

Ejecutado por:



Con el apoyo de:

aula **pyahu** 
Red para la formación docente en Paraguay

RUTA ABP

Guía para la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos de escritura: una experiencia en instituciones escolares rurales y semiurbanas de Caaguazú



UNA



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
Y CIENCIAS
PARAGUAY



UNIÓN EUROPEA



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ENCARNACIÓN



INAES
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DR. RAFAEL FRAGA



Ejecutado por:



Con el apoyo de:



RU TA ABP

Guía para la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos de escritura: una experiencia en instituciones escolares rurales y semiurbanas de Caaguazú.



FICHA TÉCNICA



Guía para la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos de escritura: una experiencia en instituciones escolares rurales y semiurbanas de Caaguazú.

Elaboración de contenido:

Coordinación:

Dra. Teresa Dejesús Campos de Ríos

Miembros:

Mgtr. Isabel Mendoza Gavilán

Lic. Ruth Viviana Barrios Aguilar

Colaboración:

Aplicación de Instrumentos de recolección de datos:

Estudiantes del 5to semestre del Profesorado en

Educación Escolar Básica para 1º y 2º

ciclos - Sección B - Turno Tarde - Cohorte 2021-2024

Validación de instrumentos: Mgtr. Emilce Tavares Bogado

Aplicación de Software estadístico: Mgtr. Gladys Damiana Florentín de Rodas

Revisión técnica:

Mgtr. Matías Denis

Coordinador Acción 10 de la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE)

Diseño Gráfico:

Lic. Karina Ramírez

ISBN: 978-99989-937-9-2



9 789989 993792



Guía para la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos de escritura: una experiencia en instituciones escolares rurales y semiurbanas de Caaguazú.

1. Objetivos

- Contribuir para el mejoramiento de los niveles de escritura de estudiantes del tercer grado de la Educación Escolar Básica.
- Brindar un marco teórico y práctico para la implementación de la estrategia ABP de escritura.
- Detallar características de los niveles de escritura de los estudiantes del tercer grado de la Educación Escolar Básica.
- Señalar dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita en estudiantes del tercer grado.

Objetivos

PRESENTACIÓN

En el año 2023, por medio de la acción 10 del proyecto Aula Pyahu, financiado por la Unión Europea, con el apoyo del MEC y con la participación de todas las universidades públicas del Paraguay, así como dos universidades privadas (UNAE y UNIBE) y el Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES), un grupo comprometido de estudiantes y profesores del Instituto de Formación Docente (IFD) Coronel Oviedo se propuso como meta llevar a cabo una investigación exhaustiva sobre los niveles de escritura en estudiantes del tercer grado de instituciones educativas ubicadas en la zona rural y semiurbana de Caaguazú. Entre los motivos, podemos mencionar:

- Habitualmente, los resultados de logro educativo ubican a Paraguay entre los niveles más bajos.
- Para el ejercicio profesional del docente, contextualizar las estrategias de enseñanza es fundamental.
- La investigación educativa tiene entre sus finalidades la atención a la diversidad.

Por eso, indagamos sobre las características sociodemográficas y los niveles de escritura. Una vez hecho un diagnóstico, propusimos una serie de actividades, usando la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, con el fin de, posteriormente, evaluar los niveles de escritura de los estudiantes.

Por medio de este proyecto, identificamos las dificultades más comunes que enfrentan los estudiantes en este nivel y, tras ello, los resultados nos muestran que usar la metodología ABP aportó para elevar el nivel de escritura de los estudiantes y, por ende, mejorar sus habilidades.

Dado el resultado de la experiencia didáctico-investigativa, el presente documento ofrece una descripción detallada de la metodología empleada para la implementación/replicación de estos proyectos. A partir de un proceso investigativo, está concebida para docentes en ejercicio y futuros docentes desde un lenguaje claro, próximo y con la intención de que la evidencia generada sirva, por un lado, para la práctica docente y, por otro, para acercar la investigación y aportar en el desarrollo de la alfabetización científica.

Con sus limitaciones, esperadas en todo proceso científico y didáctico, además de las limitaciones propias del sistema educativo actual para el desarrollo de la investigación en los IFD según el diagnóstico ofrecido por el Aula Pyahu (2021), ponemos a disposición este material y esperamos que pueda resultar inspirador.

Dra. Teresa Dejesús Campos de Ríos
Coordinadora del proyecto

Índice

CAPÍTULO 1: MARCO CONTEXTUAL	9
1.1. La Aplicación de la Estrategia ABP en el marco de la Práctica Avanzada.	9
1.2. Instituciones involucradas en el distrito de Coronel Oviedo del Dpto. Caaguazú.	10
1.3 Características de las escuelas rurales, escuelas semiurbanas y escuelas urbanas.	11
1.4 Diagnóstico como punto de partida para implementación del ABP.	12
1.4.1 Características sociodemográficas de estudiantes del tercer grado.	12
1.4.1.1 Edad.	12
1.4.1.2 Sexo.	13
1.4.1.3. Lengua materna.	14
1.4.2 Niveles de escritura de los estudiantes de tercer grado.	14
1.4.3. Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita.	25
CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL	39
2.1. Aprendizaje Basado en Proyectos	39
2.2. La escritura	41
2.3. Niveles de Escritura	41
2.4. Abordaje del Currículum por Competencias	46
2.5. Innovaciones en la Enseñanza de la Lengua	46
2.6. Lengua materna	48
CAPÍTULO 3: MARCO LEGAL	49
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA	51
CAPÍTULO 5: EXPERIENCIAS EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ABP	62
CAPÍTULO 6: REFLEXIONES SOBRE LOS RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ABP	76
BIBLIOGRAFÍA	78
ANEXOS	79

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

- ABP:** Aprendizaje basado en proyectos
ANEA: Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo
AE: Autoevaluación
ACP: Activación de conocimientos previos
CE: Coevaluación
CG: Competencia genérica
CC: Competencia del ciclo
CG: Competencia del grado
CRA: Centro de recursos para el aprendizaje
DD: Dimensión discursiva
DT: Dimensión textual
DCL: Dimensión de convenciones de legibilidad
DUA: Diseño Universal de aprendizaje
EA: Estrategias de aprendizaje
EE: Estrategias de enseñanza
EI: Escritura individual
EG: Escritura en grupo
EP: Escritura en pareja
EPR: Experiencia previa de redacción
ECT: Experiencia de contacto con textos
EE: Expresión escrita
EU: Evaluación Unidireccional
IFD: Instituto de Formación Docente
MEC: Ministerio de Educación y Ciencias
NB: Narraciones breves
NFD: Nueva Formación Docente
PCI: Proyecto Curricular Institucional
PEI: Proyecto Educativo Institucional
RA: Retroalimentación de errores
RB: Redacciones breves
TG: Trabajo grupal
TI: Trabajo Individual

CAPÍTULO 1: MARCO CONTEXTUAL



1.1. La aplicación de la estrategia ABP en el marco de la Práctica Avanzada de la Nueva Formación Docente (NFD)

En el presente capítulo se describen aspectos que conforman el marco contextual de la guía, se proporciona a los lectores una comprensión completa del entorno en el que se implementaron de forma piloto los proyectos de aula a través de la estrategia y metodología de enseñanza ABP. Esto permite al docente ubicarse en el contexto y facilita la adaptación de las recomendaciones y directrices proporcionadas en la guía a las necesidades y características específicas de la institución educativa a su cargo.

La aplicación de la estrategia surge como una respuesta y adecuación del currículum de la Práctica Avanzada de la Nueva Formación Docente (NFD), que establece que el estudiante de formación docente debe entrenarse en el diseño de proyectos interdisciplinarios y además deben introducirse a la investigación educativa: “Pueden ejercitarse en métodos de recolección de datos, así como empezar a desarrollar el plan de una breve investigación de procesos de enseñanza” (MEC, 2020).

Así pues, los estudiantes involucrados

en la recolección de datos y posteriormente los aplicadores de la metodología ABP fueron 21 futuros docentes del Quinto Semestre del Profesorado en Educación Escolar Básica para 1º y 2º ciclo, Sección B, Turno Tarde y 2 de la sección A, Turno Mañana correspondientes a la Cohorte 2021-2024 del Instituto de Formación docente de Gestión Oficial de Coronel Oviedo.

Siguiendo con el propósito del MEC anteriormente mencionado, tras un proceso de planificación por parte del equipo docente que coordinaba la propuesta, los estudiantes del IFD llevaron a cabo un relevamiento de datos. La finalidad de este relevamiento inicial fue determinar las características sociodemográficas y los niveles de escritura de estudiantes del tercer grado de instituciones en contextos rurales y semiurbanos de Coronel Oviedo, Dpto. Caaguazú.

En cuanto a las características sociodemográficas, se aplicó una encuesta de datos sociodemográficos en que se indagaba sobre: edad, sexo, lugar de origen, lengua materna, lugares de visita habitual y materiales de lectura disponibles en su ambiente familiar. En cuanto a los niveles de escritura, se solicitó a los estudiantes que redactaran narraciones breves referentes celebraciones que tradicionalmente, se celebran en las

escuelas, en este caso en particular ya que se realizó en el mes de agosto, se solicitó que narraran brevemente cómo se celebra el Día del Folclore en sus escuelas. Para el análisis de la escritura y determinar el nivel de partida, se utilizó una matriz adaptada a partir de “Aportes para la enseñanza de la escritura” de la UNESCO (2016).

Posteriormente se realizó una entrevista por grupos focales para identificar los resultados de la implementación desde la perspectiva de los involucrados. En esta fase, luego de observar los resultados de la implementación de la estrategia ABP a través de análisis de las tareas resultantes, se consultó a docentes, directores y estudiantes acerca de las mejoras observadas, los cambios concretos en la escritura y aspectos que limitaron la implementación de la estrategia ABP. También se ha consultado acerca de modificación emergentes durante la implementación e incorporaciones deseables. La finalidad de estas entrevistas por grupos focales fue contrastar los hallazgos obtenidos en los análisis realizados por los estudiantes de IFD. A partir de esta triangulación de resultados se pudo confirmar los resultados significativamente positivos de la implementación de la estrategia ABP para mejorar la escritura.

1.2. Instituciones Involucradas distrito de Coronel Oviedo del Dpto Caaguazú

Para seleccionar la muestra para este estudio se utilizó la técnica de muestreo intencional por conveniencia, considerando que el Instituto de Formación Docente cuenta con instituciones vinculadas en gran parte del Departamento Caaguazú, optando por las instituciones que contaban con estudiantes matriculados en el tercer grado para la Práctica Profesional de los estudiantes del 5º semestre del profesorado en Educación Escolar Básica para Primer y Segundo Ciclo del Instituto

de Formación docente de Gestión Oficial de Coronel Oviedo.

La muestra estuvo compuesta por 224 estudiantes de tercer grado de 15 instituciones educativas del sector público ubicadas en zonas rurales y semiurbanas del distrito de Coronel Oviedo del Dpto Caaguazú:

1. **Escuela Básica N° 3218 Basilia Martínez.** Barrio San Miguel (Semiurbana)
2. **Escuela Básica N° Maestra Eloina Benítez de Villalba.** Ka'ygua Kokue (Rural)
3. **Escuela Básica N° 1398 Prof. Asunción Escalada.** Calle Guazú (Rural)
4. **Escuela Básica N° 2645 Juan Angel Benítez.** Barrio San Isidro (Semi Urbano)
5. **Escuela Básica N° 283 Juan Albino Avalos.** Colonia Genaro Romero Carandayty (Rural)
6. **Escuela Básica N° 321 Cándido Rivas.** Tuju Puku (Rural)
7. **Escuela Básica N° 2644 Vecinos Unidos.** Calle 2ª Ka'aguy Kupe (Rural)
8. **Escuela Básica N° 3317 Bernardino Villalba Torres.** Calle Arroz (Rural)
9. **Escuela Básica N° 3364 Fray Teodoro.** Barrio Santa Lucía (Semi urbana)
10. **Escuela Básica N° 4827 María Auxiliadora.** Barrio Universitario (Rural)
11. **Escuela Básica N° 282 Cnel. Florentín Oviedo Barrio 12 De Junio** (Semi urbana)
12. **Escuela Básica N° 2901 Ntra Sra de la Asunción.** Barrio Azucena (Semi urbana)
13. **Escuela Básica N° 1872 Prof. Zulma Yolanda Paniagua.** Barrio San Juan (Semiurbana)
14. **Escuela Básica N° 5940 Prof. María Vidalina Palacios Silvero Costa.** San Antonio (Semi urbana)
15. **Escuela Básica N° 339 Primero de Marzo.** Barrio San Miguel (Semiurbana)

1.3. Características de las Escuelas Rurales, Escuelas Semiurbanas y Escuelas Urbanas

Las características de las escuelas rurales, semiurbanas y urbanas son diferentes, lo que influye en la educación y el aprendizaje de los estudiantes.

1.3.1 Escuelas rurales

Según Jones et al., (2015) “las escuelas rurales generalmente tienen menos recursos y menor cantidad de alumnos. Por lo general, estas escuelas tienen menos presupuesto para invertir en tecnología y materiales didácticos”.

En la línea de lo mencionado, en el departamento Caaguazú (Paraguay), un departamento reconocido por su carácter rural y agrícola, las escuelas rurales a menudo enfrentan desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos. También, hay desafíos en términos de infraestructura, acceso a servicios básicos y conectividad. Estos factores pueden afectar la implementación de tecnologías educativas y la disponibilidad de materiales didácticos. A su vez, puede influir en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que estaría en riesgo el acceso a una educación equitativa y de calidad pudiendo generar brechas sociales.

Además de la situación en los centros educativos, de hecho PISA (2022) da cuenta de que la institución educativa no es el factor que más afecta, hay que tener en cuenta que “los estudiantes en las escuelas rurales suelen tener menos acceso a actividades extra curriculares” (Johnson et al., 2006).

La limitación de acceso a actividades extracurriculares pueden tener impactos significativos en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, afectando el desarrollo de habilidades sociales y personales, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la creatividad. Esta limitación puede tener relación con las características socioeconómicas

de los estudiantes, que sí es uno de los factores que más incide (PISA, 2022).

1.3.2. Escuelas semiurbanas

Según Johnson et al., (2006), las escuelas semiurbanas tienen similares características a las escuelas rurales, pero con mayor número de alumnos. La ventaja de estas escuelas es que puede haber más recursos disponibles y una mayor variedad de materias y actividades extracurriculares.

A pesar de las ventajas mencionadas, también es importante considerar los desafíos que podrían surgir en escuelas semiurbanas con mayor población, como la gestión de clases más grandes, la necesidad de recursos adicionales para atender a una mayor diversidad de estudiantes y, posiblemente, la necesidad de adaptarse a demandas más complejas.

La naturaleza intermedia de las escuelas semiurbanas, subrayando tanto similitudes como diferencias con las escuelas rurales merece la atención a estas características puede contribuir a un enfoque más efectivo para la planificación y mejora de la educación en contextos semiurbanos.

1.3.3 Escuelas urbanas

Según Johnson et al., (2006) “las escuelas urbanas tienen mayor cantidad de alumnos y suelen tener mejores recursos y una mayor variedad de materias y servicios” . Además, las escuelas urbanas suelen atraer una variedad de estudiantes con diferentes niveles socioeconómicos, culturales y lingüísticos (López, 2011).

A pesar de que en el Ministerio de Educación y Ciencias varias instituciones de las focalizadas en este estudio son consideradas escuelas urbanas, para este estudio no son abordadas como tales, sino como escuelas semiurbanas, ya que la mayoría no presenta las características de estas.

Es importante tener en cuenta que la ubicación geográfica no es la única variable que influye en el éxito de la educación. Otros factores como la calidad de los materiales didácticos, la capacitación de los maestros y la participación de los padres también son determinantes para el éxito educativo de los estudiantes (Jones et al., 2015).

Las características de las escuelas rurales, semiurbanas y urbanas influyen en la calidad de la educación y el aprendizaje de los estudiantes. Las escuelas rurales suelen tener menos recursos y oportunidades, mientras que las escuelas urbanas tienen mayores recursos y una mayor diversidad de estudiantes, aunque no sea este un factor determinante considerando que al ser abordadas las necesidades e intereses según el contexto los resultados de aprendizaje pueden mejorar.

Las cifras presentadas por el MEC (s/f) resaltan las marcadas disparidades en el sistema educativo de Paraguay, especialmente entre las áreas rurales y urbanas. Esa brecha en la escolaridad media entre la población rural (4,2 años) y la urbana (7,8 años) revela una clara inequidad en el acceso y la calidad de la educación. Además, la concentración de la matrícula y la repitencia en la zona rural indican desafíos adicionales en términos de retención y progresión académica. Esto demuestra la necesidad de abordar las desigualdades educativas, implementando políticas y programas específicos para mejorar el acceso, la calidad de la enseñanza y la infraestructura en las áreas rurales.

1.4. Diagnóstico como punto de partida para implementación del ABP

Este proyecto opta por no considerar los factores que generan desventajas, centrándose en mejorar la calidad de la enseñanza y proponiendo utilizar una estrategia innovadora y activa (Álvarez-Herrero, 2018), el Aprendizaje Basado en

Proyectos (ABP).

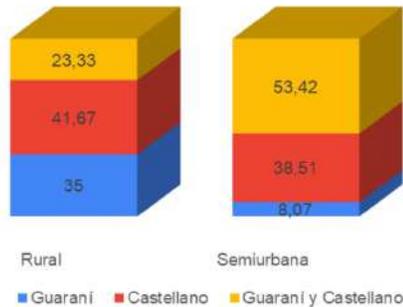
En lugar de abordar directamente las desventajas existentes, la iniciativa busca mejorar la educación a través de un enfoque más personalizado y adaptado a las características específicas de los estudiantes, con la esperanza de lograr un impacto positivo en la calidad general del aprendizaje partiendo de una evaluación diagnóstica realizada a través de la técnica de análisis conocida como estadística descriptiva por promedio. Se determinaron datos referentes a las características sociodemográficas, los niveles de escritura de los estudiantes a fin de determinar las necesidades e intereses de los involucrados.

1.4.1 Características sociodemográfica de estudiantes del tercer grado

En cuanto a la distribución sociodemográfica de estudiantes del tercer grado de instituciones focalizadas en el Dpto. Caaguazú para este estudio se han hallado datos que están organizados en tres categorías principales a partir de la lengua materna, puesto que “el sistema educativo propone tres modelos de educación bilingüe. La elección del modelo a ser aplicado en cada escuela e incluso en cada grado depende de las características sociolingüísticas de los/as niños/as” (MEC, 2010).

Estos datos fueron obtenidos con una adaptación de la metodología del Test de Competencia Lingüística (TCL) para niños de Preescolar y Primer grado (MEC, 2009, 1-64) a los niños del tercer grado. El MEC (2010) propone este instrumento para identificar la lengua de uso predominante en niños de entre 5 y 6 años aplicado a los/as alumnos/as del Preescolar o del 1º grado.

Figura 1:
Lengua materna según zona de residencia



Fuente: Elaboración propia

La situación sociolingüística que se describe en la zona rural y semiurbana (Figura 1) destaca la variabilidad en el uso de las lenguas oficiales, en particular el castellano y el guaraní. La preferencia por el castellano en el contexto académico de la zona rural podría estar relacionada con diversos factores, como la influencia de la educación formal y la exposición mediática.

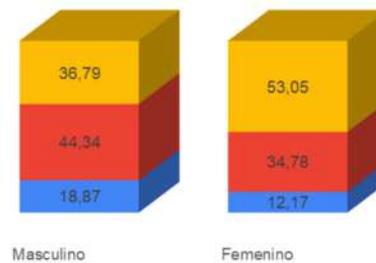
La presencia predominante de ambas lenguas oficiales en la zona semiurbana, así como el mayor grado de bilingüismo, sugieren una coexistencia y fluidez en el uso de ambas lenguas. Este escenario puede deberse a la convivencia de población con diferentes orígenes lingüísticos y a la influencia de la vida urbana, que tiende a favorecer la interacción entre hablantes de diversas lenguas.

Es interesante observar la baja utilización del guaraní en la zona semiurbana, en contraste con su mayor presencia en la zona rural.

La propuesta de utilizar ambas lenguas como lengua de enseñanza en el proyecto ABP de escritura muestra una comprensión sensible de la realidad lingüística local. Al fomentar el uso del castellano para el desarrollo de las capacidades de expresión escrita, se adapta a la situación predominante en la zona rural.

Al mismo tiempo, al reconocer la presencia del guaraní y considerar ambas lenguas en el proceso educativo, se promueve el respeto por la diversidad lingüística y se refleja la realidad de la zona semiurbana.

Figura 2:
Lengua materna según sexo



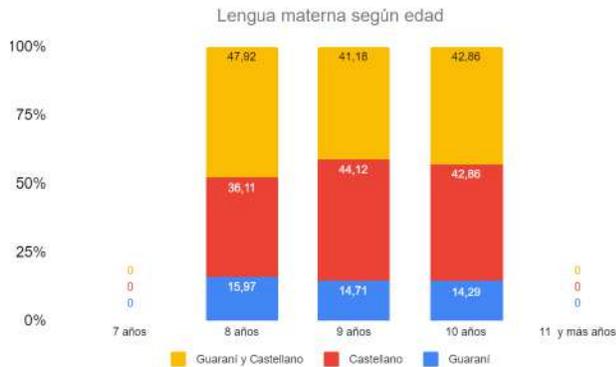
Fuente: Elaboración propia

En los datos (Figura 2), se destaca un patrón de preferencia del castellano y el guaraní (53%) entre la mayoría de las niñas del tercer grado, lo que sugiere un alto nivel de competencia bilingüe en este grupo. En contraste, los niños muestran una preferencia notable por el castellano (44%) en sus interacciones orales breves, indicando que esta lengua prevalece en su expresión verbal en el entorno académico.

