

Enfoque predominante en la enseñanza de castellano en segundo ciclo, en escuelas de zonas vulnerables de Asunción

Predominant approach in the teaching of Spanish in the second cycle in schools in vulnerable areas of Asuncion

Nicolasa Ortiz Maldonado¹ 

¹ Universidad Iberoamericana. Asunción, Paraguay.

Correspondencia: nicolortizm@yahoo.es

RESUMEN

El objetivo del artículo es presentar el análisis realizado entorno al enfoque metodológico de la enseñanza de la expresión escrita de castellano a estudiantes del segundo ciclo, en dos escuelas oficiales de zonas vulnerables de Asunción. La investigación fue cualitativa, de tipo descriptivo y corte transversal. Se recolectaron datos mediante el análisis documental: planificación docente y producción escrita de estudiantes y la observación de clases. Los hallazgos fueron los siguientes: el enfoque metodológico predominante es el gramatical, con un énfasis en la corrección normativa y el análisis sintáctico, la planificación de las clases es poco desarrollado por los docentes, el proceso metodológico de los momentos didácticos de la escritura es poco favorable para el desarrollo de la competencia comunicativa, la evaluación se centra, principalmente, en el producto final. Se identificó en la mayoría de las aulas carencia de materiales didácticos diversificados que apoyen el aprendizaje, los docentes cumplen las etapas del desarrollo de una clase: inicio, desarrollo, cierre y utilizan el modelado como estrategia de enseñanza. Los resultados evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques metodológicos innovadores para el desarrollo de la competencia comunicativa. Asimismo, es recomendable la promoción de la planificación curricular y didáctica, la implementación de estrategias de enseñanza que favorezcan el proceso de escritura, la diversificación de las prácticas evaluativas que valoren proceso y producto final de la escritura y la dotación de recursos didácticos adecuados.

Editor Responsable: Mónica Ruoti 
Universidad Iberoamericana, Asunción Paraguay.

Recibido: 12/04/2024
Aceptado: 21/09/2024



Publicado en acceso abierto.
Licencia Creative Commons.

Rev. cient. estud. investig. 13(2), 70-82; diciembre 2024
DOI: <https://doi.org/10.26885/rcei.13.2.70>

Palabras clave estrategias, implementación de los ODS, universidad, Paraguay.

ABSTRACT The objective of this article is to present an analysis of the methodological approach to teaching written expression in Spanish to second cycle students in two official schools in vulnerable areas of Asunción. The research was qualitative, descriptive and cross-sectional. Data were collected through documentary analysis: teaching planning and written production of students, plus classroom observation. The findings were as follows: the predominant methodological approach is grammatical, with an emphasis on normative correction and syntactic analysis, class planning is poorly developed by teachers, the methodological process of the didactic moments of writing is unfavorable for the development of communicative competence, evaluation is mainly focused on the final product. Most of the classrooms lack diversified didactic materials to support learning; teachers comply with the stages of class development: beginning, development, closing and use modeling as a teaching strategy.

Keywords strategies, implementation of the SDGs, university, Paraguay.

INTRODUCCIÓN

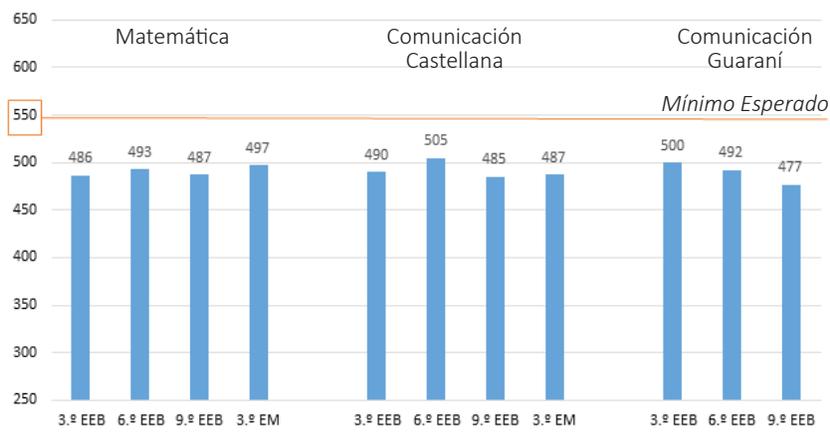
El lenguaje es el medio de comunicación fundamental de los seres humanos y su dominio es todo un desafío. El buen manejo de la lengua escrita abre oportunidades a las personas para adquirir conocimientos, mejorar la calidad de vida y participar como sujeto activo en la transformación social. La enseñanza del lenguaje escrito es una preocupación desde hace mucho tiempo y que sigue vigente, como revela la siguiente cita:

