



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TÍTULO

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA GUÍA DIDÁCTICA DE  
CASTELLANO LENGUA MATERNA DEL SEGUNDO CICLO EN  
ESCUELAS SUBVENCIONADAS DE ZONAS VULNERABLES DE  
ASUNCIÓN Y DEPARTAMENTO CENTRAL, PARAGUAY, AÑO 2024

AUTORA

NICOLASA ORTIZ MALDONADO

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2025



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TÍTULO

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA GUÍA  
DIDÁCTICA DE CASTELLANO LENGUA MATERNA DEL  
SEGUNDO CICLO EN ESCUELAS SUBVENCIONADAS DE  
ZONAS VULNERABLES DE ASUNCIÓN Y DEPARTAMENTO  
CENTRAL, PARAGUAY, AÑO 2024

AUTORA

NICOLASA ORTIZ MALDONADO

TUTORA

DRA. OLGA SOSA AQUINO

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2025

**Ortiz M., Nicolasa**

*“Análisis de la implementación de la guía didáctica de castellano del segundo ciclo en escuelas subvencionadas de zonas vulnerables del departamento Central y Asunción, Paraguay, año 2024”*

Línea de investigación: Innovación e Investigación en Educación.

**Total, de páginas: 241**

**Tutora:** Dra. Olga Sosa Aquino

Tesis académica del Doctorado en Educación  
Universidad Iberoamericana, Paraguay, 2025

Código de biblioteca: .....



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

AUTORA NICOLASA ORTIZ MALDONADO

TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

.....  
Examinador 1

.....  
Examinador 2

.....  
Examinador 3

FECHA .....

CALIFICACIÓN .....

## **DEDICATORIA**

A mi familia, por su afecto incondicional y apoyo constante, que me impulsaron a superar los desafíos inherentes a la culminación de este curso de doctorado

A los equipos técnicos de la Dirección General del Primer y Segundo Ciclo de la Educación Escolar Básica y de la Dirección de Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación y Ciencias que trabajaron con dedicación para el diseño, la orientación, elaboración y la edición de las guías para el docente de Comunicación (L1) Castellano y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante.

A los profesionales colaboradores que brindaron su conocimiento para los materiales de Comunicación (L1) Castellano.

A los docentes, estudiantes, coordinadoras pedagógicas y directivos de las escuelas de Fe y Alegría que buscan de manera sostenida la calidad educativa para los estudiantes de las zonas vulnerables.

Finalmente, esta investigación dedico al aporte académico que apuesta por el fortalecimiento de la mejora de las condiciones de aprendizaje para todas las personas que están en el sistema educativo buscando formación y desarrollo integral.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, por la fortaleza necesaria para superar pequeños y grandes desafíos durante el curso y la realización de la investigación.

A los miembros de mi familia: mi esposo, Teodoro Caballero Ramírez, mi hija, Ruth Arami Caballero Ortiz y mi hijo, Elías Iván Caballero Ortiz, por el afecto y la atención especial que me brindaron durante todo el curso y la realización del trabajo de investigación.

A los 34 docentes, 10 coordinadoras pedagógicas, 10 directores y a los 12118 estudiantes quienes permitieron que esta investigación se realizara en las escuelas.

A mi tutora Dra. Olga Sosa Aquino, que me ha guiado incansablemente durante el desarrollo de este trabajo.

A mis profesoras y profesores del curso del Doctorado en Educación, que han despertado en mí la inquietud y la dedicación para investigar.

A la Universidad Iberoamericana por darme la oportunidad de profundizar mis conocimientos y desarrollar habilidades para colaborar desde el ámbito académico al desarrollo del país.

## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
LISTA DE TABLAS.....	xi
LISTA DE GRÁFICOS.....	xii
RESUMEN.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. Planteamiento del Problema.....	3
1.2. Principales Antecedentes de la Investigación.....	5
1.3. Preguntas.....	8
1.3.1. Principal.....	8
1.3.2. Preguntas Específicas.....	8
1.4. Objetivos.....	9
1.4.1. Objetivo General.....	9
1.4.2. Objetivos Específicos.....	9
1.5. Hipótesis.....	10
1.6. Justificación.....	10
1.7. Alcances y Limitaciones de la Investigación.....	12
CAPÍTULO II.....	14
MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO.....	14
2.1. Antecedentes del concepto central del estudio.....	14
2.1.1. La Guía para el Docente y el Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante.....	15
2.1.2. Guía Docente.....	17

