe en el fragmento, la docente emplea el cuento q'ipi para relatar cuentos en aimara. No obstante, esta actividad se ejecuta considerando puntos importantes como las pausas al momento de leer y el ritmo, para que facilite la comprensión lectora de los estudiantes. Asimismo, despierta la curiosidad y la imaginación de los niños y las niñas.

Figura 4

Libro de cuento q'ipi.



Al respecto, un niño señala que hace uso del cuento *q'ipi* para desarrollar la lectura en aimara, como se evidencia en el siguiente fragmento:

Utilizamos el cuento *q'ipi* y algunos cuadernitos de aimara. (Entrevista de niños y niñas: RAC11- 11/12/24)

De la misma manera, una niña menciona que utilizan el cuento *q'ipi* para la lectura en lengua aimara y algunos cuadernos de trabajo entregados por UGEL:

Usamos el cuento *q'ipi* y algunos cuadernos que nos da de la UGEL. (Entrevista de niños y niñas: YVC10-12/12/24)

Tal como se lee en ambos fragmentos, los estudiantes emplean el cuento *q'ipi* para fomentar el desarrollo de la lectura aimara. Existe una combinación de la lectura en lengua aimara a través del *cuento q'ipi* y el uso de los cuadernos de trabajo que proporciona la UGEL. En general, esto refleja el enfoque comunicativo que busca incorporar diversos mecanismos para enriquecer el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en aimara.

En resumidas palabras, se puede decir que la docente y los estudiantes del quinto grado generalmente hacen uso del cuento *q'ipi*. Esto con la intención de desarrollar la lectura de cuentos y leyendas en el proceso de las sesiones de aprendizaje en aimara. Asimismo, esta actividad permite que los niños y las niñas expresen sus puntos de vista en sus propias palabras después de leer el contenido del cuento. Por otro lado, de manera habitual la educadora aplica la lectura expresiva del cuento sobre el zorro y la perdiz, durante la lectura, considera elementos fundamentales, como el uso adecuado de las pausas y el ritmo lector, lo que contribuye a mejorar la comprensión lectora de los educandos. También, se puede destacar que las narraciones que posee el texto denominado cuento *q'ipi* transmiten reflexiones y enseñanzas a través de sus cuentos expresadas a partir de las creencias que nos pueden orientar o sugerir la convivencia en armonía entre todos.

4.2.1.3. Cuadernos de trabajo en aimara. Los cuadernos de trabajo son materiales elaborados por el Minedu que contienen una serie de actividades según los diversos niveles educativos y áreas curriculares. Dichos recursos están ajustados de acuerdo con el currículo nacional para fortalecer los aprendizajes de los educandos, lo que permite el desarrollo de las competencias de los estudiantes (Zabaleta, 2024).

En las actividades de aprendizaje, se ha constatado que el docente de sexto grado extrae textos de lectura escritos en aimara de los cuadernos de trabajo titulado *Aruskipawinaka* 6. Inicia

la actividad entregando el texto impreso a cada estudiante, que incluye las preguntas correspondientes para reconstruir el contenido del texto y desarrollar la comprensión lectora. Uno de los textos seleccionados se enfoca en *yapunakasa kunjamsa satasipktana uka tuqita yatxatapxañäni* (averiguamos sobre cómo estamos sembrando nuestras chacras). (observación: CC6 – 10/12/2024).

De esa manera, uno de los docentes usa textos en aimara relacionados con la labor agrícola del cuaderno de trabajo de *aruskipawinaka 6*. Trabajar con textos de lectura que nacen del entorno y experiencia, ayuda a los estudiantes encontrar mayor sentido y relevancia en lo que leen, lo que puede incrementar la motivación lectora.

Referente a los cuadernos de trabajo en aimara, un niño y una niña mencionan que hacen uso de algunos cuadernos de trabajo de aimara:

También algunos cuadernos de trabajo de aimara. (Entrevista de niños y niñas: RAC11- 11/12/24)

Utilizamos otros cuadernos [de trabajo] de la UGEL que son para responder preguntas. (Entrevista de niños y niñas: YCW11- 11/12/24)

Ambos estudiantes entrevistados manifiestan que hacen uso de los cuadernos de trabajo en aimara que son entregados desde la UGEL. Estos cuadernos son empleados en el proceso de la lectura para luego ejecutar las preguntas respectivas. A través de esta actividad, ellos se enriquecen de conocimientos.

Según los fragmentos descritos, se puede aseverar que el cuaderno de trabajo en aimara se usa en los espacios de aprendizaje, donde los niños y las niñas desarrollan la actividad de lectura. Emplear este recurso contribuye en la mejor comprensión del contenido del texto. Estos materiales

(cuadernos de trabajo) son proporcionados por la UGEL, como es de conocimiento, esta entidad es el encargado de distribuir materiales educativos remitidos por el Minedu.

Desarrollar los cuadernos de trabajo en aimara permite reforzar las habilidades de comprensión lectora en lengua aimara de los educandos. Asimismo, fortalece la identificación de las ideas principales y la construcción del pensamiento crítico.

4.2.1.4. Folletos en aimara. Los folletos informativos son materiales que se utilizan para informar sobre un tema de manera breve y concisa, estos pueden ser publicitarios, volantes, trípticos como también documentos impresos. Además, los folletos tienen otras ventajas en comparación a la información brindada de manera oral, este se puede leer tranquilamente en cualquier espacio y momento para su mejor comprensión. (López et al., 1995).

En ese sentido, se pudo observar un hecho relevante acerca de los folletos en aimara. Durante una sesión de aprendizaje en aimara, la docente del quinto grado, de manera ocasional utiliza folletos en dicha lengua como recurso didáctico. Estos tratan sobre la preparación del “*p’uqi wallaqi*” (leche hervida).

La docente de aula, después de haber mencionado el propósito de la clase *Ullañani p’uqi wallaqi tuqita*, (Leemos acerca de la leche hervida) les entrega folletos impresos a sus estudiantes sobre la preparación del “*p’uqi wallaqi*”. El contenido del folleto está en una hoja doblada en tres partes iguales, en donde, en la primera cara, se encuentra una breve descripción; en la segunda cara, están los ingredientes que se necesitan; y, por último, está la preparación. Luego, les dice que lean dos veces y en voz silenciosa. (observación CC4 - 02- 12-2024).

Como se puede observar en el fragmento presentado, la docente de aula del quinto grado generalmente hace uso de folletos escritos en aimara para afianzar la comprensión lectora en lengua originaria. Además, menciona el propósito de la clase antes de empezar con la lectura, esto

con el objetivo de que los estudiantes se sientan motivados y tengan conocimiento del tema. Por otro lado, una madre de familia menciona lo siguiente:

Yatichiwa aymara curso apapxanawa aymara liwruqallunaka ukhamaraki churapxanawa phullitunaka apanirixa aimarata (Enseñaban en el curso de aimara, traían libritos de aimara como también, les daban folletos en aimara, eso sabe traer) (Entrevista - GQA41 - 11/12/24).

Tal como se lee en el fragmento presentado, la madre de familia señala que, en el curso de aimara entregan libros y folletos en la escuela para que puedan llevarse a sus hogares. Esto permite que el estudiante pueda desarrollar plenamente la comprensión lectora en casa. Respecto a los folletos en aimara, podemos afirmar que, la docente ocasionalmente utiliza folletos en aimara acerca del *p'uqi wallaqi* en las sesiones de aprendizaje en aimara. Este material les facilita desarrollar comprensión lectora en los niños y las niñas. Asimismo, utiliza estrategias como formar pequeños grupos para desarrollar la lectura. Este método ayuda a los estudiantes a crear un clima de confianza y diálogo. De manera que, les permite lograr un desarrollo óptimo al momento de realizar la comprensión lectora. Al mismo tiempo, se ejecutan una lectura repetida por dos o tres veces, con el objetivo de afianzar la comprensión del contenido del folleto.

4.2.1.5. Fichas de trabajo en aimara. Las fichas de trabajo son materiales didácticos elaborados por los mismos educadores de las instituciones educativas y que son realizadas a partir de la realidad y nivel de desarrollo de los estudiantes, enfocados en promover la comprensión lectora en aimara.

En ciertas ocasiones, las fichas de trabajo en aimara son extraídas de los libros del Minedu, tal como presenta la siguiente transcripción:

La maestra les facilita fichas de lectura aimara: *Suruxchita qullasiñataki* para curarse del mal de altura), a cada estudiante y les pide que lean en voz alta y los niños leen. (Observación: CC5- 03/12/2024)

Del mismo modo, en otro momento se observa que, la docente de quinto grado en ocasiones brinda fichas de comprensión lectora titulada *Suruxchita qullasiñataki*. Este escrito está vinculado a la práctica curativa tradicional de la cultura aimara. Para desarrollar la actividad de lectura, la educadora solicita que lean en voz alta; los niños y las niñas leen con atención. De la misma forma, uno de los docentes emplea la ficha de trabajo, como se aprecia en el siguiente fragmento:

Después, el docente hace entrega las fichas de lectura en aimara que fueron extraídas de un libro del Minedu y les indica que lean en pares. El maestro lee el diálogo que aparece en la ficha entre el abuelo y sus nietos, posteriormente les plantea algunas preguntas a los estudiantes, ¿*Kunatsa aruskipapxi?* los niños responden, *qura qullanakata* (Observación: CC8 - 19/12/24).

Con base en la sección referida, se puede aseverar que, el docente de sexto grado emplea fichas de trabajo para facilitar la comprensión de un texto escrito en aimara por parte de los estudiantes, las cuales son extraídas de los libros del Minedu. Asimismo, las fichas de trabajo desempeñan un papel importante para fortalecer la comprensión lectora estudiantil, pues incluyen el texto de lectura ligadas al entorno cultural; por ejemplo, una de las fichas elegidas inicia con un diálogo introductorio entre un sabio y un grupo de niños y niñas. A continuación, se presenta una lectura sobre las plantas medicinales utilizadas en las comunidades andinas, acompañada de imágenes ilustrativas que muestran a personas recolectando hierbas medicinales.

Además, en el proceso de la lectura el docente lee el diálogo entre el abuelo y los nietos que aparece en la ficha, luego realiza preguntas a los estudiantes para estimular su participación.

También, para promover la reflexión o la comprensión acerca de las plantas medicinales. Asimismo, el educador emplea estrategias pedagógicas, tales como la lectura en voz alta y el trabajo colaborativo entre educandos. Leer en pares puede ayudar a los niños y las niñas a mejorar su fluidez lectora, a compartir ideas y apoyarse mutuamente en la fase del aprendizaje.

Figura 5

Niñas desarrollando fichas en aimara.



A partir de la Figura 5 se puede afirmar que, los niños y las niñas de sexto grado se apoyan de las fichas de trabajo para llevar a cabo la actividad de lectura. Después de leer el texto, los alumnos proceden a copiar y responder las preguntas planteadas en sus cuadernos. De esta manera, los estudiantes trabajan en dúos para lograr una mejor comprensión del texto.

En síntesis, se puede sostener que los educadores emplean fichas de trabajo con el objetivo

de fortalecer la comprensión lectora en lengua aimara de sus estudiantes. Además, el contenido de las fichas, generalmente, son textos de lectura que abordan elementos del contexto. Estos recursos se centran en los saberes referidos a las plantas medicinales tradicionales de las zonas altiplánicas que forman parte de la cultura aimara. Además, permiten a los docentes observar cómo los estudiantes procesan la información y en qué aspectos necesitan ser reforzados. Finalmente, las fichas contribuyen significativamente a la comprensión lectora estudiantil, porque están redactadas en lengua aimara y tratan sobre elementos del contexto, lo que facilita la comprensión e interpretación del contenido.

4.2.1.6. Diccionario aimara. Como todo mundo sabe, el diccionario es una obra lingüística y cultural que presenta una descripción, definición o conceptualización clara de cada uno de los vocablos para proporcionar la información esencial de una lengua. Así, el diccionario está constituido por una serie de más o menos completa de los términos de una lengua o un campo de estudio específico (Mamani, 2016).

Con respecto al diccionario aimara, se pudo constatar que en el aula de quinto y sexto grado existen diccionarios bilingües aimara-castellano; sin embargo, no es frecuentemente utilizado por los docentes y sus pupilos. Por otra parte, uno de los niños entrevistados señala lo siguiente:

[cuando ya no entiendo consulto] al diccionario aimara (Entrevista de niños y niñas: MAQ12 - 10/12/24).

Esta frase de la entrevista destaca que el estudiante recurre al diccionario aimara para aclarar el significado de alguna palabra que no comprende. De la misma manera, durante el desarrollo de las sesiones se observó que la educadora utiliza como consulta el diccionario aimara, tal como se reconoce en el siguiente fragmento registrado en el cuaderno de campo:

Además, saca del escritorio un libro en aimara llamado “*yatiqirinakana aru pirwapa*” para

consultar los términos que encontrarán los estudiantes [en el texto de lectura]. La docente pregunta a los estudiantes, ¿cuáles son las palabras que encerraron en un círculo? y los niños dicen las palabras como: (*q'uljamawa*, *k'iljasiña*) y luego procede a consultar al diccionario “*yatiqirinakana aru pirwapa*” conjuntamente con los niños y niñas (Observación: CC3 - 29-11-2024).

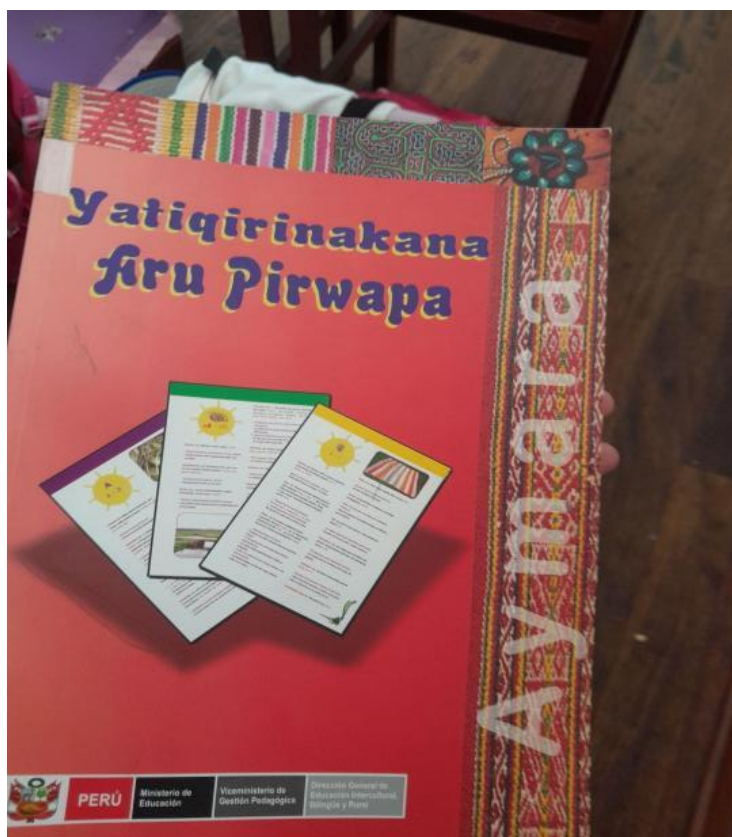
En la descripción presentada se puede evidenciar que, en el transcurso de la sesión de aprendizaje, la maestra emplea el diccionario *Yatiqirinakana aru pirwapa* para apoyarse en la comprensión del texto. Al mismo tiempo, les pregunta a sus pupillos qué palabras marcaron en el texto y ellos mencionan algunas como *q'uljamawa* cuya traducción en castellano es, “tiene forma de una bola” y *k'iljasiña*, traducido al castellano significa “sacar algo”. La docente realiza una exploración conjunta del diccionario con los estudiantes para esclarecer el significado de las palabras identificadas en el texto. Para dicha actividad aplica algunas estrategias como encerrar en un círculo las palabras, la cual es ejecutada por los niños y niñas.

De esta forma, se puede decir que el diccionario *Yatiqirinakana Aru Pirwapa* es elaborado por el Minedu y su contenido se caracteriza por la traducción de algunas palabras de aimara - castellano o viceversa, según el orden alfabético.

En pocas palabras, los diccionarios en lengua aimara constituyen una herramienta fundamental para la consulta y comprensión de vocabulario nuevo presente en los textos, ya que facilitan la aclaración de dudas léxicas. Asimismo, fortalece el proceso de comprensión lectora de los educandos.

Figura 6

Diccionario Yatiqirinakana Aru Pirwapa.