Se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y formar palabras a partir de las mismas, pero no se ha enseñado el lenguaje escrito (...) se ha prestado poca atención a la cuestión del lenguaje escrito como tal, es decir, un determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico y desarrollo cultural del niño. (Vigotsky, 1979, citado por Del Valle, 2007, p. 1).

Los resultados de la Evaluación Educativa SNEPE 2018 (MEC, 2020) muestran un panorama preocupante a nivel nacional, donde ningún departamento alcanzó el puntaje mínimo de 550 puntos considerado como “satisfactorio” en todas las áreas

evaluadas. La Figura 1 que acompaña este informe detalla los puntajes promedio por grado, curso y área académica, los cuales oscilan entre 477 y 505 puntos, todos por debajo del nivel esperado.

Figura 1. Puntaje promedio por área académica



Fuente: SNEPE 2018- MEC.

La expresión escrita como las otras habilidades lingüísticas requiere del trabajo pedagógico del docente, además del dominio conceptual de la lengua, del manejo de método de enseñanza, según la edad, capacidad cognitiva y sociocultural del estudiante (Cassany et al., 2003). Por ello, la labor docente se constituye en un acto muy importante, que por excelencia es uno de los soportes para la enseñanza y aprendizaje sistemático de la lengua y la formación de niños lectores y escritores autónomos (Inostroza y Jolibert, 1996).

La formación de escritores autónomos refiere a un aspecto importante, como lo es el enfoque de la enseñanza del lenguaje escrito que se concretiza en el aula, y “universalmente, la enseñanza de la escritura ha sido, y continúa siendo, una de las tareas fundamentales encargada a la escuela” (Caldera, 2003, p. 97). La escuela a través de la labor docente es la responsable de la enseñanza de la expresión escrita a los estudiantes, en el sistema educativo.

En este contexto, el objetivo de la investigación llevada a cabo, en dos escuelas del Bañado Sur de Asunción, entre mayo y octubre del año 2016 fue analizar los enfoques metodológicos predominantes que implementaban los docentes para la enseñanza de la lengua escrita, en castellano en segundo ciclo de la educación escolar básica. La relevancia del estudio radica en la descripción del enfoque que subyace en la práctica de aula, la planificación didáctica, el método de

enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y la producción escrita.

Los hallazgos pueden ser útiles al Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) en el marco de la política de la formación de docentes en servicio, así como para la formación inicial de futuros docentes. Del mismo modo, los directivos, docentes y coordinadores pedagógicos podrán contar con una información que les permita reflexionar sobre sus prácticas, de modo a fortalecer e innovar en la enseñanza de la lengua y podrá ser útil a investigadores para profundizar sobre el tema.

METODOLOGÍA

Se utilizó el enfoque cualitativo, descriptivo de corte transversal la situación se observó en su estado natural (Hernández et al., 2006). Las categorías de análisis fueron las siguientes: planificación docente, método de enseñanza, ambiente de la clase y producción escrita. El muestreo fue intencional, dos escuelas oficiales de la zona vulnerable con 6 docentes y 84 estudiantes del turno mañana. Los instrumentos fueron validados por juicio de expertos y aplicación piloto. Para la recolección de datos se realizó observación de 18 clases, utilizando indicadores preestablecidos que refieren al enfoque metodológico y ambiente de la clase que ayudaron a la percepción del objeto en estudio (Medina y Noguera, 1999). Asimismo, se realizó análisis documental con indicadores para el proceso didáctico y el enfoque evaluativo, en total 18 planificaciones de docentes y 57 producciones escritas de estudiantes que asistieron en las tres ocasiones de observación de clase. Se trabajó en una matriz en Word para la organización y análisis de datos, la triangulación de hallazgos con el objetivo de investigación y el marco teórico. Se contó con el consentimiento informado de participantes y la protección de la identidad de docentes y escuelas.

