UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES, FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS.

CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR -ETNOGRAFÍA PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

TEMA:

Influencia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes durante el proceso del fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (FCAP) en contextos interculturales bilingües de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “General Pintag”, cantón Guaranda, 2026.

AUTORA

Maria Mercedes Aucancela Lluco

TUTOR:

Lic. Luis Marcial Agualongo Chela

GUARANDA – ECUADOR

2026

TEMA - YACHAYWA

INFLUENCIA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA EN LOS ESTUDIANTES DURANTE EL PROCESO DEL FORTALECIMIENTO COGNITIVO, AFECTIVO Y PSICOMOTRIZ (FCAP) EN CONTEXTOS INTERCULTURALES BILINGÜES DE LA UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE “GENERAL PINTAG”, PERÍODO ACADÉMICO 2025–2026.

I. AGRADECIMIENTO

Mi especial agradecimiento a la Universidad Estatal de Bolívar, a la Facultad de Ciencias de la Educación Sociales, Filosóficas y Humanísticas, por permitirme cristalizar mis anhelos Y conocimientos.

A los docentes y autoridades institucionales, quien con sus conocimientos me ha guiado durante todo el desarrollo de la investigación.

A la maestra y los queridos niños y niñas de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “General Pintag”, Familiares que de manera directa o indirecta aportaron en la realización de este trabajo, y a todos quienes colaboraron en la investigación.

María Mercedes Aucancela Lluco

II. DEDICATORIA

A Dios, por darme la vida, la salud y la sabiduría necesarias para superar cada obstáculo, y por ser la fuerza fundamental que me permitió alcanzar mis objetivos.

A mis queridos padres, Gonzalo Aucancela y Juana Lluco, por darme la vida, por su amor incondicional y por ser el pilar fundamental de mi camino. Los admiro profundamente y me siento muy orgullosa de ustedes. Gracias por su esfuerzo, sacrificio, responsabilidad y trabajo constante para brindarme todo lo necesario durante mi formación académica. Gracias por creer siempre en mí, por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional en cada etapa de este proceso. Este logro también les pertenece, porque con su ejemplo de lucha, perseverancia y dedicación me enseñaron a ser una persona de bien y a no rendirme ante las dificultades.

A mis hermanos Luis, Ximena, Rosy y Maya, y a mis queridos sobrinos Aneth y Liam, quienes ocupan un lugar muy especial en mi corazón. Gracias por su cariño, compañía y por formar parte importante de mi vida. Sus palabras de ánimo y su presencia han sido una motivación para seguir adelante.

A mi niña interior, aquella que siempre soñó con alcanzar una carrera universitaria y que, a pesar de los desafíos y momentos difíciles, nunca dejó de esforzarse por cumplir sus sueños. Gracias por mantener viva la esperanza, por la valentía de seguir adelante y por recordarme que con perseverancia y dedicación los sueños pueden hacerse realidad.

Con mucho amor y gratitud, dedico este logro a todas las personas que han sido parte de mi vida y de este camino.

María Mercedes Aucancela Lluco

III. CERTIFICACIÓN DE VALIDACIÓN

Que el informe final de Investigación titulado: INFLUENCIA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA EN LOS ESTUDIANTES DURANTE EL PROCESO DEL FORTALECIMIENTO COGNITIVO AFECTIVO Y PSICOMOTRIZ (FCAP) EN CONTEXTOS INTERCULTURALES BILINGÜES DE LA UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE "GENERAL PINTAG", CACHISAGUA, PARROQUIA VEINTIMILLA, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, PERÍODO ACADÉMICO 2026., elaborado por **María Mercedes Aucancela Lluco** con C.I **0605644160** de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas de la Universidad Estatal de Bolívar, ha sido debidamente revisado e incorporado las recomendaciones emitidas en la asesoría en tal virtud autorizo su presentación para su aprobación respectiva.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad, facultando a los interesados dar al presente documento el uso legal que estimen conveniente.

Guaranda, Julio 2026



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:

LUIS MARCIAL
AGUALONGO CHELA

Luis Marcial Agualongo Chela TUTOR
0200914216
lagualongo@ueb.edu.ec

IV. DERECHOS DE AUTOR

Yo **Maria Mercedes Aucancela Lluco** portador de la Cédula de Identidad **N°. 0605644160** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Titulación: **Influencia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes durante el proceso del fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (FCAP) en contextos interculturales bilingües de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe General Pintag cantón Guaranda, 2026,** modalidad **etnográfica** , de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN, concedemos a favor de la Universidad Estatal de Bolívar, una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservamos a mi/nuestro favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo/autorizamos a la Universidad Estatal de Bolívar, para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de titulación en el Repositorio Digital, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

La autora declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.



Maria Mercedes Aucancela Lluco

V. TABLA DE CONTENIDO

I. AGRADECIMIENTO III

II. DEDICATORIA IV

III. CERTIFICACIÓN DE VALIDACIÓN V

IV. DERECHOS DE AUTOR VI

VIII. ABSTRACT XII

INTRODUCCIÓN - YAYKUCCHIK XIV

CAPÍTULO I. FORMULACIÓN GENERAL DEL PROYECTO 1

1.1 Descripción del problema 1

1.2 Formulación del problema 2

1.3 Preguntas de investigación 2

1.4 Justificación 2

1.5 Objetivos 5

1.5.1 Objetivo general 5

1.5.2 Objetivos específicos 5

1.6 Hipótesis 5

1.6.1 Hipótesis general 5

1.7 Variables de la investigación 5

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO - PAKTAYUYAKUNA YACHAYYUYAK 8

2.1 Antecedentes 8

2.2 Científico 10

2.2.1 Fundamentación del aprendizaje en contextos educativos 10

2.2.2 La conciencia en el proceso educativo 11

2.2.3 La Conciencia Fonológica como Predictor Fundamental 12

2.2.4 La fonología y su importancia en la educación 13

2.2.5 Conciencias Lingüísticas y Ortografía. 14

2.2.6 Aprendizaje de la ortografía 14

2.2.7 La ortografía en el desarrollo del lenguaje 15

2.2.8 El aprendizaje como proceso integral 16

2.2.9 La interculturalidad en la educación primaria (enfoque MOSEIB) 17

2.2.10 conciencia fonológica en contextos interculturales 18

2.2.11 El Desafío de la Interculturalidad y el Bilingüismo 18

2.2.12 Adaptación al Contexto Bilingüe e Intercultural 19

2.3 Conceptual 20

2.4 Legal 23

2.5 Georreferencial 26

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 29

3.1 Enfoque de la investigación 29

3.2 Tipo de investigación 29

3.3 Diseño de la investigación 30

3.4 Métodos 30

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos técnicas. 31

3.6 Población y muestra 32

3.7 Técnicas de procesamiento de datos 32

3.8 Instrumentos 32

3.9 Técnicas de procedimiento para el análisis 33

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 33

4.1 Análisis interpretación de datos - kuskiypash tikrarimanta tukkuna 33

4.1.1 Encuesta dirigida a los niños del quinto año DDTE en la Unidad Educativa Comunitario Intercultural Bilingüe “General Pintag” 33

4.1.2 Análisis e interpretación de encuesta dirigida a padres 41

4.1.3 Análisis de la entrevista realizada a la decente del quinto año de educación básica de la Unidad Educativa Comunitario Intercultural Bilingüe “General Pintag” 50

RECOMENDACIONES – RIKUCHIKUNA 55

BIBLIOGRAFÍA 56

ANEXOS 59

Anexo 83

VI. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de las variables 6

Tabla 2. Muestra 32

Tabla 3. Encuesta 33

Tabla 4. Encuesta a padres de familia 41

Tabla 5. Entrevista 50

VII. RESUMEN EJECUTIVO EN CASTELLANO

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la influencia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes del quinto año DDTE, dentro del proceso de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), en el contexto intercultural bilingüe de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "General Pintag". Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto con predominio cuantitativo, de tipo campo, descriptivo y correlacional, con un diseño no experimental de corte transversal; se emplearon los métodos inductivo, deductivo, analítico, sintético e histórico-lógico, y se trabajó con la totalidad de la población, conformada por quince estudiantes, quince padres de familia y una docente, a quienes se aplicaron la encuesta y la entrevista. Los resultados evidenciaron un nivel incipiente de conciencia fonológica, ya que la mayoría identifica solo a veces los sonidos iniciales, diferencia con dificultad las letras de sonido parecido y no consolida la segmentación silábica; además, el 93 % reconoció cometer errores ortográficos y sentir inseguridad al escribir, mientras que el 100 % mezcla el kichwa y el castellano. Igualmente, se constató la escasa aplicación de estrategias lúdicas en el aula y un acompañamiento familiar irregular. Se concluyó que la conciencia fonológica influye directamente en el aprendizaje de la ortografía y que su débil desarrollo explica gran parte de las dificultades observadas; por ello, se diseñó una guía práctica sustentada en estrategias lúdicas e interculturales que integran ambas lenguas y las dimensiones del FCAP, con el fin de fortalecer las competencias ortográficas y mejorar la calidad de la redacción.

Palabras clave: conciencia fonológica, ortografía, educación intercultural bilingüe, lectoescritura, FCAP.

VIII. ABSTRACT

This study looked at how phonological awareness affects how fifth-year DDTE students learn to spell. This was done as part of the Cognitive, Affective, and Psychomotor Strengthening (FCAP) process at the "General Pintag" Intercultural Bilingual School. To do this, we used a mixed method (mostly quantitative) that was descriptive and correlational, looking at the situation directly in the field at a single point in time. We worked with everyone involved: 15 students, 15 parents, and one teacher, using surveys and interviews.

The results showed that the students' phonological awareness is still in the early stages. Most of them only sometimes recognize initial sounds, struggle to tell similar-sounding letters apart, and have a hard time breaking words into syllables. In fact, of the students admitted making spelling mistakes and feeling insecure when they write, and of them mix Kichwa and Spanish. We also found that playful activities are rarely used in the classroom and that parents aren't always able to help at home. In conclusion, phonological awareness directly impacts how students learn to spell, and its weak development explains most of their writing difficulties. Because of this, we designed a practical guide filled with playful and intercultural activities that combine both languages and the FCAP areas, aiming to boost their spelling skills and help them write much better.

Keywords: phonological awareness, spelling, intercultural bilingual education, reading and writing, FCAP.

IX. Yuyayuyachik

Kay taripaypika, Unidad Educativa "General Pintag" yachana wasipi, pichka niki DDTE yachakukkunami shimiki yachayta (conencia fonológica) charinkuna, chaytami rikushpa unancharkanchik. Kay ruraykunaka Yuyayta, Kuyayta, Kuyurita Sinchiyachi (FCAP) unanchay ukupimi rurarirka. Yachayta katinkapakka, ishkay shina ruraykunawanmi katirkani; chashnallata chunka pichka yachakukkunawan, chunka pichka yayamamakunawan, shuk yachachikwanpashmi tapuykunata rurashpa llamkarkani.

Tapuykunamanta llukshishka yachaykunaka rikuchirkami, yachakukkuna shimiki yachaypi pishi kashkata; paykunaka kallari uyarikunallatami shuk shuk kuti riksinkuna, shinallatak uyaripi chashna kashka killkakunata akllaypipash llakikunatami charinkuna. Chaymantami, ashka yachakukkuna killkashpa pantashkata nirka, shinallatak tukuypacha yachakukkunami kichwa shimitapash mishu shimitapash tallirishpa rimankuna. Yachana ukupipash pukllaykunawan yachachiy pishi kashkatami rikuchirka. Chaykunata rikushpami, yachakukkunata yanapankapak shuk yachay kamuchikta (guía práctica) rurarkani, kay kamuchikka pukllaykunawan, ishkay shimipi, FCAP yachaykunawanmi charin, chashnami yachakukkuna sumakta unanchashpa killkankapak yachakunkuna.

Sinchilla shimikuna: shimiki yachay, killkay yachay, kawsaypura yachachiy, ñawirinakillkana, FCAP.

INTRODUCCIÓN - YAYKUCCHIK

La escritura constituye una de las competencias más exigentes dentro de la formación escolar, pues no se adquiere de manera espontánea, sino que requiere el dominio de habilidades previas que la sustentan. Entre estas, la conciencia fonológica ocupa un lugar central, ya que permite al estudiante reconocer, segmentar y manipular los sonidos del lenguaje oral antes de representarlos gráficamente. Comprender esta relación resulta fundamental, especialmente cuando se busca mejorar el aprendizaje de la ortografía en los primeros años de la educación básica.

En el ámbito mundial, diversos organismos han advertido que numerosos estudiantes presentan dificultades para escribir correctamente, particularmente en la relación entre las letras y los sonidos. Estas limitaciones se agudizan en contextos donde conviven dos lenguas, dado que la transferencia de sonidos de una a otra genera confusiones al momento de escribir. Por ello, la comunidad educativa internacional ha reconocido la necesidad de fortalecer, desde edades tempranas, las habilidades fonológicas como base indispensable para una alfabetización sólida, equitativa y significativa.

En el Ecuador, la realidad no difiere de manera sustancial, puesto que las evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado que los estudiantes requieren reforzar la ortografía inicial y la correspondencia entre grafemas y fonemas. Esta situación se torna más compleja en las instituciones interculturales bilingües, donde el castellano coexiste con las lenguas ancestrales. En estos entornos, la escasa formación docente específica y la limitada disponibilidad de recursos didácticos contextualizados dificultan el desarrollo de la conciencia fonológica y, en consecuencia, el aprendizaje ortográfico de los estudiantes.

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "General Pintag", ubicada en la comunidad de Cachisagua, cantón Guaranda, provincia Bolívar, no es ajena a esta problemática. En ella, los estudiantes del quinto año DDTE conviven cotidianamente con el kichwa y el

castellano, lo que influye directamente en su forma de escribir. Las dificultades ortográficas observadas, sumadas a la mezcla frecuente de ambas lenguas, motivaron el desarrollo de la presente investigación, orientada a comprender cómo la conciencia fonológica incide en la ortografía dentro de este contexto particular.

En este marco, la investigación se propuso analizar la influencia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la ortografía durante el proceso de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP). Este proceso resulta pertinente porque concibe el aprendizaje de manera integral, articulando el pensamiento, las emociones y el movimiento. De esta forma, la escritura deja de entenderse como una tarea mecánica y aislada, para asumirse como una competencia que se construye a partir de la reflexión sobre los sonidos y del respeto a la identidad cultural del estudiante.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto con predominio cuantitativo, de tipo campo, descriptivo y correlacional, con un diseño no experimental de corte transversal. Se trabajó con la totalidad de la población, conformada por estudiantes, padres de familia y la docente del quinto año DDTE, a quienes se aplicaron la encuesta y la entrevista. Esta metodología permitió recoger datos medibles y, al mismo tiempo, comprender las percepciones y experiencias de los actores educativos dentro de su entorno intercultural bilingüe.