En tal sentido, es posible afirmar que, tanto los docentes como los estudiantes de quinto y sexto grado recurren al diccionario aimara con la finalidad de profundizar la comprensión de textos redactados en dicha lengua originaria. Para alcanzar este objetivo, se implementan estrategias pedagógicas específicas, tales como la identificación y el subrayado de vocablos clave a través del uso de círculos, seguidos de un proceso de indagación y análisis semántico. Esta práctica no solo estimula el pensamiento crítico, sino que también promueve una participación activa por parte del estudiantado.

Asimismo, el uso articulado del diccionario aimara, en vínculo con la lengua castellana, propicia la comprensión intercultural, al tiempo que legitima los saberes previos de los niños y niñas, reconociendo su contexto lingüístico y cultural. Esta articulación lingüística, por ende, coadyuva a una educación más inclusiva y contextualizada, en consonancia con los principios de

la EIB. En consecuencia, se evidencia que el uso de la lengua aimara no representa un obstáculo, sino que, por el contrario, constituye una herramienta pedagógica que dinamiza y potencia los procesos de aprendizaje.

4.2.1.7. Láminas en aimara. De acuerdo con los docentes entrevistados, las láminas escritas en lengua aimara constituyen materiales estructurados provistos por el Ministerio de Educación. Dicho recurso pedagógico resulta altamente provechoso tanto para los docentes como para los estudiantes, en la medida en que facilita a los educandos la comprensión semántica y la correcta articulación fonética de vocablos en aimara.

Durante una sesión de aprendizaje de dicha lengua, se constata que la docente del aula de quinto grado incorpora una lámina escrita en aimara como recurso didáctico. El contenido de este material, por lo general, se orienta a la interpretación de nuevas palabras traducidas del aimara al castellano, acompañadas de representaciones gráficas que refuerzan su significado. Esta estrategia pedagógica permite que los estudiantes interioricen de manera más efectiva el léxico nuevo que se les presenta en los textos escritos, favoreciendo así una apropiación más significativa del idioma originario. Así se observa en la siguiente descripción registrada en el cuaderno de campo:

Luego, la maestra saca un material llamado *Aymara achakaja* del alfabeto aimara, esta lámina contiene el abecedario aimara donde se observa que cada consonante está escrita en aimara y va acompañada con su traducción al castellano con su respectiva imagen. Con este material la profesora indica a los estudiantes por qué no pueden pronunciar y comprender las palabras que se encuentran en el texto (Observación - CC3 - 29-11-2024).

Tal como se detalla en el fragmento presentado, la docente del quinto grado utiliza una lámina denominada *Aymara Achakaja*. Este material contiene el alfabeto aimara, acompañado de palabras en dicha lengua y una imagen representativa. A pesar de que no presenta su traducción al

castellano, ayuda a que los estudiantes pronuncien correctamente las palabras, para luego comprender aquellas con las que presentan dificultades al momento de realizar una lectura.

Por otro lado, la docente del quinto grado menciona que hay pocos materiales, como láminas y carteles proporcionados por el Ministerio de Educación. Además, señala que estos recursos no se utilizan con frecuencia y suelen permanecer guardados, ya que no existe un curso específico dedicado a la enseñanza del aimara.

Con respecto a las láminas y carteles hay poco material que nos han entregado del Ministerio de Educación, pero avanzamos de vez en cuando con lo poco que hay, porque no hay un curso de aimara en nuestro horario, como somos de revitalización no tenemos esa área, a pesar de eso enseñamos aimara en horas como tutoría o refuerzo escolar (Entrevista docente: JPP39 - 27/12/24).

Como se evidencia en la transcripción de la entrevista, existe escasez de materiales entregados por el Ministerio de Educación como, láminas y carteles. A pesar de esa dificultad, los docentes siguen usando dichos materiales para desarrollar la comprensión lectora, pese a que no tienen un área específica para enseñar en lengua aimara esto debido a que la institución educativa es de ámbito EIB revitalización.

En síntesis, se puede afirmar que la institución educativa dispone de una cantidad limitada de materiales visuales, como láminas y carteles, provistos por el Ministerio de Educación. No obstante, pese a esta limitación, algunos docentes recurren ocasionalmente a estos recursos, entre ellos la lámina *Aymara Achakaja*. Este material, ayuda a los estudiantes en la comprensión lectora al facilitar la pronunciación correcta de las palabras con las que presentan dificultades y, posteriormente, comprender el significado de la palabra y el contenido del texto escrito en aimara.

4.2.2. Elementos del entorno

En esta sección se detalla los elementos del entorno que utilizan los educadores y discentes durante el proceso de la comprensión lectora en lengua aimara. Durante las actividades pedagógicas se observa el uso de la hoja de coca, la tunta, las hojas de eucalipto y la hierba *wirawira*.

4.2.2.1. La hoja de coca. Conforme a la perspectiva pedagógica de la docente del quinto grado, la hoja de coca se erige como un recurso no estructurado de notable interés y utilidad en el proceso de lectura de textos escritos en lengua aimara. Este elemento, profundamente arraigado en la vida cotidiana de las familias del entorno local, representa no solo un producto culturalmente significativo, sino también un vehículo eficaz para propiciar la conexión entre el conocimiento escolar y los saberes ancestrales del alumnado.

Durante el desarrollo de una sesión de aprendizaje en aimara, la docente recurre al uso de la hoja de coca como estrategia inicial para introducir la lectura del texto titulado *P'iqi usu qullasiñataki*, cuya traducción al castellano es “para curarse del dolor de cabeza”. Dicha práctica didáctica permite contextualizar el contenido escrito en aimara y favorecer la comprensión lectora mediante la vinculación con experiencias significativas del entorno inmediato, como se evidencia en el siguiente fragmento:

Antes de comenzar con la lectura de *p'iqi usu qullasiñataki*, la maestra extrae de su maletín un fardo de hojas de coca. Al ver esto, los estudiantes prestan atención de inmediato, y Ronal le pregunta: ¿Profesora, para qué trajo la coca? A lo cual la maestra responde: Traje la coca porque es una planta muy importante para nuestra cultura. Hoy vamos a leer un cuento en aimara donde aparece la coca, y quiero que podamos verla, olerla y tocarla, para entender mejor lo que estamos leyendo (Observación: CC5- 03/12/2024).

Como se observa en el pasaje descrito, la docente utiliza hojas de coca antes de empezar con la lectura de *p'iqi usu qullasiñataki*. Esta acción despierta el interés de los niños y las niñas para leer el texto escrito en aimara. Asimismo, la maestra invita a sus educandos para que puedan oler, tocar y observar la coca. Esta actividad sensorial permite que los estudiantes se familiaricen con un elemento cultural de su contexto. Además, esta lectura de coca ancestral involucra observar, deducir, asociar símbolos con significados.

Por otro lado, en una entrevista realizada a la misma docente manifiesta que, utiliza la hoja de coca como apoyo para realizar una lectura en aimara. Además, señala que este recurso permite a los estudiantes familiarizarse con el contenido del texto, lo que facilita una comprensión más profunda y significativa del texto: “hago uso de la coca antes de empezar con la lectura en aimara, esto ayuda a mis estudiantes a familiarizarse con el texto escrito para que entiendan mejor la lectura.” (Entrevista docente: FQZ52 - 13/12/24).

Con la certeza conseguida en la transcripción analizada, la maestra recurre al uso de la hoja de coca como estrategia previa a la lectura de textos escritos en aimara. Este recurso, al estar profundamente enraizado en las prácticas culturales del contexto local, permite a los estudiantes establecer vínculos significativos entre el contenido textual y sus propios saberes ancestrales, lo cual propicia una comprensión más profunda y contextualizada de la lectura.

A partir de las evidencias expuestas, es posible afirmar que, la docente del quinto grado incorpora de manera recurrente la hoja de coca al inicio de las actividades lectoras en aimara. Esta práctica, además de captar la atención del estudiantado, contribuye al fortalecimiento y valorización de los conocimientos originarios, al tiempo que potencia una interpretación más significativa del texto. En efecto, al tratarse de un recurso simbólicamente representativo de la cultura aimara, se habilita una lectura no convencional, que trasciende lo meramente lingüístico

para involucrar dimensiones identitarias, culturales y pedagógicas. De este modo, la lectura en lengua originaria se contextualiza, estimula la participación activa de los estudiantes y favorece una construcción crítica del significado del texto.

4.2.2.2. La tunta. Según la postura de los docentes y padres de familia, la tunta es un alimento tradicional de la cultura aimara, elaborado de la papa mediante un proceso ancestral. Este alimento es muy importante para las familias aimaras, pues puede conservarse por largos periodos de tiempo, tal como lo hacían nuestros antepasados. Además, este producto es un recurso didáctico que resulta útil y accesible al momento de trabajar la comprensión lectora en aimara, ya sea como motivación, interpretación o lectura de símbolos.

Con relación a este alimento, se evidencia que, durante la hora de refuerzo escolar, la docente de aula ocasionalmente utiliza la tunta (papa deshidratada) antes de empezar a leer el texto escrito en aimara sobre *tunta phuti* (papa deshidratada cocida), como se muestra en el siguiente fragmento.

Antes de empezar con la lectura de *tunta phuti*, la maestra saca una bolsa de *tunta* y les muestra a los estudiantes acompañado de algunas preguntas en aimara. ¿*Kunasa uñjaptaxa aka wulsanxa?* ukaruxa yunilda kutt'ayi akhama sasa: *tuntawa yatichiri, ukata yatichirixa t'axllirt'iwa khusa sasina* (¿Qué es lo que ven en la bolsa?, ¿Quiénes hacen la tunta? ¿Quiénes lo crearon? Yunilda responde: Es papa deshidratada profesora. La maestra dice: Muy bien, aplausos). Luego, la maestra les reparte el texto (Observación CC12 - 11/12/24).

Como se evidencia en el pasaje descrito, la docente hace uso de la tunta (papa deshidratada), antes de empezar con el texto escrito titulado *tunta phuti*. De esta forma, al mostrar la tunta físicamente, ayuda a activar los conocimientos previos de los estudiantes y los vincula con el contenido del texto. Además, al realizar preguntas en aimara, genera un diálogo significativo y

fortalece la interpretación de lectura de símbolos. Al respecto, la docente del quinto grado señala que utiliza materiales concretos como la tunta, que son parte de entorno.

No utilizamos frecuentemente, pero en casos como realizar una clase en aimara, utilizo cosas del contexto de los estudiantes, como por ejemplo el otro día utilice la tunta que todos los niños conocen (Entrevista docente: FQZ52 - 13/12/24).

De esta manera, incorpora ocasionalmente la *tunta* en sus clases de aimara con el propósito de vincular los textos con los saberes y recursos propios de la comunidad. Esta práctica facilita una comprensión lectora más efectiva, ya que los estudiantes establecen una conexión con el contenido del texto.

A modo de conclusión, se puede afirmar que, la maestra de quinto grado hace uso ocasional de este producto antes de iniciar la lectura de un texto escrito en aimara. Al mostrarla físicamente, activa los conocimientos previos de los estudiantes. Además, fortalecen la comprensión lectora mediante la lectura de símbolos esto implica realizar la interpretaciones, deducciones e inferencias con ayuda de algunas preguntas en aimara, dando a conocer su valor y lo que representa en la comunidad.

4.2.2.3. Eucalipto. Teniendo en cuenta el diálogo llevado a cabo en el aula de sexto grado entre los estudiantes y los docentes, se determinó que el eucalipto es una planta medicinal tradicional que se usa para curar algunas enfermedades respiratorias como el resfrió y la tos. En ese sentido, en las sesiones de aprendizaje en aimara, se ha constatado que el docente plantea preguntas en dicha lengua con las que se dirige a los discentes indicando lo siguiente:

¿Kuna qura qullanakasa walixa ch'uxu qullasiñataki? (¿qué plantas medicinales sirven para curar la tos?) *wali cuerpo junt'utatanitu kunampisa uka apaqasixä?* (¿si tengo fiebre que me puede aliviar?). Ante estas interrogantes, los niños y las niñas indican que el

eucalipto es uno de los remedios caseros que se emplean para aliviar la tos (observación: CC8 - 19/12/24).

A través de sus interrogantes, el docente logra suscitar el interés de los estudiantes y de manera simultánea, activa sus conocimientos previos, los cuales afloran a partir de sus experiencias personales vinculadas al saber ancestral relacionado con el uso del eucalipto. Durante la misma sesión de aprendizaje, el docente implementa una actividad de carácter vivencial que consiste en la preparación colectiva de un mate de eucalipto. Esta práctica, registrada en el cuaderno de campo, revela la intención pedagógica de articular el conocimiento empírico de los estudiantes con los contenidos curriculares en lengua aimara.

En efecto, el docente anuncia a los estudiantes que elaborarán un “matecito de eucalipto”, extrayendo de su maleta las hojas de esta planta medicinal junto con una taza. Acto seguido, procede a colocar las hojas en agua previamente hervida para dejarlas reposar. Una vez concluido este proceso, distribuye la infusión en pequeñas cantidades entre los estudiantes, quienes la consumen voluntariamente. Esta actividad no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también permite resignificar el conocimiento ancestral desde una perspectiva pedagógica intercultural, reforzando la conexión entre escuela, territorio y cultura (observación: CC8 - 19/12/24).

Conforme a lo descrito en el pasaje presentado, el docente de sexto grado incentiva realizar actividades de vivenciación como la preparación de una infusión herbal utilizando hojas de eucalipto. Esta vivencia la vincula con la comprensión lectora, para facilitar el reconocimiento del saber ancestral en el proceso de lectura del texto escrito. Así también, desarrollar este tipo de actividades pedagógicas fortalece su aprendizaje, ya que se involucra el saber tradicional de las plantas medicinales como el eucalipto, una planta resaltada en el contenido del texto aimara.

Después de realizar esta actividad, los estudiantes continúan con la lectura del texto sobre las hierbas medicinales de la localidad, que especialmente aborda sobre el eucalipto. Para ello, los estudiantes son distribuidos en dúos, quienes tienen que leer el contenido del texto en aimara, de manera simultánea. Posteriormente, los alumnos repiten el texto en voz alta con el acompañamiento del docente (observación: CC8 - 19/12/24).

En síntesis, realizar una actividad vivencial como la preparación del mate de eucalipto, contribuye de manera significativa al desarrollo de la comprensión lectora en aimara, al vincular el contenido del texto escrito con la experiencia práctica del estudiante. Además, la incorporación de textos escritos sobre estos temas que se relacionan con el contexto comunitario, favorece el desarrollo y la comprensión profunda de los educandos.

4.2.2.4. Wirawira. Según el diálogo entre el docente y los estudiantes de sexto grado, la *wirawira* es una planta medicinal tradicional utilizada generalmente para tratar o curar la tos y fiebre. Asimismo, indican que se preparan en mates y es una hierba medicinal que crece en las zonas altas de los cerros o montañas del altiplano andino.

En el proceso de la sesión de aprendizaje, después de haber leído el texto titulado *Ayllujana qura qullanakapa*, cuya traducción al castellano es “Hierbas medicinales de mi comunidad”, el docente promueve la reflexión a través de preguntas orientadas a profundizar los saberes del *wirawira*, nombre de planta frecuentemente mencionado en el contenido del texto:

El profesor le pregunta a la niña Sandra, ¿*Kunampisa mamitamaxa phiwrimpi usuntawxta ukaxa apaqawxtamxa?* (¿con qué te cura tu mamá cuando tienes fiebre?), la niña responde diciendo: *wirawira* (observación: CC8 - 19/12/24).

A partir de la descripción se puede inferir que, la estudiante responde a la pregunta del docente en base con sus saberes previos adquiridos en su experiencia personal, así como del

conocimiento transmitido en su entorno familiar y comunitario respecto al uso del *wirawira* como planta medicinal.

Figura 7

Texto Ayllujana qura qullanakapa.



Considerando la Figura 7 se puede deducir que, las personas del *ayllu* (comunidad), especialmente los adultos mayores, recolectan plantas medicinales como la *wirawira* y que esta labor se practica en el campo durante ciertas épocas del año como en Semana Santa. Asimismo, en el segundo párrafo del texto se resalta una frase: *Jichha jaqinakaxa janikiwa qura qullanaka yäqañsa amtxapxiti* (Las personas de hoy en día ya no valoran el uso de las hierbas medicinales). Esto expresa una preocupación por la pérdida del conocimiento tradicional de las plantas medicinales, incluyendo el uso de *wirawira*.