RESULTADO

El resultado acerca del enfoque de enseñanza de expresión escrita en dos escuelas de educación escolar básica de una zona vulnerable de Asunción presenta cuatro categorías: planificación, método de enseñanza, ambiente de la clase y producción escrita.

PLANIFICACIÓN

Se ha identificado que los docentes de la Escuelas A y B planificaban de una forma escueta estableciendo la capacidad y los indicadores de logros de la expresión escrita de la clase y la definición del tipo texto a ser elaborado, ejemplo la descripción, sin establecer explícitamente los momentos didácticos conducentes a la producción escrita. Asimismo, las planificaciones analizadas no contenían las estrategias de evaluación a ser implementadas durante el proceso de enseñanza de

la producción escrita. En las planificaciones del Aula 1 de la Escuela B se pudo notar cierta inclinación hacia la aplicación del enfoque funcional, la que aborda contenido de textos reales del entorno y en las demás planificaciones se evidenciaba el predominio del enfoque gramatical: conocimiento de las reglas gramaticales, la ortografía, la sintaxis, caligrafía y la morfología.

MÉTODO DE ENSEÑANZA

Según las observaciones de clases se pudo constatar que los docentes desarrollaban las clases abordando los temas fijados en las planificaciones, así como las capacidades, con sus respectivos indicadores. Al iniciar la clase, los docentes presentaban lo que el niño va a aprender ese día haciendo recomendaciones tales como: mantener la atención, realizar preguntas y ser puntuales en la realización de los trabajos.

Si bien las actividades para activar el conocimiento previo no estaban explícitamente planeadas, los docentes iniciaban las clases mediante preguntas orales que fomentaban la participación activa de los estudiantes y la recuperación de sus saberes previos, a través de respuestas orales.

Desde un punto de vista didáctico, en el proceso de enseñanza de la expresión escrita, el momento de inicio del desarrollo de la clase y la indagación de los conocimientos previos de los niños se denomina pre-escritura, es el momento para movilizar las ideas de los niños utilizando organizadores de ideas, como la constelación de palabras o cuadros de ideas como propone el MEC (2015). Esta actividad inicial del proceso clase es un momento oportuno para utilizar técnicas lúdicas que implican lectura y escritura que puedan movilizar los aprendizajes previos de los estudiantes.

El modelado también se evidenció como una herramienta para la enseñanza de la redacción creativa y práctica. Los docentes ejemplificaban el proceso de escritura ante sus estudiantes, plasmando sus ideas, pensamientos y emociones en un texto escrito en el pizarrón. Pensaban en voz alta mientras escribían, compartiendo su proceso de creación con los estudiantes. Tras finalizar el modelado, invitaban a los niños a escribir siguiendo el ejemplo expuesto, sin tener el modelo a la vista.

A continuación, se daba al siguiente paso didáctico, la escritura, una actividad individual en la que el niño elaboraba su texto y luego lo entregaba al docente para su revisión. En algunos casos, los niños preguntaban al docente para aclarar dudas. La revisión se centraba en aspectos formales como la ortografía y la gramática, sin ofrecer retroalimentación sobre el contenido. Las tareas de escritura eran breves e intensas, con el objetivo de entregar el producto final al docente. La etapa posterior a la escritura, denominada “post-escritura”, no contemplaba la

participación activa de los niños, dejando de lado la edición de los textos elaborados. En este sentido, se observó que la evaluación predominante estaba centrada en el producto final y no en el proceso de aprendizaje.