2.1.2.1. Características de una Guía Docente .....	17
2.1.2.2. Criterios de Elaboración para Uso Docente .....	18
2.1.2.3. Función de la Guía Docente .....	19
2.1.2.4. Uso Sostenido de la Guía Docente .....	20
2.1.2.5. Disponibilidad y Acceso a Materiales Educativos .....	21
2.2. Lengua .....	23
2.2.1. Enseñanza – Aprendizaje de la Lengua.....	23
2.2.2. Enfoques Didácticos para la Enseñanza – Aprendizaje de la Lengua.....	24
2.2.3. Planificación para la Enseñanza de la Expresión Escrita .....	30
2.2.4. Competencia de Comunicación – Castellano en el 2.º Ciclo de la EEB .....	31
2.2.5. Capacidades de Comunicación – Castellano en el 2.º Ciclo de la EEB .....	32
2.2.6. Evaluación de los Aprendizajes.....	39
2.2.7. Rendimiento Académico .....	41
2.2.8. Currículo de la Lengua Castellana.....	42
2.2.9. Guía Docente, Aprendizaje Significativo y Teorías del Aprendizaje .....	42
2.3. Acompañamiento Docente .....	44
2.3.1. Asesoramiento técnico pedagógico .....	44
2.3.2. Necesidad de acompañamiento docente .....	45
2.3.3. Capacitación Docente para la Implementación de Innovaciones Educativas.....	46
2.4. Reflexión Final sobre el Marco Teórico de la Investigación.....	48
CAPÍTULO III .....	50
MARCO METODOLÓGICO .....	50
3.1. Tipo de Estudio (Nivel, Enfoque/ Paradigma, Alcance) .....	50
3.2. Población y Muestra .....	51
3.2.1. Sujetos de Estudio .....	51
3.2.2. Tipo de Muestra.....	52

3.2.3. Tamaño de la Muestra .....	53
3.2.4. Procedimientos para la Selección de la Muestra .....	53
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	53
3.3.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos .....	54
3.3.2. Matriz de Operacionalización de las Variables /Categorías de Análisis.....	58
3.3.3. Matriz Categorical.....	65
3.4. Procedimientos de Recolección de Datos.....	67
3.5. Procesamiento y Análisis de Datos .....	68
3.6. Aspectos Éticos .....	69
CAPÍTULO IV .....	71
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES .....	71
4.1. Características de la Población de Estudio.....	71
4.1.1. Características de los Docentes de la Red de Escuelas de Fe y Alegría.....	71
4.1.2. Características de los Estudiantes de la Red de Escuelas de Fe y Alegría .....	71
4.2. Análisis de los Resultados Cuantitativos-Resultados Obtenidos desde la Perspectiva de los Docentes, Coordinadoras Pedagógicas y Directores .....	72
4.2.1. Variable: Accesibilidad de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de castellano lengua materna del segundo ciclo.....	72
4.2.1.1. Dimensión 1: Disponibilidad de los Materiales Educativos.....	72
4.2.1.2. Dimensión 2: Estrategia Metodológica de la Guía para el Docente y el Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante .....	74
4.2.1.3. Dimensión 3: Estrategia Didáctica de la Guía para el Docente y el Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante.....	79
4.2.2. Variable: Uso de la Guía para el Docente y Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante de Castellano de Lengua Materna .....	83
4.2.2.1. Dimensión 4: Cumplimiento y Frecuencia de Uso de la Guía y el Cuaderno de Aprendizaje.....	83
4.2.2.2. Dimensión 5: Pertinencia del Tiempo para el Uso de la Guía y el Cuaderno de	

Aprendizaje.....	86
4.2.3. Variable: Pertinencia para el Desarrollo de las Competencias Lingüísticas de los Estudiantes.....	90
4.2.3.1. Dimensión 6: Pertinencia para el Desarrollo de la Comprensión y Expresión Oral. ..	90
4.2.3.2. Dimensión 7: Pertinencia para el Desarrollo de la Comprensión Escrita.....	93
4.2.3.3. Dimensión 8: Pertinencia para el desarrollo de la expresión escrita. ....	97
4.2.4. Variable: Acompañamiento Pedagógico a Docentes para el Uso de la Guía Docente y Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante.....	101
4.2.4.1. Dimensión 9: Capacitación y Asesoramiento para el Uso de la Guía Docente y Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante.....	101
4.3. Resultados Cualitativos .....	103
4.3.1. Categoría: Accesibilidad de los Materiales Educativos .....	105
4.3.1.1. Subcategoría: Gestión de los materiales educativos.....	106
4.3.1.2. Subcategoría: Equidad en la distribución de los materiales .....	107
4.3.1.3. Subcategoría: Accesibilidad de los materiales para todos los estudiantes. ....	107
4.3.2. Categoría: Capacitación Docente para la Implementación de la Guía Docente y Cuaderno de Aprendizaje.....	109
4.3.2.1. Preparación previa de docentes: .....	111
4.3.2.2. Temas prioritarios para la capacitación: .....	111
4.3.3. Relación entre elementos:.....	111
4.3.4. Interpretación general .....	111
4.3.5. Categoría: Acompañamiento Docente en la Escuela.....	116
4.3.5.1. Observación de clases y orientaciones pedagógicas.....	118
4.3.5.2. Promoción de prácticas inclusivas.....	119
4.3.6. Relaciones entre elementos: .....	119
4.3.7. Interpretación general: .....	119
4.4. Triangulación de Datos.....	123