Es interesante observar que, aunque una porción considerable de los niños también utiliza el guaraní (19%-12%), este idioma parece tener un papel secundario en comparación con el castellano (44%-35%). Este hallazgo subraya la diferencia de preferencia y uso entre géneros en cuanto a las lenguas utilizadas en el contexto académico del tercer grado.

Este fenómeno podría tener implicaciones culturales y pedagógicas, sugiriendo la necesidad de considerar estrategias que fomenten y valoren el uso del guaraní en el contexto académico, reconociendo su importancia en el desarrollo integral de los estudiantes paraguayos.

Tabla 3:
Lengua materna según edad



Fuente: Elaboración propia

Los datos presentados (Figura 3) ofrecen una visión detallada de la distribución de la población estudiantil de acuerdo con la lengua materna y la edad.

La concentración de población se centra notablemente en edades de 8, 9 y 10 años tanto en la zona semiurbana como en la rural, indicando un cumplimiento adecuado de la normativa educativa en cuanto a la edad de los estudiantes en cada grado.

Asimismo, llama la atención la semejanza en los porcentajes de utilización de castellano y guaraní en las edades predominantes (8, 9 y 10 años), siendo el castellano la lengua más utilizada, seguida por el guaraní. Este patrón sugiere una consistencia en las preferencias lingüísticas a través de las diferentes edades. Es relevante destacar que, en todas las edades analizadas, el guaraní de manera individual emerge como la lengua de menor uso.

1.4.2. Niveles de escritura de los estudiantes del tercer grado de la Educación Escolar Básica de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú, según la prueba diagnóstica.

El proceso para identificar los intereses y necesidades de los estudiantes de tercer grado inició con la aplicación de una encuesta. Esta encuesta contenía preguntas que los estudiantes debían responder por sí mismos y preguntas que los encuestadores (estudiantes docentes del IFD) debían responder a partir de las respuestas dadas por los estudiantes. Con esto se determinó la lengua de enseñanza a ser utilizada en la implementación de los proyectos ABP de escritura.

Posteriormente, se realizó una observación no participante de una clase impartida en el grado a fin de identificar estrategias implementadas por los docentes titulares en el tercer grado, así como para detectar qué recursos y materiales disponen en las instituciones para adecuar los proyectos a las características y recursos institucionales.

Seguidamente, se aplicó una prueba diagnóstica escrita de redacción de textos narrativos breves, cuyo análisis se realizó con la Matriz de análisis de tareas aplicable a narraciones breves (La matriz se encuentra disponible en el anexo)

Los resultados se constituyeron en una línea de base para identificar los niveles de escritura de los estudiantes previamente a la implementación de la estrategia ABP. A partir de estos niveles, se determinaron las necesidades de los estudiantes del tercer grado de zonas rurales y semiurbanas del Departamento de Caaguazú en relación a la escritura.

En el proceso de análisis, se observaron entre las muestras algunos no textos. Según Atorresi et al (2010), se considera "no texto" a la palabra sola, la frase sin sentido o a la serie de palabras o frases sin ligazón semántica entre sí. Además de esto, las dificultades más relevantes en la expresión escrita refieren a: formato de tipos de texto, propósito de tipos

de texto, expresión de ideas en secuencia y orden lógico, en forma cohesiva y coherente, uso de normas de acentuación, mayúsculas, signos de puntuación y tiempos verbales. Así pues, el análisis condujo a determinar que los estudiantes se encontraban en los niveles 1 y 2, los más bajos, en materia de escritura (55% de la muestra).

En un análisis por dimensión (Tabla 1) resulta que las dimensiones 1 (discursiva) y 3 (legibilidad) son las más afectadas, con más del 60 % de casos en los niveles 1 y 2; dimensión 2 (textual) emerge un indicador (coherencia global) con la mayoría ubicada en los niveles 3 y 4, que son los más altos (63.5%). El 50,9% de los estudiantes se encuentran en los niveles más bajos (nivel 1 y 2).

Tabla 1:

Niveles de escritura de los estudiantes en cuanto a propósito, secuencia y adecuación a la consigna.

DIMENSIÓN 1: DISCURSIVA		
Capacidad: 1. Escribe esquelas, tarjetas, adivinanzas, poemas, diálogos, historietas, avisos, cartas familiares, descripciones (de personas, personajes de textos, paisajes, animales, plantas, objetos y situaciones), instrucciones revés como uso de elementos de su entorno, reglas de juegos, recetas de cocina y narraciones breves.	Propósito, secuencia y adecuación a la consigna.	% de respuestas
Respuestas válidas	Nivel I	24%
	Nivel II	34,2%
	Nivel III	16,4%
	Nivel IV	25.3%
Respuestas válidas	225	
Respuestas no válidas	Respuesta que no es texto	7
	Respuesta en otras lenguas	1
	Respuesta en blanco	25
Respuestas no válidas	33	

Fuente: *Elaboración propia*

En su mayoría, los estudiantes tienden a redactar textos sin una clara secuencia que incluya una situación inicial, central y final, independientemente del orden en que se presenten. Esto sugiere que hay una falta de comprensión sobre la estructura narrativa coherente. En el abordaje de esta necesidad, se debe enfocar el aprendizaje en el desarrollo de habilidades para organizar las ideas de manera secuencial, estableciendo un propósito claro en la narrativa. Además, se debe

trabajar en la adecuación a la consigna, fomentando la comprensión de las instrucciones dadas para garantizar que los estudiantes cumplan con los requisitos específicos de la redacción narrativa.

Tabla 2:

Niveles de escritura de los estudiantes en cuanto a género textua

DIMENSIÓN 1: DISCURSIVA		
Capacidad:1.Escribe esquelas, tarjetas, adivinanzas, poemas, diálogos, historietas, avisos, cartas familiares, descripciones (de personas, personajes de textos, paisa animales, plantas, objetos y situaciones), instrucciones revés como uso de elementos de su entorno, reglas de juegos, recetas de cocina y narraciones breves	Género	% de respuestas
Respuestas válidas	Nivel I	30.7%
	Nivel II	34,2%
	Nivel III	19,6%
	Nivel IV	15,6%
Respuestas válidas	225	
Respuestas no válidas	Respuesta que no es texto	7
	Respuesta en otras lenguas	1
	Respuesta en blanco	25
Respuestas no válidas	33	

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la mayoría de los estudiantes omiten elementos cruciales en este tipo de texto, como la descripción de tiempo, lugar y personajes.

A pesar de que logran presentar secuencias de hechos, la falta de detalle en la ambientación y caracterización limita la riqueza de las narraciones.

Con el fin de abordar estas necesidades, es esencial enfocarse en desarrollar la capacidad de los niños para incorporar descripciones vívidas que enriquezcan sus narraciones, permitiendo una comprensión más completa y envolvente de las historias que intentan contar. Además, se debe fomentar la conciencia de la importancia de estos elementos para lograr narrativas más cohesionadas y atractivas.

Tabla 3:
Niveles de escritura de los estudiantes en cuanto a coherencia global

DIMENSIÓN 2: TEXTUAL		
Capacidad:2. Utiliza vocabulario preciso para expresar sus ideas.	Coherencia Global	% de respuestas
Respuestas válidas	Nivel I	22,7%
	Nivel II	13,8%
	Nivel III	17,3%
	Nivel IV	46,2%
Respuestas válidas	225	
Respuestas no válidas	Respuesta que no es texto	7
	Respuesta en otras lenguas	1
	Respuesta en blanco	25
Respuestas no válidas	33	

Fuente: Elaboración propia

Se evidencia que la coherencia global del texto, en términos de mantener el tema central, no representa una dificultad significativa. Sin embargo, existe una necesidad de aprendizaje en el desarrollo de habilidades para diversificar y enriquecer la expresión de ideas dentro del mismo tema. Aunque logran mantener la coherencia en las redacciones, es importante fomentar la incorporación de detalles descriptivos, variación en el vocabulario y estructuras gramaticales más complejas. Esto contribuirá a elevar la calidad de sus redacciones, promoviendo una expresión más rica y matizada.



Tabla 4:

Niveles de escritura de los estudiantes en cuanto a concordancia

DIMENSIÓN 2: TEXTUAL		
Capacidad: 3. Expresa sus ideas con secuencia y orden lógico	Concordancia	% de respuestas
Respuestas válidas	Nivel I	34,2%
	Nivel II	20,9%
	Nivel III	23,6%
	Nivel IV	21,3%
Respuestas válidas	225	
Respuestas no válidas	Respuesta que no es texto	7
	Respuesta en otras lenguas	1
	Respuesta en blanco	25
Respuestas no válidas	33	

Fuente: *Elaboración propia*

Las narraciones analizadas presentaron errores de concordancia a lo largo del texto y en la estructura narrativa, impidiendo la comprensión fluida del texto y revelando una necesidad crítica de aprendizaje en cuanto a la organización adecuada de las ideas en una narración breve. Cuando se pretende abordar estas necesidades, es esencial centrarse en el desarrollo de habilidades para estructurar de manera coherente las narrativas, asegurando la presencia de una introducción, un nudo y un desenlace en cada composición de cara a organizar las ideas secuencialmente, estableciendo una estructura narrativa completa. La mayoría de las redacciones analizadas presentan únicamente introducción o nudo, lo que indica una falta de comprensión sobre la estructura narrativa para construir una historia coherente y comprensible.

Tabla 5:

Niveles de escritura de los estudiantes en cuanto a cohesión

DIMENSIÓN 2: TEXTUAL		
Capacidad:4. Expresa sus ideas con secuencia y orden lógico	Cohesión	% de respuestas
Respuestas válidas	Nivel I	39,1%
	Nivel II	22,2,%
	Nivel III	24%
	Nivel IV	14%
Respuestas válidas	225	
Respuestas no válidas	Respuesta que no es tex	7
	Respuesta en otras leng	1
	Respuesta en blanco	25
Respuestas no válidas	33	

Fuente: *Elaboración propia*

Un gran porcentaje de sus textos narrativos muestra una débil cohesión. La carencia de referentes y la omisión de palabras esenciales para la comprensión intra o interoracional contribuyen a una falta de fluidez y claridad en sus escritos. Además, la presencia de leves contradicciones temáticas indican una dificultad en mantener la coherencia en sus narraciones.

Para abordar estas necesidades, es crucial enfocar el aprendizaje en el desarrollo de habilidades de cohesión textual, promoviendo el uso adecuado de referentes, la inclusión de palabras necesarias y la eliminación de contradicciones.

Tabla 6:

Niveles de escritura de los estudiantes en cuanto a ortografía literal inicial para el uso de la grafía correspondiente a los sonidos.

DIMENSIÓN 3: CONVENCIONES DE LEGIBILIDAD		
Capacidades: 5. Utiliza la grafía correspondiente para representar sonidos.	Ortografía literal Inicial	% de respuestas
Respuestas válidas	Nivel I	27,6%
	Nivel II	25,8%
	Nivel III	24%
	Nivel IV	22,7%
Respuestas válidas	225	
Respuestas no válidas	Respuesta que no es texto	7
	Respuesta en otras lenguas	1
	Respuesta en blanco	25

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la mayoría de las redacciones carece de la adecuada asociación entre grafemas y sonidos en todas sus palabras, independientemente de las normas ortográficas establecidas. Esta falta de correspondencia entre la grafía y los sonidos compromete la calidad ortográfica de sus escritos y dificulta la correcta expresión de sus ideas.

Es imperativo centrar el aprendizaje en el desarrollo de habilidades que fortalezcan la conexión entre los sonidos y las letras, promoviendo así la utilización adecuada de la grafía correspondiente según las normas ortográficas.

Tabla 7:

Niveles de escritura de los estudiantes en cuanto a ortografía literal inicial para la aplicación de normas acerca del uso de la tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas.

DIMENSIÓN 3: CONVENCIONES DE LEGIBILIDAD		
Capacidades: 6. Aplica normas acerca del uso de la tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas	Ortografía literal Inicial	% de respuestas
Respuestas válidas	Nivel I	35,6%
	Nivel II	18,7%
	Nivel III	35,1%
	Nivel IV	10,7%
Respuestas válidas	225	
Respuestas no válidas	Respuesta que no es texto	7
	Respuesta en otras lenguas	1
	Respuesta en blanco	25
Respuestas no válidas	33	

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las narraciones revela un limitado conocimiento de la regla de acentuación de palabras, evidenciado por la falta de uso correcto de tildes. Los estudiantes no aplican las normas acerca del uso de la tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas, lo que impacta negativamente en la legibilidad de sus escritos.

Además, la falta de asociación entre grafemas y sonidos contribuye a esta carencia ortográfica. Para abordar estas necesidades, es crucial focalizar el aprendizaje en el desarrollo de habilidades que promuevan la correcta aplicación de las reglas de acentuación y el uso adecuado de tildes, facilitando así una escritura más clara y legible en sus narraciones breves.

Tabla 8:

Niveles de escritura de los estudiantes en cuanto a ortografía literal inicial para la aplicación de normas acerca del uso de letras mayúsculas.

DIMENSIÓN 3: CONVENCIONES DE LEGIBILIDAD		
Capacidades: 7. Aplica normas acerca del uso de las letras mayúsculas.	Ortografía literal Inicial	% de respuestas
Respuestas válidas	Nivel I	31,1 %
	Nivel II	24%
	Nivel III	26,2%
	Nivel IV	18,7%
Respuestas válidas	225	
Respuestas no válidas	Respuesta que no es texto	7
	Respuesta en otras lenguas	1
	Respuesta en blanco	25
Respuestas no válidas	33	

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las narraciones revela una falta generalizada de aplicación de la norma en el uso de letra mayúscula al inicio del párrafo y en sustantivos propios, indicando un desconocimiento de las reglas. Esta carencia afecta la legibilidad de sus escritos, dificultando la comprensión y presentación formal de sus narrativas.

Para abordar estas necesidades, es crucial dirigir el aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades que promuevan el uso correcto de las letras mayúsculas, haciendo hincapié en las normas específicas para el inicio del párrafo y los sustantivos propios.

Tabla 9:

Niveles de escritura de los estudiantes en cuanto a segmentación de palabras para la aplicación de la concordancia de los tiempos verbales y de género.

DIMENSIÓN 3: CONVENCIONES DE LEGIBILIDAD		
Capacidades: 8.Aplica normas de la concordancia de los tiempos verbales y de género.	Segmentación de palabras	% de respuestas
Respuestas válidas	Nivel I	40,9%
	Nivel II	15,1%
	Nivel III	18,2%
	Nivel IV	25,8%
Respuestas válidas	225	
Respuestas no válidas	Respuesta que no es texto	7
	Respuesta en otras lengua	1
	Respuesta en blanco	25
Respuestas no válidas	33	

Fuente: *Elaboración propia*

El análisis de las narraciones revela errores frecuentes en la segmentación de palabras, lo que afecta la claridad y legibilidad del texto. Además, se evidencia una falta de aplicación de las normas de concordancia de tiempos verbales, ya que las narraciones deben redactarse en tiempo pasado para describir hechos ocurridos con anterioridad.

Este desconocimiento de las reglas de concordancia temporal afecta la coherencia de las narraciones. Para abordar estas necesidades, es esencial dirigir el aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades que promuevan una segmentación correcta de palabras y la aplicación adecuada de los tiempos verbales en narraciones en pasado.

Tabla 10:

Niveles de escritura de los estudiantes en cuanto a puntuación para la aplicación del uso de los signos de puntuación

DIMENSIÓN 3: CONVENCIONES DE LEGIBILIDAD		
Capacidades: 9. Aplica normas acerca del uso de los signos de puntuación	Puntuación	% de respuestas
Respuestas válidas	Nivel I	72,9%
	Nivel II	9,3%
	Nivel III	10,2%
	Nivel IV	7,6%
Respuestas válidas	225	
Respuestas no válidas	Respuesta que no es texto	7
	Respuesta en otras lenguas	1
	Respuesta en blanco	25
Respuestas no válidas	33	

Fuente: *Elaboración propia*

El análisis revela que la mayoría de las narrativas carece de la correcta aplicación de signos de puntuación como punto seguido, coma, punto y aparte, y punto final. Esta falta de dominio en las normas de puntuación afecta la coherencia y la fluidez del texto, dificultando la comprensión de las ideas expresadas.

Para abordar estas necesidades, es esencial dirigir el aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades que fomenten el uso apropiado de la puntuación en diferentes contextos, garantizando la coherencia y claridad en las narraciones breves.

4.3. Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita en estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú

La edad aproximada de los estudiantes del primer ciclo de la EEB abarca de entre 6 y 9 años. En esta etapa atraviesan un período importante de desarrollo físico, psicológico y cognitivo. Este período es fundamental en su desarrollo emocional y social, y se requiere de un entorno de aprendizaje que se adapte a sus necesidades y características.

La cumplimiento de la Resolución N° 745/2013 por la cual se ajustan los criterios referentes a la edad de ingreso de los niños y niñas al pre jardín, jardín, preescolar y primer grado del Nivel Inicial y la EEB, establece como edad de ingreso al primer grado 6 años cumplidos hasta el 31 de marzo del año lectivo. Esta disposición permite que en el Primer Ciclo de la EEB se encuentren matriculados estudiantes de 6 a 9 años, correspondiendo al tercer grado niños de 8 a 9 años, exceptuando casos de estudiantes con extraedad de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE).

Durante este período, los niños experimentan un significativo crecimiento, caracterizado por la formación de nuevos músculos y un aumento en la fuerza física. Este proceso de crecimiento acelerado no solo implica cambios en la estructura corporal, sino también mejoras en la coordinación física y la capacidad para controlar el propio cuerpo. Berk (2017) resalta la naturaleza dinámica de la infancia, subrayando la importancia de comprender y apoyar adecuadamente el crecimiento y desarrollo físico de los niños durante esta etapa crucial de sus vidas.

Los niños están en una fase de desarrollo caracterizada por el aumento de la

independencia emocional y social. A medida que se vuelven más sofisticados, tienen la capacidad de experimentar una variedad más amplia de emociones y muestran una mayor disposición para expresar sus sentimientos. Además, empiezan a forjar su identidad personal y pueden volverse más conscientes de su imagen y de su posición en el mundo, según lo señala Berk (2017).

En cuanto al desarrollo cognitivo aumenta significativamente la capacidad cognitiva, comienzan a entender mejor el lenguaje y pueden comprender ideas y conceptos más abstractos. También comienzan a establecer conexiones lógicas entre cosas y eventos, lo que les permite comprender mejor su entorno (Piaget & Inhelder, 2000). Tienen una variedad de intereses diferentes, y necesitan actividades que les permitan explorar y experimentar de manera creativa en su entorno. Les gusta participar en juegos que les permiten interactuar con sus amigos y desarrollar habilidades importantes. "También necesitan apoyo emocional y social, así como oportunidades para experimentar y aprender de manera independiente" (Eccles & Wigfield, 2002).

A partir de estas definiciones, surgen interrogantes que se centran principalmente en las necesidades e intereses de los estudiantes, considerando sus características sociodemográficas, culturales y su nivel actual de habilidades escritas.

Estos factores son esenciales para diseñar propuestas didácticas contextualizadas. Una posible solución a estas interrogantes es la implementación del enfoque de ABP, que propone una ruta de aprendizaje atractiva, se enfoca en una cultura positiva para el éxito, incorpora la voz de los estudiantes y desarrolla la autenticidad al conectar sus aprendizajes con situaciones reales o experiencias más allá del

aula (Sotomayor et al., 2021).

Se destaca la importancia de considerar las necesidades e intereses individuales de los estudiantes, incluyendo sus características sociodemográficas, culturales y niveles de habilidades escritas, al diseñar propuestas didácticas contextualizadas. Se plantea la interrogante de cómo adaptar la enseñanza para abordar la diversidad de los alumnos de manera efectiva.

La sugerencia de implementar el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una posible solución, ya que este enfoque no solo busca crear una experiencia de aprendizaje atractiva, sino que también se centra en una cultura positiva para el éxito, incorpora la voz de los estudiantes y fomenta la autenticidad al conectar los aprendizajes con situaciones reales o experiencias fuera del entorno escolar. En esencia, la cita resalta la necesidad de estrategias pedagógicas que sean sensibles a la diversidad de los estudiantes y promuevan la participación activa y significativa en el proceso educativo.

Esta experiencia puede servir como base para generar propuestas didácticas adaptadas al contexto específico, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Es crucial reconocer que “diseñar intervenciones educativas y remediales sin contar con datos confiables acerca de los niveles de aprendizaje de los estudiantes aumenta el riesgo de desviar el enfoque y no identificar aquellos aspectos que realmente requieren apoyo y mejora” (UNESCO, 2016).

Se subraya la importancia crucial de basar las intervenciones educativas y remediales en datos confiables sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Existe el riesgo significativo de desviar el enfoque y no abordar de manera efectiva las áreas que realmente

necesitan apoyo y mejora si no se cuenta con información precisa.

Es necesario realizar evaluaciones y recopilar datos antes de diseñar estrategias educativas, destacando que un enfoque basado en evidencia es esencial para una intervención educativa efectiva. Esta perspectiva resalta la importancia de la toma de decisiones informada en el ámbito educativo y aboga por evitar aproximaciones genéricas que podrían no atender las necesidades específicas de los estudiantes.

Al partir de las dificultades de aprendizaje y considerar los intereses y necesidades de los estudiantes conforme a su características sociodemográficas (edad, sexo, lengua materna, zona de residencia) para presentar las propuestas didácticas es posible obtener resultados de aprendizaje más sólidos y elevar los niveles de competencia de los estudiantes.