AMBIENTE DE LA CLASE

La observación del contexto áulico en las Escuelas A y B “Aulas 1, 2 y 3” reveló que los docentes decidían la organización del mobiliario, dónde se van a sentar los niños y el tema sobre el cual iban a escribir. Sin embargo, se constató que el Aula 3 de la Escuela B tenía un ambiente más cálido para la interacción y el aprendizaje. También había sala con objetos fuera de lugar y con falta de limpieza. En la mayoría de las clases no se contaba con rincón de lectura, el pizarrón era el principal material de apoyo. No obstante, en dos aulas se utilizaban carteles o materiales concretos, además del pizarrón; se propiciaba trabajo en pequeños grupos y estaba ordenada físicamente la sala de clase. En las demás, los niños permanecían en filas todo el tiempo.

La ausencia de un rincón de lectura o de materiales escritos adecuados limitaba las oportunidades de los niños para interactuar con la lectura. Esto les impedía explorar diversos tipos de textos, apreciar sus diseños y comprender sus funciones en la vida cotidiana. Un ejemplo exitoso de cómo fomentar la lectura se observó en un aula donde se utilizaron libros como recursos didácticos para actividades de producción escrita y se creó un espacio dedicado a las creaciones de los niños.

PRODUCCIÓN ESCRITA

El análisis de la producción escrita reveló el predominio de la evaluación de producto, es decir centrada principalmente en el producto final de la escritura, sin considerar el proceso de aprendizaje del estudiante. Las correcciones se realizaban en los cuadernos de los estudiantes sin mayor explicación o retroalimentación, lo que limitaba su aprendizaje.

La producción escrita se veía limitada por el tiempo asignado en clase, lo que impedía a los estudiantes desarrollar sus textos de manera completa y con mayor riqueza. En las dos escuelas, se fomentaba la escritura creativa y práctica como tipo de texto principal. Los textos elaborados presentaban dificultades de ortografía, construcción adecuada de palabras, el uso de los signos de puntuación, en algunos casos se ha identificado mucha repetición de palabras y la falta de riqueza de vocabulario.

DISCUSIÓN

En las planificaciones docentes de las Escuelas A y B, no se registraban actividades específicas para la fase de pre-escritura, lo cual difiere de la propuesta

de Cassany (1990) que enfatiza la importancia de planificar actividades que activen los conocimientos previos de los estudiantes. Esta ausencia de actividades planificadas sugiere que la movilización de los aprendizajes previos se realizaba de manera improvisada. Este hallazgo, relacionado con la planificación docente, permite inferir una posible subvaloración de la preparación reflexiva por parte de los docentes. La preparación reflexiva, basada en la evaluación y revisión de los procesos cognitivos de los estudiantes, es fundamental para diseñar estrategias didácticas efectivas para la enseñanza de la expresión escrita.

El enfoque predominante en las planificaciones analizadas de ambas Escuelas es el enfoque gramatical como afirman Recio y Tomé (2023) el conocimiento gramatical “se supedita a la competencia comunicativa”. El predominio del enfoque hallado difiere de lo que Cassany (1997) recomienda, que se integren los enfoques de enseñanza de la lengua (gramatical, procesual, funcional y de contenido) debido a que se complementan y se fortalecen para el logro del objetivo: que los estudiantes se conviertan en usuarios de la lengua, en el contexto donde se desenvuelve. El uso de la lengua debe ser el horizonte de la enseñanza, por eso se debe plantear la organización de situaciones reales o verosímiles para que la lengua que aprende el estudiante sea una lengua real (Cassany, 1999).

La enseñanza de la habilidad para escribir precisa de planificación sistemática y no es fruto de la improvisación o del azar (Cassany, 1999; Sánchez, 2007), por lo tanto, las planificaciones analizadas de las Escuelas A y B Aulas 1, 2 y 3 poco coinciden con este planteamiento, debido a que falta seguir los pasos de los momentos didácticos y la evaluación como elementos esenciales del proceso pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita.

