

Técnicas de enseñanza en el Programa “Ñe’ẽry” durante la práctica docente, 2024

Teaching Techniques in the “Ñe’ẽry” Program During Teaching Practicum, 2024

Romina Estael Otazú Melgarejo¹ , Marina Belén Reyes¹ , Vivian Monserrat Cristaldo¹ 

1 Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña. Asunción, Paraguay.

Correspondencia: rominaletras@gmail.com

RESUMEN

La implementación de las estrategias de enseñanza en el Programa “Ñe’ẽry” busca potenciar las habilidades lingüísticas, comunicativas y creativas de los estudiantes de Paraguay. En ese contexto, esta investigación describe las técnicas de enseñanza aplicadas en nivel de la EEB en el Colegio Nacional de la Capital, en el área de Lengua y Literatura Castellana, durante las prácticas profesionales del INAES. El estudio corresponde al enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, enmarcado en la investigación-acción participativa; la conducción estuvo a cargo de la docente investigadora del INAES con la participación de dos estudiantes practicantes que a su vez formaron parte de la unidad de análisis. Las técnicas empleadas fueron la entrevista a la docente tutora de práctica y el análisis documental de planificaciones didácticas, pertenecientes al séptimo, octavo y noveno grado, mediante una guía de entrevista y una ficha de análisis documental. Los hallazgos incluyen como técnicas de lectura la contextualización previa de obras; la lectura oral individual, dual, grupal; intensiva e integral, así como la interrogación literal, inferencial y crítica. La escritura se desarrolló a partir de la lectura y se incluyeron actividades de escritura académica, argumentativa y creativa, mediante la elaboración de resúmenes, opiniones fundamentadas y talleres de escritura creativa. La oralidad se desarrolló de manera transversal durante toda la clase, abarcando la lectura en voz alta, el debate y la dramatización de obras. En conclusión, la lectura, la escritura y la oralidad se desarrollaron de manera integrada

Editor Responsable: Mónica Ruoti 
Universidad Iberoamericana, Asunción Paraguay.
Email: editorial_rcei@unibe.edu.py

Recibido: 21/08/2025
Revisado: 12/02/2026
Aceptado: 03/09/2026



Publicado en acceso abierto.
Licencia Creative Commons.

Rev. cient. estud. investig. 15, e930
DOI: <https://doi.org/10.26885/rcei.15.e930>

y la aplicación de las técnicas contribuyeron al desarrollo de la competencia comunicativa y literaria.

Palabras clave técnicas de enseñanza, competencia comunicativa, competencia literaria.

ABSTRACT The implementation of teaching strategies in the “Ñe’ëry” Program aims to enhance the linguistic, communicative, and creative skills of students in Paraguay. In this context, this study describes the teaching techniques applied at the Basic School Education (EEB) level at the Colegio Nacional de la Capital in the areas of Spanish Language and Literature during the Instituto Nacional de Educación Superior (INAES) professional practicum. The study employs a qualitative approach with a descriptive scope, framed within participatory action research; it was led by an INAES teacher-researcher with the participation of two student-teachers who were also part of the unit of analysis. The techniques employed included interviews with the practicum tutor teacher and a documentary analysis of lesson plans for seventh, eighth, and ninth grades, using an interview guide and a document analysis sheet. The findings include reading techniques such as prior contextualization of literary works; individual, paired, and group oral reading; intensive and comprehensive reading; as well as literal, inferential, and critical questioning. Writing was developed based on reading and included academic, argumentative, and creative writing through the preparation for summaries, evidence-based opinions, and creative writing workshops. Orality was developed transversally throughout the class, encompassing reading aloud, debate, and dramatization of literary works. In conclusion, reading, writing, and orality were developed in an integrated manner, and the application of the techniques contributed to the development of communicative and literary competences.

Keywords teaching techniques, communicative competence, literary competence.

INTRODUCCIÓN

Las competencias lingüísticas y comunicativas constituyen pilares fundamentales en la construcción del conocimiento, dado que permiten la comprensión y la construcción de sentido en contextos plurales (Cassany, 2006). Por tanto, es indispensable fortalecer la lectura, la escritura y la oralidad para consolidar el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico y creativo mediante técnicas de enseñanza adecuadas a las necesidades de la sociedad actual.