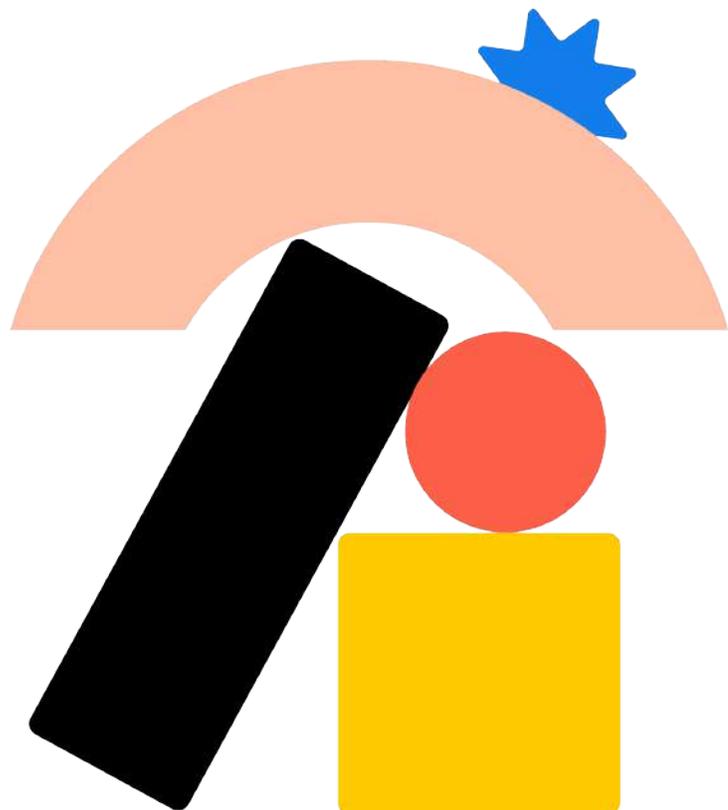


Tabla 7:

Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita en estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú.

CAPACIDAD	INDICADOR	DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN Actividades generadas con el Chat GPT (OpenAI,2023)
<p>Escribe esquelas, tarjetas, adivinanzas, poemas, diálogos, historietas, avisos, cartas familiares, descripciones (de personas, personajes de textos, paisajes, animales, plantas, objetos y situaciones), instrucciones revés como uso de elementos de su entorno, reglas de juegos, recetas de cocina y narraciones breves.</p>	<p>Propósito, secuencia y adecuación a la consigna.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes redactan textos escritos mediante narraciones que no presentan una secuencia en la que haya una situación inicial, central y final, independientemente del orden en que se presenten.</p>	<p>Se propone desarrollar proyectos áulicos para la implementación de actividades de redacción.</p> <p>Exploración del Entorno Local:</p> <p>Objetivo: Fomentar la observación y la conexión con el entorno.</p> <p>Actividad: Invitar a los niños a explorar su entorno local, ya sea rural o semiurbano. Pueden realizar caminatas cortas, tomar fotografías o hacer dibujos de elementos significativos. Posteriormente, se les pide que redacten un breve texto narrativo describiendo su experiencia, utilizando un propósito claro, una secuencia lógica de eventos y ajustándose a una consigna específica.</p> <p>Historias Colaborativas:</p> <p>Objetivo: Desarrollar la creatividad y la colaboración.</p> <p>Actividad: Dividir a los niños en grupos pequeños y proporcionarles un inicio de historia o situación. Cada grupo continúa la narrativa de manera colectiva, asegurándose de mantener un propósito claro y una secuencia lógica en los eventos. Al final, cada grupo comparte su historia con el resto de la clase, fomentando la retroalimentación y la discusión sobre la adecuación a la consigna.</p>

			<p>Diario Personal de Aventuras:</p> <p>Objetivo: Estimular la escritura regular y reflexiva.</p> <p>Actividad: Proporcionar a los niños cuadernos personales y alentarlos a mantener un "Diario de Aventuras". Pueden escribir sobre eventos diarios, descubrimientos, o situaciones interesantes en su entorno. Este diario debe seguir una secuencia lógica y tener un propósito claro, ya sea entretener, informar o reflexionar sobre experiencias particulares.</p> <p>Teatro de Sombras Narrativo:</p> <p>Objetivo: Integrar elementos visuales y orales en la narrativa.</p> <p>Actividad: Guiar a los niños en la creación de pequeñas obras de teatro de sombras. Cada grupo elige una historia que han escrito previamente, la simplifica y la presenta utilizando sombras y siluetas. Esta actividad no solo refuerza la escritura narrativa, sino que también permite la expresión oral y la comprensión de la secuencia de eventos. Al finalizar, se puede discutir cómo lograron ajustarse a la consigna a través de la presentación teatral.</p>
	Género.	La mayoría de los estudiantes redacta narraciones breves obviando elementos imprescindibles en este tipo de texto. En algunos casos no describen tiempo, lugar ni personaje, sin embargo en la mayoría se presentan secuencias de hechos.	<p>Se propone desarrollar proyectos áulicos para la implementación de actividades de redacción</p> <p>Cuentos Locales:</p> <p>Objetivo: Fomentar la conexión con la cultura local y el entorno.</p> <p>Actividad: Invitar a los niños a investigar o compartir cuentos y leyendas locales. Después, se les pide que redacten un texto</p>

			<p>narrativo breve basado en una de estas historias, asegurándose de respetar las características propias del género narrativo. Esto les permite explorar la riqueza cultural de su entorno y desarrollar habilidades de redacción acordes al género narrativo.</p> <p>Entrevistas Narrativas:</p> <p>Objetivo: Desarrollar habilidades de escritura y de entrevista. Actividad: Guiar a los niños para que realicen entrevistas a miembros de la comunidad o a familiares. Luego, deben redactar un texto narrativo breve que cuente la historia de la persona entrevistada. Esto no solo les permite practicar la escritura narrativa, sino que también fomenta la empatía y el entendimiento de diferentes perspectivas, elementos clave del género narrativo.</p> <p>Creación de Personajes y Escenarios:</p> <p>Objetivo: Estimular la creatividad y la construcción de mundos imaginarios. Actividad: Proporcionar a los niños tarjetas con características de personajes y escenarios. Pueden ser cosas comunes en su entorno o elementos fantásticos. A partir de estas tarjetas, los niños deben crear una historia que incluya los personajes y escenarios asignados. Esta actividad fomenta la creatividad y la capacidad de construir tramas coherentes, elementos esenciales del género narrativo.</p>
--	--	--	---

			<p>Narrativa Visual con Fotografías:</p> <p>Objetivo: Integrar la narrativa con elementos visuales.</p> <p>Actividad: Pedir a los niños que tomen fotografías de su entorno, ya sea rural o semiurbano, y luego utilicen esas imágenes como base para construir una historia. Pueden imprimir las fotos y escribir un texto narrativo breve que explique la historia detrás de cada imagen. Esta actividad no solo trabaja la redacción narrativa, sino que también incorpora el componente visual como parte integral del proceso creativo.</p>
<p>Utiliza vocabulario preciso para expresar sus ideas.</p>	<p>Coherencia global.</p>	<p>La mayoría de las redacciones mantiene el tema central por lo que no se presenta como dificultad la coherencia global.</p>	<p>Se propone desarrollar proyectos áulicos para la implementación de actividades de redacción.</p> <p>Cadena de Historias Colaborativas:</p> <p>Objetivo: Fomentar la coherencia global a través de la colaboración.</p> <p>Actividad: Dividir a los niños en grupos pequeños y proporcionarles el comienzo de una historia. Cada grupo continúa la narrativa, asegurándose de integrar de manera coherente los eventos y personajes introducidos por los compañeros. Al final, se creará una cadena de historias que deberá tener coherencia global. Luego, pueden reflexionar sobre cómo lograron mantener la coherencia y discutir las conexiones entre las diferentes partes de la historia.</p>

			<p>Mapas Narrativos del Entorno:</p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad de organizar información y eventos en un contexto espacial.</p> <p>Actividad: Invitar a los niños a realizar mapas narrativos de su entorno, ya sea rural o semiurbano. Pueden dibujar un mapa simple e identificar lugares clave o eventos significativos en su comunidad. Luego, deben redactar un texto que conecte estos elementos de manera coherente, describiendo cómo se relacionan entre sí en un contexto espacial. Esta actividad no solo promueve la coherencia global en la redacción, sino que también desarrolla habilidades de organización y estructuración del contenido.</p>
<p>Expresa sus ideas con secuencia y orden lógico.</p>	<p>Coherencia global.</p>	<p>La mayoría de las redacciones mantiene el tema central por lo que no se presenta como dificultad la coherencia global.</p>	<p>Se propone desarrollar proyectos áulicos para la implementación de actividades de redacción.</p> <p>Cadena de Palabras Encadenadas:</p> <p>Objetivo: Fomentar la cohesión a través de la conexión lógica entre palabras.</p> <p>Actividad: Proporcionar a los niños una lista de palabras relacionadas entre sí o asociadas a un tema específico. Cada niño debe seleccionar una palabra de la lista y construir una oración que la incluya. A continuación, el siguiente niño en la cadena utiliza la última palabra de la oración anterior para construir su propia oración. De esta manera, se crea una cadena de oraciones cohesivas que los niños pueden compartir al final. Esta actividad refuerza la conexión lógica entre las ideas y promueve la cohesión en la redacción.</p>

			<p>Viaje por el Río de las Ideas:</p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad de organizar ideas de manera coherente.</p> <p>Actividad: Imaginar un viaje por un río de ideas donde cada idea representa una parada en el recorrido. Cada niño elige una "parada" que podría ser un tema, un personaje o un evento. Luego, deben redactar un texto narrativo breve que describa su parada y la relación con las paradas vecinas. Al final, los niños pueden unir sus escritos para formar un "mapa del viaje" coherente que muestre la conexión lógica entre las ideas. Esta actividad fomenta la cohesión al organizar las ideas de manera lógica y secuencial.</p>
Utiliza la grafía correspondiente para representar sonidos.	Ortografía literal inicial.	La mayoría de las redacciones no presenta asociación entre grafemas y sonidos en todas sus palabras, independientemente de las normas ortográficas.	<p>Se propone desarrollar proyectos áulicos para la implementación de actividades de redacción para la aplicación de ortografía representando asociación entre grafemas y sonidos.</p> <p>Dibujando Sonidos:</p> <p>Objetivo: Conectar la escritura con la representación de sonidos.</p> <p>Actividad: Proporcionar a los niños una lista de palabras que representen sonidos específicos (por ejemplo, "chirriar", "silbar", "estallar"). Luego, les pides que elijan una palabra y dibujen una imagen que represente el sonido que la palabra describe. Después, deben redactar una breve descripción utilizando la grafía correspondiente para expresar ese sonido. Esta actividad no solo trabaja la habilidad de representar sonidos a través de las palabras, sino que también incorpora la creatividad y el</p>

			<p>pensamiento visual.</p> <p>Cuentos Onomatopéyicos:</p> <p>Objetivo: Aplicar la grafía correspondiente a través de la creación de cuentos.</p> <p>Actividad: Cada niño elige una onomatopeya (palabra que imita un sonido, como "miau" o "tictac") y crea una historia corta que incorpore esa palabra de manera efectiva. Durante la redacción, se les anima a utilizar la grafía adecuada para representar el sonido en el contexto de la historia. Al final, los niños pueden compartir sus cuentos, destacando cómo han utilizado la escritura para representar de manera vívida los sonidos presentes en sus historias. Esta actividad no solo enseña la grafía correspondiente, sino que también fomenta la expresión creativa.</p>
<p>Expresa sus ideas con secuencia y orden lógico.</p>	<p>Cohesión.</p>	<p>Gran porcentaje de los textos narrativos están débilmente cohesionados porque faltan referentes y se omiten palabras necesarias para la comprensión intra o interoracional. Además, existen leves contradicciones temáticas.</p>	<p>Se propone desarrollar proyectos áulicos para la implementación de actividades de redacción.</p> <p>Cadena de Palabras Encadenadas:</p> <p>Objetivo: Fomentar la cohesión a través de la conexión lógica entre palabras.</p> <p>Actividad: Proporcionar a los niños una lista de palabras relacionadas entre sí o asociadas a un tema específico. Cada niño debe seleccionar una palabra de la lista y construir una oración que la incluya. A continuación, el siguiente niño en la cadena utiliza la última palabra de la oración anterior para construir su propia oración. De esta manera, se crea una cadena de oraciones cohesivas que los niños pueden compartir al final. Esta actividad</p>

			<p>refuerza la conexión lógica entre las ideas y promueve la cohesión en la redacción.</p> <p>Viaje por el Río de las Ideas:</p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad de organizar ideas de manera coherente.</p> <p>Actividad: Imaginar un viaje por un río de ideas donde cada idea representa una parada en el recorrido. Cada niño elige una "parada" que podría ser un tema, un personaje o un evento. Luego, deben redactar un texto narrativo breve que describa su parada y la relación con las paradas vecinas. Al final, los niños pueden unir sus escritos para formar un "mapa del viaje" coherente que muestre la conexión lógica entre las ideas. Esta actividad fomenta la cohesión al organizar las ideas de manera lógica y secuencial.</p>
<p>Aplica normas acerca del uso de las letras mayúsculas.</p>	<p>Ortografía literal inicial.</p>	<p>En la mayoría de las narraciones se evidencia la falta de uso adecuado de la norma de uso de letra mayúscula al inicio del párrafo y en sustantivos propios. Se evidencia el desconocimiento de las normas de uso de las mayúsculas.</p>	<p>Se propone desarrollar proyectos áulicos para la implementación de actividades de redacción para la aplicación de normas acerca del uso de la letra mayúsculas.</p> <p>Caza de Mayúsculas:</p> <p>Objetivo: Reforzar las normas de uso de mayúsculas a través de una actividad lúdica.</p> <p>Actividad: Organizar una "caza del tesoro" de mayúsculas en el entorno escolar o local. Los niños formarán equipos y recibirán una lista con objetos o nombres propios escritos con o sin mayúsculas. Deberán buscar estos elementos y señalar si están escritos correctamente. Al regresar, cada equipo compartirá sus hallazgos y discutirá las reglas de uso de mayúsculas. Esta actividad no solo refuerza el</p>

			<p>aprendizaje de las normas, sino que también fomenta la colaboración y la actividad al aire libre.</p> <p>Historias con Héroes y Heroínas:</p> <p>Objetivo: Aplicar las normas de mayúsculas a través de la creación de historias.</p> <p>Actividad: Animar a los niños a escribir historias que involucren héroes y heroínas, lugares mágicos o aventuras emocionantes. Antes de comenzar la actividad, revisar juntos las reglas de uso de mayúsculas para nombres propios y lugares. Durante la redacción, cada vez que mencionen un personaje principal, un lugar especial o un nombre propio, deberán usar mayúsculas correctamente. Al final, los niños pueden compartir sus historias y discutir cómo aplicaron las normas de mayúsculas para dar énfasis a elementos específicos en sus narrativas.</p>
<p>Aplica normas de la concordancia de los tiempos verbales y de género.</p>	<p>Segmentación de palabras.</p>	<p>Las narraciones analizadas en su mayoría presentan errores en la segmentación de palabras. Considerando que las narraciones deben redactarse en tiempo pasado para describir hechos ocurridos con anterioridad.</p>	<p>Se propone desarrollar proyectos áulicos para la implementación de actividades de redacción para la aplicación de normas acerca de la concordancia de los tiempos verbales y de género.</p> <p>Cuentos en el Tiempo:</p> <p>Objetivo: Aplicar las normas de concordancia de tiempos verbales y de género en la escritura narrativa.</p> <p>Actividad: Pedir a los niños que escriban un cuento corto que involucre diferentes eventos en el pasado, presente y futuro. Durante la redacción, deben prestar atención a la</p>

		<p>concordancia de los tiempos verbales, asegurándose de que las acciones estén correctamente ubicadas en el tiempo. También se les anima a utilizar personajes de ambos géneros y aplicar la concordancia de género en los pronombres y descripciones. Al final, los niños pueden compartir sus cuentos y discutir cómo lograron mantener la coherencia de los tiempos y la concordancia de género en sus historias.</p> <p>Entrevistas Imaginarias:</p> <p>Objetivo: Aplicar las normas de concordancia de género en el contexto de entrevistas ficticias.</p> <p>Actividad: Los niños pueden inventar personajes o figuras históricas y realizar "entrevistas" imaginarias. Cada niño redactará preguntas y respuestas para la entrevista, asegurándose de utilizar la concordancia de género adecuada. Esta actividad no solo les permite practicar la escritura y la concordancia de género, sino que también estimula la creatividad al inventar respuestas para sus personajes. Al final, pueden compartir sus entrevistas y discutir cómo aplicaron las normas de concordancia de género en sus escritos.</p> <p>El Juego de las Historias en Cadena:</p> <p>Objetivo: Practicar la concordancia de tiempos verbales y de género de manera interactiva.</p> <p>Actividad: Los niños se dividen en grupos pequeños y se les proporciona una hoja de papel. Cada grupo comienza escribiendo la primera oración de</p>
--	--	---

			<p>una historia. Luego, doblan el papel para ocultar esa oración y pasan el papel al siguiente grupo. Este grupo continúa la historia, prestando atención a la concordancia de los tiempos verbales y de género con la oración previa. Este proceso continúa hasta que se completa la historia. Al final, cada grupo lee la historia que crearon, destacando cómo mantuvieron la coherencia en la concordancia de los tiempos verbales y de género.</p> <p>Entrevistas a Personajes del Entorno:</p> <p>Objetivo: Aplicar las normas de concordancia de tiempos y género a través de entrevistas imaginarias.</p> <p>Actividad: Los niños seleccionan personajes relevantes en su entorno (pueden ser familiares, vecinos, o figuras locales) y crean entrevistas ficticias. Deben asegurarse de utilizar los tiempos verbales correctos para preguntas y respuestas, así como aplicar la concordancia de género en pronombres y descripciones. Esta actividad no solo les brinda la oportunidad de practicar la escritura, sino que también les permite aprender más sobre su comunidad. Al finalizar, pueden compartir sus entrevistas y discutir cómo aplicaron las normas de concordancia de tiempos y género en sus textos.</p>
<p>Aplica normas acerca del uso de los signos de puntuación.</p>	<p>Puntuación.</p>	<p>En la mayoría de las narraciones breves analizadas no presentan los siguientes usos de puntuación de manera adecuada: - punto seguido, coma, punto y a parte y punto final.</p>	<p>Se propone desarrollar proyectos áulicos para la implementación de actividades de redacción para la aplicación de normas acerca del uso de los signos de puntuación.</p>

La Ruta de los Signos de Puntuación:

Objetivo: Reforzar el uso de signos de puntuación a través de una actividad práctica.

Actividad: Organizar una "ruta" en la que los niños deben seguir instrucciones escritas utilizando signos de puntuación. Colocar tarjetas con oraciones en diferentes lugares del entorno escolar o local. Cada tarjeta tendrá una indicación sobre qué signo de puntuación agregar en una oración específica. Los niños recorren la ruta, leen las oraciones y añaden los signos de puntuación correspondientes. Al final, discuten juntos cómo el uso adecuado de los signos de puntuación mejora la claridad y la comprensión de las oraciones.

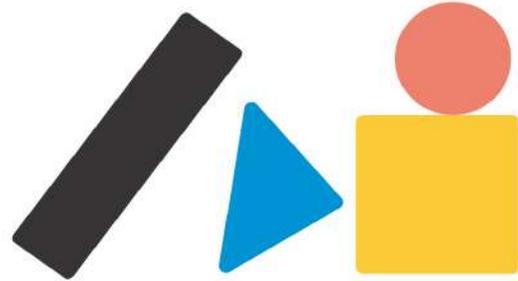
Historias Puntuadas:

Objetivo: Aplicar las normas de puntuación en el contexto de la escritura creativa.

Actividad: Cada niño escribe una historia corta, prestando especial atención al uso correcto de los signos de puntuación. Después de la redacción, los niños intercambian sus historias con un compañero. El desafío es que el compañero debe leer la historia en voz alta, asegurándose de seguir las pausas y entonaciones indicadas por los signos de puntuación. Esto no solo ayuda a practicar el uso de los signos de puntuación, sino que también fomenta la comprensión de cómo afectan la entonación y el ritmo de la lectura. Al final, los niños comparten sus experiencias y aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL



2.1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

La estrategia ABP podría considerarse como una de las más innovadoras para el rescate de la escritura en las instituciones educativas, principalmente en las zonas rurales y semiurbanas al ser implementadas con el "objetivo de lograr aprendizajes significativos, profundos y auténticos, que se puedan transferir a otras situaciones de la vida y preparar a niñas, niños y jóvenes para los desafíos actuales". (Sotomayor et al., 2021,p.10)

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología educativa que involucra a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento a través de la realización de proyectos que resuelven problemas y situaciones reales. "A través del ABP, los estudiantes aprenden habilidades y conocimientos interdisciplinarios y resuelven problemas complejos, lo que resulta en un mayor compromiso y motivación en el aprendizaje".(Thomas, 2000)

El Aprendizaje basado en proyectos (ABP en adelante), es una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas

en la resolución de preguntas o problemas (retos), mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto final presentado ante los demás (difusión). Una sociedad en continuo cambio requiere educar desde la incertidumbre a través de la experiencia y construyendo conocimientos compartidos generados desde la interacción y fomentando la autonomía. Quizás aquí radica la receta. El aprendizaje relevante y sostenible se desarrolla mediante el intercambio cultural con la creación compartida de la cultura en múltiples direcciones e implementar una educación más activa centrada en "saber hacer". Buck Institute for Education (2018).

Los proyectos permiten que los docentes promuevan el desarrollo competencial del alumnado y su propia capacitación profesional. El ABP abre la escuela al entorno e incorpora materiales y fuentes de información diversos.

Se trabaja con variados tipos de conocimiento y saberes. En la práctica, el alumnado aprende, hace y comunica proceso y producto, y además, atiende a la diversidad porque la integra desde una perspectiva cultural pero también personal.