La ausencia de la estrategia de evaluación en las planificaciones se aleja del planteamiento de Roca et al. (1998), quienes afirman que la evaluación debe centrarse en el proceso de aprendizaje y en la valoración de la realización de textos de manera autónoma. La evaluación como proceso integrado al desarrollo de clase como dice Codes (2004) tiene la finalidad principal de hacer partícipes a los estudiantes en sus progresos personales en la lectura y escritura, sin embargo, en las planificaciones analizadas no están previstas las estrategias de evaluación de los aprendizajes. Se puede inferir que la evaluación de la producción escrita no se integra al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino se deja para otro momento, posterior al proceso de clase de la expresión escrita. Por lo tanto, no se implementa con un enfoque formativo para incrementar el aprendizaje del estudiante (Cassany, 1999).

Al iniciar la clase los docentes presentaban los desafíos de la clase de Comunicación - Castellano. Esta práctica está en coherencia con el momento de inicio de clase como plantea el MEC (2016), dado que es una recomendación para

que el niño tome conciencia y asuma responsabilidades ante su propio aprendizaje.

Los docentes iniciaban la movilización de conocimiento previo, aunque no estaban previstas las actividades en las planificaciones de este momento, con preguntas orales del docente y respuestas orales de los niños. Esta práctica de la oralidad es importante en el proceso de enseñanza de la expresión escrita y mucho mejor cuando se integra con procesos escritos ya que se fortalece la capacidad lingüística, por ello es necesario hacer preguntas orales o escritas y que los niños respondan especialmente por escrito Cassany (1999).

Desde un punto de vista didáctico, en el proceso de enseñanza de la expresión escrita, el momento de inicio del desarrollo de la clase y la indagación de los conocimientos previos de los niños se denomina pre-escritura, Cassany (1997), es el momento para movilizar las ideas de los niños utilizando organizadores de ideas, como la constelación de palabras o cuadros de ideas como propone el MEC (2016). Esta actividad inicial del proceso clase es un momento oportuno para utilizar técnicas lúdicas que implican lectura y escritura que puedan movilizar los aprendizajes previos de los estudiantes.

Las observaciones realizadas sobre la práctica docente sugieren que la primera etapa del proceso mental “planificar” podría verse afectada si la estrategia pedagógica no logra fomentar la participación activa de los niños en el aula. Según Sánchez (2007) este proceso mental requiere generación de ideas, organización, búsqueda de información, indagación, preparación de esquemas, datos y otros elementos. Si los niños no se involucran en este proceso, es posible que no alcancen el desarrollo de su máximo potencial.

La estrategia didáctica del modelado que implementaban los docentes coincide con la propuesta de Cassany (1999) cuando afirma que el niño necesita saber cómo se escribe y recomienda que el docente le cuente cómo él escribe, cómo construye su idea, para que él tenga modelos a imitar y que comprenda los pasos que debe seguir para escribir. Asimismo, el autor plantea que se lleven los borradores a la clase para que el niño los vea y comprenda que un texto es trabajoso y requiere dedicación.

La ausencia de participación activa de los niños en el proceso de revisión de textos, tal como lo plantea Sánchez (2007), limita el desarrollo de su capacidad de revisión. Este hallazgo sugiere que los docentes podrían no estar valorando plenamente la importancia de este proceso mental y, en consecuencia, no estar diseñando estrategias didácticas adecuadas para fomentarlo. Según Sánchez (2007), la revisión del texto es una etapa esencial en la elaboración del escrito, donde el niño debe analizar su vocabulario para hacerlo lo más preciso posible, seleccionar un título significativo y atractivo para el lector, con la guía del docente y de sus compañeros.

Si los niños no se involucran en la revisión y edición de sus producciones, será difícil que desarrollen autonomía como productores de textos, ya que no tendrán la oportunidad de aprender a corregir, mejorar sus borradores y alcanzar una redacción impecable (Inostroza y Jolibert, 1996).

Del mismo modo, la evaluación que predominaba en todas las aulas era la de producto. Por lo tanto, esta práctica no coincide con la propuesta de Cassany (1999) que plantea una evaluación con enfoque formativo, es decir la evaluación de proceso, cualitativa y dinámica. Es la que debe predominar en la clase de expresión escrita para lograr el incremento del aprendizaje de los niños, como medio de aprendizaje continuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas (Condemarín y Medina, 2000).