En ese contexto, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), en el marco de la Ley N.º 7140/2023, de Fomento de la Lectura y del Libro, implementa el Programa Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad “Ñe’ëry”, el cual persigue el afianzamiento de la comunicación lingüística para favorecer el desenvolvimiento competente de los estudiantes en diversos ámbitos sociales y contribuir a su desarrollo integral.

Al respecto, se registran investigaciones sobre las metodologías de enseñanza referente a la competencia comunicativa y lingüística en distintos contextos académicos. A nivel internacional, en Chile, Errázuriz Cruz et al. (2022) analizaron las interacciones docentes en el desarrollo de la lectura en siete escuelas públicas del país. Los resultados reflejaron el predominio del patrón IRE (Indagación-Respuesta-Evaluación); no obstante, también se evidenció el fomento de participación de los estudiantes. Sagredo-Ortiz et al. (2023) analizaron las estrategias didácticas de la escritura en un contexto bilingüe. Entre los hallazgos, identificaron la articulación de la escritura con la oralidad y la lectura literaria, así como las estrategias de organización de ideas.

En Paraguay, Duarte (2024) investigó la aplicación del enfoque dialógico en una institución educativa en la implementación del “Ñe’ëry”. El estudio reveló que la capacitación docente, la disponibilidad de materiales contextualizados y la enseñanza de la escritura en guaraní son factores fundamentales en la aplicación del programa. Asimismo, Rodríguez de Delgadillo et al. (2024) reportaron las prácticas docentes en el primer y segundo ciclo de la EEB, en el mejoramiento de la lectura y escritura, a través de la lectura en voz alta, el diario de lectura, el club de lectura, entre otras.

Tales investigaciones versan sobre la enseñanza de la lectura y escritura, así como la implementación del “Ñe’ëry”. Sin embargo, resulta necesario profundizar las técnicas de enseñanza en el tercer ciclo de la EEB, en el contexto de las prácticas profesionales del área de Lengua Castellana y Literatura.

Desde la perspectiva teórica, la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad se sustenta en el enfoque comunicativo, que integra perspectivas constructivistas, asumiendo la lectura y la escritura como procesos, al tiempo que concibe el lenguaje en términos de textualidad (Marín, 2004). Desde esta línea, la lengua se aborda tanto en su estructura interna como en sus dimensiones

socioculturales, estéticas y discursivas. Así, en la educación básica se impulsa la competencia comunicativa mediante textos orales y escritos en situaciones comunicativas contextualizadas (Martínez Ortega, 2022).

Por ello, resulta pertinente analizar las técnicas de enseñanza en el programa “Ñe’ẽry”, en el Colegio Nacional “Gral. Bernardino Caballero” —uno de los espacios de prácticas profesionales de los estudiantes del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES)—, con el objetivo de describir su aplicación en el tercer ciclo de la EEB durante el 2024.

METODOLOGÍA

El estudio responde al enfoque cualitativo con alcance descriptivo y se enmarca en una investigación de acción participativa (Latorre, 2003). Estuvo a cargo de una docente investigadora del INAES en colaboración con dos estudiantes practicantes de la carrera Lengua y Literatura Castellana de dicha institución, con el propósito de identificar las técnicas de enseñanza y favorecer la mejora continua.

Conformaron la unidad de análisis las dos practicantes de dicha carrera. Al ser reducida la unidad de análisis, los resultados reflejan la realidad particular de la práctica docente en la institución investigada, por lo que no pueden generalizarse a otros contextos educativos.

Las categorías de análisis fueron técnica de enseñanza de la lectura, técnica de enseñanza de la escritura, técnica de enseñanza de la oralidad. Estas permitieron identificar los procedimientos aplicados por las practicantes para desarrollar la lectura, escritura y oralidad.

Para la recolección de datos se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- a. Entrevista semiestructurada a la docente tutora de la práctica profesional del Colegio Nacional, mediante una guía de preguntas sobre las técnicas de enseñanza observadas en las practicantes.
- b. Análisis documental de las planificaciones didácticas de séptimo, octavo y noveno grado diseñadas por las practicantes, mediante una ficha de análisis.

El procedimiento investigativo se desarrolló en las siguientes etapas:

- a. Diagnóstico de la práctica profesional.
- b. Delimitación del tema y revisión bibliográfica.
- c. Operacionalización categorial; validación y aplicación de los instrumentos de recolección de datos, con previa evaluación de docentes expertos en Lengua y Literatura Castellana y Metodología de la Investigación Científica, quienes examinaron la claridad, coherencia y organización de las categorías de análisis e indicadores.