La investigación aspira a contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de la institución, aportando información relevante y una propuesta pedagógica sustentada en estrategias lúdicas e interculturales. El documento se organiza en capítulos que abordan la formulación del problema, el marco teórico, la metodología, el análisis de los resultados y las conclusiones, para culminar con una guía práctica. De este modo, se busca fortalecer las competencias ortográficas y valorar la riqueza lingüística de los estudiantes como un recurso para el aprendizaje.

CAPÍTULO I. FORMULACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

1.1 Descripción del problema

A nivel mundial, la escritura y la ortografía constituyen competencias de alta demanda cognitiva que no se adquieren de forma natural, de ahí que su aprendizaje dependa de habilidades previas como la conciencia fonológica; en este sentido, Medina, Nina y Nina (2025) evidencian que la producción científica sobre esta destreza creció un 32 % entre 2018 y 2023, con el 24 %, y redactada en un 89,4 % en inglés, mientras el español apenas alcanza el 6,8 %, brecha investigativa que desatiende los sistemas ortográficos transparentes e hispanohablantes y limita la comprensión del fenómeno.

En el Ecuador, el panorama no resulta distinto, puesto que la evaluación ERCE 2019 de la UNESCO reveló que los estudiantes de educación básica, pese a un aceptable dominio discursivo, requieren reforzar la ortografía inicial y la relación entre letras y sonidos; a ello se añade que Zambrano Pincay (2025) identificó bajos porcentajes de desarrollo en la identificación de fonemas iniciales, la combinación de fonemas y la segmentación silábica, debilidades asociadas a la limitada formación docente y a la escasez de recursos didácticos, situación que se agrava al considerar que la tasa nacional de analfabetismo alcanza el 3,7 % según el INEC.

En el cantón Guaranda, provincia de Bolívar, la problemática se intensifica, ya que este territorio registra la tasa de analfabetismo más alta del país, superior al 7 %, muy por encima del promedio nacional del 3,7 % (INEC, 2023); de igual modo, entre la población indígena dicha tasa asciende al 11,9 % y en las zonas rurales al 6,8 % frente al 2 % urbano, lo que evidencia una marcada inequidad territorial en la que los estudiantes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe General Pintag afrontan el reto de consolidar la ortografía del castellano mientras conviven con su lengua materna.

1.2 Formulación del problema

¿Cómo influye la conciencia fonológica en el mejoramiento del aprendizaje de la ortografía en los estudiantes durante el proceso del Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP) en contextos Interculturales Bilingües?

1.3 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de conciencia fonológica que presentan los estudiantes y qué dificultades ortográficas predominan en su producción escrita dentro del proceso de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP) en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "General Pintag"?
- ¿Qué estrategias pedagógicas emplean los docentes para desarrollar la conciencia fonológica y favorecer el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes, y en qué medida resultan pertinentes para el contexto intercultural bilingüe de la institución?
- ¿Cómo debe estructurarse una guía práctica sobre el uso correcto del texto escrito para fortalecer las competencias ortográficas y mejorar la calidad de la redacción de los estudiantes en contextos interculturales bilingües?

1.4 Justificación

La presente investigación resulta plenamente factible, puesto que se cuenta con la apertura y autorización de las autoridades de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “General Pintag”, así como con la colaboración de docentes y estudiantes dispuestos a participar, de igual manera, se dispone de recursos bibliográficos actualizados, instrumentos de recolección de datos y del tiempo necesario para ejecutar el estudio durante el período 2025–2026, factores que, sumados al acompañamiento metodológico requerido, garantizan la viabilidad técnica,

humana y operativa para desarrollar cada una de las fases previstas sin comprometer la rigurosidad ni la pertinencia del proceso investigativo.

Más allá de su viabilidad, el estudio responde a una necesidad concreta, ya que en la institución se evidencian dificultades ortográficas asociadas a un débil desarrollo de la conciencia fonológica, situación que se acentúa en un entorno intercultural bilingüe donde los estudiantes consolidan el castellano mientras conviven con su lengua materna, por ello, se vuelve indispensable comprender esta relación y aportar estrategias pertinentes, pues la escritura correcta constituye una competencia básica para el aprendizaje, la comunicación y la continuidad educativa, cuya carencia limita el desempeño académico y restringe la participación plena de los estudiantes en la sociedad del conocimiento.

En coherencia con esa necesidad, los beneficiarios directos de la investigación son los estudiantes de la Unidad Educativa “General Pintag”, quienes fortalecerán sus competencias ortográficas y la calidad de su redacción; asimismo, los docentes se favorecen al disponer de estrategias y de una guía práctica que oriente su labor en el aula, mientras que, de forma indirecta, la comunidad educativa y las familias resultan beneficiadas, dado que una mejor alfabetización repercute en su entorno inmediato; del mismo modo, futuros investigadores encontrarán en este trabajo un referente para abordar la conciencia fonológica en contextos interculturales bilingües.

Ahora bien, este trabajo se realiza porque la conciencia fonológica constituye un predictor determinante en el aprendizaje de la ortografía, de modo que su debilitamiento explica gran parte de los errores de escritura observados en los estudiantes, por consiguiente, resulta imprescindible atender dicha problemática desde el proceso de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), en lugar de tratarla de manera aislada, tanto más cuanto que persiste un vacío de estudios que aborden esta relación en instituciones interculturales bilingües, lo que justifica generar evidencia contextualizada, pertinente y ajustada a la realidad local en la que se desenvuelven.

A partir de lo anterior, la investigación se lleva a cabo para determinar cómo influye la conciencia fonológica en el aprendizaje de la ortografía y, con base en ello, identificar el nivel de los estudiantes, analizar las estrategias pedagógicas empleadas y diseñar una guía práctica sobre el uso correcto del texto escrito; de esta manera, se busca ofrecer a los docentes herramientas concretas y aplicables que fortalezcan las competencias ortográficas, mejoren la calidad de la redacción y contribuyan a un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz dentro del contexto intercultural bilingüe de la institución.

La aspiración última de este estudio es contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "General Pintag", potenciando en los estudiantes una escritura correcta que respete su identidad lingüística y cultural; en definitiva, se pretende que el fortalecimiento de la conciencia fonológica se traduzca en aprendizajes significativos y duraderos, capaces de favorecer la autonomía comunicativa, el éxito académico y la formación integral, de modo que los resultados trasciendan el aula y aporten de forma sostenida al desarrollo de toda la comunidad educativa.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Analizar la influencia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la ortografía en estudiantes de educación dentro del proceso FCAP en contextos interculturales bilingües.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de conciencia fonológica en los estudiantes y las principales dificultades ortográficas
- Analizar las estrategias pedagógicas utilizadas
- Diseñar una guía práctica sobre el uso correcto del texto escrito, con el fin de fortalecer las competencias ortográficas y mejorar la calidad de la redacción en los estudiantes.

1.6 Hipótesis

1.6.1 Hipótesis general

La conciencia fonológica influye significativamente en el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes, dentro del proceso de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), en contextos interculturales bilingües de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "General Pintag".

1.7 Variables de la investigación

Variable independiente: Conciencia fonológica

Variable dependiente: Aprendizaje de la ortografía

Tabla 1. *Operacionalización de las variables*

Variable	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Técnica	Instrumento
Conciencia fonológica **(Variable independiente)**	Se evaluará mediante actividades donde el estudiante identifique, segmente y manipule sonidos del lenguaje.	Identificación de sonidos.	Reconoce sonidos iniciales y finales	Observación	Lista de cotejo
		Conciencia de rimas	Identifica palabras que riman	Observación	Lista de cotejo
		Manipulación fonémica	Agrega, elimina o cambia sonidos en palabras	Observación	Lista de cotejo
Aprendizaje de la lectura y escritura **(Variable dependiente)**	Se medirá mediante pruebas que evalúan la capacidad de leer, comprender y escribir correctamente.	Lectura	Lee palabras con fluidez	Evaluación	Prueba de lectura
		Evaluación	Prueba de lectura	Comprensión lectora	Comprende textos sencillos

	Escritura	Escribe palabras correctamente	Evaluación	Prueba de escritura
	Producción escrita	Redacta oraciones con coherencia	Evaluación	Prueba de escritura
	Ortografía	Aplica reglas ortográficas básicas	Evaluación	Prueba escrita

Elaborado por: Mercedes Aucancela

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO - PAKTAYUYAKUNA YACHAYYUYAK

2.1 Antecedentes

Antecedentes a nivel mundial

Amaya-Medina, González-Fernández, Flores-González e Iturra-Osorio (2025), en la revista Ocnos de España y con alcance internacional, publicaron el estudio titulado "Enseñanza de la conciencia fonológica en el aula para favorecer el aprendizaje de la lectura: una revisión sistemática", cuyo objetivo fue sistematizar los programas de intervención en conciencia fonológica aplicados en el aula; respecto a la metodología, emplearon una revisión sistemática bajo los lineamientos PRISMA, mediante la cual analizaron dieciocho programas educativos; en cuanto a los resultados, evidenciaron que la enseñanza de esta habilidad resulta factible y beneficiosa, sobre todo para estudiantes con dificultades de aprendizaje, por lo que concluyeron que favorece la detección temprana y una alfabetización inclusiva.

Medina, Nina y Nina (2025), en la Revista InveCom y con un alcance mundial, desarrollaron el estudio titulado "Desarrollo de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en nivel inicial: un enfoque de la red bibliométrica", con el objetivo de examinar la producción científica global sobre esta temática entre 2004 y 2024; en cuanto a la metodología, aplicaron un análisis bibliométrico sobre 397 trabajos indexados en Scopus provenientes de 59 países; respecto a los resultados, hallaron que la producción creció un 32 % entre 2018 y 2023, liderada por Estados Unidos con el 24 % y redactada en un 89,4 % en inglés, lo que revela una marcada concentración geográfica e idiomática del conocimiento.

Antecedentes a nivel de Latinoamérica

Sánchez Oliva y Sullca Sánchez (2023), en Lima, Perú, realizaron la investigación titulada "Conciencia fonológica y lectoescritura en estudiantes de primer grado, Institución Educativa Manuel Gonzales Prada", con el objetivo de determinar la relación entre ambas variables; en cuanto a la metodología, el estudio fue de enfoque cuantitativo, tipo básico, diseño no experimental y nivel descriptivo-correlacional, con una muestra no probabilística de 120 estudiantes evaluados mediante dos cuestionarios; respecto a los resultados, evidenciaron una relación significativa, directa y positiva alta entre las variables (Rho de Spearman = 0,773; $p < 0,05$), por lo que concluyeron que un mayor desarrollo fonológico se asocia con mejores logros en la lectoescritura.

Mogollón Fernández (2025), en Puente Piedra, Lima, Perú, ejecutó el estudio titulado "Conciencia fonológica y lectoescritura en estudiantes de primaria de la institución educativa 5179 Los Pinos", con el objetivo de determinar la relación entre dichas variables; en cuanto a la metodología, la investigación fue de tipo básica, enfoque cuantitativo, diseño no experimental y corte transversal, con una muestra de 200 estudiantes de seis y siete años evaluados mediante pruebas estandarizadas; respecto a los resultados, el 53 % alcanzó el nivel logrado en conciencia fonológica mientras el 42 % se ubicó en inicio en lectoescritura, confirmándose una relación significativa entre ambas (Rho = 0,740; $p < 0,001$).

Antecedentes a nivel de Ecuador

Zambrano Pincay (2025), en Ecuador, publicó en la revista Polo del Conocimiento el estudio titulado "La conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura en segundo grado", con el objetivo de analizar el nivel de desarrollo de la lectoescritura y de la conciencia fonológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en cuanto a la metodología, adoptó un diseño exploratorio-descriptivo con enfoque mixto, aplicando una prueba de lectoescritura a

los estudiantes y una entrevista a los docentes; respecto a los resultados, identificó bajos porcentajes de desarrollo en la identificación de fonemas iniciales, la combinación de fonemas y la segmentación silábica, por lo que concluyó que dichas debilidades obstaculizan el desempeño lector y escritor.

Barros Rodríguez (2023), en el cantón Pelileo, Ecuador, desarrolló la investigación titulada "La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de segundo y tercer años de la Unidad Educativa Cotaló", con el objetivo de analizar la influencia de la conciencia fonológica en dicho aprendizaje; en cuanto a la metodología, empleó un enfoque mixto, diseño no experimental-transversal y nivel descriptivo-correlacional, recolectando la información mediante instrumentos aplicados a los estudiantes; respecto a los resultados, comprobó que un adecuado desarrollo de la conciencia fonológica contribuye significativamente a una lectoescritura exitosa, mientras que su debilitamiento genera falencias notables, por lo que concluyó que ambas variables se encuentran estrechamente relacionadas.

2.2 Científico

2.2.1 Fundamentación del aprendizaje en contextos educativos

El aprendizaje, entendido como un proceso dinámico y progresivo, se construye en contextos educativos donde interactúan factores cognitivos, lingüísticos y sociales; en esta línea, Medina, Nina y Nina (2025) sostienen que el aprendizaje se desarrolla por fases y que el desarrollo de la lectura comienza con la adquisición del lenguaje, de modo que el conocimiento fonológico resulta crucial en las etapas iniciales, pues sienta las bases del aprendizaje teórico y permite al estudiante construir su lengua mediante la asimilación de formas comunicativas y lingüísticas propias de los primeros años escolares.

Desde esta perspectiva, los contextos educativos no solo transmiten contenidos, sino que también configuran las condiciones para que dichas fases se consoliden; por ello, Medina, Nina y Nina (2025) advierten que, cuando surgen problemas al aprender a leer, se debe a que no se alcanzó el potencial desarrollado en las primeras etapas del lenguaje, especialmente durante la fase preescolar, razón por la cual una intervención temprana y sistemática favorece trayectorias escolares exitosas y previene dificultades posteriores en la lectura y la escritura.

En síntesis, el aprendizaje en contextos educativos es un proceso gradual que depende de bases sólidas construidas en los primeros años; cuando la escuela fortalece oportunamente las habilidades lingüísticas iniciales, el estudiante avanza con mayor seguridad hacia aprendizajes complejos como la lectura y la escritura, mientras que descuidarlas genera vacíos difíciles de superar en etapas posteriores.