Asimismo, Cassany (1999) afirma que la evaluación sirve como instrumento para diagnosticar el avance de las capacidades lingüísticas y las necesidades específicas que presenta el estudiante, de tal manera que el docente focalice su acción pedagógica en el aspecto lectoescritor, que amerite un refuerzo para afianzar el aprendizaje. El aprendizaje de la lengua en el aula depende del enfoque didáctico, sobre todo de la comprensión que se tenga del mismo (Cassany et al., 2003).

El aula 3 de la Escuela B reflejaba una personalidad propia, tal como lo describen López y Gutiérrez (2002), lo cual podría contribuir a crear un ambiente más acogedor para la interacción y el aprendizaje. Sin embargo, la ausencia de un rincón de lectura o de materiales escritos adecuados limitaba las oportunidades de los niños para interactuar con la lectura. Al carecer de estos recursos, los niños no podían explorar diversos tipos de textos, apreciar su diseño y comprender su relevancia en la vida diaria. Esta falta de materiales escritos en las aulas contrasta con la propuesta de Sraïk y Jolibert (2009), quienes enfatizan la importancia de crear un entorno que brinde a los niños la oportunidad de experimentar con lecturas reales y variadas. Esto es fundamental para que los niños se familiaricen con los diferentes tipos de textos y comprendan sus funciones en la vida cotidiana.

En zonas vulnerables, la literatura infantil y juvenil juega un papel crucial en el desarrollo cognitivo y cultural de los estudiantes, como lo destaca Mendoza (2010). Cuentos, novelas, historias y otros textos deben estar disponibles para fomentar la imaginación, ampliar vocabulario y brindar acceso a diversas perspectivas del mundo. Por lo tanto, una de las prioridades debe ser garantizar el acceso de los estudiantes a la biblioteca, a una variedad de materiales escritos, así como a películas educativas y otros. La iniciativa de utilizar libros como recursos didácticos para actividades de producción y de preparar espacio para las creaciones de los niños coincide con la propuesta de Inostroza y Jolibert (1996) de crear un ambiente estimulante donde los niños puedan depositar y reutilizar sus trabajos.

En las aulas observadas, la selección del tema y tipo de texto a elaborar por

los niños era determinada exclusivamente por los docentes, lo que coincide con lo que Cassany (1999) define como “detentación de autoridad”, afirmando que esta práctica no favorece para que el niño asuma sus obligaciones provenientes de la tarea de un autor, que necesita ensayar su ser protagónico, libertad para despegar su creatividad y su pensamiento crítico. Este tipo de práctica puede afectar la formación integral de los niños para aprender a colaborar, participar, disentir, debatir, opinar y organizar, sino más bien a esperar indicaciones para actuar. Esto, con el correr de los años podría cultivar una actitud pasiva ante los desafíos para resolver problemas.

Asimismo, la norma de que los niños permanezcan en filas todo el tiempo en el aula, la poca organización y la falta de limpieza dista de la propuesta de López y Gutiérrez (2002) que el entorno físico de una institución educativa, tanto a nivel general como en el aula, juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Por ello, es esencial diseñarlo y organizarlo de manera estratégica para maximizar su impacto positivo.

CONCLUSIONES

Los docentes ponen énfasis en las capacidades e indicadores referidos al aprendizaje de la gramática, poco consideraban los momentos didácticos de la escritura y la estrategia evaluativa durante la producción escrita. El método de enseñanza de la expresión escrita predominante que implementaban los docentes en el aula era el enfoque gramatical y la evaluación del producto final de la producción escrita.

Asimismo, los docentes implementan como estrategia de enseñanza de la expresión escrita el modelado, es decir, dar ejemplo y escribir con los estudiantes en la clase para que tengan modelo a imitar y descubran los pasos para escribir. En el desarrollo de las clases cumplen con los tres momentos pedagógicos: inicio, desarrollo y cierre. Sin embargo, los momentos didácticos de la escritura, conducentes al aprendizaje de la expresión escrita, es asumido de manera parcial.