4.4.1. Triangulación de Datos Cualitativos .....	123
4.4.2. Triangulación entre Datos Cuantitativos y Cualitativos.....	127
4.5. Análisis e Interpretación de Resultados de la Correlación .....	131
CONCLUSIONES.....	136
RECOMENDACIONES .....	141
REFERENCIAS .....	142
ANEXOS .....	1
Anexo N° 1. Cuestionario.....	1
Anexo N° 2. Validación de contenido de los instrumentos por Juicio de Expertos.....	12
Anexo N° 3. Nota de solicitud para aplicación de instrumento .....	27
Anexo N° 4. Aplicación de Método Estadístico de la Validación .....	30
Anexo N° 5. Aplicación de Método Estadístico de la Validación .....	57
Anexo N° 6. Prueba Piloto de la Encuesta .....	62
Anexo N° 7. Cantidad de participantes .....	67
Anexo N° 8 Evaluación de Comprensión y Expresión Escrita .....	68
Anexo N° 9. Planillas de Calificaciones.....	70

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Competencias de lengua materna castellana del segundo ciclo .....	31
<b>Tabla 2</b> Capacidades de lengua materna castellana del segundo ciclo .....	32
<b>Tabla 3</b> Niveles de desempeño .....	41
<b>Tabla 4</b> Población de Estudio .....	52
<b>Tabla 5</b> Nómina de expertas .....	55
<b>Tabla 6</b> Resultados de la Ecuación de Alfa de Cronbach.....	57
<b>Tabla 7</b> Cuadro de operacionalización de variables .....	58
<b>Tabla 8</b> Matriz Categorical (Entrevista Semiestructurada). .....	64
<b>Tabla 9</b> Disponibilidad de los materiales educativos.. .....	72
<b>Tabla 10</b> Estrategia metodológica de la guía y el cuaderno de aprendizaje .....	74
<b>Tabla 11</b> Estrategia didáctica de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje. ....	78
<b>Tabla 12</b> Cumplimiento y frecuencia de uso de guía y el cuaderno.....	83
<b>Tabla 13</b> Pertinencia del tiempo para el uso de la guía y cuaderno.....	86
<b>Tabla 14</b> Pertinencia para el desarrollo de la comprensión y expresión oral. ....	90
<b>Tabla 15</b> Pertinencia para el desarrollo de la comprensión escrita .....	92
<b>Tabla 16</b> Pertinencia para el desarrollo de la expresión escrita .....	97
<b>Tabla 17</b> Capacitación y asesoramiento para el uso de la guía.....	101
<b>Tabla 18</b> Frecuencia de citas de las categorías y subcategorías. ....	104
<b>Tabla 19</b> Triangulación de datos cualitativos .....	124
<b>Tabla 20</b> Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos .....	128
<b>Tabla 21</b> Escala de interpretación del coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ )....	131
<b>Tabla 22</b> Correlación entre uso guía, cuaderno de aprendizaje con el rendimiento....	132

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> Puntaje Promedio por Área Académica .....	4
<b>Gráfico 2</b> Dimensión 1: Disponibilidad de los materiales educativos.....	73
<b>Gráfico 3</b> Dimensión 2. Estrategia metodológica de la guía y el cuaderno .....	73
<b>Gráfico 4</b> Dimensión 3. Estrategia didáctica de la guía y el cuaderno .....	80
<b>Gráfico 5</b> Cumplimiento y frecuencia del uso de la guía y el cuaderno.....	84
<b>Gráfico 6</b> Pertinencia del tiempo para el uso de la guía y el cuaderno .....	86
<b>Gráfico 7</b> Pertinencia para el desarrollo de la comprensión y expresión oral. ....	90
<b>Gráfico 8</b> Pertinencia para el desarrollo de la comprensión escrita.....	94
<b>Gráfico 9</b> Pertinencia para el desarrollo de la expresión escrita.....	98
<b>Gráfico 10</b> Capacitación y asesoramiento para el uso de la guía y el cuaderno .....	102

## REDES SEMÁNTICAS

Red Semántica 1- Categoría: Accesibilidad de los materiales educativos.....	132
Red Semántica 2- Categoría: Capacitación docentes para la implementación.....	137
Red Semántica 3- Acompañamiento docente en la escuela.....	146