Según el MEC (2018) la estrategia ABP es una propuesta metodológica inclusiva que

permite el aprendizaje colaborativo. “Los modelos de aprendizaje basado en proyectos se enfocan en temas de interés para los alumnos, despiertan el interés y se desarrollan en cinco grandes fases: planificación, análisis, articulación, comprobación y revisión final.

Estas fases proporcionan una visión estructurada del método, subrayando su enfoque paso a paso y su compromiso con la comprensión profunda del tema.

Resalta la naturaleza inclusiva y participativa del ABP como una estrategia que va más allá de la enseñanza tradicional, promoviendo un enfoque más dinámico y colaborativo en el proceso educativo.

Figura 4: Fases del modelo de aprendizaje



Fuente: MEC (2018) lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo.

El ABP permite la elección y la implicación de los estudiantes, facilita el empoderamiento de los mismos y los hace protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Pero quizás lo más importante es la socialización, algo que en una metodología más directa no se trabaja y que a todas luces resulta necesario potenciar desde la escuela.

El desarrollo de un proyecto permite una socialización más rica porque comporta

movimientos no sólo en el aula, sino hacia dentro (participaciones de agentes expertos o de las propias familias) y hacia fuera de la misma (dirigido a la comunidad a lo que está fuera del centro mediante la propia difusión).

La implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una opción altamente pertinente y válida para los requisitos de este tiempo. Se destaca por su enfoque participativo y centrado en el estudiante, permitiendo la integración de temas de interés que despiertan la motivación intrínseca de los alumnos.

En un contexto educativo que demanda la adquisición de habilidades prácticas y la capacidad de abordar problemas del mundo real, el ABP se alinea de manera efectiva con estos objetivos al promover el aprendizaje activo y la resolución de problemas de manera colaborativa.

Su estructura en fases, desde la planificación hasta la revisión final, proporciona una guía clara para el proceso de aprendizaje. Además, fomenta el desarrollo de habilidades transversales como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la toma de decisiones, lo cual lo posiciona como una estrategia educativa acorde con las demandas actuales de la sociedad y el mercado laboral.

El ABP presenta atributos acordes a los requerimientos de los estudiantes de todos los niveles y ciclos del sistema educativo.

Figura 5: Atributos del ABP



Fuente: Aprendizaje basado en proyectos / Kit de Pedagogía y TIC

2.2. La escritura

Es sabido que a través de la escritura el ser humano puede manifestarse como tal. “Los seres humanos tenemos una profunda necesidad de plasmar nuestras experiencias en escritura” (McCormick, Calkins, 1994, p.56)

Aunque algunos conceden un papel menor a la escritura con respecto a la lectura “Aprender a leer y, en menor grado, a escribir son, sin duda, los mayores acontecimientos en el desarrollo intelectual de una persona. (Popper, 2006), no pasa por alto su relevancia en el proceso, ya que escribir no sólo consolida el dominio del lenguaje, sino que también permite la expresión y comunicación de ideas de manera efectiva. Se destaca la centralidad de la alfabetización en el desarrollo cognitivo y se resalta el impacto transformador que tiene en la formación intelectual de cada persona.

El currículum nacional propone como competencia para el primer ciclo de la EEB en el área de Comunicación en lengua materna (L1) que los estudiantes: “Comprendan y produzcan textos orales y escritos que se caracterizan por utilizar un lenguaje con vocabulario básico, estructuras sintácticas sencillas y por abordar temas acordes su madurez cognitiva, a sus intereses y a sus necesidades”(MEC, 2010). Sin embargo, la UNESCO (2016) da cuenta de que a nivel regional existe bajo nivel de logro, que se traduce a nivel local, según el SNEPE (2018), en una situación semejante con un 66% por debajo del mínimo.

Según el MEC (2010) para la unidad de Expresión Escrita en el tercer grado se pretende que los estudiantes de tercer grado logren desarrollar las siguientes capacidades:

- Redactar esquelas, tarjetas, adivinanzas, poemas,acrósticos, diálogos, descripciones (personas,personajes de textos, paisajes, animales, plantas, objetos y situaciones) y narraciones breves, teniendo en cuenta la estructura de cada tipo de texto.
- Utilizar vocablos adecuados a la

situación comunicativa.

- Secuencia sus ideas en orden lógico.
- Aplicar normas acerca del uso de:Las letras.Las mayúsculas.La tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas, en el caso del castellano.
- La tilde y la marca de nasalidad, en el caso del guaraní.
- Establece la concordancia de los tiempos verbales.
- Aplica normas de concordancia de género y número, en el caso del castellano.
- Aplica normas de armonización nasal, en el caso del guaraní.
- Regula su escritura en cuanto a: Proporción y tamaño de cada una de las letras. Alineación e inclinación de letras y palabras. Espaciado regular entre las letras y las palabras.

Según el alcance de la competencia para el tercer grado “Se espera que los niños y las niñas continúen desarrollando sus capacidades de comprensión y producción de textos significativos, con vocabulario básico y estructuras sintácticas simples (párrafos con ideas enlazadas de manera sencilla y coherente), utilizando la lengua materna en su interacción social. (Ministerio de Educación y Ciencias, 2011, p.18)

2.3 . Niveles de Escritura

Los niveles de escritura en el primer ciclo varían desde el presilábico hasta el alfabético. Cada uno de los niveles poseen características que permiten al docente determinar en qué nivel se encuentran sus estudiantes. “El desarrollo de la escritura en los niños es un proceso complejo que se divide en diferentes niveles, cada uno con características específicas en cuanto a la calidad y complejidad de la escritura”. (Ferreiro y Teberosky, 1982).

Según (Pinnell y Fountas, 2001)los niveles de escritura son los siguientes:

- Primer nivel es el nivel pre-silábico, en el que los niños crean garabatos y dibujos que

representan objetos, pero todavía no han comenzado a utilizar letras para escribir palabras

- Segundo nivel es el nivel silábico, en el que los niños utilizan letras para representar sílabas y comienzan a reconocer la relación entre sonidos y letras.
- Tercer nivel es el nivel alfabético, en el que los niños utilizan letras para representar los sonidos de las palabras y comienzan a escribir palabras completas.
- Cuarto nivel es el nivel ortográfico, en el que los niños utilizan correctamente las convenciones ortográficas y gramaticales para escribir textos coherentes y con sentido.

Es importante tener en cuenta que la adquisición de la escritura es un proceso gradual y que los niños pueden tener diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, “es importante que los maestros y padres brinden un ambiente de aprendizaje estimulante y respeten el ritmo de cada niño en su proceso de aprendizaje”. (Moon, 2002).

El nivel de escritura en niños es un proceso que sigue una secuencia desde los garabatos hasta la escritura de textos coherentes y con sentido, pasando por diferentes niveles de complejidad. Es importante tener en cuenta que cada niño tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Según el MEC (2016) se pueden observar en el primer ciclo diversos niveles de desarrollo escritor. Identificarlos podrá contribuir a delinear estrategias acordes a las necesidades que presenten los mismos.

Figura 6:

Niveles de escritura en el primer grado

Nivel 1 (Nivel Presilábico)	Escribe garabatos. Dibuja. Escribe seudo letras. Escribe números al azar.
Nivel 2 (Nivel Presilábico)	Escribe su nombre. Copia palabras de la sala textualizada. Dibuja y rotula sus dibujos. Escribe palabras que sólo tiene una letra correcta. Escribe números correctamente.
Nivel 3 (Nivel Silábico)	Escribe oraciones incompletas, no relacionadas entre sí. Usa espacios entre las palabras. Comienza a relacionar sonidos de sílabas con una letra. Las letras poseen valor silábico.
Nivel 4 (Nivel Silábico-Alfabético)	Escribe oraciones relacionadas entre sí. Usa un vocabulario más variado. Corresponde más de una letra por sílaba, pero su uso es inconsistente. No usa puntuación. Usa mayúsculas en forma inconsistente.
Nivel 5 (Nivel Alfabético)	Escribe oraciones relacionadas entre sí. Escribe y desarrolla un tema a lo largo del texto. Logra correspondencia entre el sonido del habla y su correspondiente grafema. Usa un vocabulario variado. Trata de usar signos de puntuación: puntos seguidos y puntos aparte. Todavía comete algunos errores en el uso de mayúsculas.
Nivel 6 (Nivel Alfabético)	Escribe una historia o desarrolla un tema que incluye un comienzo, un desarrollo y un final. Usa vocabulario muy variado. Usa mayúsculas y signos de puntuación en forma consistente. Aún debe aprender la ortografía convencional de letras que tienen un mismo sonido: s, c, z, v, b, etc.

Fuente: Guía del Docente Primer Grado

Nivel presilábico: el momento correspondiente en que el niño/a no establece relación entre los signos del lenguaje escrito y el lenguaje hablado. Suele confundir dibujo o garabato por escritura. Puede usar algunas letras convencionales, pero el número de grafías que tiene la palabra no corresponde con la cantidad de sonidos de las palabras.

Nivel silábico: el niño/a logra una correspondencia entre el sonido de las sílabas y la grafía. Los

niños/as intentan dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. Es capaz de dividir la palabra en sílabas y cada letra vale una sílaba.

Nivel silábico-alfabético: el niño/a inicia el reconocimiento de las sílabas. Es capaz de corresponder más de una letra por sílaba, pero al mismo tiempo puede corresponder una letra por sílaba.

Nivel alfabético: el niño/a ya ha logrado correspondencia entre el sonido del habla y su grafía escrita. Si bien es cierto que hace la correspondencia entre fonemas y grafemas aún debe aprender a separar palabras y la ortografía convencional de letras que tienen un mismo sonido (c, s, z, v, b, etc.).

Para este estudio se han establecido niveles conforme a indicadores desprendidos de las capacidades propuestas para la escritura en el tercer grado del primer ciclo de la Educación Escolar Básica del Curriculum Nacional paraguayo. Estos se encuentran en una matriz que ha servido como instrumento de análisis documental de las tareas resultantes en la implementación de los proyectos ABP de escritura.

Esta matriz podría ser ajustada conforme a los diversos tipos de textos solicitados a los estudiantes de tercer grado.

Tabla 8: Niveles de escritura en el tercer grado establecidos para la implementación de proyectos de escritura

MATRIZ DE ANÁLISIS DE TAREAS APLICABLE A NARRACIONES BREVES

PROPOSITO	Identificar niveles de escritura de los estudiantes del tercer grado de la Educación Escolar Básica de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú.					
DIMENSIÓN	CAPACIDAD	INDICADORES	NIVEL IV	NIVEL III	NIVEL II	NIVEL I
DISCURSIVA	1. Escribe esquelas, tarjetas, adivinanzas, poemas, diálogos, historietas, avisos, cartas familiares, descripciones (de personas, personajes de textos, paisajes, animales, plantas, objetos y situaciones), instrucciones revés como uso de elementos de su entorno, reglas de juegos, recetas de cocina y narraciones breves.	1.1. Propósito, secuencia y adecuación a la consigna.	El texto narra la situación solicitada, mediante una secuencia en la que hay una situación inicial, una situación central y una situación final, independientemente del orden en que se presenten.	El texto relaciona mediante una secuencia narrativa de, al menos, dos situaciones relacionadas, entre las que está presente la situación central de lo solicitado.	El texto solo presenta la situación central de lo solicitado, que puede ir en medio de una enumeración, en una narración de otro tema o de forma aislada.	El texto corresponde a otro propósito, narra una situación distinta a la solicitada o articula otra secuencia (describe, argumenta, etc.).

TEXTUAL

		1.2. Género.	El texto presenta todos los elementos o todas las partes del tipo de texto.	El texto presenta la mayoría de los elementos del tipo de texto.	El texto presenta algunos elementos del tipo de texto redactado.	El texto no presenta los elementos correspondientes al tipo de texto.
	2. Utiliza vocabulario preciso para expresar sus ideas.	2.1. Coherencia global.	El tema central se mantiene a lo largo del texto.	El tema central se mantiene a lo largo del texto, a pesar de que pueda haber algunas digresiones ocasionales	El texto presenta varios temas, aunque es posible inferir un tema central.	No se puede determinar un tema central, pues las ideas presentadas no tienen relación.
	3. Expresa sus ideas con secuencia y orden lógico.	2.2. Concordancia	La concordancia oracional se mantiene a lo largo del texto. No se presentan errores.	La concordancia oracional se mantiene habitualmente en el texto. Se presentan entre 1 y 2 errores..	La concordancia oracional se mantiene ocasionalmente en el texto. Se presentan entre 3 y 5 errores.	La concordancia oracional se pierde frecuentemente en el texto, lo que interfiere gravemente en su comprensión. Se presentan 6 o más errores.
	4. Expresa sus ideas con secuencia y orden lógico.	2.3. Cohesión	El texto está cohesionado: no faltan referentes ni se omiten palabras o nexos necesarios para la comprensión intra o interoracional.	El texto está cohesionado, aunque existen errores o ausencias ocasionales de palabras o nexos necesarios para la comprensión intra o interoracional.	El texto está cohesionado, aunque existen errores o ausencias ocasionales de referentes necesarios para su comprensión.	El texto está débilmente cohesionado, aunque existen errores o ausencias ocasionales de referentes, palabras y nexos necesarios para la comprensión intra o interoracional.

CONVENCIONES DE LEGIBILIDAD

5. Utiliza la grafía correspondiente para representar sonidos.	3.1. Ortografía literal inicial	El texto presenta asociación entre grafemas y sonidos en todas sus palabras, independientemente de las normas ortográficas.	El texto presenta entre 1 y 2 errores de asociación entre grafemas y sonidos.	El texto presenta entre 3 y 4 errores de asociación entre grafemas y sonidos.	El texto no presenta asociación entre grafemas y sonidos, lo que interfiere su comprensión global
6. Aplica normas acerca del uso de la tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas	3.2. Ortografía literal inicial	No se presentan errores.	Se presentan entre 1 y 3 errores sin asociación	Se presentan entre 4 y 6 errores sin asociación.	Se presentan 7 o más errores sin asociación.
7. Aplica normas acerca del uso de las letras mayúsculas.	3.3. Ortografía literal inicial.	No se presentan errores.	Se presentan entre 1 y 3 errores sin asociación	Se presentan entre 4 y 6 errores sin asociación.	Se presentan 7 o más errores sin asociación.
8. Aplica normas de la concordancia de los tiempos verbales y de género.	3.4. Segmentación de palabras.	Todas las palabras del texto están correctamente segmentadas. No se presentan errores	Las palabras del texto presentan entre 1 y 2 errores de segmentación.	Las palabras del texto presentan entre 3 y 4 errores de segmentación.	La mayoría de las palabras del texto no está correctamente segmentada. Se presentan 5 o más errores
9. Aplica normas acerca del uso de los signos de puntuación	3.5. Puntuación	Se presentan los siguientes usos de puntuación de manera adecuada: - punto seguido, - coma en una enumeración. No se presentan errores	Se presenta uno de los siguientes errores: interrumpir una oración con un punto seguido, la ausencia de coma en una enumeración.	Se presentan ambos tipos de errores: - interrumpir una oración con un punto seguido, - la ausencia de coma en una enumeración	El texto no presenta puntuación.

2.4. Abordaje del Currículum por Competencias

La actualización de los programas de estudio del 1° ciclo de la Educación Escolar Básica, los cuales sistematizan las orientaciones para la gestión eficiente del o la docente en el aula del 1°, 2° y 3° grados datan del año 2010. “En estos programas de estudio se destaca el valor del desarrollo de distintas capacidades en el niño y en la niña a través de metodologías activas que pretenden incidir notablemente en el logro de las competencias.” MEC (2010)

En estos programas de estudio se propone un enfoque pedagógico que permite un mayor acercamiento al desarrollo de competencias a través de las áreas académicas, por un lado, y por otro, mediante el desarrollo de las capacidades que organizadas armónicamente permitirán el logro de las competencias.

El Mec (2010) define la competencia como la integración de capacidades (aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol.

Este concepto de competencia involucra el desarrollo de capacidades. Por tanto, es necesario precisar el alcance semántico del término «capacidad». El concepto con el cual se aborda este término es “cada uno de los componentes aptitudinales, actitudinales, cognitivos, de destrezas, de habilidades que articulados armónicamente constituyen la competencia” MEC (2010)

El currículum de la Educación Escolar Básica propugna la participación de los diferentes estamentos de la comunidad en el proceso educativo y promueve un aprendizaje centrado en el alumno y en la alumna conforme a sus características, desarrollo y al contexto en que se desenvuelven.

Se constituyen en principios curriculares el aprendizaje significativo, la educación en

valores, la incorporación de las actividades lúdicas, el desarrollo de la creatividad y la integración de la evaluación como proceso constante y formativo.

2.5. Innovaciones en la Enseñanza de la Lengua

Este programa de estudio con el currículum actualizado propone como competencia para el primer ciclo en el área de Comunicación que los estudiantes “Comprendan y produzcan textos orales y escritos que se caractericen por utilizar un lenguaje con vocabulario básico, estructuras sintácticas sencillas y por abordar temas acordes su madurez cognitiva, a sus intereses y a sus necesidades” MEC (2010)

En este sentido es importante destacar que el MEC (2010) recomienda el Proyecto Curricular Institucional, como instancia en que se decide acerca de las competencias que desarrollará en sus estudiantes, las capacidades, los temas o los procedimientos metodológicos y estrategias evaluativas que aplicará para lograr aprendizajes más significativos y funcionales en atención a las realidades particulares de su grupo grado.

Para el tercer grado, se ha seleccionado un conjunto de textos que se recomiendan abordar con mayor énfasis, sobre todo en el campo de la comprensión oral y escrita. Para ello, se han considerado criterios como su frecuente uso en la vida cotidiana y su grado de complejidad lingüística, que debe permitir su estudio en el nivel. Este listado ha sido incorporado en el apartado de las capacidades para que cada docente lo tenga a la vista en el momento de analizar las capacidades con fines de planificación.

Según MEC (2010) la Competencia general del ciclo en Comunicación en Lengua Materna (L1) es: “Comprendan y produzcan textos orales y escritos que se caracterizan por utilizar un lenguaje con vocabulario básico, estructuras sintácticas sencillas y por abordar

temas acordes a su madurez cognitiva, a sus intereses y a sus necesidades”. Cuyo alcance de la competencia para Lengua materna para el 3er grado es para Lengua Materna (L1): En este grado, “se espera que los niños y las niñas continúen desarrollando sus capacidades de comprensión y producción de textos significativos, con vocabulario básico y estructuras sintácticas simples (párrafos con ideas enlazadas de manera sencilla y coherente), utilizando la lengua materna en su interacción social”.

Se definen como capacidades del tercer grado de la EEB para Expresión escrita en Lengua materna las siguientes:

Escribe esquelas, tarjetas, adivinanzas, poemas, diálogos, historietas, avisos, cartas familiares, descripciones (de personas, personajes de textos, paisajes, animales, plantas, objetos y situaciones), instrucciones breves como uso de elementos de su entorno, reglas de juegos, recetas de cocina y narraciones breves.

- Utiliza vocabulario preciso para expresar sus ideas.
- Expresa sus ideas con secuencia y orden lógico.
- Utiliza la grafía correspondiente para representar sonidos.
- Aplica normas acerca del uso de:
 - Las letras.
 - Las mayúsculas.
 - La tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas, en el caso del castellano.
 - La tilde y la marca de nasalidad, en el caso del guaraní.
 - Los signos de puntuación.
- Aplica normas de la concordancia de los tiempos verbales y de género.
- Aplica normas de armonización nasal, en el caso del guaraní.

El MEC propone a través de algunas orientaciones metodológicas para la enseñanza en el primer ciclo de la Educación

Escolar Básica, el área de Comunicación tiene como propósitos esenciales la adquisición y el desarrollo de habilidades comunicativas básicas en las lenguas oficiales, como también que los niños puedan disfrutar de los códigos artísticos y utilizarlos para expresarse con creatividad. Para ello, se proponen estrategias básicas como:

- Propiciar un ambiente acogedor y organizado que permita a las niñas y a los niños vivir experiencias comunicativas y artísticas reales, dadas en un clima de afectividad, confianza, respeto y tolerancia hacia la diversidad y la potencialidad que cada niña y niño posee. De allí el rol protagónico del docente como facilitador y mediador del aprendizaje de los alumnos.
- Fomentar situaciones de interacción comunicativa, por medio de procesos de socialización y aprendizaje colaborativo, dados a través del respeto y cooperación en los intercambios comunicativos.
- Organizar y planificar en todo momento un repertorio variado e interesante de situaciones comunicativas reales, de tal manera a que los destinatarios encuentren el sentido al hecho de ejercitar las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir, dando lugar a la funcionalidad de la comunicación.
- Propiciar el goce y la recreación al expresar libre y espontáneamente lo que percibe, siente o piensa.
- Plantear conocimientos, procedimientos y actitudes hacia la lectura y la escritura considerando los entornos sociales, culturales, lingüísticos y psicológicos acordes al proceso evolutivo de los alumnos.
- Propiciar espacios para que el niño y la niña experimente, investigue y aprenda en forma protagónica.
- Brindar oportunidades para vivenciar experiencias valiosas que contribuyan a la expresión creativa.
- Apuntar a que toda experiencia artística ayude al niño y a la niña para que: Conozca y

ame el arte y forme parte de su vida.

- Desarrolle su sensibilidad.
- Disfrute de lo estético.
- Encuentre en el arte un medio válido de comunicación.

2.6. Lengua Materna

Según el MEC (2010), lengua materna es aquella adquirida por el/la niño/a en su contexto familiar, producto de una interacción con sus inmediatos interlocutores, hogar y comunidad, por lo que es la utilizada predominantemente en el momento de ingresar al sistema educativo.

En cambio, la segunda lengua es aquella entendida como la de menor uso al ingresar a la escuela, debe ser desarrollada a través de una metodología apropiada, que presenta diferencias en cuanto a la enseñanza de la lengua materna.