2.2.2 La conciencia en el proceso educativo

La conciencia, en el ámbito educativo, alude a la capacidad reflexiva del estudiante para reconocer, manipular y comprender los elementos que intervienen en su propio aprendizaje; al respecto, Aguirre Ñamot y Merino Salazar (2024) plantean que la conciencia fonológica constituye una habilidad metalingüística determinante para el desarrollo lingüístico en los primeros años, pues permite al niño reflexionar sobre los sonidos del lenguaje oral antes de acceder al código escrito, de manera que su estimulación temprana potencia la comprensión, la expresión y el posterior dominio de la lengua.

En consecuencia, promover la conciencia dentro del proceso educativo implica trascender la mera repetición y fomentar la reflexión activa sobre el lenguaje; por ello, Aguirre Ñamot y Merino Salazar (2024) destacan que el desarrollo de esta habilidad en niños de cinco años favorece la maduración de las destrezas necesarias para la alfabetización, lo

cual sugiere que el docente debe diseñar actividades intencionadas que estimulen la segmentación, la identificación y la manipulación de las unidades sonoras desde la educación inicial.

En definitiva, la conciencia en el proceso educativo funciona como un puente entre el lenguaje oral y el escrito; un estudiante consciente de la estructura sonora de su lengua desarrolla mayor autonomía para aprender, por lo que estimular esta reflexión desde edades tempranas se convierte en una estrategia clave para consolidar aprendizajes duraderos y significativos.

2.2.3 La Conciencia Fonológica como Predictor Fundamental

La conciencia fonológica se ha consolidado como uno de los predictores más sólidos del aprendizaje de la lengua escrita; en esa dirección, Sánchez Oliva y Sullca Sánchez (2023) comprobaron, en estudiantes de primer grado, una relación significativa, directa y positiva alta entre la conciencia fonológica y la lectoescritura, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,773 ($p < 0,05$), resultado que confirma que un mayor dominio de las habilidades fonológicas se asocia estrechamente con mejores logros en la adquisición de la lectura y la escritura.

De forma coincidente, Mogollón Fernández (2025) evidenció una relación significativa entre ambas variables (Rho = 0,740; $p < 0,001$), reportando que el 53 % de los estudiantes alcanzó el nivel logrado en conciencia fonológica, mientras el 42 % permanecía en inicio en lectoescritura; estos hallazgos refuerzan la idea de que la conciencia fonológica no es un componente accesorio, sino un cimiento que anticipa y explica el desempeño posterior de los estudiantes en tareas de decodificación, escritura y ortografía.

Por consiguiente, la conciencia fonológica se erige como un predictor fundamental del éxito lectoescritor, ya que su fortaleza o debilidad anticipa el rendimiento del estudiante;

identificar tempranamente su nivel permite prever dificultades y diseñar intervenciones oportunas, lo que la convierte en una variable indispensable para orientar la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados.

2.2.4 La fonología y su importancia en la educación

La fonología, al ocuparse de la organización de los sonidos del lenguaje, ocupa un lugar central en los procesos educativos vinculados a la alfabetización; en este sentido, Amaya-Medina, González-Fernández, Flores-González e Iturra-Osorio (2025), tras revisar dieciocho programas bajo los lineamientos PRISMA, concluyeron que la enseñanza de la conciencia fonológica en el aula resulta factible y beneficiosa, particularmente para estudiantes con dificultades de aprendizaje, lo que demuestra que el trabajo explícito sobre los sonidos favorece la equidad y la inclusión educativa.

Asimismo, el abordaje sistemático de lo fonológico permite detectar e intervenir tempranamente las dificultades dentro de un marco inclusivo; por ello, Amaya-Medina et al. (2025) subrayan la necesidad de estandarizar programas de intervención que integren de manera efectiva estas habilidades, de modo que la fonología deja de ser un contenido secundario para convertirse en una herramienta pedagógica esencial que sostiene el aprendizaje del lenguaje escrito en contextos escolares diversos.

En suma, la fonología trasciende el plano teórico y se proyecta como un recurso pedagógico decisivo; cuando la escuela enseña de forma explícita y planificada la estructura sonora de la lengua, no solo mejora la lectura y la escritura, sino que también favorece la inclusión de los estudiantes con mayores dificultades, promoviendo una educación más equitativa.

2.2.5 Conciencias Lingüísticas y Ortografía.

Las conciencias lingüísticas constituyen el sustrato metalingüístico que hace posible el dominio ortográfico; en relación con ello, Palma Coello, Coello Coello y Benalcázar Fernández (2024) sostienen que la enseñanza de la ortografía en educación básica requiere estrategias didácticas planificadas que vinculen la reflexión sobre la lengua con la producción escrita, pues el estudiante que comprende la relación entre sonidos, sílabas y grafías consolida con mayor facilidad las normas ortográficas y mejora la calidad de sus textos.

De este modo, la ortografía no se reduce a la memorización de reglas, sino que se apoya en el desarrollo integral de las conciencias lingüísticas; por ello, Palma Coello et al. (2024) advierten que la inadecuada enseñanza de la ortografía afecta la comunicación y el rendimiento académico, razón por la cual proponen metodologías activas que fortalezcan de manera simultánea la conciencia sonora y la representación gráfica, favoreciendo así un aprendizaje ortográfico comprensivo y no meramente mecánico en los estudiantes.

En conclusión, las conciencias lingüísticas y la ortografía se encuentran íntimamente ligadas, pues escribir correctamente exige comprender la estructura sonora y morfológica de la lengua; por ello, una enseñanza que integre la reflexión metalingüística con la práctica escrita resulta más eficaz que la simple repetición de reglas, al dotar de sentido al aprendizaje ortográfico.

2.2.6 Aprendizaje de la ortografía

El aprendizaje de la ortografía representa un proceso complejo que demanda motivación, práctica sostenida y estrategias pertinentes; en esta línea, Pezo-Anastacio y Coka-Echeverria (2024), mediante un diseño experimental basado en talleres de lectura, implementaron estrategias lúdicas para mejorar el uso de las normas ortográficas en la producción de textos, promoviendo que los estudiantes se convirtieran en autoevaluadores

de su propio aprendizaje, lo que evidencia que el componente lúdico dinamiza y hace más significativa la apropiación de las convenciones ortográficas.

En efecto, cuando la enseñanza de la ortografía abandona los métodos exclusivamente memorísticos y se apoya en actividades interactivas, el estudiante aprende con mayor interés y autonomía; por ello, Pezo-Anastacio y Coka-Echeverria (2024) destacan que las estrategias lúdicas favorecen la interactividad y la motivación, permitiendo que el educando adquiera las reglas ortográficas sin la presión de la instrucción tradicional, lo que repercute positivamente en la calidad de la escritura y en la producción textual.

En síntesis, el aprendizaje de la ortografía se optimiza cuando se sustenta en la motivación y la participación activa del estudiante; las estrategias lúdicas y la autoevaluación transforman una tarea habitualmente mecánica en una experiencia significativa, lo que mejora tanto el dominio de las normas como la calidad de la redacción y fortalece la autonomía del aprendiz.

2.2.7 La ortografía en el desarrollo del lenguaje

La ortografía cumple una función esencial en el desarrollo del lenguaje escrito, pues garantiza la correcta representación gráfica de los sonidos que componen las palabras; al respecto, Zambrano Pincay (2025) explica que la conciencia fonológica permite al estudiante comprender que las palabras están formadas por fonemas, lo cual facilita su representación mediante el sistema alfabético, de manera que un adecuado desarrollo fonológico incide directamente en la apropiación de las convenciones ortográficas y en la maduración global de la competencia escrita.

No obstante, cuando este desarrollo se ve comprometido, surgen dificultades que afectan la escritura; por ello, Zambrano Pincay (2025) identificó bajos porcentajes de logro en la identificación de fonemas iniciales, la combinación de fonemas y la segmentación

silábica, debilidades que obstaculizan el desempeño escritor de los estudiantes, evidenciando que la ortografía no evoluciona de forma aislada, sino que acompaña y refleja el progreso general del lenguaje desde su dimensión oral y fonológica hacia su expresión escrita.

En definitiva, la ortografía forma parte integral del desarrollo del lenguaje, ya que traduce en signos gráficos la estructura sonora que el estudiante ha interiorizado; por ello, fortalecer las habilidades fonológicas repercute directamente en una escritura más correcta, mientras que sus debilidades se manifiestan como errores persistentes que limitan la comunicación escrita del aprendiz.

2.2.8 El aprendizaje como proceso integral

El aprendizaje concebido como proceso integral articula las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz del estudiante, superando las visiones fragmentadas de la enseñanza; en concordancia, Barros Rodríguez (2023), mediante un enfoque mixto de nivel descriptivo-correlacional, comprobó que un adecuado desarrollo de la conciencia fonológica contribuye significativamente a una lectoescritura exitosa, mientras que su debilitamiento genera falencias notables, lo que confirma que los aprendizajes lingüísticos se sostienen en la interacción de múltiples habilidades y no en el ejercicio aislado de una sola destreza.

En coherencia con esta mirada, la revisión de Alza Ríos (2024) sobre la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en educación básica evidencia que esta habilidad se articula con otras destrezas cognitivas y lingüísticas, de manera que el progreso del estudiante depende de un abordaje integral; por tanto, atender de forma simultánea lo cognitivo, lo emocional y lo motriz permite que la lectura, la escritura y la ortografía se consoliden como aprendizajes coherentes y sostenibles.

En conclusión, el aprendizaje integral reconoce que el estudiante aprende con todo su ser y no solo con la memoria; articular las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz

fortalece la adquisición de la lectura, la escritura y la ortografía, por lo que una enseñanza que atienda estas facetas de manera conjunta resulta más efectiva y duradera.

2.2.9 La interculturalidad en la educación primaria (enfoque MOSEIB)

La interculturalidad en la educación primaria ecuatoriana se materializa a través del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que orienta la enseñanza desde la pertinencia cultural y lingüística; en este marco, Verdugo (2023) sostiene que el proceso metodológico del MOSEIB promueve la construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad, generando ambientes de aprendizaje contextualizados que otorgan pertinencia cognitiva, cultural, lingüística y territorial a la formación de los estudiantes de las nacionalidades y pueblos.

De acuerdo con ello, el MOSEIB no separa el conocimiento académico de los saberes ancestrales, sino que los integra en la práctica escolar; por esta razón, Verdugo (2023) evidencia que los educadores interculturales bilingües recurren a recursos del entorno natural y comunitario para recrear el conocimiento, lo cual favorece aprendizajes más significativos y respetuosos de la identidad de los estudiantes, consolidando una educación primaria que dialoga con la cultura propia mientras incorpora progresivamente la lengua de relación intercultural.

En síntesis, la interculturalidad en la educación primaria, guiada por el MOSEIB, propone una enseñanza que valora la lengua materna y los saberes comunitarios como punto de partida del aprendizaje; este enfoque contextualizado fortalece la identidad de los estudiantes y hace más pertinente y significativa la formación, al integrar la cultura propia con los conocimientos del currículo nacional.

2.2.10 conciencia fonológica en contextos interculturales

En los contextos interculturales y bilingües, la conciencia fonológica adquiere particularidades derivadas del contacto entre dos sistemas lingüísticos; al respecto, Ojea (2024), en un estudio con niños bilingües de quinto DDTE, analizó el desarrollo de esta habilidad y el aprendizaje de las correspondencias fonema-grafema en la lengua originaria y en el español, hallando que, con una intervención pedagógica adecuada, los estudiantes logran desarrollar la conciencia fonológica y una estrategia analítica de escritura en ambas lenguas de manera satisfactoria.

Estos resultados respaldan la hipótesis de la interdependencia lingüística, según la cual las habilidades desarrolladas en la primera lengua favorecen su transferencia a la segunda; por ello, Ojea (2024) señala que las diferencias en las representaciones fonológicas no impidieron el aprendizaje cuando existió un acompañamiento pertinente, lo que sugiere que la conciencia fonológica, lejos de constituir un obstáculo en contextos interculturales, puede potenciarse aprovechando la riqueza lingüística de los estudiantes bilingües.

En definitiva, la conciencia fonológica en contextos interculturales no se debilita por la coexistencia de dos lenguas, sino que puede fortalecerse mediante una intervención pedagógica adecuada; aprovechar la lengua materna como base facilita la transferencia de habilidades hacia la segunda lengua, lo que convierte la diversidad lingüística en un recurso y no en una barrera para el aprendizaje.

2.2.11 El Desafío de la Interculturalidad y el Bilingüismo

El bilingüismo y la interculturalidad plantean desafíos pedagógicos concretos, pues implican enseñar en dos lenguas con estructuras diferentes sin desvalorizar la cultura propia; en este sentido, Verdugo (2023) evidencia que, en la educación intercultural bilingüe ecuatoriana, la enseñanza del kichwa parte del vocabulario y avanza hacia la construcción de

oraciones, cuya estructura difiere del español, ya que en kichwa el verbo se ubica al final, lo que exige del docente un manejo consciente de ambos sistemas lingüísticos.

Además, este desafío no se limita a lo lingüístico, sino que abarca la valoración de la diversidad cultural; por ello, Verdugo (2023) subraya que la educación bilingüe no puede equipararse a una educación convencional, pues requiere ambientes contextualizados que integren los saberes de las distintas nacionalidades, de manera que el reto consiste en articular la lengua materna, la lengua de relación intercultural y los conocimientos comunitarios dentro de un mismo proceso formativo coherente y pertinente.

En conclusión, el desafío de la interculturalidad y el bilingüismo reside en gestionar de forma equilibrada dos lenguas y dos universos culturales dentro del aula; enfrentarlo exige docentes preparados y estrategias contextualizadas que respeten la identidad del estudiante, de modo que la diversidad se convierta en una fortaleza pedagógica y no en una dificultad para el aprendizaje.

2.2.12 **Adaptación al Contexto Bilingüe e Intercultural**

La adaptación de los procesos de enseñanza al contexto bilingüe e intercultural resulta indispensable para que el aprendizaje de la ortografía y la lectoescritura sea pertinente y efectivo; en esta dirección, Ojea (2024) demuestra que, cuando la intervención pedagógica reconoce las particularidades fonológicas de la lengua materna, los estudiantes bilingües aprenden las correspondencias entre fonemas y grafías en ambas lenguas sin que las diferencias lingüísticas interfieran de forma negativa en el desarrollo de una estrategia analítica de escritura.

Por consiguiente, adaptar la enseñanza implica diseñar materiales y estrategias que consideren la realidad lingüística y cultural del estudiante; en concordancia, Ojea (2024) resalta el papel decisivo del acompañamiento pedagógico pertinente, pues es este el que

permite transformar la diversidad en una ventaja para el aprendizaje, evitando que la conciencia fonológica y la ortografía se conviertan en fuentes de dificultad para los niños que se forman en instituciones interculturales bilingües.