## RESUMEN

El dominio del lenguaje es esencial para el desarrollo integral del estudiante, siendo responsabilidad del sistema educativo fortalecer esta competencia. Ante el bajo nivel de aprendizaje en el área de Lengua en la Educación Escolar Básica (EEB) paraguaya, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) distribuyó guías para docentes y cuadernos de aprendizaje en Comunicación Castellano (L1), buscando mejorar las habilidades lingüísticas. Esta investigación tuvo como objetivo analizar la implementación de estos materiales en el segundo ciclo de la EEB, en escuelas urbanas privadas subvencionadas de zonas vulnerables del departamento Central y Asunción, durante el año 2024. El estudio adoptó un enfoque mixto, con alcance descriptivo-correlacional y diseño de triangulación concurrente. La muestra censal incluyó a 10 instituciones educativas, 54 docentes, 10 directores y 10 coordinadoras pedagógicas y 1218 estudiantes. Se emplearon encuestas tipo Likert, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. La validez fue determinada por juicio de expertos; la confiabilidad alcanzó un Alfa de Cronbach de 0.942 y un índice V de Aiken satisfactorio. En los resultados descriptivos se observó que la mayoría de los docentes reportaron un uso frecuente y sistemático de los materiales proporcionados por el MEC, destacando su utilidad para la planificación y el desarrollo de clases. En cuanto al análisis correlacional, se identificó una correlación positiva muy alta y estadísticamente significativa ( $\rho = 0,929$ ;  $p = 0,000$ ) entre la frecuencia de uso de la guía docente, el cuaderno de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Se concluye que las guías didácticas constituyen herramientas clave que facilitan la construcción del conocimiento, actuando como mediadoras entre la planificación y la acción docente. Como recomendación general, se sugiere fortalecer el acompañamiento técnico, la formación continua y la contextualización pedagógica para asegurar el impacto real y sostenido de estos materiales en los aprendizajes.

**Palabras clave:** Guía didáctica, Cuaderno de aprendizaje, Castellano lengua materna, rendimiento académico.

## ABSTRACT

Language proficiency is essential for the integral development of students, and it is the responsibility of the educational system to strengthen this competency. In response to the low levels of learning in the Language area within Paraguay's Basic School Education, the Ministry of Education and Sciences (MEC) distributed teacher guides and student workbooks in the subject of Communication in Spanish (L1), aiming to improve linguistic skills. This study aimed to analyze the implementation of these materials in the second cycle of Basic School Education in urban, subsidized private schools located in vulnerable areas of the Central Department and Asunción during the year 2024. The study adopted a mixed-methods approach, with a descriptive-correlational scope and a concurrent triangulation design. The census sample included 10 educational institutions, 54 teachers, 10 school principals, 10 pedagogical coordinators, and 1218 students. Data collection tools included a Likert-type survey, semi-structured interviews, and document analysis. Validity was established through expert judgment; reliability reached a Cronbach's Alpha of 0.942 and a satisfactory Aiken's V index. Descriptive results showed that most teachers reported frequent and systematic use of the materials provided by the MEC, highlighting their usefulness for planning and teaching. In the correlational analysis, a very high and statistically significant positive correlation was identified ( $\rho = 0.929$ ;  $p = 0.000$ ) between the frequency of use of the teacher guide and the student workbook, and students' academic performance. It is concluded that the didactic guides are key tools that facilitate knowledge construction, acting as mediators between planning and classroom practice. As a general recommendation, it is suggested to strengthen technical support, ongoing teacher training, and pedagogical contextualization to ensure the real and sustained impact of these materials on student learning.

**Keywords:** Didactic guide, Learning notebook, Spanish mother tongue, Academic performanc

## INTRODUCCIÓN

Es innegable la necesidad de la investigación educativa que permita analizar, evaluar, reflexionar y promover las innovaciones necesarias para la enseñanza de la lengua materna con el propósito de mejorar el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes, en el marco de la calidad educativa que tanto se anhela en el país. Desde el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) se impulsa el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje como la dotación de materiales educativos a docentes y estudiantes de las distintas áreas curriculares.

La educación es un proceso imprescindible para el desarrollo individual y colectivo (Coll, 2013), siendo la enseñanza – aprendizaje de la lengua materna (L1), un elemento indispensable en la formación básica de los estudiantes (López y Sancho, 2010). Esta disciplina les dota a los estudiantes de las habilidades necesarias para desenvolverse de manera efectiva para la comunicación, acceder al conocimiento y desarrollar un pensamiento crítico sólido (Solé, 2004).

En Paraguay, el MEC como ente rector de la educación establece un currículum nacional para todas las instituciones educativas, con posibilidad de adecuación según el contexto social. En este sentido, una de las prioridades es el logro de las competencias lingüísticas, de modo que los estudiantes dominen la lengua en sus diversos aspectos, tanto oral como escrita, así como el aprendizaje de las otras áreas curriculares. Con el fin de alcanzar estos objetivos, el MEC ha entregado a las escuelas guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante del primer al sexto grado, con el propósito de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana (MEC, s/f) y de las demás áreas mediante estrategias didácticas pertinentes.

En ese contexto, la presente investigación se enmarcó en analizar la implementación de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante para la enseñanza de castellano como lengua materna a estudiantes del segundo ciclo, desde la perspectiva de los docentes de escuelas urbanas privadas subvencionadas de zonas vulnerables, del departamento Central y Asunción, Paraguay, año 2024. Dichos materiales educativos fueron proveídos por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC).

En consecuencia, se analizaron la accesibilidad, el tiempo de utilización, la utilidad del contenido y la relación del uso de estos materiales educativos con el rendimiento académico de estudiantes del segundo ciclo de la educación escolar básica, en la segunda etapa del año 2024.

La investigación se realizó con un enfoque mixto, que permitió la integración de datos cuantitativos y cualitativos mediante el uso de herramientas estadísticas y software especializado, garantizando el rigor metodológico propio de un estudio a nivel doctoral.