- d. Organización, procesamiento y triangulación de datos, con previa grabación, transcripción y análisis manual de la entrevista junto con el análisis documental.

Respecto a los aspectos éticos, se garantizó la objetividad, la confiabilidad y la integridad de los datos obtenidos. La participación de los actores investigativos fue voluntaria y la información se empleó exclusivamente con fines científicos. Asimismo, se contó con la aprobación formal de las instituciones involucradas.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la entrevista a la docente tutora y del análisis de las planificaciones didácticas. Tales resultados se organizan de acuerdo con las categorías de análisis mediante sus respectivas evidencias y hallazgos.

Tabla 1. Técnicas de enseñanza de la lectura: entrevista a la docente tutora-

Indicadores	Hallazgos	Citas representativas de apoyo
Técnicas previas a la lectura Técnicas durante la lectura Técnica posterior a la lectura Tipos de lectura	Aplicación de las fases: <i>antes, durante y después de la lectura</i> , Contextualización espaciotemporal y estilístico de las obras <i>El Principito</i> ¹ de Antoine de Saint-Exupéry, <i>Mi planta de naranja Lima</i> ² de José Mauro Vasconcelos y <i>Un capitán de quince años</i> ³ de Julio Verne. - Conducción de la lectura por capítulos mediante la lectura en voz alta, en forma grupal y aleatoria, así como también la lectura modelada. - Implementación de actividades de elaboración de resúmenes, investigación biográfica y metacognición.	Prepararon la lectura ubicando en el contexto, estilo, forma de escritura. Enfocaron la lectura por capítulos, en forma activa y aleatoria, acompañada de preguntas de comprensión. Culminaron con trabajos investigación sobre la vida de los autores. (Docente tutora, comunicación personal, 2024) Aplicaron lectura entrelazada con la gramática, lectura oral, individual y colectiva para incentivar el placer por la lectura. (Docente tutora, comunicación personal, 2024)
Técnica de comprensión lectora	Énfasis en el nivel inferencial mediante preguntas y aclaraciones semánticas. Abordaje del nivel apreciativo mediante preguntas abiertas. -Aplicación del modelo interactivo de comprensión lectora.	Exploraron todos los niveles, pero enfatizaron preguntas inferenciales, ejercicios analíticos y de razonamiento. En el nivel apreciativo, propiciaron la fundamentación de ideas y reflexión. (Docente tutora, comunicación personal, 2024). La comprensión se realizó en forma cíclica. (Docente tutora, comunicación personal, 2024).

1 Obra leída en el séptimo grado.
2 Obra leída en el séptimo grado.
3 Obra leída en el séptimo grado.

Tabla 2. Técnicas de enseñanza de la escritura: entrevista a la docente tutora.

Indicadores	Hallazgos	Citas representativas de apoyo
Proceso de escritura guiada Producción de textos académicos Producción de textos creativos	Conducción de la planificación, redacción y revisión. Completación de ejercicios de comprensión y escritura argumentativa. Realización de taller de escritura creativa.	La escritura se abordó desde la lectura y siguiendo el plan didáctico. (Docente tutora, comunicación personal, 2024) Condujeron la escritura de resúmenes, completación de ejercicios de comprensión lectora; también argumentación en los ejercicios de opinión y escritura creativa. (Docente tutora, comunicación personal, 2024)

Tabla 3. Técnicas de enseñanza de la oralidad: entrevista a la docente tutora.

Indicadores	Hallazgos	Citas representativas de apoyo
Interacción oral en las fases didácticas Lectura oral como estrategia de enseñanza Oralidad explicativa e inferencial Oralidad argumentativa	Desarrollo de la oralidad durante las fases didácticas. Lectura literaria colectiva y lectura individual o dual de resúmenes. Comentarios orales explicativas a partir de preguntas de comprensión y debates. Presentación oral Y dramatización de narraciones ficticiales.	Hubo interacciones orales entre docente y alumnos durante toda la clase. (Docente tutora, comunicación personal, 2024) Enfocaron la lectura oral, debate oral, comentarios orales sobre las obras. (Docente tutora, comunicación personal, 2024)

Tabla 4. Técnicas de enseñanza de la lectura: análisis de planificaciones didácticas.