En síntesis, adaptar la enseñanza al contexto bilingüe e intercultural es condición para un aprendizaje ortográfico equitativo; considerar la lengua materna, elaborar recursos contextualizados y ofrecer un acompañamiento pedagógico pertinente permiten que los estudiantes desarrollen la conciencia fonológica y la escritura en ambas lenguas, transformando la diversidad lingüística en una oportunidad para el fortalecimiento de sus competencias comunicativas.

2.3 Conceptual

Conciencia fonológica.

Habilidad metalingüística que permite reconocer, identificar y manipular de manera consciente los sonidos del lenguaje oral, como las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas.

Fonema.

Unidad sonora mínima y abstracta del lenguaje, capaz de diferenciar significados entre palabras; carece de significado propio, pero distingue términos como "pata" y "bata".

Grafema.

Unidad mínima de la escritura que representa gráficamente un fonema; corresponde a las letras o combinaciones de letras propias del sistema alfabético de una lengua.

Principio alfabético.

Comprensión de que las letras o grafemas representan de manera sistemática los sonidos del habla, permitiendo relacionar fonemas y grafemas para leer y escribir palabras.

Correspondencia fonema-grafema.

Relación sistemática que asocia cada sonido del lenguaje oral con su representación escrita, base indispensable para la decodificación lectora y la producción ortográfica correcta.

Conciencia fonémica.

Nivel más complejo de la conciencia fonológica, que consiste en identificar, segmentar y manipular de forma consciente los fonemas individuales que integran las palabras habladas.

Conciencia silábica.

Habilidad para reconocer, segmentar y manipular las sílabas que forman una palabra, considerada un nivel intermedio dentro del desarrollo de la conciencia fonológica.

Segmentación silábica.

Capacidad de dividir oralmente una palabra en las sílabas que la componen, destreza fundamental que anticipa el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura.

Ortografía.

Conjunto de normas y convenciones que regulan la escritura correcta de las palabras, incluyendo el uso de letras, tildes y signos de puntuación en una lengua.

Lectoescritura.

Proceso integrado mediante el cual el estudiante adquiere de manera simultánea y complementaria las habilidades de leer y escribir, base de toda la formación académica posterior.

Decodificación.

Proceso de convertir los signos gráficos escritos en sus sonidos correspondientes para reconocer palabras, constituyendo un paso esencial en el aprendizaje inicial de la lectura.

Habilidad metalingüística.

Capacidad para reflexionar de forma consciente sobre el lenguaje mismo, analizando y manipulando sus unidades sin atender únicamente a su significado o contenido comunicativo.

Ortografía transparente.

Característica de lenguas como el español, en las que existe una correspondencia clara y regular entre cada fonema y su grafema, lo que facilita la escritura.

Interculturalidad.

Enfoque que promueve el reconocimiento, el respeto y el diálogo equitativo entre distintas culturas, valorando la diversidad como una riqueza dentro del proceso educativo y social.

Bilingüismo.

Capacidad de una persona para comunicarse de manera efectiva en dos lenguas, con distintos niveles de dominio, generalmente una lengua materna y una segunda lengua.

MOSEIB.

Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, que orienta la enseñanza en las nacionalidades indígenas desde la pertinencia cultural, lingüística, territorial y comunitaria.

Lengua materna.

Primera lengua que el niño adquiere de forma natural en su entorno familiar y comunitario, sirviendo de base para todos sus aprendizajes lingüísticos posteriores.

Interdependencia lingüística.

Principio según el cual las habilidades desarrolladas en la primera lengua se transfieren y favorecen el aprendizaje de esas mismas habilidades en una segunda lengua.

Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP).

Proceso educativo integral que potencia de forma articulada las dimensiones del pensamiento, las emociones y el movimiento para favorecer aprendizajes significativos en el estudiante.

2.4 Legal

Art. 26 la educación es derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 28 la educación responderá el interés público y no estará al servicio de interés individuales y corporativos. se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoria en el nivel, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El estado promoverá el dialogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada.

La educación pública será universal y laica en todos sus niveles y gratuita hasta el tercer nivel de educación inclusive.

Art. 29 el estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de catedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde a sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

Ley orgánica de la educación Intercultural

Art. 1 Ámbito. La presente ley orgánica el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelos de gestión al financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación.

Art. 2 Principios. La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo.

Universalidad. La educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación. Esta articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos

Educación para el cambio. La educación constituye instrumentos de transformación de la sociedad; contribuye a la construcción del país, de los proyectos de viada y de la libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades; reconoce a las y los seres humanos en particular

a las niñas, niños y adolescentes, como centro del proceso de aprendizaje y sujetos de derechos; y se organiza sobre la base de los principios constitucionales.

Desarrollo de procesos. Los niveles educativos deben adecuarse a ciclos de vida de las personas a su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz, capacidades, ámbito cultural y lingüístico, sus necesidades y las del país, atendiendo de manera particular la igualada real de grupos poblaciones históricamente excluidos o cuyas de ventajas se mantiene vigentes, como son las personas y grupos de atención prioritaria previstos en la Constitución de la Republica

Interculturalidad y plurinacional. La interculturalidad y la plurinacional garantiza a, Los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la creación de las diferentes nacionalidades, cultural y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el dialogo intercultural e intercultural y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos.

Orientaciones pedagógicas

Marco legal del sistema de educación intercultural bilingüe (SEIB)

Art. 343. El sistema nacional de educación integrara una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. (ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS , 2019)

Art. 347. Será responsabilidad del Estado “Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, el cual se utilizare como lengua principal de educación la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respecto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Ley orgánica de Educación Intercultural (LOEI), 2011

Art. 37. Para los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas rige el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que es instancia desconcentrada.

En este instrumento legal, desde articulo 77 hasta 92, se establece la normativa que rige para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

2.5 Georreferencial

Figura 1. *Aproximación de ubicación de "Cachisasgua".*



Fuente: Google.maps

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) "General Pintag" se ubica en la Comunidad Cachisagua, perteneciente a la parroquia rural San Simón, en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar.

Límites

AL NORTE, Comunidad las Queseras

AL SUR, Loma de Tambo loma

AL ESTE, Comunidad de Shula

AL OESTE, La Comunidad de Visote Alto

Reseña histórica

La comunidad de Cachisagua, caracterizada por su riqueza cultural y el uso de lenguas ancestrales, ha enfrentado históricamente múltiples limitaciones en el acceso a una educación adecuada. Durante muchos años, niños, niñas y jóvenes se vieron obligados a trasladarse a comunidades cercanas, como San Simón, para poder continuar sus estudios. Esta situación implicaba largas distancias, dificultades económicas y, en muchos casos, contribuía al abandono escolar.

Frente a esta realidad, emergió un importante proceso organizativo comunitario, impulsado por líderes locales como Abrán Matías, quien promovió la creación de la primera escuela en Cachisagua. Este esfuerzo colectivo refleja el compromiso de la comunidad por garantizar el derecho a la educación para las nuevas generaciones.

En 1968, los habitantes del recinto, conscientes de la necesidad urgente de educar a sus hijos, iniciaron gestiones ante las autoridades educativas para la creación de una institución formal. Mientras tanto, asumieron el esfuerzo de contratar a un docente particular, el señor Ladino, quien brindó sus servicios durante dos años.

Posteriormente, en 1970, la institución pasó a formar parte del sistema fiscal como una escuela unidocente de la zona rural hispana. En esta etapa, se destacó la labor de la maestra Elvia Avilés, quien fue sucedida por la señorita Hilda Raquel Bustillos Guerra, cuya trayectoria se extendió aproximadamente por ocho años. Con el paso del tiempo, la institución experimentó un crecimiento progresivo: en 1980 se incorporó la señora Lastenia Piedad Guerra Aragón como directora-docente, junto con la docente Germania Jurado. Más adelante, en 1986, se produjo el reemplazo de esta última por la señora Elsa M. Taco V.

Ese mismo año, la escuela se integró al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), contando con docentes bilingües como Laura Amangandi, Agustín Cuví y Dora Agualongo. Sin embargo, en una asamblea comunitaria, los padres de familia manifestaron su inconformidad con el modelo de enseñanza en lengua quichua, lo que llevó a la salida de estos docentes y a la reincorporación de maestros hispanohablantes.

A partir de entonces, la institución continuó fortaleciéndose mediante la incorporación progresiva de nuevos docentes, entre ellos Miriam Yánez, Martha Bonilla, Elvis Naranjo, Walter Cáliz, Martha H. Cherres, María de los Ángeles Arboleda, Cástulo W. Armijo, Esthela Pérez, Hugo Cabezas, María Monar y Rosa R. Naranjo, entre otros. Este proceso permitió consolidar una planta docente completa, compuesta principalmente por profesionales del sistema hispano.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto con predominio cuantitativo, ya que su propósito consistió en analizar la relación existente entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la ortografía a partir de la recolección de datos medibles. Dicho enfoque permitió interpretar los resultados mediante procedimientos estadísticos, lo que facilitó una comprensión objetiva del problema planteado.

De manera complementaria, se incorporaron elementos cualitativos que enriquecieron la interpretación de los hallazgos, especialmente en el contexto intercultural bilingüe, donde las percepciones y experiencias de los estudiantes aportaron información relevante para comprender el fenómeno en su totalidad.

3.2 Tipo de investigación

Investigación de campo. La investigación fue de campo, puesto que los datos se recogieron directamente en el lugar de los hechos, esto es, en las aulas de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “General Pintag”, trabajando de forma directa con los actores educativos en su entorno natural.

Descriptiva. Asimismo, tuvo carácter descriptivo, ya que permitió detallar cómo se manifestaron la conciencia fonológica y el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes durante el proceso investigado.

Correlacional. De igual modo, fue correlacional, debido a que buscó determinar el grado de relación existente entre las dos variables principales, sin manipularlas de manera directa.

3.3 Diseño de la investigación

El diseño fue no experimental, dado que las variables no se manipularon deliberadamente, sino que se observaron tal como se presentaron en su contexto natural. Además, correspondió a un corte transversal, puesto que la recolección de los datos se realizó en un solo momento durante el período académico 2025–2026.

3.4 Métodos

Método inductivo. Se aplicó al observar las particularidades lingüísticas propias del aula bilingüe; al evaluar las producciones escritas de los estudiantes, se identificaron errores recurrentes originados por la transferencia fonética del kichwa hacia el castellano. A partir del análisis de estos casos particulares, se ascendió a conclusiones pedagógicas generales sobre cómo abordar la ortografía en contextos interculturales.

Método deductivo. Permitió aplicar las leyes generales de la psicopedagogía y las orientaciones del proceso FCAP a las planificaciones y a las realidades individuales de los estudiantes evaluados.

Método analítico. Posibilitó fragmentar las variables para su estudio detallado: la conciencia fonológica se dividió en sus componentes, mientras que el aprendizaje de la ortografía se descompuso según los tipos de errores, de igual manera, se examinaron por separado las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz del proceso FCAP.

Método sintético. Se empleó una vez examinadas las partes, agrupando los resultados para explicar el fenómeno en su totalidad; ello permitió comprender de qué manera la estimulación de los sonidos intervino globalmente en la escritura dentro del ecosistema de la educación intercultural bilingüe.

Método histórico-lógico. Resultó fundamental para comprender la evolución del problema en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe. El componente histórico

permitió revisar cómo se desarrolló el proceso de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz en el sistema educativo ecuatoriano y cuáles fueron los enfoques tradicionales de la enseñanza de la ortografía; por su parte, el componente lógico posibilitó estudiar la secuencia y las etapas naturales que atraviesa un niño bilingüe para asociar un fonema con su respectivo grafema, garantizando que la propuesta final respetara las fases del desarrollo cognitivo y motriz del estudiante.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos técnicas.

La información proporcionada por los estudiantes y los padres de familia del Quinto DDTE de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “General Pintag” se recogió mediante las siguientes técnicas:

La encuesta.

Constituyó la técnica dirigida a estudiantes y padres de familia; su instrumento fue un cuestionario diseñado adecuadamente, que permitió obtener información precisa sobre la influencia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la ortografía durante el proceso de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz en contextos interculturales bilingües.

La entrevista.

Se aplicó a expertos en el tema, autoridades institucionales, orientadores familiares y psicólogos, con el apoyo de un guion estructurado de preguntas que ayudó a direccionar adecuadamente la investigación.

En la elaboración de ambos instrumentos se cuidó que la redacción de las preguntas resultara clara y precisa; se combinaron preguntas abiertas, orientadas a explorar los temas con profundidad y a comprender las perspectivas de los participantes, con preguntas cerradas, dirigidas a recopilar y cuantificar los datos, según los objetivos de la investigación y el tipo de información que se deseaba obtener.

3.6 Población y muestra

Población

La población es de 15 niños y niñas y 15 padres de familia que conforman el Quinto DDTE de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “General Pintag”, ubicada en la comunidad de Cachisagua, parroquia Veintimilla, cantón Guaranda, provincia Bolívar.

Muestra

En vista que la población es pequeña, no se requiere de muestra y se trabajara con todo el universo.

Tabla 2. *Muestra*

Composición	Muestra	Técnica
Quinto DDTE	15	Encuesta
Padres de familia	15	Encuesta
Docente	1	Entrevista
Total	31	

Realizado por: Mercedes Aucancela

3.7 Técnicas de procesamiento de datos

Para procesar los datos obtenidos se sometió a un proceso de: clasificación, registro y tabulación, los mismos que serán presentados en cuadros y gráficos para lo cual utilizo la media aritmética y estadística porcentual; mientras que para el análisis utilizo las técnicas lógicas: inducción, deducción, análisis y síntesis que serán empleados para descifrar lo que revelan los datos obtenidos durante el trabajo de campo.

3.8 Instrumentos

Los instrumentos concretos empleados para recabar la información se ejecutaron en concordancia directa con los métodos propuestos. Como recursos tecnológicos de apoyo se

utilizaron la computadora y el teléfono, herramientas de gran importancia para recopilar y describir la información, así como para registrar las evidencias fotográficas que dieron secuencia al proyecto de integración curricular.

De igual forma, se empleó Excel, software que permitió recopilar, analizar e interpretar los datos mediante herramientas de análisis descriptivo y estadístico, con el fin de identificar patrones, tendencias y relaciones que sustentaran la toma de decisiones informadas.