La estructura del presente trabajo comprende los siguientes capítulos:

**Capítulo I:** El Problema de Investigación, que aborda el planteamiento del problema, antecedentes, preguntas, objetivos, justificación, y los alcances y limitaciones del estudio.

**Capítulo II:** Marco Teórico, donde se analizan las bases teóricas y legales que sustentan el estudio.

**Capítulo III:** Marco Metodológico, que describe el enfoque, tipo de estudio, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos, así como los aspectos éticos.

**Capítulo IV:** Análisis e Interpretación de Resultados, en el que se presentan los hallazgos obtenidos a partir de las categorías y variables, así como su discusión.

Finalmente, se incluyen las Conclusiones y Recomendaciones, como producto final del proceso investigativo.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. Planteamiento del Problema

El lenguaje es un medio de comunicación fundamental de los seres humanos y su dominio es todo un desafío. El buen manejo de la lengua abre a las personas oportunidades para adquirir conocimientos y participar como sujeto activo en la sociedad, lo que a su vez facilita mejorar la calidad de vida.

Indudablemente el lenguaje contribuye al desarrollo del pensamiento y la autonomía de las personas y “universalmente, la enseñanza de la escritura ha sido, y continúa siendo, una de las tareas fundamentales encargada a la escuela” (Caldera, 2003, p. 97). Es este sentido, la escuela como parte del sistema educativo a través de la labor docente asume esta responsabilidad de garantizar la enseñanza de la lengua a los estudiantes.

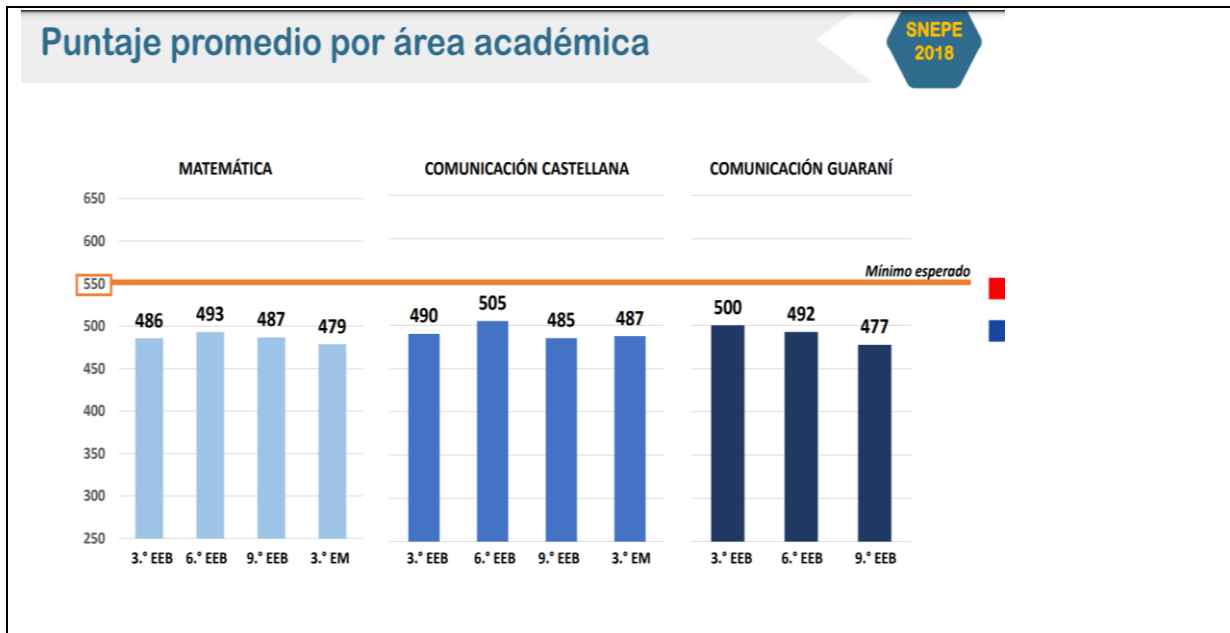
El resultado de la acción pedagógica de la escuela relacionada con el aprendizaje académico de castellano, se ha publicado a través de los informes de las evaluaciones nacionales, evidenciando que los niños no han logrado el desarrollo deseado de las habilidades en Comunicación Castellana. La evaluación educativa (SNEPE, 2015) expresa lo siguiente:

“Se observa que los promedios departamentales no logran el puntaje mínimo del nivel III (550), con excepción de Guairá en 3.º grado matemática, y 6.º grado en matemática y comunicación guaraní. En otras palabras, si tuviéramos que clasificar a los departamentos en función al nivel de desempeño promedio, se tendría prácticamente a todos los departamentos ubicados por debajo del nivel mínimo (nivel III) de rendimiento” (MEC 2015 p. 26).