La planta *wirawira* constituye un recurso medicinal ancestral empleado desde tiempos remotos por las abuelas y abuelos de las comunidades andinas. Esta hierba no solo posee

propiedades terapéuticas ampliamente reconocidas para el tratamiento de afecciones respiratorias, sino que, además, en el marco del saber ancestral andino, se le atribuye un valor simbólico como indicador natural del ciclo agrícola. En efecto, su presencia y desarrollo permiten predecir la calidad de la cosecha anual, lo cual configura una forma de lectura no convencional del entorno, que favorece en los estudiantes procesos de interpretación contextual y significativa.

De esta forma, los datos recabados evidencian que, la lectura de textos en lengua aimara vinculados a plantas medicinales como la *wirawira* fortalece la comprensión lectora al activar los saberes previos de los estudiantes, conectándolos con experiencias personales y familiares. Este enfoque no solo contribuye a afianzar la identidad cultural, sino que también promueve la valoración del conocimiento ancestral como parte fundamental del aprendizaje escolar. A través de esta práctica, se consolidan habilidades de comprensión crítica, al tiempo que se incentiva la reflexión sobre la pérdida de estas prácticas en las nuevas generaciones, generando conciencia sobre la necesidad de conservar y transmitir estos saberes.

En ese sentido, la incorporación de la planta *wirawira* como recurso pedagógico en el proceso de comprensión lectora se erige como una estrategia didáctica intercultural basada en la lectura no convencional. Esta modalidad propicia una lectura profunda y contextualizada, al articular los contenidos escritos con elementos tangibles del entorno sociocultural de los estudiantes. En consecuencia, se promueve una comprensión más significativa del texto, al tiempo que se estimula la expresión de opiniones y el desarrollo de una actitud crítica y comprometida frente a la conservación del conocimiento tradicional.

4.2.3. Materiales digitalizados

En esta sección, se presentan los materiales digitales utilizados por los docentes y estudiantes en las sesiones de aprendizaje orientados al desarrollo de la comprensión lectora en la lengua aimara. Para ello, se considera algunos recursos digitales observados en el aula, así como las percepciones de los docentes.

4.2.3.1. Videos. Según el docente del sexto grado, los videos son herramientas digitales que se emplean como medios pedagógicos, favoreciendo el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara de los estudiantes. Durante las sesiones de aprendizaje en dicha lengua, el educador integra el uso de estos recursos audiovisuales como apoyo a su práctica docente. Además, proyecta un video sobre la celebración de todos los santos y pide a los estudiantes que observen y escuchen atentamente.

Enseguida, formula algunas preguntas para que los niños respondan, ¿A qué nos recuerda lo que hemos visto en el video? ¿En estos días de todos los santos que hacen en sus casas? ¿Qué opinan respecto al video? Los niños(as) responden diciendo: hacemos t'ant'a wawas, galletas (observación: CC10 - 16/12/24).

Igualmente, el docente utiliza un video relacionado con la celebración de todos los santos donde se visibiliza las diferentes actividades como la elaboración de los panes en forma de las *t'ant'a wawas*, el rezo en los cementerios, etc. Una práctica cultural que se realiza en las comunidades andinas. A partir de su proyección, formula preguntas a los estudiantes con el propósito de evaluar su comprensión, tales como: ¿Qué opinan respecto al video? Realizar esta práctica promueve la participación de los niños y niñas. Asimismo, se brinda la oportunidad de que los estudiantes expresen sus conocimientos y experiencias entorno a la actividad celebrativa, lo que favorece la activación de sus saberes previos. De esta manera, recurren a sus vivencias

personales y saberes culturales para responder a las preguntas planteadas. Así, el educador fomenta la comprensión lectora a través del video que incorpora diversos elementos, entre ellos es uso de las expresiones verbales, las descripciones y las imágenes que son contextualizadas en relación con el tema abordado.

Dentro de este orden de ideas, con la finalidad de profundizar y poner en práctica el saber de *ch'uqi sataña* (siembra de papa), el docente asigna como tarea la elaboración de un video en el que sus pupilos dialoguen con sus madres acerca de la actividad mencionada, precisando que dicho trabajo será revisado la próxima semana (observación: CC6 - 10- 12-2024). En otro momento, durante el transcurso de una sesión de aprendizaje el docente presenta un video como introducción al tema del texto de lectura en aimara, *ch'uqi sataña*.

Figura 8

Niños y niñas observando el video de siembra de papa.



En la Figura 8 se muestra que los estudiantes observan atentos el video sobre la siembra de papa, una actividad agrícola representativa de su comunidad. De igual forma, el video permite al docente identificar los saberes previos de los estudiantes respecto al tema tratado en clase.

En resumen, el docente incorpora el uso del video como estrategia pedagógica con la finalidad de fortalecer la comprensión lectora en lengua aimara. Además, el video sirve como una herramienta educativa que ayuda a entender mejor el contenido a través de lo visual, mostrando imágenes acompañadas de descripciones que se pueden leer, ya que estas transmiten significados como si fueran símbolos. Este recurso audiovisual generalmente se implementa con el propósito de movilizar los conocimientos previos de los estudiantes vinculados a las prácticas socioculturales de su comunidad. Además, el educador establece la elaboración de un video como tarea para

realizar en el hogar, lo cual promueve la participación de las madres de familia como agentes que puedan contribuir con sus saberes en torno al cultivo de papa, abordado en el aula.

En conclusión, se puede sostener que algunos docentes utilizan videos de prácticas culturales como recurso digital para desarrollar la comprensión lectora en lengua aimara. Esta práctica permite contextualizar el contenido mediante imágenes, audio y el lenguaje verbal que refuerzan el texto escrito. Asimismo, a través de las preguntas orales posterior a la proyección del documento audiovisual, el docente guía a los estudiantes en la interpretación, análisis y reflexión del contenido, trabajando así los distintos niveles de comprensión lectora. Además, al responder a las preguntas, los estudiantes activan sus saberes previos y vinculan el contenido con sus experiencias.

4.2.3.2. Imágenes. Según las opiniones de algunos docentes, el uso de las imágenes como recurso digital es muy interesante para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes. Sobre todo, en las sesiones de aimara que son un poco complejas. Durante una clase en aimara se evidenció que la docente del quinto grado utiliza el proyector del aula para presentar una imagen para realizar una lectura en lengua originaria, como se evidencia en el siguiente pasaje.

La maestra prende el proyector del aula y presenta una imagen donde se observa algunas totoras verdes que se encuentran a las orillas de un lago. Además, debajo de la imagen hay un pequeño texto escrito en aimara titulado *Tutura tuqita ullañani* (leemos acerca de la totora). Luego, les dice a los estudiantes en aimara. *Jichhaxa ullañani tutura tuqita aka jach'a laphinkiri qillqata, ukhamarusa katjañaniwa kunjamasa chikachasi qillqatampi jamuqampi* (Ahora vamos a leer la lectura que observamos acerca de la totora y vamos a explicar cómo se relaciona con la imagen) (Observación CC7 – 15/12/24).

La docente, de manera estratégica, incorpora ocasionalmente imágenes digitales vinculadas al contexto sociocultural de los estudiantes antes del inicio de una lectura. Esta acción pedagógica despierta el interés de los educandos y propicia un ambiente dialógico en el aula. Al observar dichas imágenes y dialogar en su lengua originaria, los estudiantes no solo activan sus conocimientos previos, sino que también potencian su comprensión inferencial y crítica a partir del componente visual. De este modo, se favorece una lectura significativa que integra lo icónico con lo verbal, desde una perspectiva intercultural.

Esta práctica pedagógica resulta especialmente valiosa al facilitar una comprensión más profunda del contenido textual, al conjugar imagen y palabra como medios complementarios en el proceso de interpretación. La articulación de elementos visuales con el texto escrito permite a los estudiantes establecer conexiones con su realidad cotidiana, lo cual fortalece su capacidad de análisis y reflexión crítica.

Asimismo, durante el horario de refuerzo escolar, la docente recurre al uso del proyector para presentar imágenes relacionadas con los temas abordados. Posteriormente, les solicita deducir e interpretar con ayuda de algunas preguntas que ella misma plantea, como se evidencia en el siguiente pasaje del cuaderno de campo:

En la hora de refuerzo escolar, la maestra busca una imagen del internet en su laptop y presenta en el proyector. En la imagen se observa totoras del lago. Luego, les pide que observen y les hace algunas preguntas en aimara: *¿Kunsa uñjapta aka jamuqanxa? ¿ayllusanxa utjiti? ¿kunatakisa walipachaxa aka tuturaxa?* (¿Qué es lo que ven en la imagen? ¿Existe en nuestra comunidad? ¿Para qué sirve la totora?). Seguidamente, señala que van a leer una lectura que titula *tutura tuqita ullañani* (Observación CC9 – 16/12/24).

Tal como se evidencia en la descripción presentada, la docente recurre al uso de imágenes antes de iniciar una lectura, acompañando esta práctica con preguntas orientadoras que propician el diálogo con los estudiantes. Esta dinámica pedagógica no solo despierta los conocimientos previos de los educandos, sino que también facilita la construcción de inferencias a partir de la observación y la conversación, promoviendo así una comprensión más profunda del contenido.

A partir de los hechos descritos, se infiere que la docente de manera ocasional, pero significativa utiliza imágenes digitales vinculadas al entorno sociocultural de los estudiantes como estrategia previa a la lectura. Esta metodología activa sus saberes previos, fomenta la interacción en lengua originaria y estimula procesos de comprensión inferencial y crítica. En este sentido, la articulación entre imagen y palabra desde un enfoque intercultural se constituye como una estrategia pedagógica efectiva, que potencia una lectura significativa y contextualizada, favoreciendo la construcción de aprendizajes más sólidos y pertinentes.

4.2.3.3. Audiocuentos. Según el docente el audiocuento es un medio digital que sirve como apoyo didáctico para escuchar cuentos. De esa forma, la comunidad educativa de la institución realizó una actividad que se detalla en la siguiente observación del cuaderno de campo:

El docente encendió la emisora *Radio Voz Intercultural*, ubicada en la institución educativa en horas de la mañana. En esta ocasión, los estudiantes se dirigieron a la cabina de transmisión, donde se difundió en vivo el audiocuento con la participación de los niños y niñas. Cada estudiante interpretó el personaje que le había sido asignado, expresando su intervención con entonación y claridad. Asimismo, se invitó a estudiantes de otros grados a participar con sus audiocuentos. De este modo, la actividad permitió que, en el marco de esta conmemoración, los estudiantes deleitarán al público con la narración del audiocuento en lengua aimara, titulado *tarujampita liwunampita* (El venado y el leoncito), logrando una

experiencia emotiva y significativa para toda la comunidad educativa (observación: CC14 – 30/11/24).

A través del fragmento descrito se puede decir que, la plana docente promueve el uso de los audiocuentos mediante la *Radio Voz Intercultural* que posee la institución. Estas actividades suelen llevarse a cabo en fechas festivas del calendario académico.

La narración de audiocuentos en lengua aimara permite a los estudiantes activar procesos de comprensión profunda, pues, al asumir el rol de personaje del cuento, deben interpretar, inferir y reconstruir el significado del texto desde un enfoque comunicativo. La transmisión en vivo de audiocuentos a través de la emisora radial donde los educandos representan a los personajes, contribuye al fortalecimiento de sus capacidades de expresión oral y a perder el miedo.

Previo al inicio de la lectura, el docente enciende su equipo a bluetooth y reproduce un audiocuento, denominado *k'isimirampita t'ijut'ijumpita*. (la hormiga y el saltamonte) que refleja la práctica del ayni. A partir de la audición del audiocuento evalúa a los estudiantes la comprensión lectora mediante preguntas que indagan sobre el contenido del cuento, la identificación del hablante y la idea central del relato. Al finalizar la sesión de aprendizaje, se dirigió una consulta a la docente: ¿Por qué considera relevante el uso del audiocuento en este tipo de actividades pedagógicas? A esto respondió: “Estos audiocuentos se utilizan como recurso pedagógico de apoyo para facilitar la comprensión de textos escritos en lengua aimara, especialmente para aquellos estudiantes que requieren más tiempo o apoyo para captar el contenido de manera autónoma. Luego de la escucha, se entrega el texto escrito con el propósito de reforzar y consolidar la comprensión lectora” (observación: CC7 -17/12/24).

En síntesis, escuchar audiocuentos relacionados al tema del texto escrito contribuye de manera significativa a la comprensión lectora en aimara, ya que activa conocimientos previos,

contextualiza el contenido y permite una aproximación significativa al texto. Además, esta estrategia estimula la atención, inferencia y la interpretación, habilidades clave que se debe tener en cuenta en la comprensión lectora. Asimismo, permite atender a la diversidad del aula, promoviendo una enseñanza más inclusiva y equitativa. En particular, se busca que todos los estudiantes, independientemente de su ritmo de aprendizaje, puedan acceder de manera significativa al contenido textual.

4.3. Espacios y momentos de lectura en aimara

Considerando la información recopilada en el trabajo de campo, en este apartado se registran los espacios y momentos donde los estudiantes desarrollan la comprensión lectora en aimara, tales como: dentro del aula, fuera del aula y en el ambiente del hogar.

4.3.1. *Dentro de aula*

Aquí se detallan los momentos donde se desarrolla la comprensión lectora en aimara durante las actividades pedagógicas dentro del aula. Para lo cual se describen las siguientes subcategorías: En el desarrollo del área de comunicación, en el desarrollo de otras áreas curriculares y espacios de motivación (adivinanzas, canciones).

4.3.1.1. En el desarrollo del área de comunicación. En la institución educativa, el área de Comunicación está destinada al desarrollo de competencias comunicativas de oralidad, lectura y escritura. Según las opiniones de los docentes, la comprensión lectora en lengua originaria se trabaja principalmente en esta área curricular, considerando que no se ha asignado un tiempo específico dentro del horario escolar para la lengua aimara debido a la categorización de la institución como EIB de revitalización.

En el área de Comunicación, la docente del quinto grado desarrolla sesiones de aprendizaje en lengua originaria con el propósito de afianzar la comprensión lectora a partir de textos escritos en aimara. Esta actividad contribuye al fortalecimiento de las competencias lectoras, abordando los distintos niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, como se evidencia en los siguientes fragmentos registrados en el cuaderno de campo:

En el área de Comunicación la maestra entrega folletos impresos a los estudiantes sobre la preparación del *p'uqi wallaqi*. El contenido del folleto está en una hoja dividida en tres partes iguales. En la primera parte está una breve descripción; en la segunda, están los ingredientes, por último, la preparación. Luego la maestra les dice que lean en silencio el texto por dos veces, para lo cual le da 10 minutos. Después de que todos los estudiantes culminan de leer, la maestra les formula algunas preguntas orales en aimara: ¿Kuna manq'atsa parli aka phullitunxa?, ¿Kunatsa jayu uchañapachaxa?, ¿P'uqi wallaqi manq'aña walikipachati k'umara jakañatakixa? ¿kunatsa? (¿De qué alimento nos habla en el folleto?, ¿Por qué crees que se debe echar sal?, ¿Comer la leche hervida será saludable? ¿Por qué? De ocho estudiantes, cinco responden asertivamente a la primera pregunta, dos estudiantes responden a la segunda pregunta y nadie responde la última pregunta. (observación: CC4 - 02- 12-2024)

La maestra promueve la comprensión lectora en lengua aimara en esta área utilizando folletos impresos. Asimismo, emplea estrategias como, lectura silenciosa y repetida estas ayudan a los educandos en comprender mejor el contenido de la lectura. A continuación, realiza preguntas orales en aimara según los tres niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítico. En el nivel literal generalmente la mayoría de los estudiantes responden correctamente a la pregunta. En el nivel inferencial, dos estudiantes responden la pregunta. Por último, en el nivel crítico, solo un

estudiante responde a la pregunta. Esto demuestra que la mayoría de los educandos están en el nivel básico de comprensión lectora en la lengua aimara.

Por otro lado, la docente del quinto sostiene que promueve la comprensión lectora en aimara en el curso de comunicación y en refuerzo escolar: “Bueno, no tenemos un curso de aimara porque estamos considerados como revitalización. Pero, desarrollamos en comunicación, refuerzo escolar más que todo y algunos cursos donde se puede trabajar con el aimara” (Entrevista docente: FQZ52 - 13/12/24).

Como se evidencia en la transcripción presentada, la docente trabaja la comprensión lectora en aimara en dicha área y en algunos cursos donde sea factible trabajar. Además, sostiene que no hay un horario que esté dedicado específicamente a la enseñanza y aprendizaje de la lengua aimara. Esto se debe a que la escuela está considerada como una institución EIB de revitalización.