Indicadores	Evidencia observada
Técnicas previas de lectura	Actividades de motivación, recolección de conocimientos previos, a través de lluvias de ideas, comentarios introductorios al contenido temático. Retroalimentación de capítulos anteriores.
Técnicas durante la lectura	Lectura del capítulo del libro y seguimiento de su comprensión.
Técnicas posteriores a la lectura y de comprensión lectora	Participación en el conversatorio sobre el texto. Elaboración de resumen escrito y lectura de este, resolución de preguntas literales e inferenciales sobre la trama, realización de ejercicios de vocabularios y reconocimiento de la intención comunicativa. Aclaración de dudas, corrección colectiva de las actividades.
Tipos de lectura	Lectura en voz alta en forma grupal. Lectura individual y en voz alta.

Tabla 5. Técnicas de enseñanza de la escritura: análisis de planificaciones didácticas.

Indicadores	Evidencia observada
Proceso de escritura guiada	Consignas para la redacción de resúmenes y resolución de preguntas de comprensión lectora.
Producción textual académica	Elaboración de resúmenes a partir de la lectura.
Producción textual creativa	No se evidencia este indicador

Tabla 6. Técnicas de enseñanza de la oralidad: análisis de planificaciones didácticas.

Indicadores	Evidencia observada
Interacción oral en las fases didácticas	Fomento de la interacción oral en los tres momentos didácticos de la clase, tales como lluvias de ideas, conversatorio, lectura oral, sesión de preguntas y respuestas y retroalimentación de actividades realizadas.
Técnica de lectura oral	Conducción de la lectura oral individual, dual y grupal de las obras literarias y los resúmenes de estas.
Conducción de la oralidad explicativa o inferencial	Respuestas orales a partir de las preguntas de comprensión lectora.
Conducción de la oralidad argumentativa	No se evidencia este indicador

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados de la entrevista y el análisis documental presentan coincidencias generales en las tres categorías analizadas. En la lectura, ambas fuentes convergen en la secuenciación por fases y en las actividades de comprensión lectora, como la elaboración de resúmenes y la resolución de preguntas sobre las obras, así como en los ejercicios de gramática y vocabulario. Sin embargo, surge una divergencia, dado que la entrevista reflejó empleo de preguntas inferenciales y críticas, y el análisis documental evidenció únicamente preguntas literales e inferenciales.

En la escritura, se evidencian prácticas como la redacción de resúmenes y resolución de ejercicios de comprensión de las obras. No obstante, la escritura creativa solo se constató en la entrevista.

En la oralidad, coinciden en la interacción oral durante los momentos didácticos, la lectura en voz alta y la expresión oral explicativa. Sin embargo, el debate y la dramatización se reportaron solamente en la entrevista.

DISCUSIÓN

En la enseñanza de la lectura, la triangulación entre la entrevista y el análisis documental evidenció la aplicación de las fases de antes, durante y después (Solé, 1998). Esta práctica trasciende el acto mecánico de la decodificación lingüística para favorecer la construcción y reconstrucción del significado del texto, dado que “leer es comprender” (Cassany et al., 2003, p. 193).

En la fase previa a la lectura, se constató la contextualización de los autores y de las obras literarias en un marco espaciotemporal, sociocultural y estilístico, junto con actividades de exploración de saberes previos, como lluvias de ideas, comentarios introductorios y retroalimentación de capítulos leídos. Esta práctica refleja la implicación del estudiante en el proceso lector. En esa línea, Solé (1998) sostiene que la activación del conocimiento previo no radica en “saber lo que dice el texto, sino en saber lo necesario para saber más a partir del texto” (p. 90). Asimismo, estos hallazgos convergen con los aportes de Duarte (2024) sobre la efectividad del enfoque dialógico en la implementación “Ñe’ëry”, al relacionar con el entorno y vivencias de los estudiantes para fortalecer el aprendizaje significativo.