En el gráfico de abajo, referido a resultados del año 2018, se puede observar que aún se encuentran por debajo del nivel satisfactorio a nivel nacional; en ningún departamento la población estudiantil alcanzó el puntaje mínimo de 550 puntos, considerado como

"satisfactorio" en todas las áreas evaluadas.

**Gráfico 1.** Puntaje promedio por área académica



Nota: SNEPE 2018 – MEC, 2020

La situación global post pandemia agravó el bajo resultado de los aprendizajes y ha obligado a los Estados a replantear estrategias en el ámbito educativo relacionadas a las condiciones de aprendizajes, con el propósito de augurar mayor éxito en las gestiones y resultados educativos. De este modo, surgieron la dotación de materiales pedagógicos que pudieran facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje, especialmente aquellos materiales que pueden ser utilizados por los docentes mediante una mínima capacitación o entrenamiento, por ejemplo, las guías didácticas, módulos autoformativos, planificaciones de clases, herramientas tecnológicas, además de textos, útiles escolares, entre otros. Así también, se ha buscado el mejoramiento de infraestructuras edilicias y tecnológicas, tanto para uso pedagógico como administrativo.

Del mismo modo, se ha percibido una preocupación mayor acerca de la formación de los docentes. Al respecto, en Paraguay la formación docente inicial y continua se ha venido abordando exclusivamente desde los institutos de formación docentes y en los últimos años el MEC promueve el involucramiento de las universidades en la formación docente en servicio, posibilitando espacios para desarrollar los cursos relacionados con distintas áreas del saber,

dirigido a docentes en ejercicio con el propósito de mejorar y fortalecer su desempeño en la función asignada. De este modo, muchos docentes han culminado el curso de formación de acuerdo a su especialidad o rol que desempeñan en las instituciones educativas.

La formación continua se va convirtiendo en foco de atención para los tomadores de decisiones; se podría decir que es una de las prioridades, dado que se sabe que es una de las claves influyentes para el logro del aprendizaje de los estudiantes. Se espera que un docente de la educación escolar básica preparado realice una gestión adecuada en el aula y articule el trabajo pedagógico con las familias, de tal manera que los esfuerzos logren mejores resultados en el aprendizaje (MEC, 2016).

En ese sentido, el estudio sobre “La teoría que fundamenta la praxis en las situaciones de enseñanza - aprendizaje del formador de formadores” (MEC, 2016, p. 6) demostró carencia de profundización y vacíos de paradigmas curriculares en la práctica de la enseñanza. Asimismo, señala que los formadores no profundizan los constructos teóricos; se evidencia el énfasis en la enseñanza de los contenidos conceptuales y consideran a los programas de estudios como la principal guía para el desarrollo de las actividades. Otro hallazgo del mismo estudio refiere a la disociación entre la teoría y el contacto con la realidad, así como la poca participación de la comunidad educativa para la construcción del proyecto educativo institucional.

Por ello, esta investigación se propone analizar la implementación de las guías didácticas que actualmente tanto, los docentes como los estudiantes tienen a su alcance para el mejoramiento de la enseñanza – aprendizaje en el segundo ciclo de la educación escolar básica.

## **1.2. Principales Antecedentes de la Investigación**

Existen teorías y experiencias de uso de las guías didáctica como material pedagógico de aula para la enseñanza – aprendizaje. Al respecto, García y De la Cruz (2014) señalan que la guía es una herramienta pedagógica que ofrece contenidos, secuencias didácticas y metodológicas necesarias que se deben transitar para gestionar la información y construir conocimiento. Estos autores afirman que las guías didácticas son clave como elementos facilitadores en el proceso educativo. Asimismo, Jiménez (2009) destaca la importancia de los recursos didácticos como medio de enseñanza en las aulas. La guía para el docente es un recurso

didáctico que presenta orientaciones para el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes.

Se han documentado de prácticas pedagógicas implementadas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) en escuelas focalizadas, que han utilizado materiales educativos tanto para docentes como para estudiantes. Estas iniciativas se aplicaron en áreas como Comunicación, Matemáticas y otras asignaturas. Algunas de las principales fueron: Estrategia Leo, Pienso y Aprendo (MEC, 2015), Secuencia Didáctica (MEC, 2013), Tikichuela Matemática en Mi Escuela (MEC, 2017) y Estrategia de Nivelación de los Aprendizajes (MEC, 2017).

El proyecto “Tikichuela Matemática en mi Escuela”, impulsado por el MEC como un piloto en el departamento de Cordillera – Paraguay, presenta una guía para el docente y materiales para el uso de los niños, incluyendo un cuadernillo. El estudio realizado en los años 2011, 2012 y 2013 por la organización Innovations for Poverty Action (IPA) reveló un efecto duradero positivo y significativo, señalando que tiene efectos superiores en el aprendizaje de matemáticas de los niños, en comparación con la forma convencional de enseñanza escolar (MEC, 2017).