En Paraguay, se observa con frecuencia que algunos estudiantes poseen un dominio de ambas lenguas al ingresar a la escuela, lo que implica un cierto grado de bilingüismo. En este escenario, se plantea la necesidad de identificar cuál de las dos lenguas domina con mayor propiedad para considerarla como lengua materna y utilizarla como vehículo de enseñanza en las demás áreas académicas. Sin embargo, si los/as alumnos/as exhiben un dominio similar de ambas lenguas, se sugiere la posibilidad de aprovechar esta ventaja para fines pedagógicos, permitiendo la enseñanza de otras áreas académicas a través de ambas lenguas desde el inicio. En este enfoque, se destaca la flexibilidad para utilizar ambas lenguas como herramientas pedagógicas, reconociendo la riqueza del bilingüismo y permitiendo que los estudiantes se beneficien de su habilidad en ambas lenguas desde el inicio de su educación.



CAPÍTULO 3: MARCO LEGAL

En Paraguay, el marco legal que regula el uso de la lengua materna adquiere una relevancia fundamental para los estudiantes del primer ciclo de la Educación Escolar Básica. El país reconoce oficialmente dos lenguas oficiales: el español y el guaraní.

La legislación respalda de manera sólida la inclusión y promoción de ambas lenguas en el sistema educativo, reconociendo la diversidad lingüística como un componente esencial de la identidad nacional. Para los estudiantes del primer ciclo, este marco legal no solo garantiza el derecho a recibir educación en su lengua materna, sino que también contribuye al fortalecimiento de su identidad cultural y a la preservación de la riqueza lingüística del país.

Dentro del ámbito educativo, el reconocimiento legal de la lengua materna brinda a los estudiantes del primer ciclo la oportunidad de aprender y desarrollarse académicamente en un entorno que valora y respeta su herencia cultural. Además, facilita la comunicación efectiva y el entendimiento en las aulas, promoviendo un aprendizaje más significativo.

Al priorizar la lengua materna en la educación, se fomenta un ambiente inclusivo que reconoce y celebra la diversidad cultural de Paraguay, contribuyendo así a la formación de ciudadanos con una identidad sólida y un

sentido de pertenencia arraigado en la riqueza de su patrimonio lingüístico.

Las leyes y disposiciones legales relacionadas con la enseñanza de la lectura y la aplicación de estrategias lúdicas en el contexto educativo en Paraguay están respaldadas por un marco legal sólido que refleja el compromiso del país con la diversidad cultural y lingüística. La Constitución Nacional de Paraguay, promulgada en 1992, establece en su Artículo 77 que “la enseñanza inicial en el proceso escolar se llevará a cabo en la lengua oficial materna del educando, reconociendo tanto al castellano como al guaraní como idiomas oficiales”. Esta disposición subraya la pluriculturalidad y el bilingüismo de Paraguay, abogando por la instrucción en ambos idiomas.

Además, la Ley 4.251 de Lenguas, promulgada en 2014, refuerza estos principios. El Artículo 26 de esta ley garantiza el derecho de los niños y niñas a recibir educación inicial en su lengua materna, siempre que sea una de las lenguas oficiales del Estado. La participación de la comunidad educativa en la elección de la lengua de alfabetización inicial es destacada en el Artículo 27, mientras que el Artículo 28 establece la obligación de enseñar las lenguas oficiales en instituciones públicas y privadas, utilizando métodos que aseguren una comunicación efectiva.

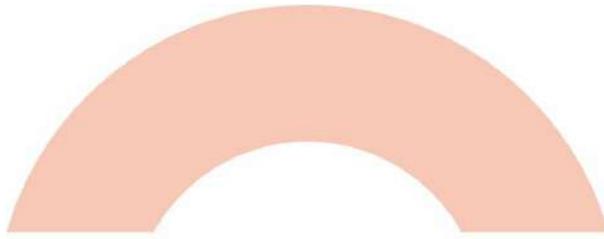
Por otra parte, la formación del profesorado bilingüe en guaraní y castellano es abordada en el Artículo 30, resaltando la importancia de preparar educadores capaces de utilizar ambas lenguas como medios didácticos según las circunstancias.

Se cuenta con leyes que promueven el uso de ambas lenguas oficiales en el marco de la equidad y la inclusión. La Ley N° 1264/98 General de Educación, promulgada en 1998, complementa este marco legal al establecer en su Artículo 19 que el Estado definirá y fijará la política educativa con el objetivo de promover la equidad, calidad, eficacia y eficiencia del sistema educativo, evaluando el rendimiento y fomentando la innovación. La Ley N° 5136/2014 de Educación Inclusiva “que tiene por objeto establecer las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remueva las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con

necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal”. Asimismo en el Artículo 5, inciso ñ) garantiza el acceso a las ayudas técnicas y dimensiones de accesibilidad: arquitectónicas, comunicacionales, metodológicas, instrumentales, programáticas, actitudinales y tecnológicas. La Ley N° 5136/2014 de Educación Inclusiva se concretiza en la Resolución Ministerial N° 17267 que aprueba los lineamientos para un sistema educativo en el Paraguay. Esta considera “la estrategia ABP es una propuesta metodológica inclusiva” (MEC, 2018).

Estas leyes conforman el marco legal para la enseñanza a través de la implementación de estrategias didácticas innovadoras en el Sistema Educativo paraguayo. Son consideradas en los programas de estudio y estos ofrecen orientaciones metodológicas para su cumplimiento eficiente.





CAPÍTULO 4:

METODOLOGÍA



En la ruta para la implementación de la estrategia ABP de Escritura, antes de pensar en la implementación se debe pasar por el diseño del proyecto.

Esta primera fase de diseño, a su vez, se compone por seis elementos esenciales que constituyen el proyecto: idea o tema relevantes para los estudiantes, criterios de evaluación, pregunta orientadora o reto, actividades de aprendizaje, producto final y audiencia.

En la segunda fase, en la que se da la implementación propiamente, también se deben considerar cuatro momentos: activación de conocimientos previos, investigación, desarrollo y presentación o difusión.

Tanto la fase del diseño como la fase de implementación deben estar orientadas por los seis principios del ABP: Currículum integrado, protagonismo compartido, inclusión, reto, evaluación y reflexión continua y socialización o difusión.

A continuación se presenta el detalle de cómo se ha transitado por la ruta ABP para el rescate de la escritura en el tercer grado en instituciones de zonas rurales y semiurbanas del Departamento de Caaguazú.

Cabe destacar que la metodología ABP requiere de una minuciosa planificación, evitando

cualquier improvisación durante el proceso de implementación (Morán, 2015).

PRIMER PASO: DISEÑO DEL PROYECTO

Elementos básicos en un ABP

1. La idea o tema

La idea como uno de los elementos básicos en la construcción del ABP es un punto de partida esencial. Los proyectos de escritura se han diseñado considerando el contexto y el diagnóstico de las necesidades e intereses detectados en la prueba escrita diagnóstica.

Para activar los conocimientos previos se han presentado textos escritos previamente y se han señalado los errores más recurrentes. Se han tomado como ejes vertebradores los festejos que se realizan en las instituciones educativas conforme al calendario escolar. De ahí que el eje abordado para despertar la motivación de los estudiantes partió del eje el patrimonio cultural, desarrollando dos proyectos de escritura.

El primero desarrollado en el mes de agosto con una duración de cuatro clases en torno al eje Día del Folclore y el segundo desarrollado en el mes de septiembre con 3 clases de

redacción de textos sobre la Primavera.

2. Criterios de evaluación

La evaluación se realizó sobre la base de la competencia del primer ciclo de la Educación Escolar Básica, considerando el alcance para el tercer grado: Se espera que los niños y las niñas continúen desarrollando sus capacidades de comprensión y producción de textos significativos, con vocabulario básico y estructuras sintácticas simples (párrafos con ideas enlazadas de manera sencilla y coherente), utilizando la lengua materna en su interacción social. De esta manera, al finalizar este grado, se logrará el desarrollo íntegro de la competencia del ciclo.

Específicamente se han tomado 9 (nueve) capacidades a ser desarrolladas en el área de escritura establecidas para el tercer grado.

- Escribe esquelas, tarjetas, adivinanzas, poemas, diálogos, historietas, avisos, cartas familiares, descripciones (de personas, personajes de textos, paisajes, animales, plantas, objetos y situaciones), instrucciones breves como uso de elementos de su entorno, reglas de juegos, recetas de cocina y narraciones breves.
- Utiliza vocabulario preciso para expresar sus ideas.
- Expresa sus ideas con secuencia y orden lógico.
- Utiliza la grafía correspondiente para representar sonidos.
- Aplica normas acerca del uso de:
 - Las letras.
 - Las mayúsculas.
 - La tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas, en el caso del castellano.
 - La tilde y la marca de nasalidad, en el caso del guaraní.
 - Los signos de puntuación.
 - Aplica normas de la concordancia de los tiempos verbales y de género.

- Aplica normas de armonización nasal, en el caso del guaraní.

Cada capacidad fue descrita según cuatro niveles de escritura en la matriz de análisis de tareas.

3- Preguntas orientadoras

La implementación del Proyecto de escritura parte de una reflexión previa sobre preguntas orientadoras.

Antes de empezar mi redacción:

¿Qué aporta para mi vida este tipo de redacciones?

¿En qué momento de mi vida me puede servir este tipo de redacción?

¿Cómo puedo hacer de mejor manera mis textos?

Así mismo durante la redacción se realiza una reflexión a fin de garantizar la autoevaluación

Durante la redacción:

¿Qué logros estoy teniendo en la escritura de textos?

¿Qué errores estoy cometiendo?

¿Cómo puedo evitar errores que cometí en el pasado?

Luego de la redacción se genera un espacio para la metacognición.

Después de la redacción:

¿Cómo puedo superar mis errores de alguna forma efectiva?

¿Estoy aportando lo mejor de mí para alcanzar las metas?

4. Actividades de aprendizaje

Las actividades a ser desarrolladas fueron distribuidas por día y se encontraban concatenadas unas a otras en una secuencia

de tareas.

El primer proyecto correspondiente al mes de agosto giraba en torno al día del folclore y contaba con 4 clases..

Figura 7: Portada del Proyecto para la implementación de ABP en el mes de agosto



Fueron diferentes tipos de redacciones que articulaban en cada una las 9 nueve capacidades a ser desarrolladas en los nóveles escritores.

Actividad 1: Diagnóstico

Permitió el análisis sobre las experiencias previas en redacción, tener experiencia en el contacto con tipos de textos., experiencia previa en redacción de diversos tipos de textos y retroalimentación de errores más comunes

- Solicitamos que menciones las experiencias previas en redacción.

*¿Cuáles son los tipos de textos que conocen?
¿Cuáles ya han redactado?*

- Presentamos a los estudiantes modelos de cartas, tarjetas, avisos, adivinanzas con una

dinámica para que identifiquen el tipo de texto encontrado. Mencionamos los propósitos de cada uno.

- Generamos el espacio para comentar la experiencia en el contacto con narraciones.
- *¿Qué clase de historias o narraciones suelen escuchar?*
- *¿Qué clase de narraciones suelen leer?*
- *¿Qué clase de narraciones suelen escribir?*

- Exploramos la experiencia previa en redacción de narraciones breves.
- Solicitamos a los estudiantes que escriban una narración breve.
- Evaluamos y retroalimentamos sobre errores más comunes (Uso de vocabulario preciso para expresar sus ideas, secuencia y orden lógico, grafía correspondiente para representar sonidos, normas acerca del uso de las letras mayúsculas, tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas, los signos de puntuación y las normas de la concordancia de los tiempos verbales y de género.

Actividad 2: Escritura en grupo

- Elegimos un tema ligado a la realidad de los alumnos para redactar.
- Organizamos grupos para trabajo colaborativo.
- Establecemos como producto una narración breve que deben desarrollar los alumnos en función de las competencias planteadas.
- Nos disponemos a redactar acerca de la experiencia vivida en el Festejo del Día del Niño.
- Nos organizamos para trabajar de manera colaborativa, conformando grupos de cuatro estudiantes.
- Establecemos como producto una narración breve.
- Revisamos las tareas, corregimos, realizamos una exposición grupal, registramos los errores más comunes.
- Solicitamos la autoevaluación y

coevaluación.

- Reflexionamos

¿Qué logros estoy teniendo en la actividad?

¿Qué errores estoy cometiendo?

Actividad 3: Escritura en parejas

- Pedimos que presenten un plan de trabajo .
- Damos autonomía para que busquen, contrasten y analicen la información que necesitan para realizar el trabajo.
- Pedimos poner en común la información recopilada, compartir ideas, debatir, elaborar párrafos, estructurar la información y buscar entre todos, la mejor respuesta a la pregunta inicial.
- Nos disponemos a redactar acerca de la experiencia vivida en el Festejo del Día del Folclore pasado.
- Nos organizamos para trabajar de manera colaborativa, conformando parejas o duplas estudiantes.
- Establecemos como producto una narración breve.
- Damos espacio para que generen mentalmente la secuencia que se quiere expresar (Introducción, nudo, desenlace) en la narración.
- Proponemos la organización de las palabras que expresaran de la mejor manera las ideas para la narración de acuerdo al tema: Día del Folclore.
- Recordamos la planificación de la escritura de la narración (Título, párrafos).
- Generamos el ambiente para redactar la narración en borrador.
- Revisamos la escritura y corregimos en forma de coevaluación.
- Solicitamos que circulen los errores.
- Pedimos que editen la escritura luego de una retroalimentación.
- Damos autonomía a los alumnos para que busquen, contrasten y analicen la información que necesitan para realizar el trabajo.
- Solicitamos a los alumnos que busquen la

mejor manera de presentar su redacción.

Actividad 4: Escritura individual

- **Redacción:** En esta fase, los alumnos tendrán que aplicar lo aprendido a la realización de un producto individual que otorgue respuesta a la cuestión planteada al principio.
- **Socialización:** Los alumnos deben exponer a sus compañeros lo que han aprendido y mostrar cómo han dado respuesta al problema inicial de manera individual
- **Aprendizaje:** Una vez concluidas las presentaciones de todos, se reflexiona sobre la experiencia y se analiza entre todos sobre la búsqueda de una respuesta colectiva a la pregunta inicial.
- Taller y Producción (Elaboración del producto)
- Damos espacio para que generen mentalmente la secuencia que se quiere expresar (Introducción, nudo, desenlace) en la narración.
- Proponemos la organización de las palabras que expresaran de la mejor manera las ideas para la narración de acuerdo al tema: Día del Folclore.
- Recordamos la planificación de la escritura de la narración (Título, párrafos).
- Generamos el ambiente para redactar la narración en borrador.
- Revisamos la escritura y corregimos en forma de coevaluación.
- Solicitamos que circulen los errores.
- Pedimos que editen la escritura luego de una retroalimentación.
- Damos autonomía a los alumnos para que busquen, contrasten y analicen la información que necesitan para realizar el trabajo. Solicitamos a los alumnos que busquen la mejor manera de presentar su redacción.

Actividad 5: Exposición de trabajos

Respuesta colectiva a la pregunta inicial de

la Actividad 1

Cada estudiante redacta y presenta una narración breve sobre el día del folclore. Evaluación: La matriz de análisis de tarea se aplica al concluir un proceso de enseñanza aprendizaje. Cada estudiante redacta y presenta una narración breve sobre el día del folclore.

Figura 8: Portada del Proyecto para la implementación de ABP en el mes de septiembre



El proyecto correspondiente al mes de septiembre se conformó por 3 clases cuya redacción tiene como eje la Primavera. En este proyecto se especificaron 3 tipos de textos a ser redactados: Tarjeta, descripción y narración breve.

La competencia y las capacidades se mantienen respecto al primer proyecto de escritura. Cada día del segundo proyecto inició con el análisis sobre las experiencias previas en redacción

Inicia con la reflexión:

Antes de empezar mi redacción:

¿Qué aporta para mi vida este tipo de redacciones? ¿En qué momento de mi vida me puede servir este tipo de redacción? ¿Cómo puedo hacer de mejor manera mis textos?

Durante la redacción:

¿Qué logros estoy teniendo en la escritura de textos? ¿Qué errores estoy cometiendo? ¿Cómo puedo evitar errores que cometí en el pasado?

Después de la redacción:

¿Cómo puedo superar mis errores de alguna forma efectiva? ¿Estoy aportando lo mejor de mí para alcanzar las metas?

Solicitamos que mencionen las experiencias previas en redacción.

¿Cuáles son los tipos de textos que conocen?

¿Cuáles ya han redactado?

Se presenta la experiencia en el contacto con diferentes tipos de textos y la experiencia previa en redacción de diversos tipos de textos. Se realizó una retroalimentación de los errores más comunes. Y establecemos como producto descripciones breves.

Actividad 1: Redacción en parejas

- Conformamos duplas de trabajo para redactar descripciones en parejas.
- Presentación a los estudiantes de modelos de cartas, tarjetas, descripciones, narraciones con una dinámica para que identifiquen el tipo de texto encontrado. Mencionamos los propósitos de cada uno
- Comentamos la experiencia en el contacto con descripciones.
 - ¿Qué suelen describir? Personas, animales, lugares, cosas...*
 - ¿Qué les gustaría describir? Personas, animales, lugares, cosas...*
 - ¿Saben que estamos en el mes de las flores? ¿Por qué se dice que septiembre es el mes de las flores? ¿Han visto florecer algunas flores en su casa o en algún lugar?*
 - ¿Les gustaría describir una flor? Primero vamos a representar la flor con la técnica papiroflexia.*
- Exploramos la experiencia previa realizando descripciones orales de la flor realizada.
- Solicitamos a los estudiantes que escriban

una descripción breve en parejas.

- Evaluamos y realizamos la retroalimentación de errores más comunes (Uso de vocabulario preciso para expresar sus ideas, secuencia y orden lógico, grafía correspondiente para representar sonidos, normas acerca del uso de las letras mayúsculas, tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas, los signos de puntuación y las normas de la concordancia de los tiempos verbales y de género.

Actividad 2 : Escritura en grupo

- Nos acercamos a la realidad de los alumnos para redactar.
- Organizamos grupos para trabajo colaborativo.
- Establecemos como producto una tarjeta que deben desarrollar los alumnos en función de las competencias planteadas.
- Nos disponemos a redactar una tarjeta por el día de la Primavera
- Nos organizamos para trabajar de manera colaborativa, conformando grupos de cuatro estudiantes.
- Establecemos como producto una tarjeta de felicitaciones.
- Revisamos las tareas, corregimos, realizamos una exposición grupal, registramos los errores más comunes.
- Solicitamos la autoevaluación y coevaluación.
- Reflexionamos
- ¿Qué logros estoy teniendo en la actividad?
- ¿Qué errores estoy cometiendo?
- Preguntamos si suelen recibir o enviar tarjetas. ¿En qué ocasiones suelen recibir o enviar tarjetas? ¿A quién querrían enviar una tarjeta?
- Recordamos que se acerca la primavera. Proponemos enviar una tarjeta de invitación al festival de Primavera.
- Diseñamos el plan de escritura.
- Solicitamos a los estudiantes que escriban una tarjeta.
- Evaluamos y realizamos la retroalimentación

de errores más comunes (Uso de vocabulario preciso para expresar sus ideas, secuencia y orden lógico, grafía correspondiente para representar sonidos, normas acerca del uso de las letras mayúsculas, tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas, los signos de puntuación y las normas de la concordancia de los tiempos verbales y de género

Actividad 3 (Final): Escritura individual

- Nos acercamos a la realidad de los alumnos para redactar.
- Organizamos el plan de escritura .
- Establecemos como producto una narración breve que deben desarrollar los alumnos en función de las competencias planteadas.
- Pedimos que presenten un plan de trabajo .
- Damos autonomía para que busquen, contrasten y analicen la información que necesitan para realizar el trabajo.
- Pedimos poner en común la información recopilada, compartir ideas, debatir, elaborar párrafos, estructurar la información y buscar entre todos, la mejor respuesta a la pregunta inicial.
- Recordamos lo vivenciado en el festejo del Día de la Primavera.
- Diseñamos un plan de trabajo.
- Elaboramos un plan de escritura.
- Realizamos lluvia de ideas con relación al Día de la Primavera. ¿Cuándo fue el festejo? ¿Cómo estaba el día? ¿En donde se realizó el festejo? ¿Quiénes estuvieron presentes?
- Recordamos cómo nos sentimos ese día.
- Proponemos redactar una narración breve de lo vivenciado.
- Evaluamos y realizamos la retroalimentación de errores más comunes (Uso de vocabulario preciso para expresar sus ideas, secuencia y orden lógico, grafía correspondiente para representar sonidos, normas acerca del uso de las letras mayúsculas, tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas, los signos de puntuación y las normas de la concordancia de los tiempos

verbales y de género.

- Socialización y evaluación

5. Producto final: Redacción de textos breves

La implementación de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos (ABP) de escritura en los estudiantes de tercer grado de instituciones vinculadas al IFD, ubicadas en zonas rurales y semiurbanas tuvo como propósito principal lograr que los mismos desarrollen la competencia establecida para el grado conforme a lo establecido en el diseño curricular y de acuerdo al alcance de la misma para el tercer grado de la Educación Escolar Básica. Este desafío será evidenciado a través de la redacción de textos breves que se constituye en el producto esperado y que será sometido a una rigurosa evaluación para determinar su nivel de competencia y de logro.

6. Audiencia

La socialización del producto (textos redactados) se dió a través de su difusión en los diferentes espacios de la institución.

El público receptor de los textos fueron estudiantes, docentes y padres que participaron de la actividad desarrollada por la Primavera.

SEGUNDA PARADA: IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS PARA EL RESCATE DE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO

1. Activación de conocimientos previos

En el momento de la activación de conocimientos previos se utilizaron gigantografías de diversos tipos de textos y videos.