Durante la lectura, la práctica consistió en el abordaje de las obras, a través de la lectura en voz alta de forma individual y grupal. Asimismo, la incorporación de la lectura modelada orientó la reproducción de la fluidez y precisión en los estudiantes. Estas modalidades se enmarcan en la lectura intensiva, guiada en clase, e integral, orientada al abordaje global y reflexivo del texto (Cassany et al., 2003). Específicamente, la lectura en voz alta constituye una de las técnicas registradas por Rodríguez de Delgadillo et al. (2024) para el mejoramiento de la lectura en el primer y segundo ciclo en escuelas de Concepción (Paraguay), durante la práctica profesional. Sin embargo, este hallazgo amplía su alcance al demostrar su aplicación en el tercer ciclo de la EEB y en Lengua Castellana y Literatura, lo que confirma la relevancia de esta estrategia en diferentes niveles educativos y en un área específica.

Por otra parte, la entrevista evidenció la formulación de preguntas orales durante la lectura como mecanismo de comprobación de la comprensión (Solé, 1998). Esta dinámica generó interacciones discursivas equivalentes al patrón IRE (Indagación-Respuesta-Evaluación), recurrente en el desarrollo de la lectura (Errázuriz Cruz et al., 2022). Dicha secuencia permitió evaluar inmediatamente la comprensión, evitando que una eventual dificultad de interpretación dificultara el avance de la lectura.

En la fase posterior a la lectura, las fuentes coincidieron en el abordaje de actividades de interpretación y reproducción de la macroestructura textual, a través de preguntas inferenciales y elaboración de resúmenes. Dicho ejercicio conlleva condensar el significado global (Van Dijk, 1984, como se citó en Solé,

1998). En ese contexto, la comprensión lectora trasciende la decodificación léxica o estructural e implica asociar, relacionar e interpretar el texto articulando con los conocimientos contextuales del lector (Martín Vegas, 2009). Así, las preguntas inferenciales son esenciales para asimilar significados no literales a partir de las claves del emisor (Escandell-Vidal, 2020). En efecto, las preguntas deductivas estimularon la formulación de hipótesis, la intención comunicativa y la extracción de la idea principal, lo que contribuye un abordaje interactivo y cíclico.

Sin embargo, se aprecia una divergencia entre lo manifestado por la docente y lo planificado. Mientras en la entrevista se reportó el nivel apreciativo —opiniones, valoraciones y reflexiones sobre las acciones de los personajes—, el análisis de las planificaciones no evidenció tal abordaje, sino la inclusión de ejercicios de nivel literal en su lugar. Esta divergencia sugiere que las valoraciones suelen surgir espontáneamente en el aula, sin registrarse formalmente.

Cabe destacar que el nivel crítico “exige del lector una toma una postura a favor o en contra de lo que se lee” (Aguilera, 2007, p. 15). En consecuencia, los ejercicios de este nivel favorecen la capacidad argumentativa. Misari (2023) señala que el objetivo es que el lector “desarrolle nuevas formas de pensar las cuales surgen a partir de las reflexiones que realice” (p. 540).

Por otra parte, el abordaje de la gramática y el vocabulario a partir de la lectura se orienta al enfoque comunicativo y revela que la enseñanza de la lectura no excluye el estudio de la lengua; al contrario, como señala Cano Vela (2017), favorece su aprendizaje al conectar con contextos reales de uso, fortaleciendo la competencia comunicativa. Cabe recordar que esta última se refiere a la capacidad de usar el lenguaje de acuerdo con las situaciones sociales e integra competencia lingüística, discursiva, textual, pragmática y enciclopédica (Cassany et al., 2003, p. 81).

Asimismo, la lectura es una práctica cultural que trasciende su mera función práctica para conectarse con el conocimiento, la creatividad y la cultura en general. Esto la vincula con la competencia literaria, entendida como la capacidad de comprender y apreciar una obra literaria. Según Mendoza Fillola (2010), esta competencia integra el proceso lector, el reconocimiento estético y la contextualización histórica. En esta línea, Troncoso Araos (2014) sostiene que el desarrollo paralelo de las competencias comunicativas y literarias es indispensable para formar lectores analíticos capaces de interpretar discursos socioculturales e históricos, ya que permite encarar la realidad desde perspectiva creadora y crítica.

En relación con la técnica de enseñanza de la escritura, la articulación entre hallazgos de la entrevista y el análisis documental reflejó la concreción del proceso de la escritura a partir de la lectura de las obras mencionadas. Durante la redacción, se evidenció el acompañamiento de los pasos de la escritura desarrollados en un orden flexible de planificación, redacción y revisión (Cassany et al., 2003). Cabe

acotar, sin embargo, que la fase de planificación no presentó un registro documental muy preciso.