De igual manera, se les preguntó a dos niños y dos niñas en qué momento de la clase el profesor les pide leer en aimara, brindando las siguientes respuestas: “Bueno, a ver, cuando nos toca comunicación” (Entrevista niños: RVQ11 - 10/12/24). “En comunicación y arte y cultura, eso nomás” (Entrevista niños: EMT9 - 18/03/25). “En comunicación” (Entrevista niños: ECA10 - 17/03/25). “Cuando nos toca comunicación” (Entrevista niños: DGF10 - 17/03/25).

En esta perspectiva, los cuatro estudiantes señalan que desarrollan la comprensión lectora cuando les toca el curso de Comunicación y en algunas otras áreas. Sin embargo, recalcan que no lo realizan con frecuencia, esto debido a que no tienen un curso destinado a la enseñanza y aprendizaje en el idioma aimara.

A partir de los hallazgos expuestos, se puede sostener que la docente impulsa el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara, principalmente en el área de comunicación, mediante el uso de materiales impresos, como folletos. Esta práctica pedagógica permite abordar de manera

estructurada los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Durante las sesiones de lectura, la docente aplica estrategias como la lectura silenciosa y la lectura repetida, lo que facilita que los estudiantes localicen información explícita en el texto. Posteriormente, formula preguntas orales en lengua aimara, organizadas según el nivel de complejidad de la comprensión.

Como resultado de estas estrategias, se observa que la mayoría de los estudiantes logran responder adecuadamente en el nivel literal. No obstante, en el nivel inferencial solo dos estudiantes consiguen interpretar información implícita, y en el nivel crítico apenas uno logra emitir una opinión argumentada. Estos datos reflejan que la comprensión lectora en lengua aimara aún se encuentra en una etapa incipiente, evidenciando la necesidad de fortalecer dicha competencia en todos sus niveles.

Cabe señalar que la institución educativa no dispone de un horario exclusivo para la enseñanza del aimara, al ser clasificada como EIB de revitalización. Por ello, el desarrollo de esta lengua se limita a actividades específicas en determinadas áreas, tales como comunicación y el espacio de refuerzo escolar, lo que restringe las oportunidades de consolidar una comprensión lectora profunda y sostenida en lengua originaria.

4.3.1.2. En el desarrollo de otras áreas curriculares. Teniendo en cuenta las evidencias registradas, los discentes de quinto y sexto grado desarrollan la comprensión lectora en lengua aimara en diferentes áreas curriculares. Cuando se les pregunta a los estudiantes sobre los momentos de lectura dentro del aula; las respuestas fueron: “Cuando es clase de aimara” (Entrevista: RAC11- 11/12/24), “en las horas de aimara, cuando leemos cuentos” (Entrevista: VMC11 -12/12/24).

De esa forma, la docente de quinto grado promueve la comprensión lectora en lengua aimara estableciendo un horario que le brinda a los estudiantes la oportunidad de recrear la lectura

de textos escritos, como cuentos en aimara relacionados a su contexto cultural. Igualmente, se le preguntó a la educadora sobre el espacio en el que se refuerza la comprensión lectora en aimara: “En refuerzo escolar, más que todo” (entrevista: FQZ52- 12/12/24).

En ese aspecto, esto puede implicar que la habilidad lectora no se aborda dentro del horario habitual. En cambio, se concibe como una actividad complementaria y el apoyo brindado a los estudiantes que lo requieren podría resultar insuficiente para atender sus necesidades educativas de manera efectiva.

De forma similar, dos estudiantes señalan que fortalecen la comprensión lectora a lo largo de las sesiones de aprendizaje en distintas asignaturas. Al preguntar a los estudiantes sobre los momentos de lectura dentro del aula, ellos respondieron: “En arte, cultura y comunicación” (entrevista: EMT9- 18/03/25), [...] “también en... este, en ciencia y personal” (entrevista: ECA10- 17/03/25).

De acuerdo con los fragmentos analizados, se evidencia que los estudiantes fortalecen la competencia lectora en lengua aimara a través de espacios curriculares como el área de arte y cultura, donde se abordan saberes culturales acompañados de imágenes elaboradas por los propios educandos. Asimismo, el área de personal social se convierte en un espacio clave para la lectura de textos vinculados a los valores comunitarios de la cultura aimara.

A partir de este análisis, se puede inferir que los estudiantes de quinto y sexto grado desarrollan su comprensión lectora en aimara dentro de los tiempos asignados a las mencionadas áreas. Según lo manifestado por la docente, uno de estos espacios es identificado como un momento destinado al refuerzo escolar, lo cual les permite practicar la lectura de textos escritos en su lengua originaria. Estos materiales están contextualizados en el entorno sociocultural del

estudiantado, lo que contribuye a una comprensión lectora significativa desde un enfoque intercultural.

Además, la articulación entre distintas áreas del currículo (como arte y cultura y personal social) favorece una comprensión lectora más profunda, al promover la lectura de textos relacionados con saberes culturales y valores comunitarios, acompañados de representaciones visuales creadas por los propios estudiantes. Esta práctica pedagógica no solo mejora la comprensión del texto, sino que también refuerza la pertinencia cultural y lingüística del proceso lector, permitiendo a los educandos construir significados desde su realidad y su identidad cultural.

4.3.1.3. Textos de motivación (adivinanzas, canciones). Según el diálogo del docente y estudiantes los textos de motivación como adivinanzas y canciones fortalecen la competencia lectora, ya que estos tipos de textos les incentiva a leer y cantar en aimara.

De esa forma, en el desarrollo de las sesiones de aimara la docente emplea canciones relacionadas al entorno cultural de los estudiantes que conectan con sus vivencias en las comunidades aimaras; “Enseguida la profesora les dice que saquen su cuaderno y les dice canten una canción en aimara denominada, “*wari wawita*”. Los niños y niñas cantan aplaudiendo con emoción” (observación: CC1- 26/11/24). La canción del *wari wawita* describe el andar de una delicada vicuña, en armonía con el paisaje andino que la rodea. Tal como se evidencia en cuyos versos.

Tabla 3

Letra bilingüe de la canción “Aymara imillita”.

Aimara	Traducción en castellano
wari wawita, wikuña wawita, jiwa wawitaki (bis)	Criíta de vicuña, Criíta de vicuña, criíta bonita(bis)
Awkinirista, taykanirista uywarapitaspha (bis)	Quisiera tener padre y madre, me lo
Aka qullunsa khaya qullunsa jacht’atamaki (bis)	criaría (bis)
Wari wawita wikuña wawita kutinxakitasma (bis)	En este cerro, en aquel cerro tu llanto nomás, Criíta de vicuña, Criíta de vicuña, quisiera que vuelvas. (bis)

Asimismo, la canción *aymara imillita* se emplea como un recurso de estimulación al desarrollo integral de los niños y niñas, pues refleja aspectos de la vida escolar cotidiana. A través de los versos se muestra el recorrido de los estudiantes desde sus hogares hacia la escuela, donde se disponen a adquirir nuevos conocimientos, así como a desarrollar habilidades de comprensión lectora en lengua aimara.

Tabla 4

Letra de la canción bilingüe Warurt’awi.

Aimara	Traducción en castellano
Aymara imillita, yuqallitu	Niño, niña aimara
Kuna luraskta uywanakamampi	Qué haces con tus animales
Kuna luraskta uywanakamampi,	Qué haces con tus animales
Yatiña utaru, saraskañani	Vamos a la escuela
Yatiña utaru, saraskañani	Vamos a la escuela
Ullaña qillqaña yatiqañataki	A aprender a leer y escribir
Ullaña qillqaña yatiqañataki.	A aprender leer y escribir.

De la misma forma, en otro momento de la sesión la docente, les dice en aimara que saquen su cuaderno e indica vamos a cantar una canción llamado *Aymara imillita* (Niña aimara) (observación: CC5- 03/12/2024).

Respecto, al fragmento descrito se puede decir que, el uso de las canciones de parte de la educadora desempeña un rol didáctico y emocional en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Al iniciar la sesión con “wari wawita” (hermosa vicuña), una canción en lengua aimara, la docente genera un ambiente motivador y culturalmente significativo. Por lo tanto, *wari wawita* refleja la cosmovisión andina y al mismo tiempo, transmite el valor central de la familia a través del deseo de la cría de tener un padre y una madre. Asimismo, tiene una relación profunda del pueblo aimara con su territorio, los cerros y la naturaleza. Además, la participación entusiasta de los estudiantes, expresada a través del canto y los aplausos evidencia un sentimiento de pertenencia y valoración de su identidad cultural.

En otro momento, la docente utiliza adivinanzas como una estrategia de motivación, así como lo podemos evidenciar en el siguiente fragmento. Así, la maestra saca su libro de *katjawinaka* “adivinanzas” y hace una adivinanza. *kunasa kunasa, ch'uxña muruqu chupika chuymani, jisk'a ch'iyara achunakani, kunapachasa? ukaruxa yaqirinakaja kut'ayaphi santillawa sasina* (Qué es, Qué es, verde redondo, tiene corazón rojo y tiene semillas negras. ¿Qué será?). Luego, pide a los estudiantes hacer un *katjawi*. Todas las adivinanzas se realizan en la lengua aimara (observación: CC3 - 29-11-2024).

Es así como la docente generalmente inicia la actividad de lectura de textos en aimara incentivando la ejecución de adivinanzas en lengua aimara. A través de esta estrategia, busca fortalecer la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas que permiten verificar la comprensión, estimular la curiosidad y promover la inferencia en los estudiantes.

Enseguida, les pregunta una adivinanza en aimara: *Puraka usu qulliri qura qullawa, qulluwjanakanwa alixa, wallaqi phayañatakiwa khusa, ¿Kunapachasa? Quwa*. En el cual dialogan

sobre la expresión del *wallaqi* mencionando sobre la hierba que se coloca en el *wallaqi* (observación: CC8 - 19/12/24).

Según el fragmento analizado, se puede afirmar que el docente de sexto grado emplea una adivinanza en lengua aimara relacionada con el saber ancestral de la muña, planta medicinal representativa de la cultura aimara y utilizada tradicionalmente en la gastronomía local. Esta estrategia se aplica como recurso motivador y como herramienta para explorar los saberes previos de los estudiantes, permitiendo que sus respuestas emerjan desde sus experiencias personales y del conocimiento cultural adquirido en sus comunidades. Asimismo, cumple una función introductoria al texto de lectura, generando una conexión significativa entre los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes.

A partir de estos hallazgos, se evidencia que tanto las canciones como las adivinanzas no solo constituyen estrategias didácticas efectivas para la enseñanza de la comprensión lectora en lengua aimara, sino que también se consolidan como textos de motivación que refuerzan los contenidos temáticos abordados en las lecturas. Estas herramientas, de carácter lúdico y cultural, no solo motivan al estudiantado, sino que también activan sus conocimientos previos, promoviendo una comprensión más profunda y contextualizada de los textos escritos en su lengua originaria.

Particularmente, el uso de adivinanzas permite afianzar habilidades fundamentales para la comprensión lectora, tales como la anticipación, la deducción de significados y la reflexión crítica en torno al contenido del texto. Por otro lado, las canciones en aimara no solo fortalecen la fluidez lectora mediante la repetición de estructuras lingüísticas, sino que también ofrecen contextos comunicativos reales y culturalmente significativos, favoreciendo así una comprensión global y significativa del mensaje textual.

4.3.2. Fuera del aula

En este apartado se precisan los momentos en que se desarrolla la comprensión lectora en aimara durante las actividades pedagógicas realizadas fuera del aula.

4.3.2.1. Actividades permanentes(formación). Todos los días lunes, en la escuela, los estudiantes y docentes se reúnen en formación para izar la bandera. Este acto cívico marca el inicio de la semana escolar y busca fomentar el respeto por los símbolos patrios. Además, durante este espacio se desarrollan actividades permanentes, en donde los educandos voluntarios salen al frente para realizar su dinámica tales como noticias, lectura de adivinanzas, cuentos y otras dinámicas educativas. En estas actividades, los estudiantes leen las adivinanzas en aimara y los demás estudiantes comentan en la misma lengua, generando un espacio de interacción lingüística significativa.

Asimismo, durante las actividades permanentes, algunos educandos voluntarios(as), salen al frente para realizar sus dinámicas en donde dos estudiantes realizan una lectura de adivinanzas en aimara, como se evidencia en el siguiente fragmento.

Después de cantar el himno nacional, el brigadier escolar menciona que salgan al frente a hacer sus actividades, a lo que salen dos niñas de tercero y dos niños de sexto grado. Al mismo tiempo el docente del sexto grado dice que pueden hacer sus dinámicas en aimara y los niños empiezan diciendo: ¿*kunapachasa kunapachasa maya warmi muyusa muyusa usuriptawi?* (¿Que es, que es, una mujer dando vueltas y vueltas se embaza?), a lo que algunos estudiantes responden sin acertar a la respuesta y el niño les pregunta que, si se rinden y los educandos aceptan, luego da la respuesta que era el *qapu*, y los niños se sorprenden. Luego, los demás estudiantes realizan sus dinámicas en castellano (Observación CC8 - 02/12/2024).

Como se puede leer en el fragmento presentado, algunos estudiantes normalmente realizan sus actividades permanentes en la lengua aimara y castellano durante la formación escolar. Estas adivinanzas, realizadas de manera oral, fortalecen la comprensión inferencial en los educandos, ya que les permiten interpretar significados implícitos, establecer relaciones lógicas entre pistas y activar conocimientos previos para llegar a la respuesta.

De manera similar, se observa que, en la formación escolar, un estudiante del quinto grado realiza una lectura de un cuento escrito en aimara como una actividad permanente. “luego, es su turno de Ronal, dice que va a leer un texto en aimara acerca de *p’uqi wallaqi*, luego abre su libro y empieza a leer”.

De acuerdo con la descripción presentada, ocasionalmente algunos estudiantes realizan una lectura de cuentos como una actividad permanente en la formación escolar. Este tipo de actividades fomentan la comprensión del contenido del texto, ya que al escuchar a un compañero leer en voz alta, los demás estudiantes pueden seguir el hilo narrativo, identificar personajes, escenarios y eventos clave, así como aclarar el sentido de palabras o expresiones.

A partir de los hechos descritos sobre las actividades permanentes, se puede concluir que, los estudiantes normalmente utilizan este espacio para desarrollar la comprensión lectora ya sea de manera oral o escrita mediante adivinanzas y cuentos escritos en aimara.

4.3.2.2. Receso escolar. Como es de conocimiento general, la institución educativa lleva a cabo actividades académicas durante la primera hora, también conocida como primer bloque. Posteriormente, los discentes disponen de un receso escolar, en el cual disfrutan de diversas actividades, como jugar, leer libros en aimara.

Durante el receso, se ha constatado que los niños y niñas practican la comprensión lectora en aimara en pequeños grupos conformados por amistades. A partir de ello, se preguntó acerca del

tipo de ambiente que el estudiante prefiere realizar actividad de lectura, a lo que ellos respondieron: “Prefiero leer en silencio” (entrevista: RVQ11 - 10/12/24), “En silencio, algunas veces me gusta leer con música” (ACE8- 18/03/25).

Los estudiantes coinciden en que, el silencio constituye una condición ambiental óptima para favorecer la concentración durante la lectura de un texto escrito. Sin embargo, una estudiante indica que en ocasiones también disfruta leer con música.

4.3.3. En el hogar y la comunidad

En este apartado se aborda el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara dentro del hogar y la comunidad. En el entorno familiar, la lectura se practica, principalmente, durante las mañanas y tardes. Estos espacios representan contextos significativos para los estudiantes y contribuyen al fortalecimiento de su comprensión lectora.

4.3.3.1. En las mañanas después de despertar. De acuerdo con las opiniones recogidas de madres y padres de familia, este momento específico de la jornada escolar es considerado propicio para el fortalecimiento de diversas habilidades en los estudiantes, siendo una de las más relevantes la comprensión lectora en lengua aimara. Asimismo, se reconoce este espacio como una oportunidad valiosa para iniciar el día con actividades que promuevan el bienestar emocional y la identidad cultural, tales como pensamientos positivos, expresiones en lengua originaria y la lectura de textos breves que conecten con el contexto sociocultural de los educandos.

Se preguntó a los padres de familia acerca del horario en el que brindan apoyo a sus hijos para la lectura en aimara, señalando que:

Bueno, *nayaxa alwanakawa*, bueno más o menos *mã urapachawa jall ukhamaru*” (Bueno, yo le hago [leer] en las mañanas, bueno más o menos un aproximado de una hora) [...]

(Entrevista: FAL53 -20/12/24). *Alwapachanaka*, [...] *ullixa aymaraxa*” (Lee en las mañanas en aimara) (Entrevista padres: WAE39).