Dicho estudio señala que los efectos positivos no son solamente cognitivos sino también afectivos, afirmando que el uso de la guía enriquece la metodología docente y estimula el interés de los estudiantes, ya que sugiere materiales accesibles y diversos, como así también ayuda al docente en la organización adecuada de las clases para el tiempo establecido. La guía dispone de audio programa con la intención de asegurar que los contenidos de aprendizaje de matemática lleguen a todos los niños y al mismo tiempo es una oportunidad de formación para el docente, en cuanto a contenidos y didáctica para la enseñanza de la matemática; así también promueve la participación activa de los niños.

Otro antecedente refiere a la experiencia de implementación de la Estrategia “Leo, Pienso y Aprendo”. La evaluación de la experiencia mencionada resalta el mejoramiento de la expresión oral de los niños y la habilidad en la progresión de la lectura, especialmente en el primer grado, lo que generó satisfacción a los docentes y padres. Asimismo, el estudio reveló que la guía docente presenta clases diarias muy extensas que reducen el tiempo asignado para

otra materia, afectando especialmente a Matemática y Guarní (MEC, 2015). Lo que significa que se debe realizar ajuste a la guía, sin bajar la calidad y la pertinencia para la enseñanza de Comunicación - Castellano.

Del mismo modo, el informe final realizado en el marco de la evaluación del Programa Escuela Viva II del MEC demostró que la Estrategia de Nivelación de los Aprendizajes (ENA), en primer y segundo ciclo de la educación escolar básica, permitió habilitar 1.150 secciones para la atención a estudiantes con sobreedad, cantidad de la meta fijada. De este modo, constató la apertura de:

412 secciones en el primer ciclo y 770 secciones en el segundo ciclo, siendo el segundo ciclo el 65% y el primer ciclo 35% de las intervenciones realizadas. El total de secciones habilitadas es de 1.182. (Ver Anexo 7 en CD). Según los datos analizados la meta de 1.150 secciones habilitadas en escuelas con cursos de Nivelación de los Aprendizajes (sobre edad) en primer y segundo ciclo implementadas fue alcanzada y certificada (MEC, 2017 p. 46).

La estrategia mencionada presenta una guía docente que orienta la organización de las secciones, el tiempo de duración de los contenidos de todas las áreas curriculares y la evaluación de los aprendizajes. La misma facilitó la atención a estudiantes con rezago escolar entre ocho y quince años de edad que no han concluido el 1.º y 2.º ciclo de la educación escolar básica (MEC, 2017).

El estudio realizado por Torrens y Arbolaes (2020), acerca del uso de la guía docente en el proceso enseñanza-aprendizaje como una nueva estrategia en una institución educativa de la ciudad de Colombia, se enfocó en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Fue abordado con un enfoque cualitativo mediante la observación y la entrevista. La conclusión principal refiere a que los docentes reconocieron la importancia de la guía didáctica. No obstante, manifestaron que carecían de los elementos necesarios para llevarlo a la práctica. Esto evidencia la necesidad de la provisión de los elementos que se mencionan en una guía para la enseñanza o deben ser recursos accesibles para el docente.

En Paraguay el MEC promueve la utilización de materiales educativos en el aula como

la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de las áreas curriculares, desde el primer al sexto grado, esto en el marco del mejoramiento de la calidad educativa. Esta investigación se enfoca en analizar la percepción de los docentes acerca de la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante para la enseñanza de la lengua materna castellana, en el segundo ciclo de la educación escolar básica. En este contexto, el estudio busca responder a las siguientes interrogantes:

### **1.3. Preguntas**

#### **1.3.1. Principal**

¿Cuál es la experiencia de implementación de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para la enseñanza de castellano como lengua materna a estudiantes del segundo ciclo de la educación escolar básica, de escuelas urbanas privadas subvencionadas de zonas vulnerables del departamento Central y Asunción, Paraguay, año 2024?

#### **1.3.2. Preguntas Específicas**

**1.3.2.1.** ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre la accesibilidad de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes de segundo ciclo?

**1.3.2.2.** ¿Cuál es el tiempo de utilización de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes de segundo ciclo?

**1.3.2.3.** ¿Cuál es la utilidad de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el desarrollo de las competencias lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) de castellano como lengua materna de los estudiantes del segundo ciclo?

**1.3.2.4.** ¿Cuál es el acompañamiento pedagógico que reciben los docentes en la implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes del segundo ciclo?

**1.3.2.5.** ¿Cuál es la relación entre la frecuencia de uso de la guía para el docente y el

cuaderno de aprendizaje de castellano con el rendimiento académico de los estudiantes del segundo ciclo?

**1.3.2.6.** ¿Qué factores influyen en la implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes de segundo ciclo?

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General**

Analizar la implementación de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante para la enseñanza de castellano como lengua materna a estudiantes del segundo ciclo de la educación escolar básica, de escuelas urbanas privadas subvencionadas de zonas vulnerables, del departamento Central y Asunción, Paraguay, año 2024.

### **1.4.2. Objetivos Específicos**

**1.4.2.1.** Describir la percepción de los docentes sobre la accesibilidad de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes de segundo ciclo.

**1.4.2.2.** Describir el tiempo de utilización de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes de segundo ciclo.