La redacción del resumen posterior a la lectura concuerda con lo expuesto por Rodríguez de Delgadillo et al. (2024) sobre los mapas mentales como estrategia de producción escrita. Aunque difieren en formato, ambas técnicas exigen integrar las ideas principales, esto refleja la interrelación estrecha entre lectura, comprensión y escritura.

En cuanto a la redacción guiada por resolución de preguntas, los resultados coinciden con Sagredo-Ortiz et al. (2023), quienes puntualizaron el empleo de interrogantes para propiciar la escritura en el nivel secundario en contextos bilingües. Al igual que la elaboración del resumen, las respuestas a preguntas se relacionan estrechamente con el proceso lector y su comprensión.

Respecto a la escritura creativa, la entrevista evidenció la implementación de talleres de escritura, mediante la propuesta “Creá tu propio cuento”. La aplicación de la técnica de la reescritura concuerda con Sagredo-Ortiz et al. (2023) sobre la transformación de un texto leído en otro. Este enfoque se ajusta a las técnicas de creación literaria puntualizada por Martín Vegas (2009), tales como la elaboración de periódicos escolares, la creación de murales, el encuentro con escritores y los concursos literarios. Esta práctica demostró que la escritura trascendió la comprobación de la comprensión lectora para enfocarse en la composición literaria mediante narraciones ficticias articuladas con formatos tridimensionales. Dicha integración fortaleció la competencia lingüística y literaria, y la incorporación tecnológica adecuó la enseñanza considerando la sociedad actual.

Respecto a la técnica de enseñanza de la oralidad, la triangulación evidenció que su abordaje se concretó en los distintos momentos didácticos, mediante la activación del conocimiento previo, la conducción de las modalidades de lecturas — individual, dual, grupal —, la lectura de resúmenes sobre las obras, la interrogación generadora de la oralidad explicativa y la retroalimentación de contenidos. Esta secuencia confirma que la oralidad se desarrolla transversalmente.

La lectura en voz alta de los resúmenes concuerda con Sagredo-Ortiz et al. (2023) sobre las estrategias didácticas integradas de la lengua y refuerza la interrelación de la lectura, escritura y oralidad. Así, las obras y anotaciones funcionaron como soportes escritos de la oralidad, lo cual respalda la combinatoria de lo oral y lo escrito en situaciones de mayor formalidad (Castellà i Lidon, 2005).

Cabe mencionar que la ausencia de una guía explícita para la oralidad confirma el relegamiento tradicional de dicha habilidad lingüística y la brecha entre la oralidad académica y coloquial (Cassany et al., 2003; Cassany, 2021). No obstante, Castellà i Lidon (2005) advierte que diversos enfoques contemporáneos consideran la lengua oral como objeto de estudio indispensable en el conocimiento del lenguaje

humano, lo que plantea consolidar su abordaje didáctico. Sin embargo, a pesar de tal ausencia, la entrevista evidenció que el desarrollo de debates y dramatizaciones promovieron la articulación de la competencia comunicativa y literaria.

CONCLUSIONES

La investigación constató la aplicación de técnicas de enseñanza de lectura, escritura y oralidad desde el enfoque comunicativo, orientadas a la competencia comunicativa y literaria mediante el uso contextualizado de la lengua, así como el gusto por la lectura literaria, la escritura y la oralidad.

En cuanto a la lectura, se constató la secuencia de prelectura, lectura y postlectura enfocada en la comprensión. Asimismo, el empleo de modalidades de lectura oral grupal, lectura modelada, lectura intensiva e integral favoreció el proceso lector.

Respecto a la escritura, se concretó a partir de la lectura a través de un proceso flexible de planificación, textualización y revisión. Además, se evidenció la práctica de la escritura académica, argumentativa y creativa mediante talleres.

Con relación a la oralidad, se registró su desarrollo transversal en las distintas fases didácticas y en la representación artística. Cabe destacar que tanto la lectura, la escritura y la oralidad en los grados séptimo, octavo y noveno se abordaron de manera integrada.

El conjunto de hallazgos confirma la aplicación del enfoque comunicativo en el desarrollo de la competencia comunicativo-literaria en el tercer ciclo de la EEB. En el marco del Programa de “Ñe’ëry”, esta articulación contribuye a un abordaje significativo, interactivo, crítico y creativo, aportando al cumplimiento de los objetivos institucionales.