De esta manera, las respuestas brindadas por los padres y madres de familia permiten evidenciar un respaldo activo a las prácticas de lectura en lengua aimara, especialmente durante las primeras horas de la mañana. Este espacio de acompañamiento familiar, que en ciertos casos alcanza hasta una hora diaria, refleja un compromiso concreto con el fortalecimiento de la comprensión lectora en la lengua originaria.

En síntesis, el acompañamiento familiar en la lectura en aimara, particularmente en las mañanas, constituye una práctica pedagógicamente valiosa que incide de manera significativa en el desarrollo de las habilidades lectoras. El tiempo dedicado por algunos progenitores a esta actividad pone de manifiesto su involucramiento directo en la formación académica y cultural de sus hijos, reforzando así la conexión entre el hogar y la escuela desde un enfoque intercultural.

4.3.3.2. En las tardes. Tanto los estudiantes como sus padres y madres coinciden en señalar que las tardes en el hogar representan un momento propicio para reforzar la lectura en lengua aimara. Estas prácticas contribuyen de manera significativa al desarrollo de la comprensión lectora, al realizarse en un entorno tranquilo, afectivo y culturalmente significativo. Asimismo, se consultó a los padres y madres de familia respecto al horario y al espacio físico dentro del hogar donde suelen brindar apoyo a sus hijos en el fortalecimiento de la comprensión lectora en aimara. Con base en esta consulta, dos madres de familia junto con un padre proporcionaron las siguientes respuestas:

Tardinaka utajanalla, awispakiwa señorita (En las tardes en el hogar, a veces no más, señorita) (Entrevista padres SCL44 - 11/12/24). *Jayp'unaka, tardinaka ullixa*. (Lee en las

tardes) (Entrevista padres: GQA41). *Ukata tarinakariwa ullixa awispaxa, awispakirakiwa* (Asimismo, a veces en las tardes lee, de vez en cuando nomás) (Entrevista padres: FAL53).

De acuerdo con los testimonios de los padres y madres de familia, algunos estudiantes refuerzan su comprensión lectora en lengua aimara durante las tardes, aprovechando los momentos de tiempo libre en el hogar. En este proceso, el acompañamiento parental es significativo, destacando el rol protagónico de las madres, quienes asumen mayoritariamente esta labor de apoyo. No obstante, se resalta que esta práctica no se realiza de manera constante, debido a las limitaciones de tiempo que enfrentan las familias al tener que cumplir con diversas actividades como el pastoreo de animales, agricultura, comercio, entre otros.

A partir de estos hallazgos, se puede afirmar que, el hogar constituye un espacio complementario para fortalecer la comprensión lectora en aimara, especialmente durante las tardes. Si bien el apoyo de las madres no siempre es continuo, su participación mediante la narración de historias en lengua originaria, vinculadas al contexto comunal, permite generar un ambiente familiar afectivo y propicio para el aprendizaje.

4.4 Apoyo de los padres y madres de familia en la comprensión lectora en la lengua aimara

Como es de conocimiento, la implicación de los padres y madres de familia en el proceso formativo de sus hijos es un factor clave en el desempeño académico de los estudiantes. Su apoyo, orientación y motivación constante, resultan esenciales para que los educandos continúen aprendiendo y fortaleciendo en el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara. De esa forma, mediante los datos registrados en las entrevistas se identificó las siguientes categorías: motivación de los padres para la práctica de la lectura y apoyo de padres y madres en lectura. A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes.

4.4.1. Motivación de los padres para la práctica de la lectura

En este apartado se detallan las iniciativas motivadoras que brindan los padres y madres de familia implementadas para fortalecer la comprensión lectora en lengua aimara, tales como el acompañamiento antes las dificultades de comprensión y el estímulo constante para mejorar sus habilidades lectoras.

4.4.2. Motivación ante las dificultades en la comprensión

Según los padres y madres de familia, el acompañamiento en la formación académica de sus hijos es un rol fundamental que deben asumir para que sus hijos e hijas logren desarrollar competencias en diversas áreas curriculares. Un ejemplo de ello está relacionado a la competencia “lee diversos tipos de textos en su lengua materna”, cuyo propósito es fortalecer la comprensión lectora en aimara.

De esa manera, se preguntó a los padres y madres de familia acerca de cómo apoyan a sus hijos en la comprensión lectora en aimara. A estos ellos respondieron: *Nayaxa ukaru yanapt'araktwa liyt'ma akhama sasina, sumata phirutarakiya yatichasktxa* (Yo le ayudo diciendo que lea así, de buena manera y con firmeza (recurre a un tono más fuerte) le apoyo) (Entrevista padres: WAE39 - 16/02/25). *Nayaxa parlch'uktaya ukata nayaxa parlch'uksmaxa jälluka arunaka uka liwrunakana utjiwa uka aymara liwrunxa sasa jalla ukaki yanaptxa nayaxa.* (yo le hablo, le digo que esas palabras que le hablo hay en ese libro, en eso nomas le ayudo) (Entrevista padres: ICC48 - 16/12/24).

A partir del primer fragmento, se puede decir que el padre muestra un compromiso claro con el aprendizaje de la comprensión lectora de su hija, para ello emplea algunas estrategias: desde

el aliento afectivo y la disciplina. En ocasiones el padre ejerce una postura firme para asegurar que su hija continúe con la práctica de la lectura aimara y que no abandone el proceso.

El segundo fragmento demuestra que la madre de familia establece un puente entre la oralidad y el texto escrito en aimara. La madre manifiesta que las expresiones que utiliza con su hijo en aimara se encuentran también en el libro y percibe que esta conexión permite la comprensión lectora del niño.

De manera similar, se preguntó a los estudiantes acerca de cómo perciben el acompañamiento de sus padres y madres cuando realizan actividades de lectura en aimara. A esto una de las niñas respondió: “Me dice que debo leer y tengo que practicar” (entrevista niños: DGF10-17/03/25).

Los padres apoyan a su hija mediante instrucciones para que practique la lectura en aimara, lo que demuestra una intención de fomentar el hábito lector. Sin embargo, de la expresión se infiere que, la niña debe asumir la responsabilidad de realizar la actividad de lectura y la práctica de manera independiente. Esto puede favorecer la autonomía de la estudiante; no obstante, resulta insuficiente si no se brinda un acompañamiento adecuado. Además, a partir de la información recopilada, se puede afirmar que, la motivación a veces se convierte en un estímulo. De ese modo, uno de los docentes entrevistados menciona lo siguiente.

Pero hay papás también que apuestan por nuestra lengua y ellos son los que son el aliento para que podamos continuar con nuestro trabajo con la lengua (Entrevista docente: JPP39 - 27/12/24).

Esta frase evidencia que algunos padres y madres no solo respaldan el uso de la lengua aimara, sino que también inspiran y alientan el trabajo educativo entorno a ella, como es el caso de la comprensión lectora en dicha lengua. Este respaldo inspirador está enfocado en estudiantes

y también en los docentes, lo cual es un factor clave para el reforzamiento de la comprensión lectora en aimara.

Asimismo, la docente de quinto grado implementa un refuerzo positivo al solicitar aplausos por parte del grupo cada vez que un estudiante finaliza la lectura en voz alta de un texto en aimara, así como lo podemos evidenciar en el siguiente pasaje.

Después de la lectura en voz alta, la docente invita a los estudiantes a pasar al frente para leer el texto de aimara y varios de ellos participan de forma voluntaria. Cuando termina de leer un estudiante la profesora pide que aplaudan (observación: CC3 - 29-11-2024).

Asimismo, el educador promueve un ambiente motivador y positivo para la lectura de aimara. Al invitar a los estudiantes a leer voluntariamente y reforzar su participación con el reconocimiento mediante plausos. Asimismo, fomenta la confianza, la participación activa y el gusto por la lectura. Este tipo de dinámica estimula el desarrollo de habilidades de lectura en voz alta, también fortalece la comprensión lectora. De manera similar, se pudo constatar que el docente de sexto grado implementa acciones de estimulación durante el proceso de la actividad de lectura en aimara.

Enseguida, indica al niño para que lea, a esto él responde que no sabe leer en aimara, luego el docente aclara señalando que todos saben leer, solo se debe tener en cuenta la pronunciación de expresiones, tomar en cuenta la sintaxis y motiva que sí pueden leer solo que les falta practicar (observación: CC6 - 10- 12-2024).

La afirmación del niño respecto a no saber leer en aimara puede interpretarse como una manifestación de inseguridad o como resultado de falta de práctica en la lectura aimara. Ante esta situación el docente interviene con una actitud alentadora, tratando de reducir la barrera percibida por el estudiante. De la misma forma, el educador proporciona una orientación pedagógica clara

al explicar que la dificultad no se basa en la incapacidad de leer, sino que se trata de mejorar aspectos técnicos de la lengua, como la pronunciación y la sintaxis. De este modo, el docente fortalece la motivación del estudiante, haciendo énfasis en que las habilidades lingüísticas pueden desarrollarse paulatinamente mediante la dedicación y la práctica.

Asimismo, se preguntó a los docentes sobre la importancia que le dan los padres y madres de familia a la comprensión lectora en aimara en la educación de sus hijos. A esto uno de los docentes respondió: En cuanto a los padres de familia, no es tanto el interés, porque más ellos lo ven el español o una lengua extranjera (entrevista docente: JPP39 - 27/12/24).

El interés de los padres por la lengua aimara es limitado, ya que suelen valorar más el dominio del español o idiomas extranjeros, al considerarlos más beneficiosos para el futuro académico y profesional de sus hijos. Se infiere que los padres de familia no apuestan por el fortalecimiento de la comprensión lectora en aimara, ya que otorgan mayor relevancia al desarrollo de competencias lectoras en lenguas de mayor dominio social.

Según los datos analizados previamente, se puede evidenciar que la familia cumple un papel importante en el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara. El padre, así como la madre implementan estrategias valiosas: el padre combina el aliento afectivo con la disciplina para fomentar la práctica de la lectura. La madre conecta la oralidad con el texto escrito en aimara para facilitar la comprensión.

No obstante, pese a que se evidencia una intención manifiesta de fomentar el hábito lector, en determinadas circunstancias se delega por completo la responsabilidad del aprendizaje en los niños y niñas, sin proporcionar el acompañamiento necesario. Esta práctica, si bien podría potenciar la autonomía del estudiante, también conlleva el riesgo de incidir negativamente en su rendimiento académico si no se complementa con un seguimiento oportuno y sistemático.

En consecuencia, la colaboración articulada entre padres, madres y docentes, mediante acciones de estímulo y un acompañamiento pedagógico sostenido, resulta crucial para robustecer la competencia lectora en aimara de los estudiantes. A su vez, este trabajo conjunto favorece un aprendizaje significativo y reafirma la vigencia y el valor esencial de la lengua aimara en el ámbito educativo.

Con todo, se advierte que algunos padres y madres de familia manifiestan una actitud de desinterés respecto al desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara. Esta omisión podría repercutir desfavorablemente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que la carencia de apoyo limitaría su capacidad para interpretar su entorno cultural. Cabe destacar que la lectura en lengua materna no solo facilita una mejor comprensión de la realidad, sino que también impulsa la reflexión crítica y la construcción de saberes desde una perspectiva culturalmente situada.

4.4.3. Apoyo de padres y madres en lectura

En este apartado se analiza el rol que cumplen los padres y madres de familia en el acompañamiento a la lectura de sus hijos e hijas, mediante diversas estrategias y prácticas utilizadas en el hogar. Estas acciones tienen como propósito fortalecer la comprensión lectora en lengua aimara.

4.4.3.1. Lectura compartida. De acuerdo con la percepción de los docentes, padres y madres de familia, la lectura compartida representa una estrategia eficaz para fortalecer la comprensión de textos escritos en el hogar. Esta práctica, que consiste en leer junto con los niños y dialogar sobre el contenido, promueve la comprensión lectora en los estudiantes. Todo ello ocurre en un contexto de acompañamiento cercano por parte de los padres, lo que refuerza el vínculo afectivo y el interés de los niños por la lectura. En una entrevista realizada a una madre de

familia, sostiene que apoya a su hijo utilizando la estrategia de lectura compartida para afianzar la comprensión lectora:

Bueno ukaxa nayatakixa wali suma askiriwa uka nayaxa naxa yatichtxa uka frecuenciampixa juparuxa wali suma yatiquañapataki ukaruwa nayaxa guiytxa. Jalla uka panijaxa liyt'apxtwa, ukata awispaxa jalla uka liyt'askarakiwa, piru Janiwa sintxa juk'ata juk'ataki katxaruña munixa (Bueno, para mi es muy importante enseñar con frecuencia a él, para que aprenda bien, yo le guío, leemos los dos, algunas veces está leyendo también, pero de poco en poco está aprendiendo) (Entrevista padres: FAL53 – 20/12/24).

De esta manera, la práctica de la lectura compartida entre madre e hijo se mantiene de forma constante como parte del acompañamiento cotidiano en el hogar. En este contexto, el espacio familiar se constituye como un ámbito natural de aprendizaje y socialización, donde la lectura se convierte en una herramienta para fortalecer la comprensión lectora y el vínculo afectivo. Tal como se desprende de la entrevista realizada, donde la madre señala que guía a su hijo leyendo juntos y dedicando tiempo con frecuencia para apoyar su aprendizaje.

De manera similar, en otra entrevista se evidencia el apoyo de los padres en afianzar la comprensión de textos escritos en aimara mediante la lectura compartida.

Aymara ullt'aña tuqita nayaxa yanaptxa kunjamtixa aka siwsawinaka akhamawa sasa ma libruta uñxat'asina jalla ukatjama akaxa ukawa, uka qullarakiwa, akaxa ukhama achurakiwa, akaxa ukatakirakiwa sirwixa sasa, mä akaxa liwruru uñxat'asina nayaxa yatichtxa (yo le ayudo a leer en aimara, mirando un libro, así son esos cuentos, diciendo esto y eso. Este es el remedio, es tal semilla. Esta cosa sirve para eso diciendo, le enseño esto mirando un libro) (Entrevista padres: FAL53-20/12/24).

Según lo expresado en la entrevista, la madre de familia manifiesta que acompaña y apoya

a su hijo (a) en la lectura de libros en aimara, participando activamente en el proceso de comprensión y transmisión de saberes a través de la lectura compartida. Además, interactúa con el contenido del texto, explicando, comentando y relacionando lo leído con conocimientos propios de la comunidad. Esta estrategia fortalece la comprensión lectora, ya que permite al niño(a) construir sentido a partir del texto, aclarar dudas durante la lectura, profundizar en el contenido y desarrollar habilidades para inferir e interpretar lo que contribuye a una lectura más activa y significativa.

Asimismo, la lectura compartida es una práctica donde las madres y padres pueden participar de manera directa y activa sin presentar mayores dificultades en el proceso: *Jupaxa uka libro aimara libro liyiskixa jalla uka jupampi nampi liyiptxa, jayp'unaka, arumanaka ullaptxa* (cuando él está leyendo libros en aimaras, es ahí donde leo junto con él, en las tardes, y noches leemos) (Entrevista padres: GQA41 - 11/12/24).

Según la madre, ella acompaña a su hijo cuando este se encuentra leyendo libros en aimara en las tardes y noches. Esta acción fortalece la comprensión lectora en aimara, ya que, al leer en compañía, los niños(as) pueden recibir orientación inmediata, resolver dudas en el momento y construir de manera conjunta el significado del texto.

En resumen, la lectura compartida entre madre e hijo(a) en el hogar se presenta como una práctica cotidiana que fortalece la comprensión lectora. En este espacio familiar, la madre participa activamente en la lectura de libros en aimara, guiando y acompañando a su hijo, explicando y relacionando los contenidos con saberes comunitarios. Esta interacción promueve la construcción conjunta del significado del texto, la resolución inmediata de dudas y el desarrollo de habilidades de interpretación.

4.4.3.2. Como guía en la lectura de textos. Según las entrevistas realizadas, los padres y

madres manifiestan que ejercen el rol de guía en el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara, brindando apoyo ante las dificultades que enfrentan sus hijos e hijas. De esa forma, un padre de familia señala que incentiva a la lectura aimara mostrando un ejemplo.

Liyt'ma sasawa nayaxa sista ukata akhama liyt'añaxa aymaraxa, nä liyt'a aymaraxa ukata arkt'asinkakituwa. (yo le digo que lea, después le digo que se lee de esa forma en aimara, yo leo en aimara y ella me sigue) (Entrevista padres: WAE39 - 16/02/25).