Para motivar a los estudiantes se ubica en el tiempo y el espacio, es decir se contextualizan

las redacciones dando ejemplos a través de situaciones ilustrativas en que se utilizarán los textos resultantes.

El profesor preparó una situación acorde a los textos que habían de redactarse.

Se diseñaron actividades de diversas índoles con el propósito principal de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje.

Se aclaró cuáles fueron los productos que debía elaborar (Textos esperados) y qué aprendizajes se espera que logren en ese proceso y en la elaboración de esos productos por lo cual se presentaron las capacidades e indicadores.

Es necesario que el ambiente generado con la motivación adecuada conduzca a que los estudiantes sean capaces de captar la curiosidad del alumnado, que active la emoción, el cuerpo, la relación y la razón. Para ellos son fundamentales, la cuidadosa selección de materiales.

2. Investigación

Los textos redactados fueron resultados de información recabada, de forma organizada como si fuese una investigación, observaron diversos textos, identificaron las características de cada uno y discutieron cómo aplicar las reglas para la buena redacción. Los estudiantes se centraron en conformar y trabajar en diversas formas de participación: en equipos, en parejas a fin de comunicarse y colaborar. Así también en utilizar toda la información recabada para redactar en forma individual.

El entorno, la comunidad, archivos, familias, ofrecieron información valiosa para la redacción de los diversos productos esperados en forma de textos redactados por los involucrados.

3. Redacción o desarrollo

Todos los textos redactados se constituyeron en el producto esperado. Cada

día de clase requirió un producto distinto:

Proyecto I de Rescate a la escritura:

Tiempo de ejecución: Agosto

Duración: 4 clases

Eje vertebrador: Día del Folclore

Día 1: Narración breve individual (Diagnóstico)

Día 2: Narración breve grupal sobre el Día del Niño

Día 3: Narración breve en pareja

Día 4: Narración breve individual

Socialización y evaluación

Proyecto II de Rescate a la escritura:

Tiempo de ejecución: Septiembre

Duración: 3 clases

Eje vertebrador: Primavera

Día 5: Descripción e parejas

Día 6: Tarjeta grupal

Día 7: Narración breve individual

El proceso de evaluación fue permanente , en forma de coevaluación , autoevaluación dirigida y la última redacción se evaluó para determinar el nivel de escritura en el texto narrativo breve ya que es más abarcante y complejo según las capacidades propuestas.

Los textos fueron producciones reales con un fin específico y contextualizado.

En esta fase, se contó con el apoyo de compañeros , docentes con su rol de con expertos, que orientaron y dieron recomendaciones para su mejora de los productos.

4. Presentación o difusión

Los productos concluidos han pasado por varios procesos de evaluación y ajustes.

En primera instancia se dió la evaluación por los propios redactores a través de la autoevaluación orientada con preguntas que condujeron a la reflexión. Esta evaluación se dió por los miembros del grupo o por los integrantes de la pareja o

por cada uno en la redacción individual.

Posteriormente la coevaluación a través del intercambio de sugerencias entre grupos o entre parejas.

La autoevaluación para las redacciones individuales fue permanente a través de preguntas orientadoras sobre reglas ortográficas de la docente. Posteriormente se ajustaron los formatos y diseños para su aprobación y difusión.

Fueron presentados ante una audiencia externa: padres, docentes y estudiantes de otros grados.

Los productos (tarjetas , descripciones, narraciones) fueron redactados y evaluados con esmero antes de ser presentados a la comunidad educativa.

APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DEL ABP

1. Currículum integrado:

Se abordó una competencia del ciclo y nueve capacidades del tercer grado correspondiente al área de Escribe integrando de esta manera en cada clase nueve capacidades en torno al eje de la redacción. Al mismo tiempo se incorporan temas no formales como el trabajo en equipo y la búsqueda de información.

2. Protagonismo compartido

Las actividades generadas en la institución con los preparativos para los festejos, tanto del día del Folclore como la Primavera, permitieron crear un escenario propicio para la redacción de los textos propuestos. En este sentido todos los actores educativos se vuelven protagonistas, no solamente el docente y los estudiantes, más bien emerge un protagonismo compartido desde la motivación hasta la difusión que incluye a estudiantes y docentes de otros grados, directivos y padres de familia.

Las diversas perspectivas y experiencias relacionadas con el tema del proyecto. Esto implica entrevistas, revisión de literatura y

otros métodos para obtener una comprensión completa de los textos a ser producidos y presentados como productos.

Colaboración con diversas voces. El proyecto involucró activamente a personas con experiencias diversas en el proceso de escritura

3. Inclusivo:

La práctica del principio de la inclusión se centró en garantizar que todas las voces y perspectivas relevantes sean representadas de manera equitativa. La inclusión en estos proyectos implicó dar espacio y visibilidad a una variedad de experiencias, identidades y puntos de vista para reflejar la diversidad en el aula. Algunos pasos que pudieron permitir la práctica de la inclusión fueron:

Antes de comenzar el proyecto, se establecen metas claras para asegurar que el contenido sea inclusivo.

El equipo de escritura (grupo o pareja) permitió proporcionar múltiples formas de implicación y dio la posibilidad de mantener el nivel de esfuerzo. Las preguntas orientadoras permitieron desarrollar la reflexión y autoevaluación. En cuanto a las diversas formas de representación se ofrecieron variedad de materiales didácticos, incluyendo video, gigantografías, tarjetas de múltiples medidas. Se activaron los conocimientos previos y se dio oportunidad a procesamiento de información visual y a través de la manipulación.

Los estudiantes desde un principio identificaron la meta y fueron orientados para cumplirla.

Hubo permanente revisión y retroalimentación. A medida que avanza el proyecto, se buscan comentarios de personas pertenecientes a grupos o parejas para garantizar que el contenido sea preciso, respetuoso y representativo. La retroalimentación se utiliza para corregir y mejorar la calidad de los productos.

Se dio paso a la evaluación continua. A

medida que se desarrolla el proyecto, se realiza una evaluación continua para garantizar que se cumplan los objetivos. Esto implica la adaptación del enfoque según sea necesario.

4. Parte de un reto:

En un proyecto de escritura centrado en los festejos del Día del Folclore y del Día de la Primavera para conectar los intereses del alumnado con los aprendizajes esperados, es crucial abordar los temas de manera inclusiva y significativa.

El enfoque holístico ayudó a crear textos que no solo aborden los aprendizajes esperados, sino que también conecten de manera significativa con los intereses y experiencias de los estudiantes en relación con el folclore y la primavera.

Para lograr cumplir este principio fue fundamental considerar los siguientes pasos:

5. Investigación y comprensión del público objetivo:

- Conoce a la audiencia: Comprende las edades, intereses y niveles de escritura.
- Investigar sobre las festividades del Día del Folclore y del Día de la Primavera para obtener información precisa y relevante.
- Establecimiento de objetivos educativos: las metas o productos esperados.
- Definir los aprendizajes esperados a través de los textos, a partir de las capacidades y el alcance de la competencia para el grado según del programa de estudios.
- Selección de temas atractivos del folclore y la primavera que sean conocidos y significativos para los estudiantes. Pueden ser tradiciones culturales, celebraciones locales, o elementos relacionados con la naturaleza y el cambio de estación.
- Asegurar de que los textos reflejen la diversidad cultural y de experiencias. Incluyendo tradiciones folclóricas y formas de celebrar la

primavera que sean relevantes para diversos grupos y comunidades.

- Conexión con el día a día de los estudiantes, relacionando los temas con las experiencias cotidianas de los estudiantes. Por ejemplo, cómo celebran el Día del Folclore en sus comunidades o cómo perciben la llegada de la primavera.
- Creación de textos accesibles acordes a su nivel de escritura y conforme a las capacidades establecidas para el grado.
- Se utilizó un lenguaje claro y accesible para el nivel de los estudiantes.
- Se incorpora imágenes, gráficos o ilustraciones que ayudaron a visualizar los conceptos y celebraciones estudiadas como parte del reto.
- Incorporación de actividades prácticas a partir de las vivencias en la escuela. Por ejemplo, cómo pueden participar en eventos folclóricos locales o llevar a cabo proyectos relacionados con la naturaleza durante la primavera.
- Fomento de la participación activa, invitando a los estudiantes a compartir sus propias experiencias, tradiciones familiares o actividades favoritas relacionadas con el folclore y la primavera.
- Revisión y retroalimentación a medida que se implementan los proyectos realizaron ajustes según era necesario. La retroalimentación continua te permitirá mejorar y adaptar a los estudiantes hacia la mejora continua de los productos de la redacción

6. Evaluación y reflexión continua:

El proyecto implementó de manera efectiva el principio de evaluación al incorporar diferentes niveles de evaluación (autoevaluación, coevaluación, evaluación externa) en diversas etapas del proceso. Este enfoque integral contribuye al desarrollo holístico de los estudiantes y mejora la calidad de los productos finales.

El cumplimiento del principio de evaluación en este proyecto se llevó a cabo de

manera integral y participativa, involucrando a los propios redactores en la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación externa.

Cada fase requirió un tipo de evaluación distinto:

Autoevaluación:

Los propios redactores participaron en la autoevaluación, reflexionando sobre sus contribuciones individuales o en grupo. Esta fase permite que los estudiantes sean conscientes de sus fortalezas y áreas de mejora.

Se utilizaron preguntas orientadoras que incentivaron la reflexión, posiblemente relacionadas con la claridad del mensaje, la originalidad, la coherencia y el cumplimiento de los objetivos del proyecto.

Coevaluación:

Se llevó a cabo la coevaluación, donde los grupos o parejas intercambiaron sugerencias entre sí. Esta fase promueve la colaboración, el aprendizaje entre pares y la mejora continua.

Los criterios de evaluación podrían haber incluido la cohesión del texto, la inclusión de la diversidad de perspectivas, la calidad de la investigación, entre otros aspectos.

Autoevaluación continua con orientación docente:

La autoevaluación para las redacciones individuales fue un proceso continuo, con la intervención de la docente a través de preguntas orientadoras sobre reglas ortográficas y posiblemente otros aspectos relevantes para la mejora del contenido.

La retroalimentación constante contribuye al desarrollo de habilidades de autorregulación y mejora continua.

Ajustes y aprobación de formatos y diseños:

Después de las evaluaciones internas, se realizaron ajustes en los formatos y diseños de los textos. Este paso instaló en los estudiantes

un compromiso con la calidad y la presentación visual de los productos finales.

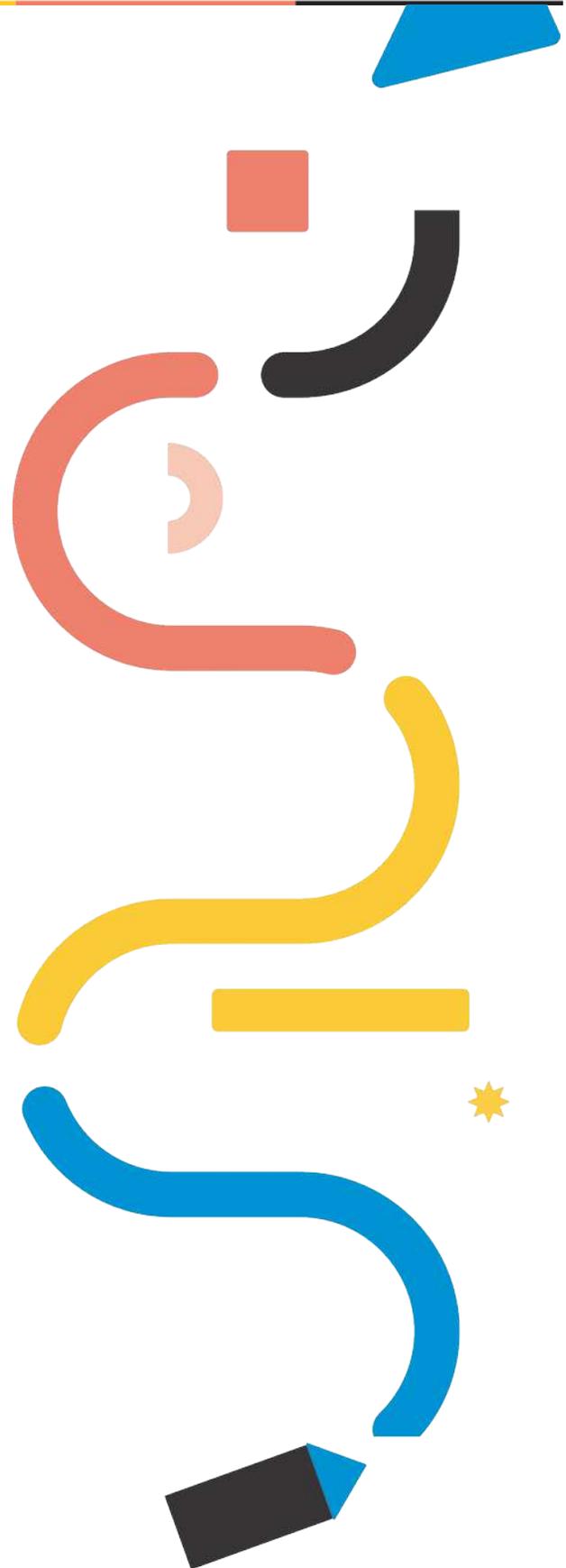
La aprobación de la docente garantiza que los formatos e indicadores establecidos se cumplan antes de la difusión más amplia.

6. Socialización y difusión:

La difusión hacia la comunidad educativa se dio lugar en el festejo del día del folclore y en el festival de la primavera.

La presentación ante una audiencia externa al aula incluyó a padres, docentes y estudiantes de otros grados. Esto proporciona una perspectiva adicional y ofrece una oportunidad para recibir comentarios valiosos desde diversas perspectivas.

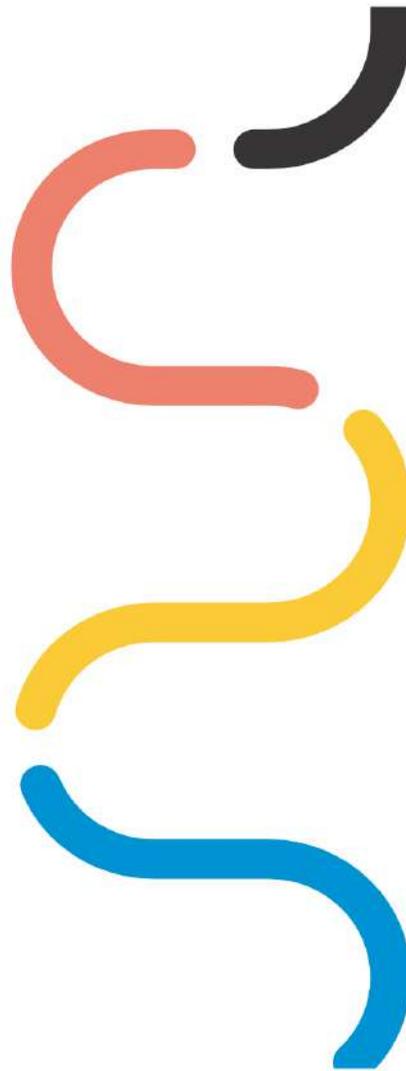
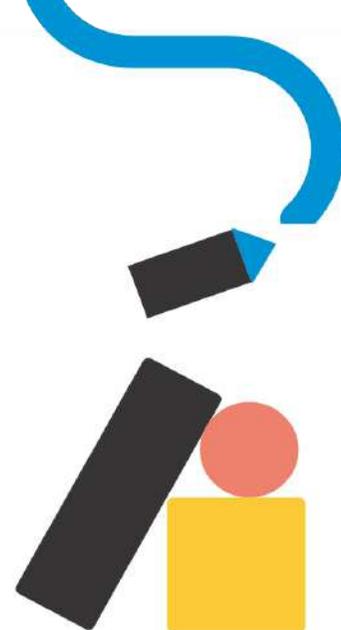
La presentación externa no solo sirve como una forma de evaluación, sino que también destaca la importancia de la comunicación efectiva en entornos más amplios.





CAPÍTULO 5:

EXPERIENCIAS EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ABP



Los bajos niveles de escritura detectados en las instituciones educativas de las zonas rurales y semiurbanas del Dpto. Caaguazú, durante las prácticas profesionales de los estudiantes del tercer semestre del profesorado en Educación Escolar Básica para el 1º y 2º ciclos del IFD de gestión oficial de Coronel Oviedo, han sido el detonante de este proyecto de investigación.

Una vez definidas las necesidades educativas, se considera incorporarlas en propuestas para el área de Comunicación, a partir de una adecuación curricular a nivel de aula.

Cuando el o la docente, en coherencia con el Proyecto Curricular Institucional, decide acerca de las competencias que desarrollará en sus estudiantes, las capacidades, los temas o los procedimientos metodológicos y estrategias evaluativas que aplicará para lograr aprendizajes más significativos y funcionales en atención a las realidades particulares de su grupo grado (MEC,2010).

Esta adecuación curricular a nivel de aula tuvo como resultante dos proyectos integradores específicamente destinados al tercer grado de la Educación Escolar Básica, dando inicio a la implementación de la estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) enfocada en el ámbito de la escritura.

Este enfoque se ha diseñado con el objetivo principal de mejorar de manera significativa las habilidades comunicativas, centrándose especialmente en el desarrollo de la escritura a partir de las competencias y capacidades determinadas en el currículum nacional para

ese nivel educativo.

La implementación de la estrategia ABP, específicamente en el área de escritura con los estudiantes de tercer grado se constituye en una oportunidad y al mismo tiempo un desafío, ya que se encuentran en el periodo escolar en que corresponde aprender a escribir básicamente.

Las expectativas de los involucrados (estudiantes, padres, docentes y directivos) son muy elevadas, considerando las competencias del primer ciclo de la Educación Escolar Básica que concluye con el tercer grado.

Los niños deben aprender a leer y escribir en el primer ciclo de la EEB, según el perfil del alumno y la alumna del primer ciclo de la Educación Escolar Básica, se espera que estos "Apliquen sus capacidades comunicativas básicas en la lengua materna y adquieran las habilidades comunicativas básicas en la segunda lengua como medios para relacionarse en diferentes contextos" (Ministerio de Educación y Ciencias, 2011, p.15)

En el mismo orden de prioridades está establecida como competencia del ciclo que "Comprendan y produzcan textos orales y escritos que se caractericen por utilizar un lenguaje con vocabulario básico, estructuras sintácticas sencillas y por abordar temas acordes su madurez cognitiva, a sus intereses y a sus necesidades"(MEC,2010)

Evaluación del impacto de la estrategia ABP en el nivel de escritura de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú

Luego de la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se han comparado los resultados del análisis documental aplicado a las redacciones previas a la implementación del ABP de escritura, con las redacciones finales, a fin de obtener datos que pudieran permitir la medición del impacto de la implementación de la estrategia ABP en las instituciones focalizadas. El análisis de los datos resultantes se llevó a cabo utilizando Excel y Stata 16.

Es importante destacar que Stata 16 proporcionó un entorno analítico robusto que facilitó la manipulación e interpretación de los datos de manera eficiente. Además, su capacidad para gestionar grandes conjuntos de datos contribuyó a la exhaustividad del análisis estadístico.

La elección de realizar el análisis de los datos con una combinación de Excel y Stata 16 se basó en aprovechar las fortalezas específicas de cada herramienta, garantizando así un enfoque integral y preciso en la interpretación de los resultados. Esta combinación permitió aprovechar la flexibilidad y la agilidad de Excel en las etapas iniciales del proceso, mientras que Stata proporcionó las herramientas especializadas necesarias para análisis estadísticos más profundos y detallados.

El procedimiento para analizar los datos se llevó a cabo en varias etapas:

Codificación de Niveles de Escritura:

Se asignaron valores numéricos a los niveles de escritura para facilitar el análisis. Cada nivel (Nivel 1, Nivel 2, Nivel 3, Nivel 4) fue convertido a variables numéricas (1, 2, 3, 4). Este paso permitió transformar la información cualitativa en datos cuantitativos, facilitando la aplicación de técnicas estadísticas.

Aplicación del T Test:

Se utilizó el T Test para comparar los promedios de los niveles de escritura antes y después de la implementación de la estrategia ABP. El T Test es una prueba estadística que evalúa si hay una diferencia significativa entre dos grupos. En este caso, los dos grupos representaron los datos antes y después de la implementación de la estrategia ABP.

Interpretación de los Resultados:

Después de aplicar el T Test, se evaluaron los resultados para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en los promedios

de los niveles de escritura antes y después de la implementación de la estrategia ABP.

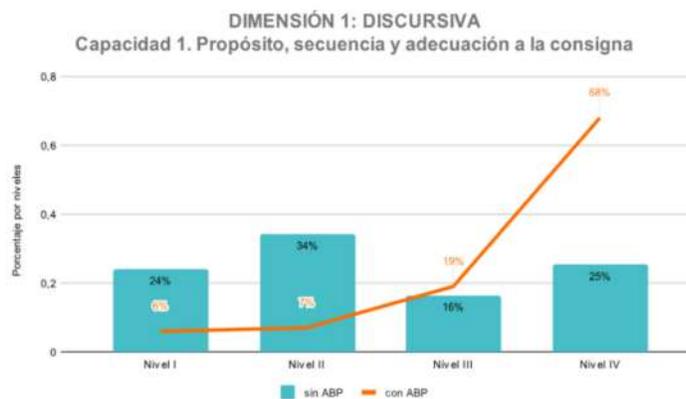
Figura 9: Impacto del ABP en la dimensión discursiva en cuanto a género.