Con relación a la formación impartida en el INAES, la investigación convoca a seguir fortaleciendo las herramientas teórico-prácticas adecuadas y aplicables en las aulas, a fin de avanzar en las acciones didácticas y reflexionar sobre los desafíos de la práctica profesional en los contextos actuales.

Entre las limitaciones del estudio, los hallazgos se reducen a la descripción contextual y no son generalizables. Sin embargo, la investigación proyecta futuros estudios sobre el impacto a largo plazo de las técnicas de enseñanza en la línea investigativa de la Didáctica de las lenguas.

REFERENCIAS

- Aguilera, N. (2007). *Comprensión lectora y algo más* (2.ª ed.). Servilibro
- Cano Vela, A. G. (2017). Enseñar a aprender gramática: La gradación de los adjetivos desde un enfoque comunicativo. *Lenguaje y Textos*, 45, 43–53. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7168>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura crítica*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* 9.ª (ed.). Graó.
- Castellà i Lidon, J. M. (2005). La lengua oral formal: Características lingüísticas y discursivas. En M. Vilà i Santasusana (Ed.), *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 25–36). Graó.
- Duarte, S. B. (2024). *Voces de una comunidad educativa: Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Ñe'ëry del MEC Paraguay*. *ENLETAWA Journal*, 17(2). <https://doi.org/10.19053/uptc.2011835X.18700>
- Errázuriz Cruz, M. C., Davison, O., Cocio, A., y Fuentes, L. (2022). *Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas?* *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 191–211. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100191>
- Escandell-Vidal, M. V. (2020). Léxico, gramática y procesos cognitivos en la comunicación lingüística. En M. V. Escandell-Vidal, J. Amenós Pons, y A. Kathleen Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 17–38). Akal.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ley N.º 7140/2023, *De Fomento de la Lectura y del Libro*. <https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/mhm001/LEY%207140%20De%20Fomento%20de%20la%20lectura%20y%20del%20libro.pdf>
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.

- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y literatura*. Síntesis.
- Martínez Ortega, F. J. (2022). Hacia una enseñanza de lengua con enfoque comunicativo y crítico: Cuatro claves para la educación básica. *Pucara*, 2(33), 232–249. <https://doi.org/10.18537/puc.33.02.14>
- Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21–34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3900703>
- Misari, A. (2023). Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 535–556. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664>
- Rodríguez de Delgadillo, G. B., Lezcano Duarte, D. C., Marín Cuevas, J. R., Araujo de Benítez, M. C., Domínguez de Rondelli, N. V., y Galiano Casco, C. M. (2024). *Mejoramiento de la lectura y escritura en escuelas de práctica profesional con acompañamiento de estudiantes maestros-carrera Educación Escolar Básica*. *Revista Científica Humanidades*, 3(1), 158-167. <https://revistas.unc.edu.py/index.php/fhyce/article/view/206>
- Sagredo-Ortiz, S. M., Tapia-Ladino, M. I., y Kloss-Medina, S. (2023). Enseñanza de la escritura desde el discurso docente en un contexto escolar bilingüe chileno. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 84-91. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.380>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8.ª ed.). Graó.
- Troncoso Araos, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenido? *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1015–1028. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014051453>

CONFLICTO DE INTERÉS

Las autoras declaran no tener conflicto de interés.

FINANCIAMIENTO

La investigación es autofinanciada.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

ROM: Conducción de todas las fases de la investigación y redacción del manuscrito.

MBR: Búsqueda bibliográfica, procesamiento de los datos recolectados y revisión de los borradores.

VMC: Búsqueda bibliográfica, procesamiento de los datos recolectados y revisión de los borradores.

SOBRE LAS AUTORAS

Romina Estael Otazú Melgarejo. Docente investigadora del INAES de la carrera Lengua y Literatura Castellana.

Marina Belén Reyes. Egresada de la carrera de Lengua y Literatura Castellana del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES).

Vivian Monserrat Cristaldo. Estudiante de la carrera de Lengua y Literatura Castellana del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES).

COMO CITAR

Otazú Melgarejo, R., Reyes, M. B., y Cristaldo, V. M. (2026). Técnicas de enseñanza en el Programa “Ñe’ẽry” durante la práctica docente, 2024. *Rev. cient. estud. investig.*, 15, e930. <https://doi.org/10.26885/rcei.15.e930>