El padre motiva a su hija a leer en aimara, proporcionándole una guía práctica al leer primero el texto y mostrarle la pronunciación correcta de las palabras. De este modo, la niña sigue la lectura, basándose en la demostración de su padre. De la misma forma, un padre de familia señala que orienta a su hija en la lectura aimara para que adquiera un buen aprendizaje. Tal como se puede constatar en la siguiente entrevista.

Aymaraxa janiwa aka wawitajaxa porque jani akaru nasirikiti ukata jani todavía jichhawa yatiqayaskaxa, por ejemplo, yatichanipxataytawa jalla ukarjamaxa guiyaskaraktwa jichhaxa. (Mi hija tiene dificultades en aimara porque no ha nacido en este lugar por eso, recién le voy a hacer aprender, por ejemplo, habían enseñado según a eso le estoy guiando ahora) Bueno *ukaxa nayatakixa wali suma askiriwa uka nayaxa naxa yatichtxa uka frecuenciampixa juparuxa wali suma yatiqañapataki ukaruwa nayaxa guiytxa* (Bueno eso para mí es muy importante, por eso yo le ayudo con esa frecuencia a ella, para que adquiera un buen aprendizaje le guio) (Entrevista padres: FAL53 -20/12/24).

El padre de familia manifiesta que su hija no sabe leer en aimara, debido a que no ha nacido en la localidad donde se encuentra la escuela. Asimismo, indica que recientemente ha comenzado a enseñarle en ese proceso de aprendizaje. De la misma forma, señala que en la escuela hace poco le han brindado formación en comprensión lectora en lengua aimara y según a ello él está guiando

actualmente. Además, el padre considera fundamental brindar un apoyo continuo en la comprensión lectora en aimara, razón por la cual guía a su hija para favorecer un buen aprendizaje.

De manera similar, se preguntó a los estudiantes sobre el apoyo que les brinda sus padres en la comprensión lectora en aimara. A esto un niño de sexto grado respondió: En leer más fluidamente (Entrevista niños: CVP12 - 10/12/24).

A partir de esta frase se puede decir que, los padres del niño apoyan a leer textos escritos en aimara para que su hijo pueda mejorar su fluidez lectora, además de la orientación que brinda como madre y de los aprendizajes adquiridos en la escuela sobre la comprensión lectora en aimara, ella indica que su hijo ha logrado desarrollar independencia en la actividad de lectura.

Uka jupaxa liyt'i ukatxa liyt'asna ukata isti yatiqixa jupa kipkaya, ukata uka entiende naru jiskt'itu ukata panijawa ukhama ukhamawa aruskipt'aptxa (entrevistas padres: GQA41 - 11/12/24).

La madre señala que su hijo realiza la lectura en aimara por iniciativa propia y también escucha con atención. A partir de lo que comprende, inicia conversaciones con ella sobre el contenido del texto escrito.

En síntesis, el apoyo como guía en la lectura de estos escritos de aimara de los padres y madres es primordial para el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara. De esa manera, algunos padres consideran que el acompañamiento constante es clave para el afianzamiento de la lectura. Esto se debe implementar de manera particular si los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de textos en lengua aimara.

4.3. Discusión de resultados

4.3.1. *Uso de materiales para el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara*

La experiencia pedagógica evidencia que los docentes de quinto y sexto grado emplean algunos textos escritos en aimara, como el *apilla thayacha* del libro *Pachamamampi chika sarnaqaña 5*, que abordan temas del contexto local. También, usan fichas de lectura con contenidos contextualizados, como las plantas medicinales tradicionales, que permiten a los estudiantes reflexionar e interpretar de manera significativa. Además, emplean recursos como los cuadernos de trabajo en aimara, distribuidos por el Minedu, estos contribuyen a mejorar las habilidades de comprensión lectora, identificar ideas principales y desarrollar el pensamiento crítico.

En el aula, los docentes utilizan frecuentemente cuentos para narrar y desarrollar la lectura expresiva, considerando aspectos como entonación y pausas. A su vez, los elementos del entorno (hoja de coca, tunta, eucalipto y *wirawira*) demuestran alta efectividad al conectar directamente con conocimientos tradicionales y la identidad cultural, activando los saberes previos de los estudiantes y facilitando una comprensión más profunda de los textos en aimara. Esta combinación sugiere que la integración de recursos contextualizados culturalmente potencia significativamente el aprendizaje de la comprensión lectora en lengua aimara.

A partir de las descripciones expuestas, Quillahuamán (2019) converge en señalar que el Minedu impulsa la elaboración de materiales destinados a robustecer los saberes culturales, no solo en el ámbito escolar, sino también en los espacios familiares y comunitarios. El autor subraya, además, la trascendencia de articular de manera sinérgica los esfuerzos institucionales con los del núcleo familiar, a fin de potenciar el impacto de los recursos educativos en lenguas originarias. No obstante, identifica falencias en dicha articulación, lo cual podría esclarecer las brechas detectadas

entre el compromiso parental evidenciado y los niveles de logro alcanzados en evaluaciones nacionales.

En relación con las fichas de lectura, Bolagay y Fernanda (2019) argumentan que estas constituyen instrumentos versátiles para valorar las competencias lectoras, ya que permiten sistematizar y registrar la información esencial de un texto. Su naturaleza flexible facilita su adaptación a diversos contenidos, pudiendo ser modificadas conforme a las necesidades pedagógicas del docente. Su uso reiterado incide positivamente en el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas, fomentando la comprensión lectora. Además, habilitan al estudiante a autoevaluar su proceso de aprendizaje y a abordar con mayor solvencia distintos tipos de textos.

Sin embargo, García y Cabero (2017), tras examinar las condiciones contextuales, internas y formales necesarias para una implementación eficaz de los cuadernos de trabajo, constataron un uso restringido de estos materiales. En las planificaciones curriculares, dichos cuadernos eran considerados de forma tangencial, integrándose únicamente como recursos complementarios dentro de las sesiones de aprendizaje; en el mejor de los casos, se consignaban las páginas correspondientes, pero sin detallar las estrategias metodológicas ni los momentos pedagógicos pertinentes para su utilización.

En esa misma dirección, Rocano (2022) sostiene que el cuento, como recurso metodológico, representa una herramienta primordial en los niveles iniciales de la Educación Básica, ya que tiene como propósito estimular la imaginación y captar la atención de los infantes. Los cuentos, considerados parte de los materiales didácticos esenciales, deben estar presentes tanto en las aulas como en los espacios lúdicos. Su incorporación activa por parte de los estudiantes incide en el fortalecimiento de la comprensión lectora, promoviendo aprendizajes creativos y seguros. En consonancia, Huañahui (2024) señala que los cuentos no deben limitarse a ser

escuchados pasivamente; por el contrario, dichos relatos avivan la fantasía de los niños, favoreciendo el desarrollo de la creatividad y la capacidad de imaginar mundos posibles.

En virtud de los aportes teóricos y las evidencias empíricas expuestas, se infiere que tanto los materiales estructurados como los elementos del entorno desempeñan un papel crucial en el afianzamiento de la comprensión lectora en lengua aimara, ya que responden a las características del entorno cultural del estudiante. Sin embargo, la eficacia de estos recursos depende sustancialmente de una planificación pedagógica minuciosa, así como de una articulación coherente entre el diseño y la ejecución de actividades orientadas al desarrollo de competencias lectoras. Aun cuando algunos de estos materiales se hallen desactualizados en cuanto al contenido relacionado con la variante de la lengua aimara empleada en la zona, continúan siendo herramientas recurrentes en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora.

4.3.2. Integración de recursos digitales en la comprensión lectora aimara

Los resultados evidencian que los docentes incorporan diversos recursos digitales como recursos pedagógicos para fortalecer la comprensión lectora en lengua aimara. Estos recursos comprenden: vídeos de prácticas culturales que combinan elementos visuales, auditivos y verbales que contextualizan los contenidos; imágenes digitales contextualizadas que activan conocimientos previos y audiocuentos que aprovechan la tradición oral aimara para facilitar la aproximación significativa a los textos escritos. En conjunto, estos recursos digitales convergen en una característica común: la activación de saberes previos, la contextualización cultural del contenido y la promoción del diálogo oral como puente hacia la comprensión escrita, que integra la oralidad tradicional aimara con las herramientas tecnológicas contemporáneas.

Asimismo, el uso de videos como recurso educativo ha demostrado efectividad significativa en el desarrollo de competencias lectoras. Esto coincide con lo que plantean Romero y Melo (2022), al señalar que el uso de las TIC mejora sustancialmente el desempeño estudiantil en los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, especialmente cuando se implementan actividades interactivas que incluyen recursos audiovisuales que permiten a los estudiantes analizar textos escritos en aimara desde múltiples perspectivas.

Este enfoque respalda los resultados obtenidos en la presente investigación, donde los videos sobre celebraciones culturales aimaras no solo captaron la atención de los estudiantes, sino que facilitaron la activación de conocimientos previos y promovieron la participación activa. Asimismo, la implementación de videos sobre prácticas agrícolas como *ch'uqi sataña* permite que los estudiantes conecten sus experiencias cotidianas con el contenido de los textos escritos, favoreciendo una comprensión más profunda y significativa.

De manera similar, Eblin et al. (2020) sostienen que las herramientas digitales fortalecen significativamente las capacidades lectoras de los estudiantes cuando se implementan talleres pedagógicos equilibrados que integran el análisis del texto y su estructura sintáctica mediante programas interactivos, aplicando los diferentes niveles de comprensión lectora para el desarrollo integral del área de lengua. En el contexto aimara, esta perspectiva se materializa cuando los docentes utilizan videos para preparar a los estudiantes antes de abordar textos escritos relacionados, como ocurrió con el video sobre siembra de papa que precedió la lectura de textos sobre la temática agrícola, facilitando una comprensión más profunda del contenido textual.

Las imágenes digitales como recurso pedagógico encuentran sustento teórico, pues para desarrollar una comprensión lectora efectiva es fundamental que los estudiantes manejen con soltura las habilidades de decodificación y simultáneamente aporten al texto sus objetivos, ideas y

experiencias previas, ya que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto donde se construye activamente el significado (Solé, 2000). Los hallazgos confirman esta perspectiva teórica cuando la docente utiliza imágenes de totoras del lago para activar conocimientos previos antes de leer textos sobre esta temática, permitiendo que los estudiantes establezcan conexiones entre lo visual y el contenido textual, desarrollando así habilidades inferenciales mediante la formulación de preguntas contextualizadas.

Por otro lado, Paredes (2022) sostiene que los recursos auditivos sirven como herramientas para reforzar la comprensión lectora en los estudiantes debido a que aportan en la mejora del desarrollo de procesos cognitivos y lingüísticos que extienden el repertorio comunicativo, aspectos esenciales para el aprendizaje y buen rendimiento académico en poblaciones indígenas. Aunque su planteamiento se centra específicamente en el canto, sus aportes sobre recursos auditivos se relacionan directamente con los audiocuentos identificados en esta investigación, donde la narración oral en aimara fortalece procesos cognitivos y lingüísticos que posteriormente facilitan la comprensión de textos escritos.

La implementación de los recursos digitales como videos, imágenes y audiocuentos permite afirmar que, demuestran potencial significativo para fortalecer la comprensión lectora en aimara en el desarrollo de competencias lectoras. Sin embargo, su aplicación esporádica sugiere la necesidad de mayor sistematización y planificación curricular para aprovechar completamente sus beneficios pedagógicos, especialmente considerando que estos recursos permiten integrar elementos culturales aimaras con tecnología educativa, facilitando un aprendizaje más significativo y contextualizado para los estudiantes.

4.3.3. Desarrollo de la comprensión lectora dentro y fuera del aula

El desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara se gesta a partir de una distribución disgregada de espacios y momentos tanto dentro como fuera del aula escolar. En el ámbito áulico, dicha competencia se aborda prioritariamente en el área de Comunicación, mediante el empleo de materiales impresos que responden a la cosmovisión local, así como a través de estrategias como la lectura silenciosa y la formulación de interrogantes orientadas a los niveles literal, inferencial y crítico. No obstante, los hallazgos empíricos revelan que una mayoría significativa de los estudiantes únicamente alcanza el nivel literal de comprensión.

Esta práctica, aunque central en el área de Comunicación, se transversaliza hacia otras asignaturas como Arte y Cultura, Personal Social, y se dinamiza en espacios motivacionales mediante canciones y adivinanzas. Fuera del aula, dicho desarrollo se evidencia durante actividades permanentes de la formación escolar, en las que los estudiantes participan de forma voluntaria en la lectura de cuentos y adivinanzas, así como durante los recesos, donde comparten lecturas en pequeños grupos conformados por afinidad. Sin embargo, la inexistencia de un horario estructurado para la enseñanza del aimara (resultado de su categorización como una lengua en proceso de revitalización según el enfoque EIB) conlleva a que estas competencias se trabajen de forma esporádica y desarticulada en el entorno educativo.

Sobre este punto, Condori (2018) argumenta que robustecer la comprensión lectora dentro del aula exige un perfeccionamiento sostenido de las prácticas pedagógicas. Para ello, se torna imprescindible seleccionar textos escritos que resulten significativos y atractivos para los estudiantes, promoviendo así el gusto y la disposición hacia la lectura de diversos géneros textuales. Asimismo, enfatiza la necesidad de aplicar, de manera creativa, los procesos didácticos propuestos por el Minedu antes, durante y después de la lectura, de forma que se despierte en los

niños y niñas el interés lector y se potencie su capacidad para identificar las ideas centrales del texto.

Complementariamente, Linero y Macea (2019) subrayan que la participación estudiantil en actividades que combinan la lectura libre con enfoques lúdicos genera altos niveles de motivación, al permitirles elegir entre diversas opciones recreativas como cuentos, canciones y adivinanzas. Esta metodología constituye una vía didáctica dinámica y amena para aproximarse a la lectura. A su vez, la integración de elementos lúdicos en el proceso de enseñanza propicia el fortalecimiento de las habilidades lectoras en los distintos niveles de comprensión.

Por su parte, los resultados de la ENLA (2023) corroboran las limitaciones mencionadas, al evidenciar que los estudiantes de escuelas quechuas y aimaras alcanzan un rendimiento más elevado en comprensión lectora del castellano como segunda lengua, en comparación con sus pares de escuelas amazónicas. Sin embargo, los resultados en lenguas originarias siguen siendo alarmantes: el 80,7 % de estudiantes amazónicos se encuentra en los niveles “en inicio”, “previo al inicio A” y “previo al inicio B”. Si bien dichos datos se refieren específicamente a lenguas amazónicas, ilustran de manera generalizada los retos que enfrentan los estudiantes hablantes de lenguas originarias en el desarrollo de habilidades lectoras avanzadas.

A la luz de los aportes teóricos revisados, se concluye que el cultivo de la comprensión lectora en aimara, tanto en espacios escolares como extraescolares, constituye un aporte sustantivo a la formación integral de los educandos. En consecuencia, se vuelve crucial seleccionar textos con valor cultural y motivacional, al igual que incorporar estrategias lúdicas que despierten el interés del estudiantado y les faciliten progresar hacia niveles superiores de comprensión lectora. No obstante, la ausencia de una planificación horaria específica para la enseñanza del aimara

(debido a su clasificación como EIB de revitalización) genera un tratamiento pedagógico fragmentado y discontinuo en el contexto escolar.

4.3.4. *Comprensión lectora en los espacios y momentos del hogar y comunidad*

La lectura en lengua aimara se fortalece principalmente en el ámbito familiar durante dos momentos claves del día: en las mañanas, cuando algunos padres demuestran compromiso educativo acompañando específicamente a sus hijos en actividades de lectura, y las tardes, cuando los estudiantes disponen de tiempo libre y son principalmente las madres quienes apoyan este proceso, aunque no de manera continua por limitaciones de tiempo. Narrando historias en aimara relacionadas con el contexto comunal, lo que promueve vínculos afectivos en un entorno familiar tranquilo y representa un apoyo fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora.

De acuerdo con Castellanos y Guatakira (2020), resulta esencial orientar la enseñanza de la lectura y su comprensión desde entornos de aprendizaje auténticos, que contemplen los factores extracurriculares. Esta perspectiva permite articular de manera efectiva los contextos familiar, escolar y social, los cuales inciden significativamente en el rendimiento académico del estudiantado. En este sentido, se propone trascender una instrucción centrada únicamente en la repetición mecánica, para encaminarla hacia el fortalecimiento y la valoración de los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje que experimentan los estudiantes.