Fuente: Elaboración propia

En relación con la redacción de textos, desde la dimensión discursiva se evidencia la capacidad de los estudiantes para elaborar narraciones breves, respetando las características de este género textual. En la fase inicial del proyecto, previa a la aplicación de la estrategia ABP, la mayoría de los estudiantes se ubicaba en los niveles I y II, con solo un 20 % en el nivel III y un 16 % en el nivel IV. Tras la implementación de la estrategia ABP, observamos un significativo avance, con un salto del 68 % al nivel IV y del 19 % al nivel III. En consecuencia, se experimentó una disminución en los niveles I y II, alcanzando un 7 % y un 12 % respectivamente.

Figura 10: Impacto del ABP en la dimensión discursiva en cuanto a propósito, secuencia y adecuación a la consigna.



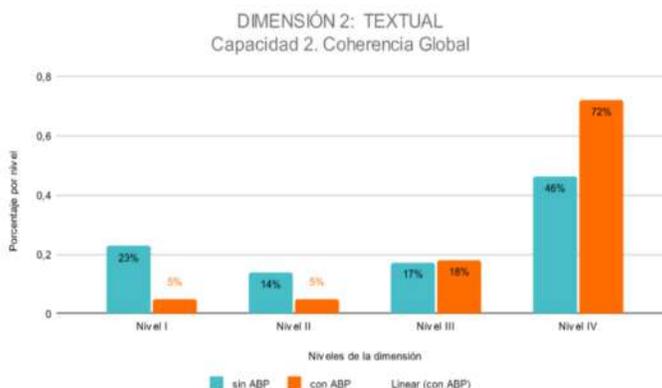
Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la redacción de textos, considerando la dimensión discursiva en función del propósito del texto, la secuencia de ideas y la adecuación a la consigna, se evidenció durante la fase inicial del proyecto, anterior a la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que la mayoría de los estudiantes se situaba en los niveles I y II, representando

el 24% y el 34%, respectivamente, mientras que el 16% se encontraba en el nivel III y el 25% en el nivel IV.

Tras la implementación de la estrategia ABP, se observó un avance significativo en la calidad de la redacción. Hubo un aumento considerable del 68% en el número de estudiantes que alcanzaron el nivel IV y un incremento del 19% en aquellos que llegaron al nivel III. Como consecuencia directa de esta mejora, se registró una disminución en los niveles I y II, disminuyendo al 6% y 7%, respectivamente. Estos resultados sugieren que la estrategia ABP ha tenido un impacto positivo en la capacidad de redacción de los estudiantes participantes en el proyecto.

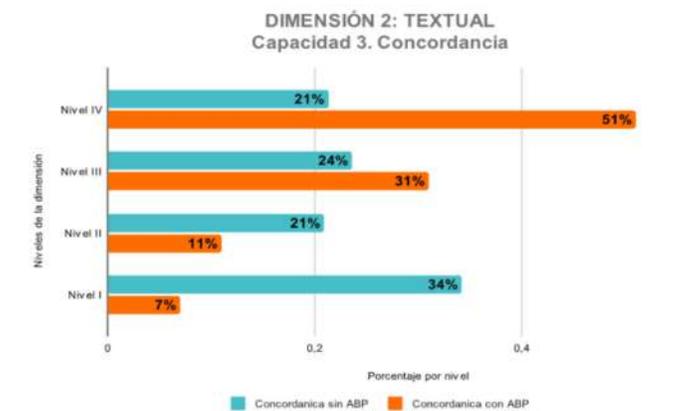
Figura 11: Impacto del ABP en la dimensión textual en cuanto a coherencia global.



Fuente: Elaboración propia

En relación con la dimensión textual, específicamente en lo que respecta a la coherencia global, se pudo observar que la mayoría de los estudiantes logró ubicarse en el nivel IV antes de la aplicación de la estrategia ABP. Posterior a la implementación, se evidenció un incremento en esta cifra pasando del 46% inicial a 72%. Paralelamente, se registró una disminución en los niveles I y II, con un desplazamiento hacia el nivel III y IV.

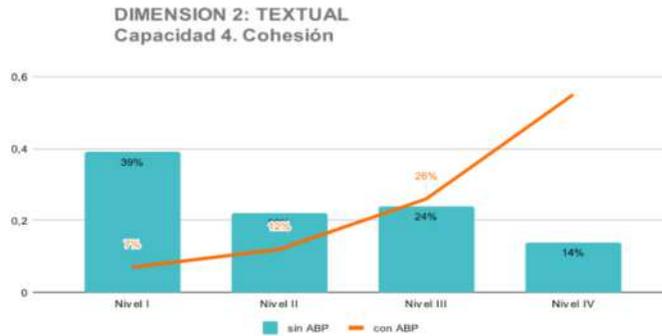
Figura 12: Impacto del ABP en la dimensión textual en cuanto a concordancia.



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la concordancia enmarcada dentro de la dimensión textual, se observó que, previo a la aplicación de la estrategia ABP, la mayoría de los estudiantes se ubicaban mayoritariamente en el nivel I (34%) y nivel II (21%). Tras la implementación de la estrategia, se evidenció un traslado hacia los niveles III (31%) y IV (51%), lo que implicó una notable disminución en la incoherencia presente en las redacciones de textos narrativos breves.

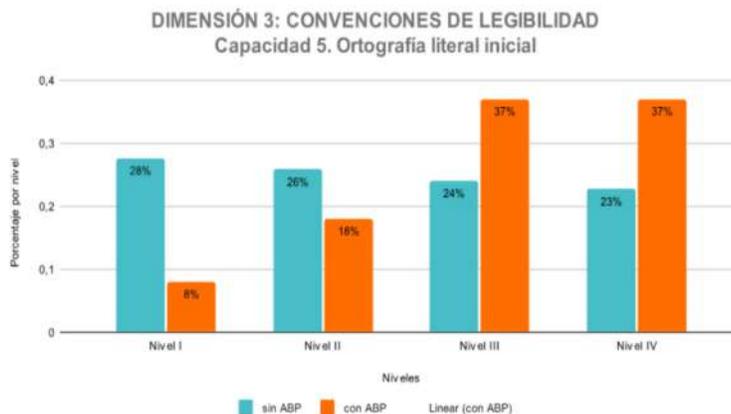
Figura 13: Impacto del ABP en la dimensión textual en cuanto a cohesión.



Fuente: Elaboración propia

En relación a la cohesión a lo largo del texto, se observó que, previo a la implementación de la estrategia ABP, la mayoría de los estudiantes se ubicaba principalmente en los niveles I (39%) y II (22%). Tras la implementación de la estrategia, se evidenció un notable desplazamiento hacia el nivel IV, con un aumento significativo desde el 14% inicial hasta alcanzar el 55%.

Figura 14: Impacto del ABP en la dimensión convenciones de legibilidad en cuanto a ortografía literal inicial para utilizar la grafía correspondiente para representar sonidos.

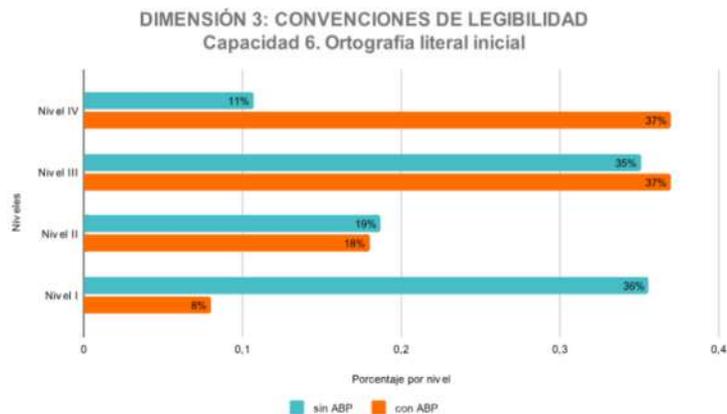


Fuente: Elaboración propia

En lo que concierne a las cuestiones relacionadas con la representación de sonidos mediante la correcta utilización de grafía en el ámbito de la ortografía literal inicial, se identificó que, previo a la implementación del ABP, la población se distribuía de manera casi uniforme entre los diferentes

niveles: nivel I (28%), nivel II (26%), nivel III (24%), y Nivel IV (23%). Posterior a la implementación, se observó un aumento significativo en los porcentajes de los niveles III (37%) y IV (37%), incurriendo en la disminución de los niveles I y II.

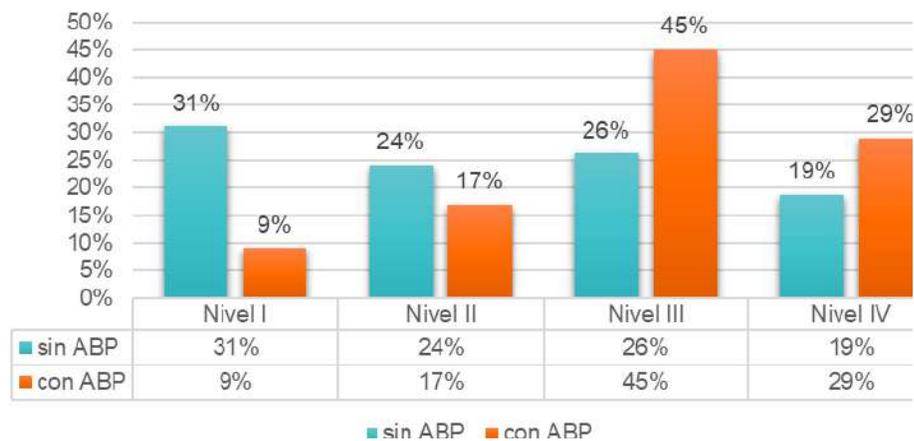
Figura 15: Impacto del ABP en la dimensión convenciones de legibilidad en cuanto a ortografía literal inicial para aplicar normas acerca del uso de la tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la ortografía literal inicial referente al uso de la tilde, se detectó una transposición significativa en los niveles de escritura. Antes de la implementación del ABP, el 36% y el 19% de los estudiantes se ubicaban en los niveles I y II, respectivamente. Después de la implementación, se observó que el 37% alcanzó tanto el nivel IV como el nivel III, lo que representa un total del 74% de los estudiantes. En cuanto a la ortografía literal inicial a partir del uso de la tilde se observó trasposición radical en los niveles de escritura, ya que antes de la implementación del ABP el 36% y el 19% se encontraban en los niveles I y II. Posteriormente a la implementación se observó que el 37% se encontraba tanto en el nivel IV como en el nivel III, alcanzando un 74% de los estudiantes.

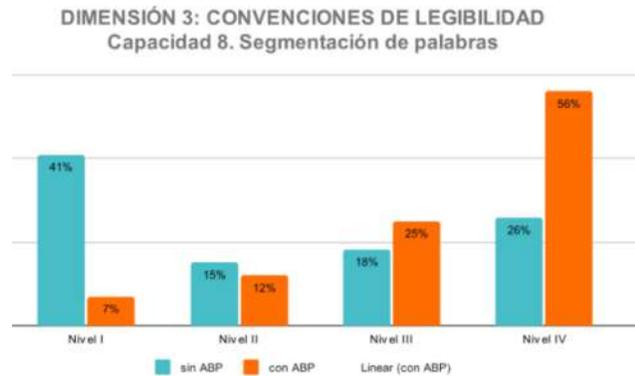
Figura 16: Impacto del ABP en la dimensión convenciones de legibilidad en cuanto a ortografía literal inicial para el uso de las letras mayúsculas.



Fuente: Elaboración propia.

En relación a la dimensión de convenciones de legibilidad, específicamente en cuanto a la ortografía literal inicial para el uso de letras mayúsculas, se observó que previo a la implementación de la estrategia ABP, el 31% se ubicaba en el nivel I, el 24% en el nivel II, el 19% en el nivel III, y el 19% en el nivel IV. Posterior a la implementación del ABP, se constató que la mayoría de los estudiantes exhiben un nivel III (45%) y IV (29%) en su escritura. Solo una minoría permanecía en los niveles I (9%) y II (17%).

Figura 17: Impacto del ABP en la dimensión convenciones de legibilidad en cuanto a segmentación de palabras para concordar tiempos verbales y género.

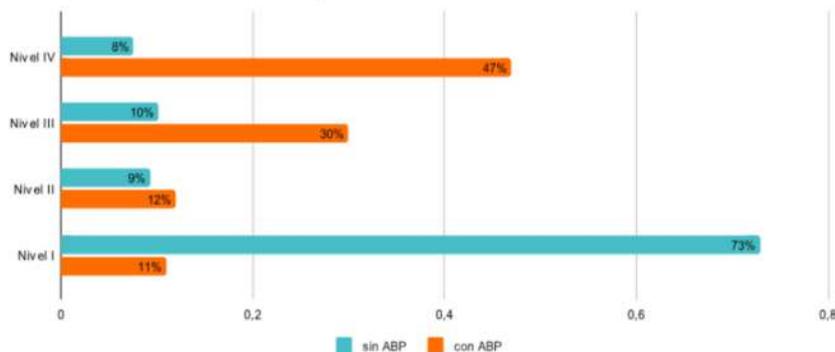


Fuente: Elaboración propia

En relación a la dimensión de convenciones de legibilidad, específicamente en lo que concierne a la segmentación de palabras para concordar tiempos verbales y género, se observó que antes de la implementación de la estrategia ABP, el 41% se encontraba en el nivel I, el 15% en el nivel II, el 18% en el nivel III, y el 26% en el nivel IV.

Después de la aplicación del ABP, se constató que la mayoría de los estudiantes demostraron un nivel III (25%) y IV (56%) en su escritura. Solo una minoría se mantuvo en los niveles I (7%) y II (12%).

Figura 18: Impacto del ABP en la dimensión convenciones de legibilidad en cuanto a puntuación.



Fuente: Elaboración propia

En relación a la dimensión de convenciones de legibilidad, específicamente en lo que respecta a la puntuación, se evidenció que previo a la implementación de la estrategia ABP, el 75% se situaba en el nivel I, el 9% en el nivel II, el 10% en el nivel III, y el 8% en el nivel IV. Posterior a la aplicación del ABP, se corroboró que la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel IV (47%) y el nivel III (30%). Únicamente una minoría permaneció en los niveles de escritura I (11%) y II (12%).

Tabla 9: Nivel de impacto de la implementación de la estrategia ABP de escritura para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú.

Redacta narraciones breves	Observaciones	Promedio	Std. Dev.	95% Interv. Conf.		Sig.
Sin ABP	214	2,423	1,115952	2,274648	2,573278	t= -11,0252
Con ABP	214	3,483	0,8718689	3,367214	3,060737	P=0.000
Diferencias		1,059	0,2440831			

Fuente: Elaboración propia

La implementación de la estrategia ABP para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de tercer grado de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú ha demostrado un impacto sustancial, respaldado por resultados estadísticamente significativos. Estos hallazgos sugieren que la estrategia no solo ha influido de manera medible en los niveles de escritura de los estudiantes, sino que también ha alcanzado una significancia estadística consistente en los diferentes análisis realizados. Este nivel de impacto adquiere relevancia en el contexto educativo, indicando que la implementación de la estrategia ABP ha logrado efectivamente mejorar la capacidad de los estudiantes para redactar textos narrativos breves en estas áreas específicas, brindando oportunidades valiosas para el desarrollo de habilidades de escritura.

Tabla 10: Nivel de impacto de la implementación de la estrategia ABP de escritura para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de zonas rurales del departamento de Caaguazú.

Redacta narraciones breves	Observaciones	Promedio	Std. Dev.	95% Interv. Conf.		Sig.
Sin ABP	74	2,391	1,095665	2,138047	2,645737	-7,7731
Con ABP	74	3,584	0,7669257	3,410345	3,758486	P=0.000
Diferencias		1,1925	0,3287393			

Fuente: Elaboración propia

Estos hallazgos indican que la estrategia ha influido de manera significativa en los niveles de escritura de los estudiantes, evidenciando mejoras medibles en su capacidad para redactar textos narrativos breves. Este impacto adquiere especial importancia en contextos rurales, donde las oportunidades educativas pueden ser más limitadas, destacando así la eficacia de la estrategia ABP como herramienta para potenciar las habilidades de escritura en estos entornos específicos.

Tabla 11: Nivel de impacto de la implementación de la estrategia ABP de escritura para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de zonas semiurbanas del departamento de Caaguazú.

Redacta narraciones breves	Observaciones	Promedio	Std. Dev.	95% Interv Conf.		Sig.
Sin ABP	140	2,44	1,129766	2,253799	2,62732	-80488
Con ABP	140	3,428	0,224838	3,274423	3,58272	P=0.000
		0,988	0,924928			

Fuente: Elaboración propia

La implementación de la estrategia ABP para la redacción de textos narrativos breves ha tenido un impacto significativo en estudiantes de zonas semiurbanas del departamento de Caaguazú, según los resultados estadísticos obtenidos. Estos hallazgos destacan que la estrategia ha influido de manera significativa en los niveles de escritura de los estudiantes, evidenciando mejoras medibles en su capacidad para redactar textos narrativos breves.

Tabla 12: Nivel de impacto de la implementación de la estrategia ABP de escritura para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de sexo masculino del departamento de Caaguazú.

Redacta narraciones breves	Observaciones	Promedio	Std. Dev.	95% Interv Conf.		Sig.
Sin ABP	102	2,294	0,1093461	2,077204	2,511031	-7,5635
Con ABP	102	3,382	0,0935133	3,196848	3,567858	P=0.000
		1,0882	0,1438794			

Fuente: Elaboración propia

Se ha demostrado un impacto significativo entre estudiantes de sexo masculino en el departamento de Caaguazú, como indican los resultados estadísticos obtenidos. Estos hallazgos resaltan que la estrategia ha influido de manera notable en los niveles de escritura de los estudiantes varones, evidenciando mejoras cuantificables en su habilidad para redactar textos narrativos breves. Este impacto específico en estudiantes masculinos es relevante para entender cómo la estrategia puede adaptarse y beneficiar a distintos grupos dentro de la población estudiantil, subrayando su efectividad en el contexto particular del departamento de Caaguazú. Este enfoque diferenciado puede ser clave para abordar de manera más precisa las necesidades educativas de los estudiantes masculinos en el ámbito de la redacción narrativa breve.

Tabla 13: Nivel de impacto de la implementación de la estrategia ABP de escritura para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de sexo femenino del departamento de Caaguazú.

Redacta narraciones breves	Observaciones	Promedio	Std. Dev.	95% Interv Conf.		Sig.
Sin ABP	112	2,539	1,118324	2,077204	2,511031	-8,0861
Con ABP	112	3,573	0,795391	3,196848	3,567858	P=0.000
		1,0347	0,322933			

Fuente: Elaboración propia

Estos hallazgos subrayan que la estrategia ha tenido un efecto medible en los niveles de escritura de las estudiantes, manifestando mejoras cuantificables en su capacidad para redactar textos narrativos breves. Este impacto específico en las estudiantes femeninas es relevante para comprender cómo la estrategia puede adaptarse y beneficiar a diversos grupos dentro de la población estudiantil, resaltando su eficacia en el contexto particular del departamento de Caaguazú. Este enfoque diferenciado es crucial para abordar de manera específica las necesidades educativas de las estudiantes mujeres en el ámbito de la redacción.

Resultados obtenidos en las entrevistas a grupos focales

Se ha respaldado estos resultados con un análisis cualitativo de las entrevistas a grupos focales de docentes, directores y estudiantes de tercer grado de instituciones involucradas a fin de dar un panorama más detallado y así obtener una comprensión más completa del impacto de la estrategia ABP en los niveles de escritura.

Para recopilar los datos de las entrevistas se ha optado por la plataforma virtual Mentimeter para involucrar a grupos focales, recopilar datos en tiempo real y presentar información de manera dinámica generando gráficos visuales. Además permitió que se involucraran participantes del proyecto que no pudieron asistir a las entrevistas por encontrarse geográficamente alejados.

Figura 29: Mejoras notables en la escritura con la aplicación de la estrategia ABP de escritura.



Fuente: Elaboración propia

Las mejoras más notables en la escritura de los estudiantes de tercer grado, quienes han participado en la aplicación de la estrategia ABP de escritura, se manifiestan claramente en aspectos fundamentales como la ortografía. En particular, se ha observado un progreso significativo en el uso preciso de signos de puntuación, que incluye el dominio de elementos como el punto y seguido, el punto y coma, y el punto y coma final. Este refinamiento en la estructura de las oraciones ha llevado a una mayor coherencia y claridad en la escritura de los estudiantes.

Además, se ha destacado la mejora en la forma de las letras, donde los estudiantes han demostrado un manejo más preciso de trazos, líneas, círculos, semicírculos y ganchos. Esta atención al detalle no solo ha enriquecido la estética de su escritura, sino que también ha fortalecido su habilidad para comunicar ideas de manera legible y organizada. Asimismo, se ha observado un

uso más adecuado de las letras mayúsculas, aplicándolas correctamente al inicio del párrafo, en el comienzo de las oraciones y en los sustantivos propios, lo que ha contribuido a una estructura gramatical más sólida y coherente en sus composiciones escritas.

Afirmando que la implementación de la estrategia ABP de escritura ha llevado a mejoras tangibles en la ortografía, la forma de las letras y el uso de letras mayúsculas en los estudiantes de tercer grado. Estos avances no solo han elevado la calidad técnica de sus escritos, sino que también han fortalecido su confianza y habilidades generales en el ámbito de la escritura.

Figura 30: Cambios concretos en la escritura de los niños que fueron parte del proyecto Rescate a la escritura, con la implementación de ABP.



Fuente: Elaboración propia

Durante el desarrollo del proyecto “Rescate a la Escritura” mediante la implementación de la metodología ABP, se han observado cambios concretos en la escritura de los niños que participaron en el programa. Estos avances se relacionan específicamente con aspectos fundamentales, como la correcta utilización de la grafía para representar sonidos, la aplicación adecuada de las normas sobre el uso de la tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas, así como el empleo correcto de las letras mayúsculas y los signos de puntuación. Al comienzo del proyecto, se identificaron casos de redacciones que carecían por completo de signos de puntuación. Sin embargo, a medida que avanzaba la implementación, se observó una mejora significativa tanto en la incorporación de signos como en la estructuración y organización de ideas en oraciones y párrafos.