3.9 Técnicas de procedimiento para el análisis

Los resultados se sustentaron en el análisis del marco teórico y en su relación con el problema de investigación, para lo cual se aplicaron adecuadamente los distintos instrumentos que facilitaron la interpretación estadística. Posteriormente, se elaboraron cuadros estadísticos, tablas que facilitaron la comprensión de los datos.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Análisis interpretación de datos - kuskiypash tikrarimanta tukkuna

4.1.1 Encuesta dirigida a los niños del quinto año DDTE en la Unidad Educativa Comunitario Intercultural Bilingüe "General Pintag"

Tabla 3. Encuesta

Preguntas	Análisis e Interpretación
¿Te gusta participar en actividades de lectura y escritura?	**Análisis.** Los datos muestran que, ante la pregunta sobre si les gusta participar en actividades de lectura y escritura, 11 estudiantes, que corresponden al 73 %, respondieron que no, mientras que apenas 4 estudiantes, equivalentes al 27 %, manifestaron que sí. De este

Preguntas	Análisis e Interpretación
	modo, la respuesta negativa predomina de forma notoria sobre la afirmativa dentro del grupo encuestado del quinto año DDTE, evidenciando que la mayoría de los niños no experimenta agrado por las tareas relacionadas con la lengua escrita en el aula. **Interpretación.** El predominio del rechazo hacia estas actividades refleja una escasa motivación intrínseca hacia la lectura y la escritura, lo cual constituye una señal de alerta para el proceso de aprendizaje ortográfico. Cuando el estudiante no disfruta del contacto con la lengua escrita, difícilmente desarrolla la práctica sostenida que exige la conciencia fonológica; por ello, resulta necesario incorporar estrategias lúdicas y contextualizadas que despierten el interés, transformen la percepción negativa y conviertan la escritura en una experiencia significativa y agradable dentro del entorno intercultural bilingüe de la institución.
¿Puede identificar y diferenciar dos palabras que comienzan con el mismo sonido?	**Análisis.** Se observa que, respecto a la capacidad de identificar dos palabras que comienzan con el mismo sonido, 10 estudiantes, es decir el 66 %, indicaron que lo logran a veces; 4 estudiantes, que representan el 27 %, señalaron que no, y solamente 1 estudiante, correspondiente al 7 %, afirmó que sí. En consecuencia, la alternativa «a veces» concentra la mayor parte de las respuestas, mientras que la opción afirmativa registra el porcentaje más bajo entre los niños del quinto año DDTE encuestados.

Preguntas	Análisis e Interpretación
	Interpretación. El predominio de la respuesta «a veces» revela que la conciencia fonémica, concretamente la identificación de sonidos iniciales, se encuentra en un nivel incipiente y aún inestable en la mayoría de los estudiantes. Esta habilidad resulta decisiva para asociar fonemas con grafemas al momento de escribir; por tanto, su desarrollo parcial anticipa dificultades ortográficas. Se hace evidente la necesidad de un trabajo sistemático y explícito sobre los sonidos iniciales, mediante juegos de rimas y discriminación auditiva, que consolide una destreza todavía frágil en el grupo evaluado.
¿Diferencia letras que tienen sonidos parecidos (b-v, c-s-z, ll-y)?	**Análisis.** En cuanto a diferenciar letras con sonidos parecidos como b-v, c-s-z o ll-y, 7 estudiantes, que equivalen al 47 %, respondieron que lo hacen a veces; 5 estudiantes, correspondientes al 33 %, afirmaron que sí, y 3 estudiantes, es decir el 20 %, indicaron que no. Así, la alternativa «a veces» vuelve a ser la más frecuente, seguida de la respuesta afirmativa, lo que refleja un manejo irregular de este aspecto entre los niños del quinto año DDTE consultados. **Interpretación.** La marcada presencia de la respuesta «a veces» indica que la discriminación de grafemas con correspondencia fonética similar constituye una de las principales fuentes de error ortográfico en el grupo. Estas confusiones se relacionan directamente con la conciencia fonológica, pues escribir correctamente exige distinguir con precisión sonidos semejantes. En

Preguntas	Análisis e Interpretación
	un contexto bilingüe, donde la pronunciación puede variar por influencia del kichwa, este manejo irregular se agudiza; de ahí la importancia de ejercicios específicos de contraste auditivo y visual que afiancen la relación estable entre cada sonido y su letra.
¿Puedes separar correctamente las palabras en sílabas?	**Análisis.** Ante la pregunta sobre si pueden separar correctamente las palabras en sílabas, 9 estudiantes, que representan el 60 %, respondieron que sí, mientras que 6 estudiantes, equivalentes al 40 %, señalaron que no. En este caso, la respuesta afirmativa supera a la negativa dentro del grupo del quinto año DDTE; no obstante, la proporción de niños que declara no lograrlo continúa siendo considerable, lo que refleja que la segmentación silábica no está plenamente consolidada en la totalidad de los estudiantes encuestados. **Interpretación.** Aunque la mayoría afirma segmentar sílabas, el porcentaje de estudiantes que no lo consigue resulta significativo para una habilidad tan básica dentro de la conciencia silábica. La segmentación es un paso previo esencial para escribir palabras completas y evitar omisiones; por ello, que una parte considerable del grupo no la domine anticipa errores en la escritura. Este resultado sugiere reforzar, mediante palmeo, conteo y juegos rítmicos, la división silábica hasta que se convierta en una destreza automática y segura en todos, favoreciendo una ortografía más precisa.

Preguntas	Análisis e Interpretación
¿Tu docente realiza juegos o actividades para trabajar sonidos y palabras?	**Análisis.** Al consultar si el docente realiza juegos o actividades para trabajar los sonidos y las palabras, 10 estudiantes, correspondientes al 67 %, respondieron que no, en tanto que 5 estudiantes, que representan el 33 %, afirmaron que sí. Por consiguiente, la respuesta negativa predomina sobre la afirmativa entre los niños del quinto año DDTE, lo que indica que, desde la percepción de la mayoría de los estudiantes, las actividades lúdicas orientadas al trabajo fonológico no se aplican de manera habitual en el aula. **Interpretación.** Que la mayoría perciba la ausencia de actividades lúdicas para trabajar los sonidos evidencia una limitación metodológica en la estimulación de la conciencia fonológica. La enseñanza de la ortografía requiere estrategias activas que vinculen el juego con la reflexión sobre el lenguaje; su escasez explica, en parte, las dificultades detectadas en las preguntas anteriores. Este hallazgo respalda la pertinencia de la propuesta pedagógica, orientada a dotar al docente de recursos lúdicos, contextualizados e interculturales que fortalezcan sistemáticamente el reconocimiento y la manipulación de los sonidos desde el aula.
¿Cometes errores ortográficos al escribir tareas o trabajos escolares?	**Análisis.** Respecto a si cometen errores ortográficos al escribir tareas o trabajos escolares, 14 estudiantes, que equivalen al 93 %, reconocieron que sí, mientras que únicamente 1 estudiante, correspondiente al 7 %, indicó que no. De esta manera, la respuesta afirmativa resulta ampliamente dominante dentro del grupo del

Preguntas	Análisis e Interpretación
	quinto año DDTE, lo que refleja que la presencia de errores ortográficos constituye una situación generalizada y reconocida por la casi totalidad de los niños encuestados al momento de producir sus textos escolares. **Interpretación.** El reconocimiento casi unánime de errores ortográficos confirma la problemática central de la investigación y su vínculo con un débil desarrollo de la conciencia fonológica. Cuando el estudiante no discrimina con claridad los sonidos, traslada esa imprecisión a la escritura, generando omisiones, sustituciones y confusiones de grafías. Este resultado, además, cobra mayor relevancia en el contexto intercultural bilingüe, donde el cruce entre el kichwa y el castellano incrementa la probabilidad de error; de ahí la urgencia de intervenir en el nivel fonológico para revertir esta tendencia.
¿Practicas lectura o escritura en casa?	**Análisis.** En relación con la práctica de lectura o escritura en casa, 11 estudiantes, es decir el 73 %, respondieron que no, mientras que 4 estudiantes, equivalentes al 27 %, señalaron que sí. En consecuencia, la respuesta negativa prevalece de manera clara sobre la afirmativa entre los niños del quinto año DDTE, lo que evidencia que la mayoría no refuerza en el hogar las habilidades de lectura y escritura desarrolladas en la institución educativa durante la jornada escolar.

Preguntas	Análisis e Interpretación
	Interpretación. La escasa práctica de la lectura y la escritura en el hogar limita la consolidación de los aprendizajes ortográficos y fonológicos iniciados en el aula. El dominio de la escritura exige constancia, y su ausencia fuera de la escuela ralentiza el progreso del estudiante. Este dato resalta el papel del acompañamiento familiar como factor decisivo del proceso; por ello, se vuelve necesario involucrar activamente a los padres, promoviendo rutinas sencillas de lectura y escritura en casa que complementen el trabajo docente y fortalezcan la seguridad del niño al escribir.
¿Te sientes seguro al escribir textos o responder evaluaciones escritas?	**Análisis.** Ante la pregunta sobre si se sienten seguros al escribir textos o responder evaluaciones escritas, 14 estudiantes, que representan el 93 %, respondieron que no, y solo 1 estudiante, correspondiente al 7 %, afirmó que sí. De este modo, la respuesta negativa predomina de forma contundente dentro del grupo del quinto año DDTE, lo que refleja que la gran mayoría de los niños experimenta inseguridad al enfrentarse a tareas que implican la producción escrita en el contexto escolar. **Interpretación.** La elevada inseguridad al escribir manifiesta la dimensión afectiva del problema y su conexión con el proceso FCAP. La falta de confianza suele derivar de errores frecuentes y de la escasa consolidación de la conciencia fonológica, generando temor a equivocarse. Este componente emocional puede inhibir el aprendizaje si no se atiende oportunamente; de ahí que fortalecer los

Preguntas	Análisis e Interpretación
	sonidos y ofrecer un ambiente respetuoso de la identidad cultural resulte fundamental para elevar la autoestima del estudiante, de modo que la escritura deje de percibirse como una amenaza y se asuma con seguridad.
¿Te esfuerzas por escribir correctamente las palabras?	**Análisis.** Respecto a si se esfuerzan por escribir correctamente las palabras, 12 estudiantes, que equivalen al 80 %, respondieron que sí, mientras que 3 estudiantes, correspondientes al 20 %, señalaron que no. Así, la respuesta afirmativa predomina ampliamente sobre la negativa entre los niños del quinto año DDTE, lo que evidencia que la mayoría manifiesta una disposición favorable y una intención consciente de cuidar la correcta escritura de las palabras al desarrollar sus actividades académicas. **Interpretación.** El notable esfuerzo declarado por la mayoría constituye una fortaleza afectiva y actitudinal que contrasta con las dificultades técnicas detectadas en preguntas previas. Los estudiantes quieren escribir bien, pero carecen de las herramientas fonológicas que se lo permitan, lo que explica la brecha entre intención y resultado. Esta predisposición positiva representa un punto de partida valioso para la intervención pedagógica: canalizar esa motivación mediante estrategias que fortalezcan la conciencia fonológica permitiría transformar el esfuerzo en logros concretos, mejorando de manera efectiva el desempeño ortográfico del grupo.

Preguntas	Análisis e Interpretación
¿A veces mezclas palabras de dos lenguas al escribir?	**Análisis.** Ante la afirmación sobre si a veces mezclan palabras de dos lenguas al escribir, los 15 estudiantes encuestados, que corresponden al 100 %, respondieron que sí, sin que se registrara ninguna respuesta negativa, equivalente al 0 %. De esta forma, la totalidad de los niños del quinto año DDTE reconoce combinar términos del kichwa y del castellano en su producción escrita, lo que constituye un resultado unánime y plenamente representativo de la realidad lingüística del grupo evaluado. **Interpretación.** La coincidencia total en la mezcla de ambas lenguas confirma que el contacto lingüístico es un rasgo constitutivo del contexto y no una excepción. Este fenómeno de alternancia influye directamente en la ortografía, pues la transferencia fonética del kichwa al castellano puede originar confusiones gráficas. Lejos de considerarse un defecto, la lengua materna debe asumirse como una fortaleza y un punto de partida pedagógico; por ello, la enseñanza de la conciencia fonológica ha de adaptarse a esta convivencia lingüística, aprovechándola para construir aprendizajes ortográficos pertinentes y significativos.

Fuente: Realización propia

4.1.2 Análisis e interpretación de encuesta dirigida a padres

Tabla 4. Encuesta a padres de familia

Preguntas	Análisis e Interpretación
¿Usted acompaña a su hijo/a cuando realiza las tareas escolares?	**Análisis.** Al consultar a los padres si acompañan a su hijo cuando realiza las tareas escolares, 9 de ellos, que representan el 60 %, respondieron que sí; 5, correspondientes al 33 %, indicaron que a veces, y 1, equivalente al 7 %, señaló que no. De este modo, la respuesta afirmativa constituye la más frecuente dentro del grupo de padres de familia del quinto año DDTE, aunque la alternativa «a veces» también alcanza una presencia considerable en las respuestas registradas. **Interpretación.** El acompañamiento mayoritario de los padres representa un factor favorable para el aprendizaje, aunque la presencia de la respuesta «a veces» revela que dicho apoyo no siempre es constante. La regularidad del acompañamiento familiar incide directamente en la consolidación de la ortografía y en la seguridad del estudiante al escribir. Este resultado sugiere fortalecer la vinculación entre la escuela y el hogar, orientando a las familias sobre cómo apoyar de manera sistemática las tareas, de modo que el acompañamiento se convierta en un soporte continuo del proceso educativo.
¿En casa motivan a su hijo/a a leer cuentos, libros o textos sencillos?	**Análisis.** Respecto a si en casa motivan a su hijo a leer cuentos, libros o textos sencillos, 10 padres, que equivalen al 67 %, respondieron que a veces; 5, correspondientes al 33 %, afirmaron que sí, y ninguno, es decir el 0 %, seleccionó la opción negativa. En consecuencia, la alternativa «a veces» predomina entre los padres de

Preguntas	Análisis e Interpretación
	familia del quinto año DDTE, lo que refleja que la motivación hacia la lectura en el hogar se ofrece de manera ocasional antes que permanente. **Interpretación.** El predominio de la motivación ocasional hacia la lectura indica que, si bien existe disposición en las familias, esta no se traduce en un hábito sostenido dentro del hogar. La lectura frecuente nutre el vocabulario y refuerza la relación entre sonidos y grafías, aspectos esenciales para la ortografía. Que el estímulo sea intermitente limita ese beneficio; por ello, conviene orientar a los padres para que la lectura se convierta en una práctica cotidiana, capaz de reforzar desde casa el desarrollo fonológico y escritor de los niños.
¿Su hijo/a muestra interés para aprender nuevas palabras?	**Análisis.** Al preguntar si su hijo manifiesta interés por aprender nuevas palabras, 14 padres, que representan el 93 %, respondieron que a veces; 1, correspondiente al 7 %, indicó que no, y ninguno, es decir el 0 %, eligió la opción afirmativa. De esta manera, la alternativa «a veces» resulta claramente dominante entre los padres de familia del quinto año DDTE, mientras que la respuesta afirmativa no registra frecuencia alguna dentro del grupo consultado sobre el interés léxico de sus hijos. **Interpretación.** El amplio predominio de la respuesta «a veces», junto con la ausencia total de respuestas afirmativas, sugiere que el interés de los niños por ampliar su vocabulario es inconstante y poco