Sin embargo, como advierte Condori (2020), pese a que el acompañamiento familiar representa un pilar clave en el desarrollo lector, las restricciones de tiempo y las exigencias económicas propias del entorno rural constituyen barreras concretas que dificultan una participación sostenida en el acompañamiento a la lectura.

A partir de los aportes teóricos se puede afirmar que, los espacios del hogar y la comunidad emergen como escenarios fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora en aimara, especialmente durante las mañanas y las tardes. En este contexto, los padres y madres de familia cumplen un rol determinante al apoyar a sus hijos en los procesos lectores. Sin embargo, las familias enfrentan limitaciones de tiempo y demandas cotidianas que dificultan mantener un acompañamiento constante, lo cual representa un desafío para el pleno desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara dentro del ámbito familiar.

4.3.5. Apoyo de los padres y madres de familia a sus hijos e hijas en la comprensión lectora en lengua aimara

El hogar y la comunidad son espacios fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara, destacándose por un acompañamiento familiar específico en momentos determinados del día. El apoyo se brinda principalmente en las mañanas después de despertar y en las tardes, períodos durante los cuales los padres y madres implementan estrategias de motivación ante las dificultades de comprensión lectora, lectura compartida y orientación directa en el proceso lector.

Además, las madres de familia asumen un rol protagónico estableciendo conexiones entre la oralidad familiar y los textos escritos, dedicando aproximadamente una hora diaria a estas actividades. Aunque, se observa que en algunos casos se transfiere la responsabilidad total del aprendizaje a los estudiantes sin brindar acompañamiento sistemático. Esta dinámica familiar funciona como espacio complementario al trabajo pedagógico institucional, evidenciando tanto compromisos significativos como limitaciones en la articulación con estrategias pedagógicas sistemáticas.

Al respecto, Anderson (1991), citado por Yanac (2000), argumenta que los niños y niñas tienen un aprendizaje exitoso cuando los integrantes de la familia demuestran un ejemplo al momento de leer, acompañan las actividades escolares y mantienen altas expectativas para sus hijos. El autor enfatiza que el apoyo familiar constituye un factor determinante en el desempeño académico, especialmente en contextos de diversidad cultural y lingüística donde las familias pueden ofrecer conocimientos y experiencias que complementan la formación escolar. Esta perspectiva se alinea con los hallazgos donde se observa que las madres y padres no solo acompañan la lectura, sino que establecen conexiones entre la oralidad familiar y los textos escritos, facilitando la comprensión mediante saberes culturales compartidos.

Por su parte, Cova (2004) analiza la importancia del acompañamiento familiar en la comprensión lectora y destaca que resulta relevante que los niños y las niñas practiquen la lectura en el hogar, ya que los padres y madres están afectivamente relacionados con ellos, generando un acercamiento significativo hacia la lectura y la familia. Asimismo, argumenta que el ambiente familiar proporciona condiciones emocionales y culturales óptimas para el desarrollo de competencias lectoras, especialmente cuando se trata de lenguas originarias que forman parte del patrimonio cultural familiar. Esta perspectiva se refleja en los resultados donde se evidencia que las madres implementan estrategias de lectura conjunta, explicando contenidos y relacionándolos con saberes comunitarios durante períodos específicos como las tardes y noches.

No obstante, Castellanos y Guataquirá (2020) consideran que es relevante involucrar a las familias desde la primera infancia para generar conciencia sobre el impacto que tiene el vínculo entre familia y escuela, el cual está estrechamente relacionado con la formación de hábitos de lectura que, de manera progresiva, fortalecen el desarrollo de habilidades personales y socioculturales necesarias para futuras capacidades de aprendizaje en el ámbito escolar.

A partir del análisis de las propuestas de los autores se puede sostener que, el apoyo y el acompañamiento de los padres y madres de familia en el desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara es fundamental, ya que incide directamente en el logro académico. Esto se ve reforzado cuando los adultos actúan como modelo lector o guían activamente la lectura de sus hijos. Además, el entorno familiar constituye un soporte emocional y cultural clave, especialmente cuando se trata de la lengua aimara, por ser parte del contexto sociocultural del hogar. Esta conexión permite que los niños y niñas se identifiquen con sus vivencias y comprendan con mayor profundidad los textos escritos en aimara. Sin embargo, no todos los padres priorizan su fortalecimiento; en algunos casos, se muestra un interés limitado, privilegiando el desarrollo de habilidades lectoras en otras lenguas, como el español o idiomas extranjeros.

CONCLUSIONES

1. Los materiales estructurados (textos escritos en aimara, cuento *q'ipi*, cuadernos de trabajo, folletos, fichas de trabajo y diccionarios en aimara) y los elementos del entorno (la coca, tunta, eucalipto y *wirawira*, entre otros) contribuyen de manera pertinente y significativa al desarrollo de la comprensión lectora en la lengua aimara. Estos materiales están contextualizados en función con el entorno cultural; es decir, tienen conexión directa con los saberes o conocimientos, prácticas tradicionales, elementos del entorno natural de los estudiantes. Sin embargo, su efectividad depende crucialmente de una planificación pedagógica detallada y una articulación adecuada en el diseño y ejecución de actividades orientadas al desarrollo de las competencias lectoras. Asimismo, pese a estar desactualizados en cuanto al contenido de la variante dialectal de la zona, continúan siendo utilizados de forma habitual en el desarrollo de la competencia lectora.

2. En relación con la utilización de materiales digitales en el fortalecimiento de la comprensión lectora en lengua aimara, se constata que recursos como los videos, las imágenes y los audiocuentos poseen un potencial pedagógico considerable. Estos instrumentos contribuyen al desarrollo de las competencias lectoras al propiciar la incorporación de referentes culturales, la activación de saberes previos y el estímulo de procesos cognitivos superiores, lo cual favorece un aprendizaje contextualizado y con mayor sentido para los estudiantes. Sin embargo, la aplicación ocasional de estos recursos revela la imperiosa necesidad de una planificación pedagógica más rigurosa y sistemática, que permita capitalizar plenamente sus aportes didácticos.

3. Respecto a los espacios y momentos dentro y fuera del aula para el desarrollo de la comprensión lectora en aimara, es importante seleccionar textos escritos que resulten valiosos y

motivadores para los estudiantes, con el objetivo de fomentar en ellos el hábito lector. Del mismo modo, se subraya la imperiosa necesidad de incorporar estrategias lúdicas que despierten y mantengan el interés por la lectura en lengua aimara. No obstante, la carencia de un marco curricular claramente definido para la enseñanza del aimara en las instituciones de EIB de carácter revitalizador constituye un obstáculo significativo para la consolidación de competencias lectoras robustas y sostenibles en dicha lengua originaria.

4. Respecto a la comprensión lectora en los espacios del hogar y comunidad, son espacios clave para el desarrollo de la comprensión lectora en aimara, especialmente en las mañanas y tardes, con un rol activo de los padres y madres. Sin embargo, las obligaciones cotidianas de las familias (pastoreo, comercio, agricultura, entre otros) limitan la continuidad de acompañamiento constante, lo que representa una barrera en este ámbito.

5. El involucramiento de los padres y madres de familia en el proceso de fortalecimiento de la comprensión lectora en lengua aimara se erige como un componente esencial y decisivo en el rendimiento académico de los estudiantes. Esta influencia se potencia cuando los adultos asumen el rol de modelo lector o direccionan activamente la práctica lectora de sus hijos. En esa misma línea, el entorno familiar representa un sostén tanto afectivo como cultural, imprescindible para el afianzamiento de las competencias lectoras. Sin embargo, no todos los progenitores otorgan prioridad a dicho proceso; en ciertos casos, se evidencia un interés restringido, al privilegiarse el desarrollo de habilidades lectoras en otras lenguas, como el castellano o idiomas extranjeros.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda brindar capacitación a los docentes en el uso y articulación de elementos del entorno, vinculados al contexto cultural de los estudiantes, para el diseño e implementación de actividades pedagógicas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara. La UGEL debe cumplir su rol de monitoreo en las instituciones de EIB, con el fin de garantizar un desarrollo adecuado de la comprensión lectora en lengua aimara. De este modo, asegurar una educación de calidad para los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios, evitando que se vean afectados en su derecho a una educación pertinente y equitativa. Adicionalmente, el Minedu debe revisar y actualizar los materiales educativos en lenguas originarias, como el aimara, considerando las particularidades de cada variante dialectal según la zona geográfica.

2. Se recomienda al Minedu fomentar la elaboración, validación y difusión de recursos digitales en lengua aimara que respondan a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, así como capacitar permanentemente a los docentes en el uso pedagógico de dichos materiales. Asimismo, se sugiere a los docentes planificar e implementar estrategias que integren materiales digitales culturalmente pertinentes como videos, imágenes y audio cuentos en aimara con el fin de activar conocimientos previos, fortalecer la escucha activa promoviendo un aprendizaje significativo y situado en el marco de las competencias lectoras.

3. Se recomienda elaborar y fortalecer un marco curricular específico para la enseñanza de la lengua aimara en las instituciones educativas caracterizadas como EIB de revitalización. Este marco debe orientar pedagógicamente el desarrollo de competencias lectoras en lengua originaria, respondiendo a las características sociolingüísticas del contexto y asegurando

una planificación sistemática, pertinente y sostenida que promueva la comprensión lectora en aimara desde los primeros niveles educativos.

4. Se recomienda promover estrategias de acompañamiento lector flexibles y adaptadas a la disponibilidad de tiempo de las familias, fomentando la integración de actividades de lectura aimara breves, pero significativas en la rutina diaria. Asimismo, fortalecer la sensibilización de los padres y madres sobre la importancia de su rol como mediadores en el proceso lector en lengua aimara, brindándoles orientaciones prácticas que puedan aplicar en lapsos reducidos de tiempo.

5. Se encarga sensibilizar y comprometer a las familias respecto a la importancia del desarrollo de la comprensión lectora en lengua aimara, considerando que se trata de la lengua predominante en la comunidad. Promover el valor de esta lengua originaria no solo fortalece la identidad cultural de los estudiantes, sino que también garantiza el desarrollo de habilidades lectoras funcionales en su lengua materna, facilitando así una base sólida para el aprendizaje en otros idiomas.

REFERENCIAS

- Ángulo y Eblin (2020). *Fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 7° con la herramienta wix*. Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstream/48806927b0e3/content>
- Bertonio, L. (2005). *Vocabulario de la lengua aymara* (Ed. facsimilar de la edición de 1612). Biblioteca Ayacucho.
- Bolagay, E., & Fernanda, M. (2019). *Fichas de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en niños de tercero y cuarto año de Educación General Básica de la Escuela Ika de la Comunidad Waorani de Guiyero*. (Bachelor's thesis, PUCE-Quito). <http://repositoriointerculturalidad>
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66 <https://www.redalyc.org/pdf/410/41050205.pdf>
- Cerna, C. (2018). *Comunidad profesional de aprendizaje para fortalecer el manejo de estrategias didácticas de comprensión lectora en la Institución Educativa Pública Eleazar Guzmán Barrón*. (Trabajo de Grado) Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/6b0f70aa-6931-4bc7-957d-ef3ccd0f9c10/download>
- Churayra, B. (2018). *Estrategias de comprensión lectora en lengua materna en los estudiantes de la IEP N° 70119 de Socca-Acora*. [Tesis de postgrado, Universidad San Ignacio de Loyola] <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/be94-99ccfe97833f/content>
- Cutipa, A. (2018). *Estrategias contextualizadas para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. Fondo Editorial Regional.
- Evertson, C., & Merlín, G. (2008). La observación como indagación y método. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2 (9), 174-188. <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/clase>

- Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de estudiantes (2023). *Resultados de aprendizaje UMC*. Ministerio de Educación. http://umc.minedu.gob.pe/wp-Logros_de_aprendizaje_ENLA_2023.pdf
- Evaluación Censal de Estudiantes (2014) *Resultados de comprensión lectora 4to grado de primaria EIB*. Ministerio de Educación. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/upASOCIADOS_ECE-4TO-EIB-2014.pdf
- Fernández, T., & Bardales, O. (2022). *La experiencia en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Cayetano.
- Ferro, H., & Devoto, V. (2021). Técnica cooperativa: Lectura compartida. *Uruguay Educa*. <http://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/8590>
- Gaona, G. (2020). Guía didáctica del libro Nayap, una propuesta para mejorar la comprensión lectora en estudiante de lengua awajún. *SciComm Report*, 1(1), 1-10. <https://revistas.ua autonom a.cl/index.php/scr/article/view/651/1109>
- García, M., & Cavero, O. (2017). Estudio sobre factores asociados al uso de cuadernos de trabajo en EIB: El caso de los materiales en awajún, ashaninka, aimara y quechua chanka. <https://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820>.
- Gonzales, Y. (2021). *La comprensión de textos de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa Santiago Antúnez de Mayolo de Pichanaki*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del centro del Perú] <http://hdl.handle.net/20.500.12894/7222>.
- Guataquirá, C., & Castellanos, M. (2020). *Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de la IED el Porvenir*. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/df05f8b3-3f9b-4409-9fa0-a8c130912709/download>
- Guimaraes, C. (2019). *La didáctica en la comprensión lectora en lengua shipibo - Konibo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia] <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/8541>

- Hong, J., Ma, K., Lin, P., & Lee, Y. (2020). Collaborative learning in digital environments and reading comprehension enhancement. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 892-915. <https://www.juanxxiizaidin.com/blog/reflexiones/tecnologia-y-lectura>
- Huayhua, F. (2019). *Gramática descriptiva de la lengua aimara (aymara aru yatiwi)* (2da ed., p. 114). Moshera S. R. L.
- Huañahui, Y. (2024). *Cuentos Andinos para Fortalecer la Comprensión Lectora en L2 en los Niños y las Niñas Quechua hablantes*. <http://repositorio.pukllasunchis>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Resultados definitivos*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/00TOMO_01.pdf
- Lauracio, H. (2012). El milenario pueblo aimara aymaramarka. <https://aymaramarka.blogspot.com/2012/01/hernan-lauracio-ticono.html>
- Linero, L., & Macea, A. (2019). *La lectura lúdica libre como herramienta didáctica para fortalecer la comprensión lectora* (Tesis de maestría, Escuela de Educación y Pedagogía). <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4770/La%20lectura>
- Maqueo, R. (2009). *Lectura, emoción y pensamiento: reflexiones para la escuela y la vida*. Ediciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación (2015). *Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). (2015). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) - 4to EIB 2014*. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/RESULTADOS-+-FACTORES-ASOCIADOS_ECE-4TO-EIB-2014.pdf
- Moix, J., López, E., Otero, J., Quintana, C., Ribera, C., Saad, I., & Gil, A. (1995). Eficacia de los folletos informativos para suministrar información acerca de la operación y la convalecencia. *Revista de Calidad Asistencial*, 5, 280-286. <https://core.ac.uk/download/pdf/13303813.pdf>
- Morales, C., & Floriza, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 61-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8229707.pdf>

- Muñoz, F. (1992). Observando el aula: la etnografía y la investigación educativa. *Debates en Sociología*, 6(17), 83-115.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/download/6663/6766>
- Núñez, M. (2020). *Comprensión lectora y enfoque intercultural en el currículo peruano*. Minedu.
- Oñate, E. (2012). *Comprensión lectora: Marco teórico y propuesta de intervención didáctica* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3198>
- Ortega, A. (2018). *Uso adecuado de textos y cuadernos escolares EIB para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de la I. E. 84233 de Viñauya*. [Tesis de postgrado, Universidad San Ignacio de Loyola] <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/4117>
- Pacheco, N. (2010). *Importancia de la elaboración y uso de iconos-verbales en la comprensión lectora de niños quechua hablantes de segundo grado de la institución educativa n° 72723 Azángaro*. [Tesina segunda especialización en Educación Intercultural Bilingüe – EIB, Universidad Nacional del Altiplano] <https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/156/EPG365-00365-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paredes, L. (2022). *El canto como recurso para fortalecer la comprensión en estudiantes de la etnia Shipibo Konibo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Sedes Sapientae] <https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/1644/Paredes>
- Pérez, W., & Ricardo, C. (2021). Características de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en el ciclo de la Educación Básica. *Saber, ciencia y libertad*, 16(1), 278-300. <https://www.redalyc.org/pdf/7369/736980329018.pdf>
- Ramírez, J. (2022). *La comprensión lectora en el área de lengua en la escuela n.º 0-161 Patria*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/comprension_lectora
- Rocano, C. (2022). *Elaboración de material didáctico para mejorar la comprensión lectora en el área de lengua y literatura de los estudiantes del tercer año de educación básica de la Unidad Educativa Particular Integración Iberoamericano, año lectivo 2020-2021*

- (Bachelor's thesis). <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22286/4/UPS-CT009660.pdf>
- Rondón, F. (2018). Beneficios de leer cuentos a nuestros niños. *Educere*, 22(71), 193-196. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002015/35656002015.pdf>
- Romero, E., & Melo, S. (2022). *Impacto del uso de TIC en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del grado 5° JM del colegio Nicolas Gómez Dávila*. [Tesis de postgrado, Universidad Cooperativa de Colombia] https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/45616/6/2022_uso_tic_comprensio_n.pdf
- Rockwell, E. (1985). *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. 2da ed. México: DIE-CINVESTAV-IPN <https://cazembes.wordpress.comxndbgdxczcfbg>
- Solís, G. (2020). *Educación Intercultural Bilingüe: aprendizajes y desafíos desde los resultados de las evaluaciones nacionales en lenguas originarias*. Ministerio de Educación. https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/09/Documento_EIB_UMC.pdf
- Toapanta Defaz, G. E. (2017). Los recursos del entorno promueven calidad educativa en el aprendizaje significativo de las ciencias naturales. *Espirales*, (7), 31-46. <https://mail.revistaespirales.com/index.php/es/article/download/34/45>
- Quillahumán, J. (2020). Desarrollo de habilidades lectoras en lenguas originarias: avances en el Perú. *Tramas/Maepova*, 8(1), 201-216 <http://revistadelcisen.com/tramasmaepova/index.php/revista/article/download/57/38>
- Vilcanqui, A. (2018). *Mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa N° 70259 de Sicuyani-Zepita*. [Tesis de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/d3bbc52f-1ad9-487d-ad87-18bc30cbf2e8>
- Tacora, A. (2024) Reseña histórica de los cuatro cabildos de Juli, los tenientes gobernadores. *Revista Intercultural Aymara Quechua AQ*.