Por lo tanto, algunos procesos mentales como: planificar y revisar tienen espacio mínimo y tratamiento superficial. Se evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques metodológicos para el desarrollo de la competencia comunicativa.

La mayoría de las aulas carecían de materiales didácticos para la enseñanza de la expresión escrita que pudieran fortalecer el aprendizaje de los niños. En el ambiente áulico prevalecía la autoridad del docente, lo que se traducía en la pasividad de los niños ante la toma de decisiones como la elección de temas para la producción escrita, el tiempo de entrega de los trabajos y la realización de las actividades en solitario.

REFERENCIAS

- Caldera, R. (2003). La práctica escolar de la escritura: Reflexiones para una propuesta constructivista. *Acción Pedagógica*, 12(2), 96-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972126>
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany_CLE_6.pdf?sequence
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M, y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua* (9ª ed.). Editorial GRAO.
- Codes, J. G. (2004). *Enseñar a pensar en la escuela*. Madrid, España. Anaya.
- Condemarin, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Mineduc (P900). https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/201011141500430.libro_mabel_condemarin_evaluacion_aprendizajes.pdf
- Del Valle, L. (2007). *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la básica* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <http://www.tdx.cat/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Inostroza, G., y Jolibert, J. (1996). *Aprender a formar niños lectores y productores de textos*. Dolmen Ediciones.
- López, C. P., y Gutiérrez, C. L. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, (25), 133-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243780>

- Medina, J., y Noguera, M. A. D. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigaciones sobre Educación Física y Deporte en las que se utilice como método la observación. *European Journal of Human Movement*, 5, 69-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2278295>
- Mendoza, F. A. (2010). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Universidad Barcelona. <https://biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencias, MEC. (2016). *Leo Pienso y Aprendo. Guía del Docente*. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13807
- Ministerio de Educación y Ciencias, MEC. (2020). *Resultados Evaluación SNEPE 2018*. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/16022?1599670657
- Recio Diego, Á., y Tomé Cornejo, C. (2023). Aproximación a los conocimientos gramaticales del profesorado de secundaria. *Pragmalingüística*, 31, 407-434. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.18>
- Roca, N., Simó, R., Solsona, R., González, C., y Rabassa, M. (1998). *Escritura y necesidades educativas especiales: teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sánchez Pérez, A. (2007). *Taller de Lectura y Redacción 1*. Edamsa.
- Sraïki, C., y Jolibert, J. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Ediciones Manantial. <https://www.emanantial.com.ar/archivos/fragmentos/JolibertSraikiFragmento.pdf>

CONFLICTO DE INTERÉS

La autora declara no tener conflicto de interés.

FINANCIAMIENTO

La investigación es autofinanciada.

SOBRE LA AUTORA

Nicolasa Ortiz Maldonado es Profesora de Educación Primaria, Profesora de Lengua y Literatura Guaraní, Licenciada en Ciencias de la Educación, Licenciada en Psicopedagogía, Magíster en Política Pública para Contextos Urbanos Socioeconómicamente Vulnerable, Especialista en Derecho Humano y Género, Magíster en Neuropsicología Infantil y Neurociencia, Doctoranda en Educación. Ejerció como docente en la educación escolar básica y universitaria, posee experiencia en roles de gerencia a nivel nacional desde la jefatura de la Dirección de Educación Escolar Básica MEC. Actualmente, colabora en la educación de primera infancia, escolar básica, educación media y educación básica de jóvenes y adultos de contexto vulnerable en la Asociación Fe y Alegría.

COMO CITAR

Maldonado Ortiz, N. (2016). Enfoque predominante en la enseñanza de castellano en segundo ciclo, en escuelas de zonas vulnerables de Asunción. *Rev. cient. estud. investig.*, 13(2), 70-82. <https://doi.org/10.26885/rcei.13.2.70>