Preguntas	Análisis e Interpretación
	marcado. La curiosidad léxica impulsa el aprendizaje de nuevas palabras y su correcta escritura; su carácter intermitente frena, por tanto, el enriquecimiento ortográfico. Este dato refuerza la necesidad de emplear estrategias motivadoras —juegos de palabras, adivinanzas y cuentos interculturales— que despierten el gusto por descubrir términos nuevos y estimulen, al mismo tiempo, la conciencia fonológica del estudiante.
¿Su hijo/a reconoce la diferencia de sonido de palabras parecidas?	**Análisis.** En cuanto a si su hijo reconoce la diferencia de sonido entre palabras parecidas, 8 padres, que equivalen al 53 %, respondieron que a veces; 7, correspondientes al 47 %, afirmaron que sí, y ninguno, es decir el 0 %, escogió la opción negativa. Así, la alternativa «a veces» y la afirmativa se distribuyen de manera muy próxima entre los padres de familia del quinto año DDTE, con un ligero predominio de la respuesta «a veces» en las apreciaciones registradas. **Interpretación.** La distribución equilibrada entre «a veces» y «sí» revela que la discriminación auditiva de palabras semejantes, percibida por los padres, se encuentra en un nivel medio y todavía inestable. Esta habilidad es la base de la conciencia fonémica y condiciona la correcta representación escrita de los sonidos. El hecho de que la percepción familiar coincida con las dificultades reportadas por los propios niños otorga mayor validez al diagnóstico; por ello, resulta pertinente reforzar sistemáticamente el

Preguntas	Análisis e Interpretación
	contraste de sonidos parecidos para consolidar una destreza aún vacilante en varios estudiantes.
¿Ha notado si su hijo/a puede separar las palabras en sílabas?	**Análisis.** Respecto a si han notado que su hijo puede separar las palabras en sílabas, los 15 padres encuestados, que corresponden al 100 %, respondieron que a veces, sin que se registraran respuestas afirmativas ni negativas, ambas equivalentes al 0 %. De este modo, la totalidad de los padres de familia del quinto año DDTE coincide en la opción «a veces», lo que constituye un resultado unánime respecto a la percepción de una segmentación silábica intermitente en la producción de sus hijos. **Interpretación.** La unanimidad en la respuesta «a veces» confirma que la segmentación silábica, observada desde el hogar, se realiza de manera irregular y no consolidada. Esta coincidencia con lo reportado por los niños refuerza la idea de que la conciencia silábica constituye un aspecto por fortalecer en todo el grupo. Dado que dividir correctamente las palabras es requisito para escribirlas completas, su carácter intermitente anticipa errores de omisión; por ello, se justifica un trabajo constante y explícito de segmentación, tanto en el aula como en el acompañamiento familiar, hasta lograr su automatización.
¿Su hijo/a escribe sus tareas con buena ortografía?	**Análisis.** Al consultar si su hijo escribe sus tareas con buena ortografía, 7 padres, que representan el 46 %, respondieron que a veces; 4, correspondientes al 27 %, afirmaron que sí, y otros 4,

Preguntas	Análisis e Interpretación
	también equivalentes al 27 %, indicaron que no. De esta forma, la alternativa «a veces» constituye la más frecuente entre los padres de familia del quinto año DDTE, mientras que las respuestas afirmativa y negativa registran idéntica proporción dentro del grupo consultado sobre el desempeño ortográfico. **Interpretación.** El predominio de la respuesta «a veces», sumado a la igualdad entre las opciones afirmativa y negativa, refleja un desempeño ortográfico irregular y heterogéneo según la percepción familiar. Esta variabilidad coincide con las dificultades fonológicas identificadas y confirma que la correcta escritura no está aún consolidada. La coincidencia entre la mirada de los padres y la de los estudiantes fortalece la validez del diagnóstico; por ello, se requiere una intervención pedagógica que atienda estas diferencias individuales y eleve de manera progresiva y equitativa el nivel ortográfico de todo el grupo.
Cuando su hijo/a comete errores al escribir, ¿usted lo anima a corregirlos?	**Análisis.** Respecto a si animan a su hijo a corregir los errores cuando escribe, los 15 padres encuestados, que corresponden al 100 %, respondieron que sí, sin que se registrara ninguna respuesta negativa, equivalente al 0 %. De este modo, la totalidad de los padres de familia del quinto año DDTE coincide en la respuesta afirmativa, lo que constituye un resultado unánime y evidencia una actitud plenamente favorable de las familias hacia la corrección de los errores de escritura de sus hijos.

Preguntas	Análisis e Interpretación
	Interpretación. La disposición unánime de los padres a estimular la corrección de errores constituye una fortaleza significativa del contexto familiar y un aliado valioso para el proceso. Corregir con acompañamiento afectivo favorece el aprendizaje sin generar temor, aspecto coherente con la dimensión afectiva del proceso FCAP. Esta actitud positiva debe canalizarse adecuadamente, orientando a las familias para que la corrección se realice desde la reflexión sobre los sonidos y no desde la sanción; de esta forma, el hogar se convierte en un espacio que refuerza la seguridad y la mejora ortográfica del estudiante.
¿En el hogar se utilizan dos lenguas para comunicarse?	**Análisis.** Al preguntar si en el hogar se utilizan dos lenguas para comunicarse, 14 padres, que equivalen al 93 %, respondieron que sí; 1, correspondiente al 7 %, indicó que a veces, y ninguno, es decir el 0 %, seleccionó la opción negativa. En consecuencia, la respuesta afirmativa resulta ampliamente dominante entre los padres de familia del quinto año DDTE, lo que confirma que la convivencia de dos lenguas es una característica habitual de los hogares de los estudiantes encuestados. **Interpretación.** El uso mayoritario de dos lenguas en el hogar ratifica que el bilingüismo es el entorno natural en el que se desenvuelven los estudiantes. Esta convivencia lingüística, propia del contexto intercultural, influye en la manera en que los niños representan los sonidos al escribir en castellano. Antes que un

Preguntas	Análisis e Interpretación
	obstáculo, constituye una riqueza cultural que la escuela debe reconocer y aprovechar; por ello, la enseñanza de la conciencia fonológica y de la ortografía debe partir de esta realidad, integrando el kichwa y el castellano en un proceso respetuoso de la identidad.
¿Considera que hablar dos idiomas ayuda al aprendizaje de la lectura y la escritura?	**Análisis.** Respecto a si consideran que hablar dos idiomas ayuda al aprendizaje de la lectura y la escritura, los 15 padres encuestados, que corresponden al 100 %, respondieron que sí, sin que se registrara ninguna respuesta negativa, equivalente al 0 %. De esta manera, la totalidad de los padres de familia del quinto año DDTE coincide en la respuesta afirmativa, lo que refleja una valoración plenamente positiva del bilingüismo como factor que favorece el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras de sus hijos. **Interpretación.** La valoración unánime del bilingüismo como una ventaja revela una actitud favorable de las familias hacia la diversidad lingüística, coherente con los principios de la educación intercultural bilingüe. Esta percepción positiva resulta idónea para sustentar propuestas que aprovechen ambas lenguas en la enseñanza de la ortografía. Cuando la comunidad reconoce el valor del kichwa y del castellano, se facilita la implementación de estrategias que transfieren habilidades entre lenguas; por ello, este consenso constituye un respaldo social importante para fortalecer la conciencia fonológica desde un enfoque que valore la identidad cultural.

Preguntas	Análisis e Interpretación
¿El estudiante mezcla palabras de ambas lenguas al hablar o escribir?	**Análisis.** Al consultar si el estudiante mezcla palabras de ambas lenguas al hablar o escribir, los 15 padres encuestados, que corresponden al 100 %, respondieron que sí, sin que se registraran respuestas en las opciones «no» ni «a veces», ambas equivalentes al 0 %. De este modo, la totalidad de los padres de familia del quinto año DDTE coincide en la respuesta afirmativa, resultado que concuerda plenamente con lo manifestado por los propios estudiantes en la encuesta aplicada a los niños. **Interpretación.** La coincidencia total entre padres e hijos respecto a la mezcla de ambas lenguas otorga solidez al diagnóstico y confirma la centralidad del fenómeno de alternancia en este contexto. Dicha combinación incide en la ortografía, pues la transferencia de sonidos entre el kichwa y el castellano puede provocar confusiones gráficas. Este hallazgo, lejos de interpretarse como una deficiencia, orienta la intervención hacia una enseñanza que valore la lengua materna y trabaje explícitamente las correspondencias fonema-grafema en ambos idiomas, transformando la diversidad lingüística en una oportunidad para el aprendizaje ortográfico.

4.1.3 Análisis de la entrevista realizada a la decente del quinto año de educación básica de la Unidad Educativa Comunitario Intercultural Bilingüe "General Pintag"

Tabla 5. Entrevista

Preguntas	Respuesta
¿Cómo identifica que un estudiante necesita mayor apoyo en conciencia fonológica?	Me doy cuenta cuando el estudiante presenta dificultades para reconocer o diferenciar los sonidos de las palabras. También observo que tiene problemas para separar sílabas, identificar rimas o relacionar correctamente los sonidos con las letras.
¿Qué errores ortográficos son los más frecuentes y a qué cree que se deben?	Los errores que veo con más frecuencia son la confusión entre letras que suenan parecido, la omisión de algunas letras, el uso incorrecto de las tildes y escribir las palabras tal como las pronuncian. Considero que esto ocurre porque muchos estudiantes todavía están desarrollando la lectura y la escritura, y en algunos casos la influencia de su lengua materna también hace que existan diferencias en la pronunciación y, por lo tanto, en la escritura.
¿Qué dificultades ortográficas observa con mayor frecuencia en los estudiantes durante el proceso FCAP?	Durante el proceso FCAP he observado que varios estudiantes tienen dificultad para escribir correctamente algunas palabras, especialmente aquellas que contienen combinaciones de letras o reglas ortográficas que aún no dominan. También presentan errores en el uso de mayúsculas, tildes y signos de puntuación. Estas dificultades suelen disminuir cuando se realizan actividades constantes de lectura, escritura y reflexión sobre las palabras.

Preguntas	Respuesta
¿Qué diferencias observa entre estudiantes que dominan la lengua materna y aquellos que utilizan principalmente el español?	He observado que los estudiantes que hablan principalmente su lengua materna, al inicio, presentan más dificultades para escribir correctamente en español, ya que muchas veces trasladan la pronunciación de su idioma a la escritura. En cambio, quienes utilizan más el español suelen adaptarse con mayor facilidad a las reglas ortográficas. Sin embargo, todos pueden alcanzar buenos resultados cuando reciben el acompañamiento adecuado.
¿Cómo influye el uso cotidiano de la lengua indígena en la escritura en español?	Pienso que influye porque los estudiantes están acostumbrados a comunicarse en su lengua materna y, al escribir en español, tienden a representar las palabras según los sonidos que conocen. Esto puede provocar algunos errores ortográficos. Aun así, considero que la lengua indígena es una fortaleza que debe valorarse y aprovecharse dentro del proceso de enseñanza, ya que forma parte de la identidad de los estudiantes.
¿Qué desafíos enfrenta al enseñar ortografía en un aula con diversidad lingüística?	Uno de los mayores desafíos es que cada estudiante tiene un nivel diferente de dominio del español. Por esa razón es necesario utilizar distintas estrategias para que todos puedan comprender y aprender. Además, es importante enseñar respetando la lengua y la cultura de cada estudiante, buscando siempre que ambos idiomas se complementen durante el proceso educativo.
¿Considera que el uso de la lengua materna influye en el aprendizaje de la ortografía	Sí, considero que influye de manera significativa; en muchas ocasiones los estudiantes escriben las palabras de acuerdo con la pronunciación de su lengua materna, lo que genera algunos errores

Preguntas	Respuesta
en español? ¿De qué manera?	al escribir en español. Sin embargo, cuando se trabaja de forma adecuada y se fortalecen ambos idiomas, la lengua materna deja de ser una dificultad y se convierte en un apoyo importante para el aprendizaje.
¿Qué tipo de apoyo, capacitación o recursos considera necesarios para fortalecer la enseñanza de la conciencia fonológica y mejorar el aprendizaje de la ortografía en contextos interculturales bilingües?	Considero que sería muy importante recibir capacitaciones enfocadas en estrategias para trabajar la conciencia fonológica en contextos interculturales bilingües. Además, sería de gran ayuda contar con materiales didácticos adaptados a la realidad de los estudiantes, como cuentos, juegos, tarjetas, recursos visuales y actividades que integren tanto la lengua materna como el español. También es fundamental compartir experiencias entre docentes para conocer estrategias que hayan dado buenos resultados.
¿Qué actividades realizan los estudiantes que más favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica?	Las actividades que mejores resultados han dado son la lectura en voz alta, los juegos de rimas, la identificación de sonidos iniciales y finales, la separación de palabras en sílabas, los trabalenguas, las canciones y los ejercicios donde los estudiantes relacionan los sonidos con las letras. Estas actividades permiten que aprendan de una manera más participativa y fortalecen las bases para una buena lectura y escritura.
¿Qué recomendaciones haría a otros docentes para fortalecer la conciencia	Les recomendaría trabajar la conciencia fonológica de manera permanente mediante actividades sencillas, dinámicas y acordes con la realidad de los estudiantes. También considero importante valorar

Preguntas	Respuesta
fonológica en contextos interculturales bilingües?	la lengua materna dentro del aula, ya que representa un recurso que puede facilitar el aprendizaje del español. Finalmente, pienso que la práctica constante de la lectura y la escritura, junto con el apoyo de las familias y el uso de materiales adecuados, contribuye significativamente al desarrollo de estas habilidades.