Yanac, L. (2000). *Importancia del rol de los padres en el aprendizaje escolar*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos

Guía de entrevista semiestructurada - Docente

Nombres:

Edad:

Grado de instrucción:

Sexo:

Edad de los niños/as de su aula:

Número de asistentes promedio de su aula:

Preguntas:

Espacios y momentos de la comprensión lectora en aimara

¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión lectora en aimara?

¿En qué espacios se refuerza la comprensión lectora en aimara?

¿Qué estrategias utiliza para desarrollar la comprensión lectora en aimara?

Materiales que utilizan:

¿Qué materiales o recursos hace uso para desarrollar la comprensión lectora en aimara?

¿Qué inconvenientes hay en el uso de los materiales en comprensión lectora en aimara?

¿Con qué frecuencia utiliza los materiales para desarrollar la comprensión lectora en aimara?

Apoyo de padres y madres de familia:

¿Qué importancia le dan a la comprensión lectora en aimara los padres y madres de familia en la educación de sus hijos(as)?

¿Los padres y madres de familia como motivan a sus hijos(as) a leer en aimara?

¿Los padres y madres de familia hablan sobre los libros o textos que sus hijos están leyendo?

Guía de entrevista semiestructurada - Niños(as)

Datos generales Nombre: Edad: Sexo:	
Preguntas	
• Espacios y momentos ¿En qué tipo de ambiente (con música, en silencio) prefieres leer? ¿Puedes decir con tus propias palabras lo que has leído? ¿Qué dificultades tienes cuando lees en aimara? ¿En qué momento de la clase el profesor te hace leer libros en aimara?	
• Materiales que utilizan ¿Cuándo lees los libros que tienes en la escuela, entiendes? ¿Qué libros utilizan para leer en aimara en la escuela? ¿cuándo lees tomas apuntes? ¿Tienes libros de aimara en tu casa?	
• Apoyo de padres y madres	

¿Cómo te ayudan tu papá y tu mamá cuando lees en aimara? ¿Cuándo ya no comprendes en aimara a quien le preguntas? ¿Alguna vez tu papá o tu mamá te han dicho que leas en aimara?	
---	--

Guía de entrevista semiestructurada - Padres

DATOS GENERALES	Espacios y momentos de la comprensión lectora en aimara	Materiales que utilizan	Apoyo de padres y madres de familia
Datos generales Nombre: Edad: Sexo:	¿Qué libros en aimara leen sus hijos? ¿Cuándo su hijo(a) lee en aimara ha notado que aprende algo? ¿Los profesores hacen leer en aimara en la escuela? ¿Cuánto tiempo o cuántas horas?	¿Qué tipo de textos en aimara lee su hijo? ¿Los materiales que tiene en la escuela son necesarios para reforzar la comprensión lectora en aimara? ¿Cómo se asegura que su hijo comprende de lo que está leyendo en aimara)	¿En casa de qué manera apoya a su hijo en la comprensión lectora en aimara? ¿En qué horario y en donde apoya a su hijo a leer en aimara? ¿Con qué frecuencia suelen leer juntos con su hijo(a) en aimara?

Guía de observación en el aula

	Datos Generales:
--	------------------

¿Qué observar?	Temas específicos 1. Materiales utilizadas para la comprensión lectora en la lengua aimara 1.1 Materiales estructurados • Libros y cuadernos de trabajos. • Fichas y cartillas • Papelotes o lámina • Guías • Cubos • Yupana • Ábaco • Multibases • Libro artista 1.2 Elementos del entorno • Chapitas • Piedritas • Papa • Plantas 1.3 Materiales digitalizados • Videos y podcast • Redes sociales • Audios, • Programas radiales • Imágenes y fotografías
----------------	--

	• Televisión 2. Espacios y momentos donde se desarrolla la comprensión lectora en aimara (dentro del aula, fuera del aula y espacios comunitarios) 2.1 Dentro del aula • Áreas curriculares (inicio, desarrollo y cierre) • Rincón de la lectura • Trabajos grupales • Control de lecturas • Dinámicas • Juegos • Normas de convivencia 2.2 Fuera del aula • Recreos, • Hora cívica • Caminata • Formación • Actividades festivas (todos los santos) 2.3. Espacios del hogar • Cocina • Patio de la casa • Campo
--	---

	• Dormitorio • Ambientes cómodos 2.4. Espacios comunitarios • Asambleas • Talleres comunitarios • Faenas agrícolas • Centros culturales 3. Apoyo de padres y madres en la comprensión lectora en aimara 3.1. Actividades cotidianas • En el pastoreo, en la • Chacra, • En la cocina • Almuerzo 3.2. Estrategias • Lectura compartida • Relatar cuentos 3.3. Motivaciones • Padres • Niños
--	---

2. Transcripción de la entrevista

DATOS GENERALES	Espacios y momentos de la comprensión lectora en aimara	Materiales que utilizan	Apoyo de padres y madres de familia
Datos generales Nombre: Fidel Alanguia Edad: 53 años Sexo: Masculino	¿Qué libros en aimara leen sus hijos? aymaratxa janiwa aka wawitajaxa porque jani akaru nasirikiti ukata jani todavía jichhawa yatiqayaskaxa, por ejemplo, yatichanipxataytawa jalla ukarjamaxa guiyaskaraktwa jichhaxa ¿Cuándo su hijo(a) lee en aimara ha notado que aprende algo? Si yatiqiwa mä qawqha janiwa pero ratukixa yatiqaña puirkiti, pero katxaruskiwa mä qawqha, kunatixa suma yaticht'ata jalla ukarjamaxa arktuskiwa. ¿Los profesores hacen leer en aimara en la escuela? ¿Cuánto tiempo o cuántas horas? Bueno, sí, creo acá, sí, como somos, zona aimara, yo creo	¿Qué tipo de textos en aimara lee su hijo? Bueno, kuna isti Akana kunjamasa achunakaxa achuqasixa, kunjamsa yapuchañaxa jutixa aksanxa jalla ukanakwa más o menos uñjañaruxa tirixa. ¿Los materiales que tiene en la escuela son necesarios para reforzar la comprensión lectora en aimara? Así es, sí. ¿Cómo se asegura que su hijo comprende de lo que está leyendo en aimara) Bueno, yo le estoy apoyando más o menos para que entienda, esto es así, esto viene así, así	¿En casa de qué manera apoya a su hijo en la comprensión lectora en aimara? Aymara ullt'aña tuqita nayaxa yanaptxa kunjamtixa Aka siwsawinaka akhamawa sasa ma libruta uñxatasina jalla ukatjama akaxa ukawa, uka qullarakiwa, akaxa ukhama achurakiwa, akaxa ukatakirakiwa sirwixa sasa, mä akaxa liwruru uñxat'asina nayaxa yatichtxa. ¿En qué horario y en donde apoya a su hijo a leer en aimara? Bueno, nayaxa alwanakawa, bueno más o menos mä urapachawa jall ukhamaru, ukata tarinakariwa awispaxa, awispakirakiwa, awispaxa trabajunkapxaraktwa. ¿Con qué frecuencia suelen leer juntos con su hijo(a) en aimara?

	que están enseñando esa lengua de aimara. Más o menos akanxa yatichpachawa nayaxa janiwa sirikti, pero yatichapxituwa sasawa saskixa, janiwa ukxa wali suma intiratakti.	tiene que ser, diciendo, yo le estoy corrigiendo.	Bueno ukaxa nayatakixa wali suma askiriwa uka nayaxa naxa yatichtxa uka frecuenciampixa juparuxa wali suma yatiquañapataki ukaruwa nayaxa guiytxa. Jalla uka panijaxa liyt'apxtwa, ukata awispaxa jalla uka liyt'askarakiwa, piru Janiwa sintxa juk'ata juk'ataki katxaruña munixa.
--	--	--	---

3. Observación cuaderno de campo

CÓDIGO: CC8 - 19/12/24

Área: Comunicación	
Competencia: Lee diversos tipos de texto en su lengua materna	Propósito: jichhüruxa qura qullanaka apnaqañata yatxatañani
Fecha: 19/12/24	Evidencia: 
Inicio	

El docente saluda en aimara a los estudiantes: Kamisaraki wawanaka.

Luego, les hace recuerdo las normas de convivencia, en el cual menciona sobre la diplomacia, también comenta que es importante la lectura para tener un vocabulario variado. De la misma manera, el maestro indica que deben participar.

- Ist'apxañani
- Jani panthasiyañaniti

Enseguida, les pregunta a los estudiantes una adivinanza en aimara,

Puraka usu qulliri qura qullawa

Qulluwjanakanwa alixa

Wallaqi phayañatakiwa khusa,

¿Kunapachasa? Quwa

En el cual dialogan sobre la expresión “wallaqi” mencionando sobre la hierba que se coloca en el wallaqi. También pregunta si les gustaría saber sobre las hierbas medicinales. Asimismo, se genera un diálogo sobre el uso de plantas medicinales que realizaban los ancestros.

El docente pregunta: ¿kuna qura qullanakasa walixa ch'uxu qullasiñataki? ¿wali cuerpo junt'utatanitu kunampisa uka apaqasixa? los estudiantes responden, itapallu, Eucalipto,

Asimismo, el profesor Le pregunta a la niña Sandra, ¿Kunampisa mamitamaxa phiwrimpi usuntawxta ukaxa apaqawtamxa?, la niña responde diciendo: Wirawira. También unos de los niños responden que es bueno ninasankhu. Mientras, los niños responden el docente anota en la pizarra, luego les dice: ¿conocen todas estas hierbas? aka qura qullanaka uñt'asipktati?.

Después se genera un diálogo. Enseguida, el docente señala sobre el resfrío y pregunta si saben cómo se dicen en aimara. Uno de los niños responde diciendo, thaya thayjayasita.

Luego, menciona que las plantas son para curar el resfriado y les dice que saquen las plantas medicinales que les han pedido para la clase. los niños y niñas sacan algunas hierbas medicinales como; eucalipto, wirawira, ninasankhu.

Enseguida, el docente indica que van a hacer un matecito de eucalipto, para ello saca el eucalipto de su maleta y coge una taza, luego procede a reposar en agua hervida. Una vez, ya reposada, sirve en pequeñas cantidades a cada alumno y se toman.

Seguidamente, el profesor pregunta acerca de las plantas que sirven para curar el dolor de estómago y le consulta a cada alumno de manera ordenada para que nombren, del mismo modo, aborda acerca de una hierba que se prepara con el orín y señala que es un remedio para el malestar estomacal. Así también les pregunta sobre el nombre de la planta y sugiere algunas pistas mencionando la expresión en aimara “*kamsatasa*”.

El docente saca una planta y les dice esta la planta se denomina *Paico*, luego indica que si conocen esa planta medicinal e indica que sabemos para qué es bueno.

Además, los alumnos y el docente conversan sobre el “*pinkupinku*” y señala que esta planta es la comida de la lagartija, es decir que se alimentan de los frutos de esta hierba medicinal.

De esa manera continua, formulando algunas preguntas, ¿qué estamos haciendo sobre la propiedad curativa de las plantas? Luego el docente menciona que debemos investigar. A continuación, menciona el propósito de la sesión; *jichhüruxa qura qullanaka apnaqañata yatxatañani*.

Desarrollo:

Después, el docente hace entrega de las fichas de lectura que fueron sustraídas de un libro del Ministerio de Educación y les indica que lean en pares.

Los estudiantes y el docente inician a leer en aimara, primero, el profesor pregunta diciendo a quienes observamos en la imagen. los niños responden que observan al abuelo y sus nietos.

Segundo, el docente lee en voz alta, ¿pregunta diciendo kunatsa ukhamaxa aruskipt’asiskixaxa? y los estudiantes responden; de las hierbas. Continúa diciendo *jichhaxa saraskakiñani*, y lee la siguiente expresión en aimara *qura qullanaka tuqitxa ullapxañani*.

Luego, indica a los alumnos que tienen 4 minutos para leer. Después, señala que realizarán lectura en cadena. Asimismo, dice que los dos compañeros leerán de manera simultánea.

Luego, los estudiantes vuelven a leer en voz alta el texto de lectura con el acompañamiento del profesor.

El maestro lee el diálogo que aparece en la ficha entre el abuelo y sus nietos, posteriormente les plantea algunas preguntas a los estudiantes, ¿Kunatsa aruskipapxi? los niños responden, qura qullanakata. Luego indica que tienen 4 minutos para leer.

Los estudiantes en pares leen en voz alta. Seguidamente el docente indica que los alumnos deben leer de manera simultánea, de esa manera empiezan a hablar. Se captó que los niños y niñas presentan dificultades en pronunciar las palabras en aimara. El docente pide que traduzcan una expresión y los alumnos traducen en español diciendo; hoy en día ya no utilizan las hierbas.

4. Carta de asentimiento

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Menores de 8 a 11 años)

Título del estudio: Comprensión lectora en lengua aimara de los estudiantes en una escuela EIB de Juli, Puno

Investigador (a): Gloria Chile Mamani

Institución: I.E. 70205 Caspa

Propósito del Estudio:

Hola, somos los investigadores Sonia Gloria Chile Mamani y Roy Carita Cusi, estamos realizando un trabajo de investigación que tiene como propósito describir el desarrollo de comprensión lectora en lengua aimara de los estudiantes de tu escuela. En tal sentido, queremos invitarte a formar parte del estudio, participando en una entrevista, y en la observación sobre el tema mencionado, por lo que quisiéramos contar con su permiso. Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la escuela EIB.

Si decides participar en este estudio te haremos algunas preguntas sobre la comprensión lectora en lengua aimara.

No deberás pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirás dinero.

El beneficio es que te obsequiaremos fichas de trabajo, lápices, borradores, hojas de papel bond, por participar en este trabajo de investigación.

No tienes que colaborar con nosotros si no quieres. Si no lo haces está bien.

Si deseas hablar con alguien acerca de este estudio puedes llamar a: la Srta. Gloria Chile Mamani, al teléfono 988543120 y Roy carita Cusi Telf.: 973623168. También puedes llamar al Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe

También puedes ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Página 1 de 2

Versión 2.0 de 13 de noviembre del 2024



APROBADO

26, 11, 24

F. APROBACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Menores de 8 a 11 años)

Título del estudio:

Investigador (a):

Institución:

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

¿Tienes alguna pregunta?

¿Deseas Colaborar con nosotros?

SI (x)

No ()

Marco A. Kloviri Gurspe
Nombres y Apellidos
Participante

Firma

20.12.24 10:24am
Fecha y Hora

Nombres y Apellidos
Testigo (si el
participante es
analfabeto)

Firma

Fecha y Hora

Gloria Chile Hamani
Nombres y Apellidos
Investigador

Firma

20/12/24 10:30am
Fecha y Hora

Versión 2.0 de 13 de noviembre del 2024



APROBADO

26/11/24

Página 2 de 2