Es especialmente destacable el progreso evidente en las redacciones, donde anteriormente se encontraban ausentes tanto las letras mayúsculas como los acentos. Este avance se traduce en redacciones que ahora muestran claramente, mediante el uso adecuado de mayúsculas, dónde inicia una oración o un párrafo. Este cambio no solo indica una comprensión más profunda de las reglas gramaticales, sino también una mejora significativa en la legibilidad y coherencia de los textos escritos por los niños. Estos resultados subrayan la efectividad del enfoque ABP para cultivar habilidades esenciales en escritura, transformando no solo la técnica, sino también la claridad y el orden en las expresiones escritas de los estudiantes.

Figura 31: Aspectos que limitaron la implementación de la estrategia ABP en relación con el desarrollo de habilidades de escritura.



Fuente: Elaboración propia

El desarrollo de las capacidades necesarias para alcanzar la competencia en producción de textos implica tener un nivel mínimo de habilidades en lectura y escritura. Además, es fundamental que los estudiantes dediquen tiempo suficiente a la práctica constante y a la realización permanente de ejercicios de redacción. Estos aspectos son esenciales para cultivar habilidades sólidas en la escritura.

Sin embargo, la implementación de la estrategia ABP se ha visto obstaculizada por limitaciones significativas, especialmente en algunos estudiantes de tercer grado. Estas limitaciones incluyen un nivel bajo o nulo de lectura y escritura con el que los estudiantes empezaron, así como ausencias reiteradas que han afectado su progreso. Estas dificultades subrayan la importancia de abordar estas carencias de manera efectiva para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar sus habilidades de escritura de manera adecuada y progresiva. Algunos aspectos menos destacados pero no menos importantes incluyeron la falta de motivación de los estudiantes para participar en actividades que involucran escritura. Además, se observó una deficiente caligrafía y un bajo nivel de ortografía en aspectos como el uso de letras con dificultad, como v, b, s, z, ll y y.

Estos desafíos, aunque parecieran menores, tienen un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de la escritura. La falta de motivación puede obstaculizar el interés activo de los estudiantes en mejorar sus habilidades escritas, mientras que las dificultades en la caligrafía y ortografía pueden afectar la claridad y comprensión de sus textos. Abordar estos aspectos menos evidentes se convierte, por tanto, en una parte crucial para el desarrollo integral de las habilidades de escritura de los estudiantes.

Figura 32: Modificaciones emergentes durante la implementación de la estrategia ABP Rescate a la escritura para el desarrollo de habilidades de escritura.



Fuente: Elaboración propia

Durante la ejecución del Proyecto “Rescate a la Escritura”, se han experimentado ajustes con respecto al plan original, lo que implicó modificaciones en la estrategia, el cronograma y los recursos asignados. Esta capacidad para adaptarse a las circunstancias imprevistas es una característica fundamental de la planificación que también se considera en los proyectos de aula. Estos cambios no comprometieron los objetivos fundamentales del proyecto, lo que demuestra la importancia de la flexibilidad en el proceso de implementación.

A pesar de los ajustes realizados, se mantuvieron invariables tanto las capacidades que se buscaban desarrollar como el producto esperado como resultado del aprendizaje. Esta coherencia entre los objetivos establecidos y la adaptabilidad en la ejecución del proyecto ha sido clave para asegurar que los estudiantes alcancen los niveles deseados de competencia en escritura, lo que subraya la efectividad de la planificación cuidadosa y la capacidad de respuesta ante los desafíos.

Los elementos de la planificación que se han ajustado según el contexto, sea rural o semiurbano, incluyen las estrategias metodológicas, el cronograma y los recursos asignados. A pesar de estas adaptaciones, las metas fundamentales del proyecto, es decir, las capacidades a desarrollar y el producto esperado como resultado del aprendizaje, se han mantenido constantes. Esta flexibilidad para modificar las estrategias en función de las necesidades del entorno ha sido esencial para asegurar que los objetivos principales del proyecto se cumplan sin afectar la calidad del aprendizaje.

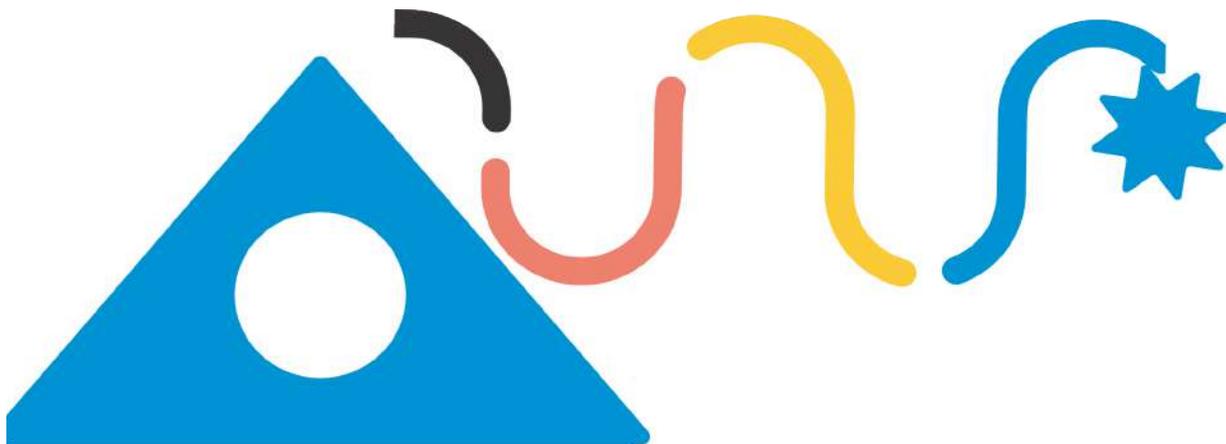
Figura 33: Incorporaciones deseables en la implementación de aprendizajes basados en proyectos de escritura.



Fuente: Elaboración propia

Durante la ejecución del proyecto “Rescate a la Escritura”, basado en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se ha subrayado la importancia de incorporar estrategias innovadoras para mejorar el proceso de aprendizaje. Esto se ha logrado mediante la integración de actividades lúdicas y la utilización de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la creación y proyección de materiales audiovisuales. Estas prácticas han demostrado ser esenciales para elevar la calidad del aprendizaje y fomentar la participación activa de los estudiantes en el proyecto.

Es crucial reconocer que mantener a los estudiantes activos y motivados desempeña un papel fundamental en el éxito del proyecto. Captar su atención y fomentar su dedicación son aspectos vitales para cultivar las habilidades de escritura necesarias. Al emplear estrategias interactivas y tecnológicas, se ha podido no solo mejorar la participación de los estudiantes, sino también estimular su interés por la escritura, lo que ha llevado a un aprendizaje más efectivo y duradero. Al abordar las dificultades de aprendizaje, es fundamental tener en cuenta los diversos elementos que influyen en el proceso educativo. Al considerar cuidadosamente los intereses y necesidades individuales de los estudiantes, adaptados a sus características sociodemográficas como edad, sexo, lengua materna y zona de residencia, se puede diseñar propuestas didácticas más efectivas. Esta aproximación personalizada tiene el potencial de generar resultados de aprendizaje sólidos, fomentando así un ambiente educativo más inclusivo y eficiente. Al elevar la atención a la diversidad de los estudiantes, se pueden mejorar significativamente los niveles de competencia, proporcionando a cada estudiante las herramientas y recursos necesarios para alcanzar su máximo potencial académico.



REFLEXIONES SOBRE LOS RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ABP DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES INVOLUCRADOS

La conjunción de los resultados cualitativos y cuantitativos revela un impacto significativo de la estrategia implementada. Es esencial destacar que, si bien los datos numéricos respaldan la significancia estadística de los hallazgos, la interpretación de estos resultados debe ir más allá, considerando la relevancia práctica y educativa de las diferencias observadas. La uniformidad en la significancia estadística en todos los análisis refuerza la evidencia de que la estrategia desencadenó un efecto mensurable en los niveles de escritura de los participantes.

La meta principal se erige como un punto de partida fundamental para los aprendizajes subsiguientes. Quizás, algunos de estos aprendizajes no alcancen la misma importancia que el acto de aprender a escribir. Sin embargo, es crucial reconocer que dominar esta habilidad es esencial, ya que constituye la base sobre la cual se construyen muchas otras destrezas y conocimientos a lo largo de la vida.

En última instancia, la combinación de métodos pedagógicos innovadores y el enfoque en mantener a los estudiantes comprometidos han resultado ser elementos clave para el proyecto "Rescate a la Escritura". Al proporcionar un entorno educativo estimulante y centrado en el estudiante, se ha facilitado no solo el desarrollo de habilidades de escritura

sólidas, sino también la creación de un interés genuino por la escritura, promoviendo así un aprendizaje significativo y sostenible.

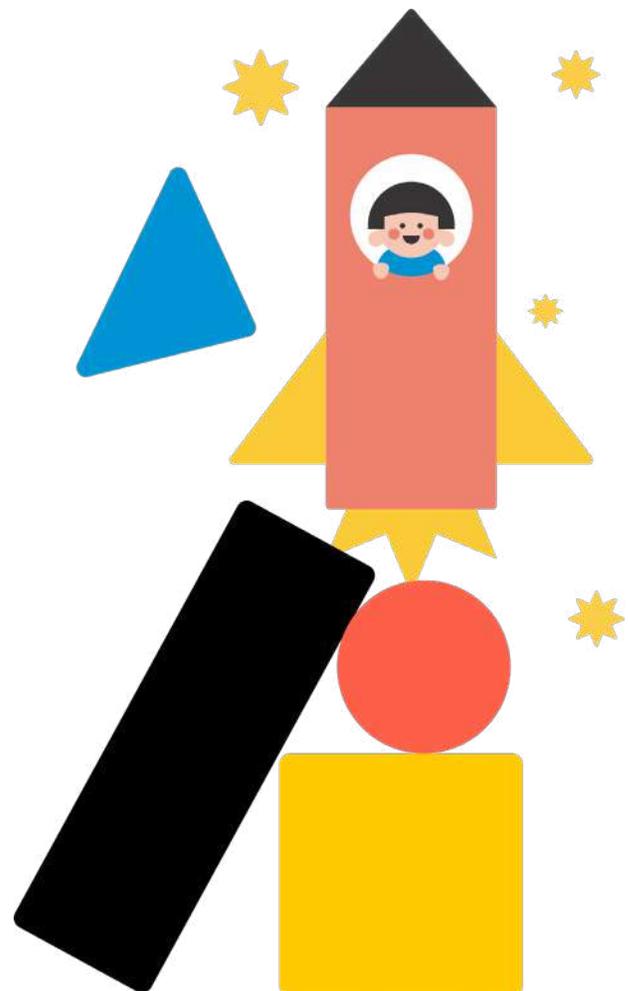
Las limitaciones detectadas en la ejecución del proyecto se dieron en la fase de análisis de tareas en el proceso de evaluación de tareas ya que algunos estudiantes no las realizaron por reiteradas ausencias. Esto significó una disminución en la población de estudiantes, y la muestra que inicialmente fue de 224 para el diagnóstico bajó a 217 en la evaluación de resultados.

La situación descrita suscita un profundo interés entre las investigadoras, quienes buscan comprender de qué manera las ausencias impactan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta interrogante abre la puerta a futuros estudios que podrían explorar las repercusiones de la falta de asistencia en diversos aspectos académicos y sociales de los estudiantes.

Las posibles conexiones entre las tasas de asistencia y el rendimiento académico, así como analizar cómo las ausencias podrían influir en la participación activa en el aula y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. La consideración de este tema como un factor asociado al aprendizaje tiene el potencial de proporcionar valiosas perspectivas que podrían informar estrategias y políticas educativas para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Esta situación despierta el interés de las investigadoras sobre cómo afecta las ausencias en el aprendizaje de los estudiantes y podría ser un tema para próximos estudios como un factor asociado al aprendizaje.

Otro factor que debe mencionarse como una limitación es la omisión de un grupo testigo en esta investigación. Esta situación se debió a la falta de recursos humanos considerando que el grupo de estudiantes docentes estuvo limitado a la designación para las Prácticas Profesionales y con la incorporación de un grupo testigo

afectaría en la adquisición de experiencias de los involucrados como aplicadores para la implementación de la estrategia didáctica ABP. La formación de los futuros docentes en la práctica de estrategias innovadoras es una prioridad para la institución, así como también el beneficio para los estudiantes participantes como parte de la muestra, cuya inclusión como grupo testigo habría implicado privar a un conjunto de participantes de la oportunidad de beneficiarse de la nueva estrategia.



BIBLIOGRAFÍA

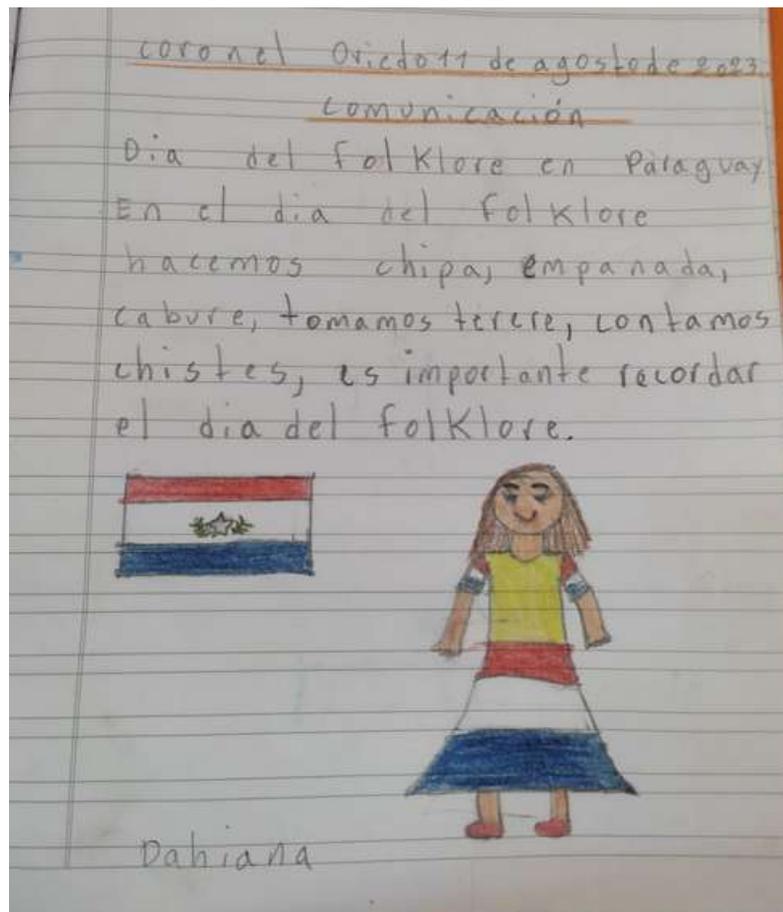
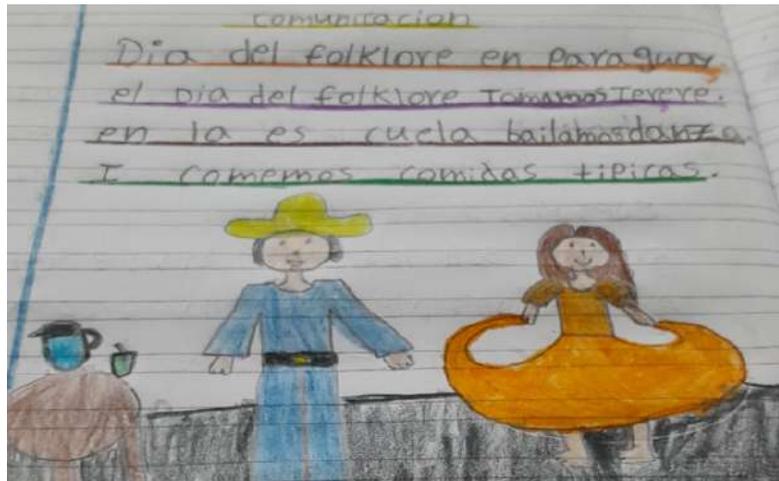
- Atorresi, A., Bengoyea, R., Burga León, A., Bogoya, D., Castro Elizondo, M., García, F. A., . . . Pardo Adames, C. (2010). Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Chile: OREALC/UNESCO. Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe; 2010
- Berk, L. (1999). Capítulo 6 / Desarrollo cognitivo: perspectivas de Piaget y Vygotsky. En Desarrollo del niño y del adolescente (págs. 315-340). Madrid: Prentice, hall ibérica.
- Buck Institute Education. (11 de 01 de 2024). PBL Works Artículo del blog. Obtenido de What is Project Based Learning? | PBLWorks
- Constitución de la República del Paraguay. (1992). Convención Nacional Constituyente. Convención Nacional Constituyente 1992
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109-132. Motivational Beliefs, Values, And Goals
- European Commission. (2017). Education in the 21st Century: Skills for Future. Luxembourg: Publications Office of the European Union. (p. 72). Education and training monitor 2017 - Publications Office of the EU
- Ley N° 5136/13 . (2013). de Educación Inclusiva. Asunción - Paraguay. Ley N° 5136 / Educación Inclusiva
- MEC - BID. (2016). Estrategia de mejoramiento de la lectoescritura en el primer ciclo. Asunción - Paraguay. Guía del Docente Primer Grado
- MEC - INEE. (2018). Informe Nacional de Resultados. Evaluación Censal. SNEPE. Asunción - Paraguay. informe nacional de resultados snepe 2018
- MEC - USAID - Fundación Saraki. (2018). Lineamientos para un sistema educativo Inclusivo en el Paraguay. Asunción - Paraguay. lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo
- MEC. (2010). Programa de Estudios del 3° Grado. Obtenido de 3° Grado
- MEC. (2013). Resolución N° 745. Asunción, Paraguay. <http://www.cepb.una.py/web/>

images/2023/ResMec745.pdf

- MEC. (2016). Leo, Pienso y aprendo. Guía del Docente Primer Grado. Asunción, Paraguay. Guía del Docente Primer Grado
- MEC. (2019). Realidad urbana - rural. En MEC, Realidad Educativa del Paraguay (págs. 24-35). Asunción - Paraguay: Serie Curricular Ñasaindy. realidad urbana – rural
- MEC. (2020). Diseño Curricular Profesorado de Educación Escolar Básica 1° y 2° ciclo. Asunción, Paraguay. Profesorado EEB - Programas | PDF | Método de enseñanza | Plan de estudios
- Morán Oviedo, P. (2015). Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y escritura. Un imperativo de toda docencia. IE Revista de Investigación Educativa de la RIDIECH, 7-35. Redalyc. Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y la escritura. Un imperativo de toda docencia
- OCDE . (2023). Resultados PISA 2022 Paraguay. Obtenido de PISA 2022 Country Notes - Paraguay
- Open AI (2023). ChatGPT (Mar 14 version). Gran Modelo de Lenguaje <http://chat.openai.com/chat>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). La psicología del niño. Morata. Psicología del niño
- Popper, K. R. (1977 - 2002). Búsqueda sin término: una autobiografía intelectual. (1a. ed.) Alianza.
- Sáez Vega, R. (2018). De la comunidad a la escuela y de la escuela a la comunidad: la experiencia del proyecto alianzas en lectura. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 17. la experiencia del proyecto alianzas de lectura
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project based learning BASED LEARNING. Journal The Autodesk Foundation, 111. A Review Of Research On Project-Based Learning
- UNESCO. (2016). Aportes para la Enseñanza de la Escritura. Chile. Aportes Para La Enseñanza De La Escritura

ANEXOS

Narraciones breves acerca del día del Folclore redactada en la fase diagnóstica.



Coronel Oviedo 30 de Agosto del 2023

Comunicación 14

① Escribo lo que hice en mis vacaciones.
 viaje en la casa de mi tía
 y jugue con mi perro y despues
 jitarraer la vaca y mi hermana y deña
 va la vaca

Martes 29 de agosto del 2023

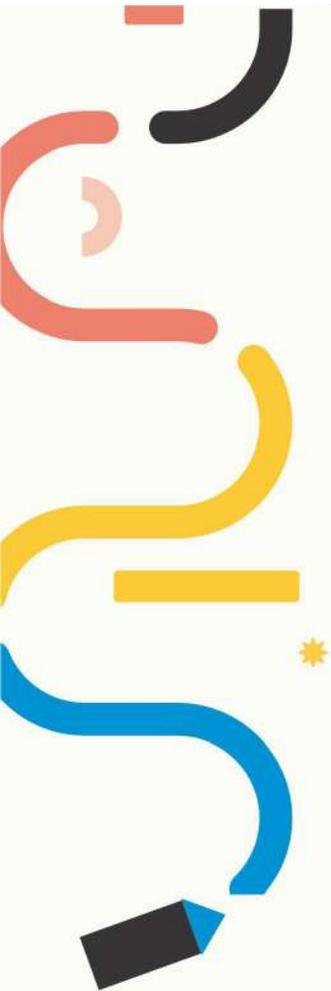
Comunicación

1. Realice una narración breve sobre el día del folclor.

El día de folclor.

Yo llegue a la escuela, entre a la clase deje
 mis cosas, comine con mis amigos, y despues espe
 mos para bailar, comimos arroz con queso
 kore chyriry y descansamos despues nos
 fuimos a nuestras casas.

Diego Isaías Brites Merzado



RUTA ABP

Guía para la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos de escritura: una experiencia en instituciones escolares rurales y semiurbanas de Caaguazú.

Financiado por la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) en el marco de la décima acción enfocada en el diseño e implementación del Programa de Incentivo a la Investigación en Formación Docente del Proyecto Aula Pvahu.

ISBN: 978-99989-937-9-2



Ejecutado por:



Con el apoyo de:

aula pyahu

Red para la formación docente en Paraguay