Fuente: Realización propia

CONCLUSIONES -TUKUNCHAYKUNA

- El nivel de conciencia fonológica de los estudiantes del quinto año DDTE es incipiente, pues el 66 % identifica solo a veces palabras con el mismo sonido inicial, el 47 % diferencia a veces letras de sonido parecido y el 40 % no separa correctamente las sílabas. Estas debilidades se reflejaron en las dificultades ortográficas, ya que el 93 % reconoció cometer errores al escribir y ese mismo 93 % manifestó inseguridad; además, el 100 % mezcla ambas lenguas, evidenciando que la transferencia fonética del kichwa al castellano condiciona directamente la escritura de los estudiantes.
- Se concluyó que las estrategias pedagógicas empleadas resultan insuficientes para desarrollar la conciencia fonológica, pues el 67 % de los niños percibió que el docente no realiza juegos ni actividades para trabajar los sonidos, y el 73 % no refuerza la lectura o la escritura en casa. Aunque la docente reconoció la utilidad de las rimas, los trabalenguas y la lectura en voz alta, admitió carecer de capacitación y de materiales contextualizados. Asimismo, el acompañamiento familiar es irregular, ya que el 67 % de los padres motiva solo a veces la lectura, lo que limita el aprendizaje ortográfico.
- Los resultados justificaron plenamente el diseño de una guía práctica sobre el uso correcto del texto escrito, orientada a fortalecer las competencias ortográficas mediante la conciencia fonológica. La disposición favorable de los estudiantes, pues el 80 % se esfuerza por escribir bien, y la valoración del bilingüismo por el 100 % de los padres constituyeron una base propicia. Por ello, la guía se estructuró con estrategias lúdicas, interculturales y contextualizadas que integran el kichwa y el

castellano, y articulan las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz del proceso FCAP para mejorar la redacción.

RECOMENDACIONES – RIKUCHIKUNA

- Se recomienda aplicar un diagnóstico inicial y un programa sistemático de estimulación fonológica que atienda las dificultades detectadas, trabajando de manera explícita la identificación de sonidos, la diferenciación de grafías semejantes y la segmentación silábica, a fin de reducir los errores ortográficos y fortalecer la seguridad de los estudiantes al escribir.
- Se sugiere gestionar capacitaciones docentes en metodología bilingüe activa e incorporar diariamente estrategias lúdicas —rimas, trabalenguas y lectura en voz alta— para trabajar los sonidos; asimismo, conviene involucrar a las familias mediante orientaciones y rutinas sencillas de lectura y escritura que refuercen en el hogar el aprendizaje del aula.
- Se recomienda implementar y evaluar la guía práctica diseñada, empleando materiales contextualizados e interculturales que integren el kichwa y el castellano y articulen las dimensiones del proceso FCAP, de modo que la enseñanza de la ortografía se torne significativa, motivadora y respetuosa de la identidad cultural de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Ñamot, C. E., & Merino Salazar, T. del R. (2024). Conciencia fonológica para el desarrollo lingüístico en niños de cinco años. *Revista Tribunal, 4*(8), 181-203. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.52

Alza Ríos, N. C. (2024). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en educación básica. *Revista Horizontes, 8*(33), 1069-1083. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1443

Amaya-Medina, D.-R., González-Fernández, D., Flores-González, J.-F., & Iturra-Osorio, D. (2025). Enseñanza de la conciencia fonológica en el aula para favorecer el aprendizaje de la lectura: una revisión sistemática. *Ocnos, 24*(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.514

Barros Rodríguez, D. M. (2023). *La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de segundo y tercer años de educación general básica de la Unidad Educativa Cotaló del cantón Pelileo* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/37416

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2023). *Reducción del analfabetismo en Ecuador: más de 199.000 personas libres de esta condición desde 2010*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/reduccion-del-analfabetismo-en-ecuador-mas-de-199-000-personas-libres-de-esta-condicion-desde-2010/

Medina, G., Nina, P., & Nina, A. (2025). Desarrollo de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en nivel inicial: un enfoque de la red bibliométrica. *Revista InveCom, 5*(4), e504004. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000403004

Mogollón Fernández, A. L. (2025). *Conciencia fonológica y lectoescritura en estudiantes de primaria de la institución educativa 5179 Los Pinos, Puente Piedra, 2024* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. https://hdl.handle.net/20.500.13084/11147

Ojea, G. L. (2024). Bilingüismo y alfabetización: un estudio con niños/as qom bilingües que asisten a primer grado. *Educación y Ciencia*, *14*(63), 11-36. https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/809

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): resultados de la prueba de Escritura*. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-entrego-los-resultados-nacionales-de-la-prueba-de-escritura-del-estudio-regional

Palma Coello, R. A., Coello Coello, A. B., & Benalcázar Fernández, F. J. (2024). Estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la ortografía en educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(1). https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10339

Pezo-Anastacio, J. M., & Coka-Echeverria, J. E. (2024). Estrategias lúdicas para mejorar la ortografía en los estudiantes de cuarto grado. *MQRInvestigar*, *8*(4), 2917-2941. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.2917-2941

Sánchez Oliva, V. E., & Sullca Sánchez, B. (2023). *Conciencia fonológica y lectoescritura en estudiantes de primer grado, Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, UGEL 06, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/4694225a-d5c2-4641-9429-9f823937217e

Verdugo, M. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades,* (20), 178-195. https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10

Zambrano Pincay. (2025). La conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura en segundo grado. *Polo del Conocimiento, 10*(9), 1838–1857. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10417

ANEXOS

Encuesta realizada a estudiantes

Objetivo: Conocer las habilidades de conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes.

Unidad Educativa…….

Marque con una X, las siguientes preguntas:

Indique el grado que cursas actualmente…….

Edad…… Género: Femenino ( ) Masculino ( )

1. **¿Te gusta participar en actividades de lectura y escritura?**

   SI ( ) NO ( )

2. **¿Puede identificar diferenciar dos palabras que comienzan con el mismo sonido?**

   SI ( ) NO ( ) A VECES ( )

3. **¿Diferencia letras que tienen sonidos parecidos (b-v, c-s-z, ll-y)?**

   SI ( ) NO ( ) A VECES ( )

4. **¿Puedes separar correctamente las palabras en sílabas?**

SI ( ) NO ( )

5. **¿Tu docente realiza juegos o actividades para trabajar sonidos y palabras?**

SI ( ) NO ( )

6. **¿Cometes errores ortográficos al escribir tareas o trabajos escolares?**

SI ( ) NO ( )

7. **¿Practicas lectura o escritura en casa?**

SI ( ) NO ( )

8. **¿Te sientes seguro al escribir textos o responder evaluaciones escritas?**

SI ( ) NO ( )

9. **¿Te esfuerzas por escribir correctamente las palabras?**

SI ( ) NO ( )

10. **¿A veces mezclo palabras de dos lenguas al escribir?**

SI ( ) NO ( )

Encuesta para los representantes

Objetivo: Conocer la percepción de los representantes sobre la influencia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la ortografía y el desarrollo integral de los estudiantes.

Instrucciones: Marque con una (X) la opción que considere adecuada.

1. **¿Usted acompaña a su hijo/a cuando realiza las tareas escolares?**

SI ( ) NO ( ) A VECES ( )

2. **¿En casa motivan a su hijo/a leer cuentos, libros o textos sencillos?**

SI ( ) NO ( ) A VECES ( )

3. **¿Su hijo muestra interés para aprender nuevas palabras?**

SI ( ) NO ( ) A VECES ( )

4. **¿Su hijo/a reconoce diferencia sonido de palabras parecidas?**

SI ( ) NO ( ) A VECES ( )

5. **¿Ha notado si su hijo/a puede separar las palabras en sílabas?**

SI ( ) NO ( ) A VECES ( )

6. ¿Su hijo/a escribe sus tareas con buena ortografía?

SI ( ) NO ( ) A VECES ( )

7. ¿Cuándo su hijo/a comete errores al escribir, usted lo anima a corregirlos?

SI ( ) NO ( )

8. ¿En el hogar se utilizan dos lenguas para comunicarse?

SI ( ) NO ( ) A VECES ( )

9. ¿Considera que hablar dos idiomas ayuda al aprendizaje de la lectura y la escritura?

SI ( ) NO ( )

10. ¿El estudiante mezcla palabras de ambas lenguas al hablar o escribir?

SI ( ) NO ( ) A VECES ( )

Entrevista para docentes

Objetivo: Recopilar información sobre la percepción de los docentes respecto a la influencia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la ortografía y el desarrollo integral de los estudiantes.

Preguntas

1. ¿Cómo identifica que un estudiante necesita mayor apoyo en conciencia fonológica?

_____

_____

2. ¿Qué errores ortográficos son los más frecuentes y a qué cree que se deben?

_____

_____

3. ¿Qué dificultades ortográficas observa con mayor frecuencia en los estudiantes durante el proceso FCAP?

_____

_____

4. ¿Qué diferencias observa entre estudiantes que dominan la lengua materna y aquellos que utilizan principalmente el español?

_____

_____

5. ¿Cómo influye el uso cotidiano de la lengua indígena en la escritura en español?

_____

_____

6. ¿Qué desafíos enfrenta al enseñar ortografía en un aula con diversidad lingüística?

_____

_____

7. ¿Considera que el uso de la lengua materna influye en el aprendizaje de la ortografía en español? ¿De qué manera?

_____

_____

8. ¿Qué tipo de apoyo, capacitación o recursos considera necesarios para fortalecer la enseñanza de la conciencia fonológica y mejorar el aprendizaje de la ortografía en contextos interculturales bilingües?

_____

_____

9. ¿Qué actividades realizan los estudiantes que más favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica?

_____

_____

10. ¿Qué recomendaciones haría a otros docentes para fortalecer la conciencia fonológica en contextos interculturales bilingües?

_____

_____




ENIDOS
100
500
700
900
200
400
600








Guía práctica sobre el uso correcto del texto escrito
CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
Influencia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes durante el proceso del fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (FCAP) en contextos interculturales bilingües de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "General Pintag", período académico 2025–2026.
Mercedes Aucancela

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR



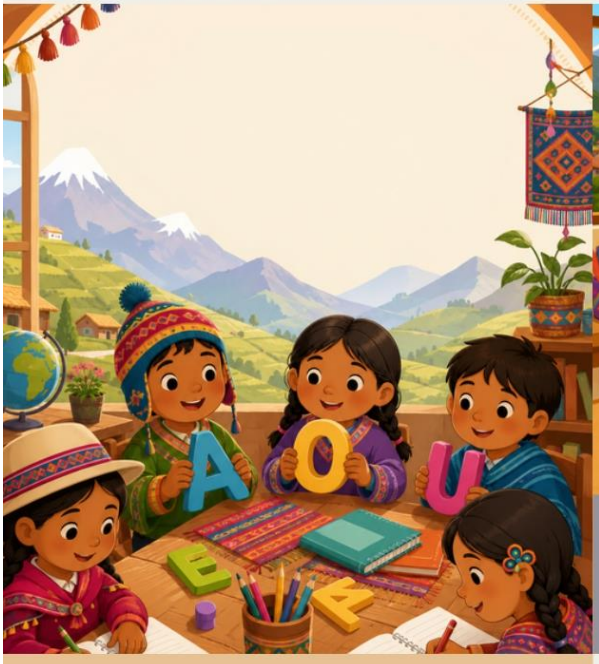
Introducción

La presente guía surge de la necesidad de fortalecer la conciencia fonológica como base para el aprendizaje de la ortografía. En el contexto de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "General Pintag", donde conviven el Kichwa y el castellano, se evidencian dificultades en la escritura relacionadas con la discriminación auditiva y el reconocimiento de los sonidos del lenguaje. Esta propuesta transforma ese reto en una oportunidad mediante actividades lúdicas, participativas e interculturales que favorecen la escucha, la reflexión sonora y la producción escrita con sentido

Problema

La propuesta consiste en la implementación de un programa pedagógico orientado al fortalecimiento de la conciencia fonológica mediante actividades lúdicas, participativas e interculturales que favorezcan el aprendizaje de la ortografía. Está dirigida a estudiantes de Educación General Básica y busca desarrollar progresivamente la conciencia léxica, silábica y fonémica. Las actividades responden a las necesidades identificadas durante la investigación y se fundamentan en principios de la Educación Intercultural Bilingüe, promoviendo el respeto a la diversidad lingüística y cultural.

Objetivos





GENERAL

Diseñar e implementar una propuesta pedagógica basada en el fortalecimiento de la conciencia fonológica mediante estrategias lúdicas, cognitivas, afectivas y psicomotrices, que contribuya al mejoramiento del aprendizaje de la ortografía en los estudiantes de Educación General Básica, considerando las características del contexto intercultural bilingüe.

ESPECÍFICOS

- Desarrollar actividades de conciencia léxica, silábica y fonémica que favorezcan el reconocimiento y la discriminación de los sonidos del lenguaje.
- Aplicar estrategias didácticas interculturales que fortalezcan el aprendizaje de la ortografía, fundamentadas en la correspondencia fonema-grafema.
- Promover experiencias de aprendizaje significativas que integren aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas.

PRESENTACIÓN

¿Para qué sirve esta guía?

Esta guía ayuda a escuchar, separar, reconocer y escribir mejor las palabras. Aprenderemos jugando con sonidos, sílabas, letras, cuentos y palabras de nuestro entorno.

Escuchar→ Jugar→ Escribir→ Revisar

Meta docente

- Fortalecer la ortografía.
- Usar juegos y material visual.
- Valorar el kichwa y el castellano.

Meta estudiante

- Sentirme seguro al escribir. · Corregir sin miedo.
- Crear textos con alegría.

Regla de oro

En esta guía no se castigael error:se escucha, se piensa y se corrige con cariño.

RUTA DE APRENDIZAJE

Cinco pasos para escribir mejor

1

Palabras

Descubroque una oración tiene varias palabras.

2

Sílabas

Aplaudoyseparo palabras en partes pequeñas.

3

Sonidos

Reconozcocómo empiezan y terminan las palabras.

4

Ortografía

Practicoletras,tildes, mayúsculas y signos.

5

Textos

Inventohistorias de mi cultura y mi comunidad.

03

UEB
UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

TALLER 1

DESCUBRIENDO LAS PALABRAS

Sugerencia didáctica: motivar la participación activa del estudiante y conectar la actividad con su contexto cultural y lingüístico.



Materiales

"El tren de las oraciones":

- Cartulina
- 4 o 5 vagones de tren
- Tarjetas con dibujos de objetos del entorno (mamá, perro, río, fruta, etc.).

Objetivo

Que el niño entienda que las oraciones se dividen en palabras individuales

¿Cómo se hace?

Dibujar los vagones en cartulina, armarlos y pegarlos en la pizarra. Elaborar tarjetas con dibujos relacionados con el contexto cercano de los niños.

¿Cómo se usa?

La docente dice una oración en voz alta, por ejemplo: "El perro corre". Un estudiante pasa al frente y coloca una tarjeta en cada vagón según la cantidad de palabras que escuchó.

FICHA IMPRIMIBLE

Mi tren de palabras

Escribe o dibujaunapalabraencadavagón.Luegolee la oración completa.



Mi oración: _____

Dibujo mi oración aquí

Me autoevalúo: ¿Separé bien cada palabra?
Sí
En proceso
Necesito ayuda

UEB
UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

TALLER 2

JUGANDO CON LAS SÍLABAS

Sugerencia didáctica: motivar la participación activa del estudiante y conectar la actividad con su contexto cultural y lingüístico



Objetivo

Que el niño aprenda a separar las palabras en trozos más pequeños (sílabas).

Materiales

"Las tapitas caminantes y el aplauso":

- tapas de botellas con sílabas escritas
- dibujos de palabras
- manos grandes dibujadas en la pizarra

¿Cómo se hace?

Reunir tapas de plástico, escribir sílabas en ellas (por ejemplo: MA, ME, PA, PE, TA) y dibujar cuatro manos grandes en la pizarra para acompañar el conteo silábico.

¿Cómo se usa?

Se muestra una imagen, por ejemplo "zapato". Toda la clase aplaude por sílabas: ZA-PA-TO. Luego los niños buscan las tapas correctas y forman la palabra en fila.

UEB
UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

TALLER 3

ESCUCHAMOS Y RECONOCEMOS SONIDOS

Sugerencia didáctica: motivar la participación activa del estudiante y conectar la actividad con su contexto cultural y lingüístico.



Objetivo

Que el niño identifique el sonido de las letras y reconozca cómo suenan: /mmm/, /sss/, /ppp/.

Materiales

"La caja misteriosa del sonido":

- una caja decorada
- pequeños objetos o juguetes reales, por ejemplo una manzana, un sol o una pelota

¿Cómo se hace?

Decorar una caja de zapatos y colocar dentro objetos de uso cotidiano. Preparar el juego para que los niños adivinen el objeto a partir de su sonido inicial.

¿Cómo se usa?

La docente mete la mano en la caja y dice: "Tengo un objeto que empieza con /mmm/". Los niños adivinan. Quien acierta saca el objeto y lo muestra. En el enfoque bilingüe, se puede pedir también el sonido inicial en la lengua originaria.

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

UEB
UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

TALLER 4

APRENDEMOS ORTOGRAFÍA JUGANDO

Sugerencia didáctica: motivar la participación activa del estudiante y conectar la actividad con su contexto cultural y lingüístico.



Objetivo

Practicar la escritura correcta sin miedo a equivocarse.

Materiales

"Pizarras mágicas de bolsillo":

- hojas con sopa de letras
- crucigramas o líneas de dictado
- fundas plásticas transparentes
- marcadores borrables
- un paño para limpiar.

¿Cómo se hace?

Imprimir actividades de ortografía e introducirlas en fundas plásticas transparentes para que los niños escriban y borren varias veces

¿Cómo se usa?

La docente realiza un dictado o propone un crucigrama. Si el niño se equivoca, borra y corrige de inmediato. También se puede trabajar en parejas para revisar la ortografía del compañero.

TALLER 4

Pizarras mágicas de bolsillo

Ortografía sin miedo

Objetivo: practicarlaescritura correctaycorregirerrores de forma rápida yamable.

b / v
boca - vaca
bien -
viento

c / s / z
casa - sopa
zapato -
cielo

ll / y
llave - yuca
pollo -
mayo

Tildes
mamá -
café árbol -
lápiz

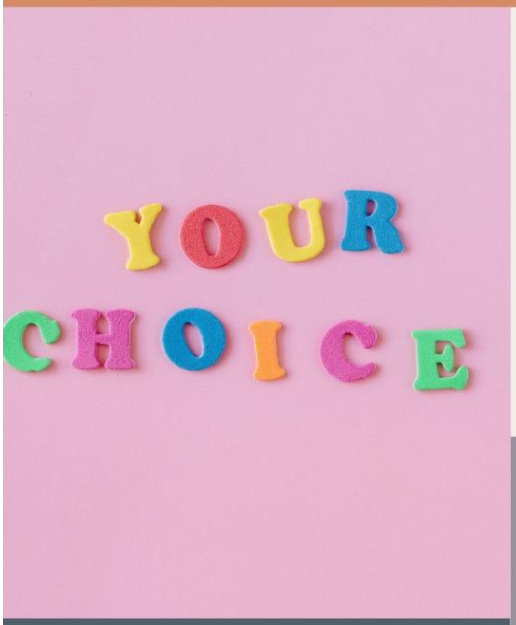
Cómo usarla: escribe con marcador sobre una funda plástica, revisa con un compañero, borra y mejora sin ensuciar el cuaderno.

UEB
UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

TALLER 5

PRODUCIMOS TEXTOS CON CREATIVIDAD

Sugerencia didáctica: motivar la participación activa del estudiante y conectar la actividad con su contexto cultural y lingüístico.



Objetivo

Que los niños inventen historias basadas en su propia cultura de forma divertida.

Materiales

"Los dados cuentacuentos":

- 3 dados grandes de cartón con dibujos de personajes, lugares y acciones u objetos.

¿Cómo se hace?

Armar 3 dados y pegar imágenes en cada cara. Dado 1: personajes (abuelo, cóndor, niño, maestra). Dado 2: lugares (montaña, río, chacra/campo, escuela). Dado 3: acciones u objetos (tejiendo, cocinando, un misterio, una fiesta).

¿Cómo se usa?

Los niños trabajan en grupos. Un representante lanza los 3 dados y, con los elementos que aparecen, el grupo conversa y escribe una historia corta en un papelógrafo. Al final la comparte con el curso.

CIERRE

Plan de aplicación

Cronograma sugerido

Mes 1	Diagnóstico, Taller 1 y Taller 2
Mes 2	Taller 3 y Taller 4
Mes 3	Taller 5 y evaluación final

Mensaje para los niños

Escribir bienes comosembrar unasemilla: con práctica, paciencia y alegría, cada palabra crece mejor.

¡Yo puedo escuchar, pensar y escribir mejor!

Guía basada en la propuesta pedagógica de conciencia fonológica y ortografía.

Bibliografía de la guía

Atacushi Llomitoa, H. R., Campaña Viera, L. F., & Araque Escalona, J. C. (2025). Conciencias lingüísticas en el desarrollo de la ortografía. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON", 5*(5), 263–274. **https://doi.org/10.62305/alcon.v5i5.870 Soeici**

Barreto Zúñiga, W. W., Fernández Álvarez, J. E., Macías López, G. V., & Morán Llerena, Y. E. (2023). Desarrollo cognitivo en las dimensiones de la conciencia fonológica en niños de segundo grado de educación básica de la Escuela Manuel Gómez Abad del período 2023-2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(5), 647–670. **https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7747 ciencialatina**

Bravo Alvarado, R. N. (2024). Estrategias didácticas innovadoras para potenciar el aprendizaje de la ortografía y escritura en los estudiantes de octavo año de E.G.B. del sistema educativo ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 6733–6759. **https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12862 Ciencia Latina**

Porta, M. E., Ramírez, G., & Dickinson, D. K. (2021). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Revista Signos, 54*(106), 409–437. **https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200409 SciELO**

Saca Parra, A. M. (2026). Formación docente y metodologías activas para la enseñanza de la lectura y escritura bilingüe (kichwa-español): hacia el fortalecimiento de la identidad cultural y el pensamiento crítico en la educación básica. *South Florida Journal of Development, 7*(5), e6453. **https://doi.org/10.46932/sfjdv7n5-016 South Florida Journal of Development**

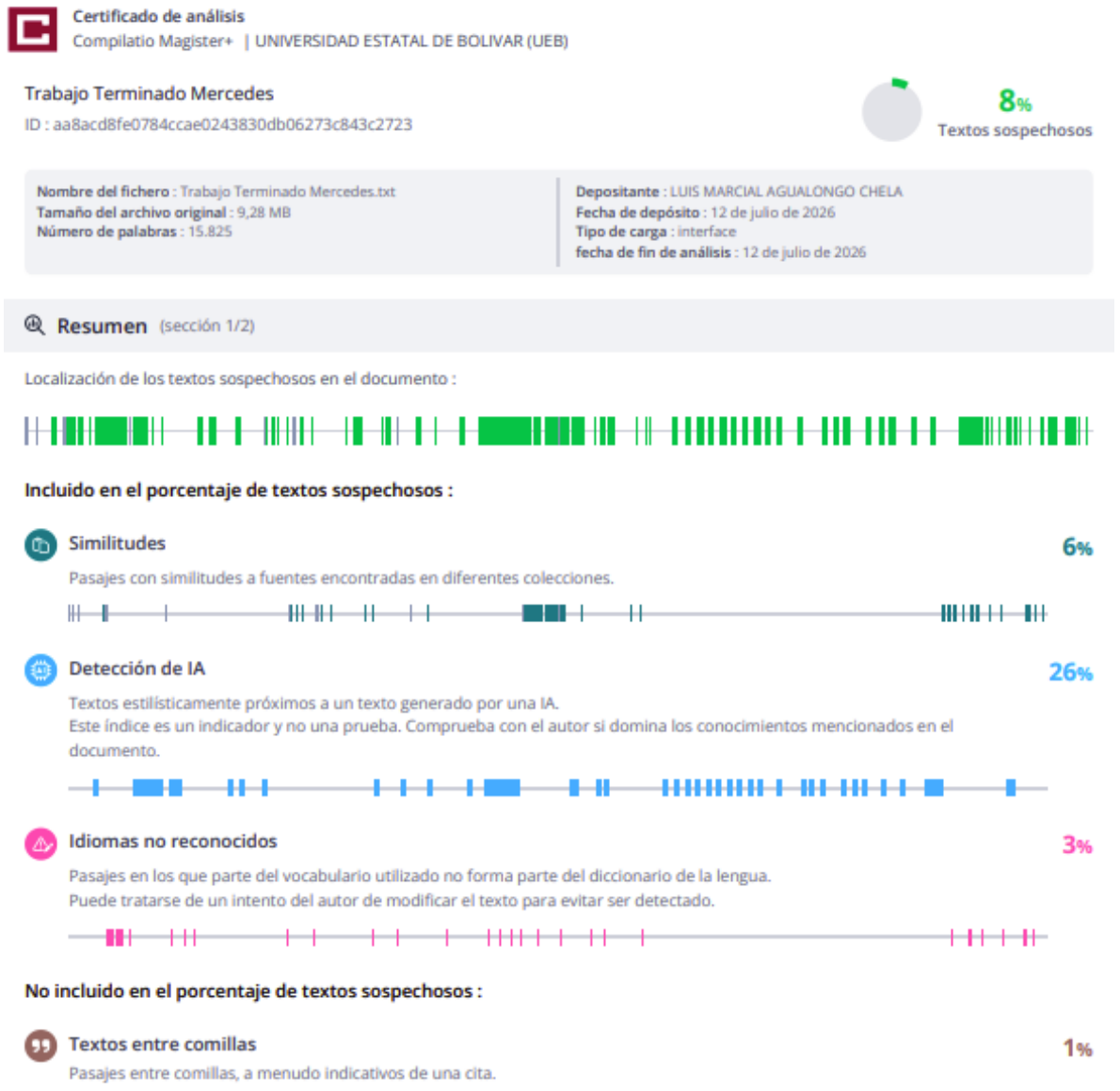
Tamayo Arellano, V. R. (2026). Enseñanza de la ortografía en las aulas: innovación educativa con juegos lingüísticos para mejorar la precisión y la retención ortográfica en educación básica. *Ciencia y Educación, 7*(3), 34–45. **https://doi.org/10.5281/zenodo.19058361 Ciencia y Educación**

Valle-Zevallos, M.-J., Méndez-Vergaray, J., & Flores, E. (2024). La conciencia fonológica y su relación con la lectura: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8*(33), 1004–1021. **https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.779 Horizontes**

Un par de notas útiles: la de Tamayo Arellano (2026) es de la misma Universidad Estatal de Bolívar y trata justo los juegos lingüísticos que usas en los talleres; la de Saca Parra (2026) es la que respalda directamente el enfoque kichwa-español de tu propuesta. En APA 7 el listado va con sangría francesa (la primera línea al margen y las siguientes con sangría), algo que aquí no se aprecia bien.

Anexo

Anexo 1. Reporte de antiplagio



Certificado de análisis
Compilatio Magister+ | UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR (UEB)

Trabajo Terminado Mercedes
ID : aa8acd8fe0784ccae0243830db06273c843c2723

8%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : Trabajo Terminado Mercedes.txt
Tamaño del archivo original : 9,28 MB
Número de palabras : 15.825

Depositante : LUIS MARCIAL AGUALONGO CHELA
Fecha de depósito : 12 de julio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 12 de julio de 2026

Resumen (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :

Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes 6%
Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

Detección de IA 26%
Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.
Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.

Idiomas no reconocidos 3%
Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.

No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas 1%
Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

Fuentes de similitudes (sección 2/2)

Similitudes

6%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Fuente principal detectada

Nº		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
1		Propuesta de reforma al art. 86 de la ley orgánica de Educación... localhost/xmlui/bitstream/123456789/1316/1/TURAB027-2015.pdf	<1%	
2		moodle.unach.edu.ec moodle.unach.edu.ec/pluginfile.php/4473743/mod_resource/content/1/...	<1%	
3		Equal Opportunities and Inclusion in Higher Education Institutio... doi.org/10.18502/espoch.v1i1.9549	<1%	
4		PLAN DE NEGOCIOS PARA LA CREACIÓN DE UNA INSTITUCIÓN... localhost/xmlui/bitstream/123456789/1087/3/Plan%20de%20negocios%...	<1%	
5		ve.scielo.org ve.scielo.org/pdf/ric/v5n4/2739-0063-ric-5-04-e504004.pdf	<1%	
6		repositorio.ug.edu.ec repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/62870/1/%27BP%c3%81RV-PEP-2...	<1%	
7		La memoria de trabajo y los errores en la ortografía arbitraria; e... www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/3290	<1%	
8		TESIS - UEB FINAL FINAL #79d30c Viene de de mi grupo	<1%	
9		(6) FINAL ANAHI_YANCHAPANTA y MARITZA_CAIZA- #0b0ef0 Viene de de mi grupo	<1%	
10		Objetivos específicos - Reseña histórica - CARRERA DE... 1library.co/article/objetivos-espec%C3%ADficos-rese%C3%B1a-hist%C3%...	<1%	

Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

Nº		Descripciones
1		https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.514
2		https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/37416
3		https://www.ecuadorencifras.gob.ec/reduccion-del-analfabetismo-en-ecuador-mas-de-199-000-personas-li...
4		https://hdl.handle.net/20.500.13084/11147
5		https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/809