**1.4.2.3.** Evaluar la utilidad de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el desarrollo de las competencias lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) de castellano como lengua materna de los estudiantes del segundo ciclo.

**1.4.2.4.** Describir el acompañamiento pedagógico que reciben los docentes en la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes del segundo ciclo.

**1.4.2.5.** Determinar la relación entre la frecuencia de uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano con el rendimiento académico de los estudiantes del segundo ciclo.

**1.4.2.6.** Describir factores que influyen en la implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes del segundo ciclo.

## **1.5. Hipótesis**

### **1.5.1-Hipótesis alterna (Ha):**

Existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje de Lengua Castellana y el rendimiento académico de los estudiantes del segundo ciclo de la Educación Escolar Básica.

### **1.5.2-Hipótesis nula (H0):**

No existe una correlación significativa entre la frecuencia de uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje de Lengua Castellana y el rendimiento académico de los estudiantes del segundo ciclo de la Educación Escolar Básica.

## **1.6. Justificación**

La calidad de la educación en zonas vulnerables es un desafío constante en muchos países, incluido Paraguay, donde impacta directamente en el desarrollo y las oportunidades de muchos estudiantes cada año. En este sentido, el presente trabajo de investigación analizó la experiencia de implementación de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante del segundo ciclo, desde la percepción de los docentes de escuelas urbanas privadas subvencionadas ubicadas en zonas de vulnerabilidad. Dichas guías son recursos pedagógicos diseñados con el objetivo de facilitar la enseñanza - aprendizaje del castellano como lengua materna para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

Sin embargo, su efectividad depende en gran medida de varios factores para su uso en el aula. Por ello, fue oportuno analizar la experiencia de los docentes acerca de la accesibilidad, la utilidad y otros factores como la formación y acompañamiento que influyeron en la implementación de estos materiales educativos, así como la evaluación de resultados de estos materiales educativos en el proceso de enseñanza – aprendizaje para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

El uso de guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante en zonas de vulnerabilidad puede fundamentarse en diversas teorías educativas. En este trabajo se consideró la teoría sociocultural que destaca el papel de la interacción social y los instrumentos culturales en el desarrollo cognitivo (Vygotsky (1978) citado por Carrera y Mazzarella, 2001). Desde este enfoque los materiales mencionados funcionan como herramientas culturales que mediatizan el aprendizaje y permiten a los estudiantes construir conocimientos en colaboración (Wertsch, 1985), facilitando la interacción entre ellos y con el docente para la construcción conjunta de dicho conocimiento.

Asimismo, según Ausubel (1983) el aprendizaje es significativo cuando se relaciona con los conocimientos previos del estudiante, ya que facilita la aprehensión e integración de los nuevos con lo aprendido anteriormente. El material educativo al presentar los contenidos de manera clara y estructurada facilita la comprensión y conexión, promoviendo activamente que los estudiantes organicen sus ideas y construyan un significado personal a partir de las experiencias previas.

La pedagogía crítica, representada por autores como Freire (1970), busca empoderar a los estudiantes y promover la transformación social. Al proporcionar a los estudiantes recursos educativos con experiencias significativas, se les brinda la oportunidad de desarrollar su pensamiento crítico y construir su propio conocimiento, preparándolos para ser agente de cambio. Las guías para docentes y los cuadernos de aprendizaje de castellano lengua materna son materiales que pueden promover el desarrollo de competencias específicas, como la lectura comprensiva, la expresión oral y la producción escrita para el uso eficiente de la lengua.

Esta investigación trató un tema poco estudiado en el contexto paraguayo, como la utilización de materiales educativos en las escuelas urbanas subvencionadas de zonas vulnerabilidad; con el propósito de obtener una comprensión más profunda acerca de la implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante, desde la perspectiva de los usuarios. El estudio se realizó con un enfoque mixto, lo que permitió el análisis de cómo estos recursos pedagógicos, diseñados para facilitar la enseñanza – aprendizaje del castellano como lengua materna son percibidos y utilizados por los docentes en el aula, y a su vez la relación con el logro académico de los estudiantes del segundo ciclo.

Los resultados de la investigación poseen una relevancia social, ya que pueden ser utilizados por el equipo central del MEC y de las escuelas que implementan la guía para la enseñanza de la lengua castellana (L1), a fin de tomar decisiones oportunas al respecto. Asimismo, el aporte teórico que surge a través de las conclusiones como fruto del trabajo de campo, el resultado de la prueba de hipótesis logrado, así como los instrumentos y las técnicas utilizados podrían servir para realizar nuevos estudios referidos a innovaciones educativas.

Del mismo modo, se espera que se convierta en referencia para estudiantes, investigadores y/o tomadores de decisiones del sistema educativo. Además, el resultado de la presente investigación brinda conocimiento al campo de la educación, específicamente en la implementación de materiales educativos.

## **1.7. Alcances y Limitaciones de la Investigación**

### **1.7.1 Alcances**

La investigación se enfocó en analizar la implementación de los materiales pedagógicos como la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante, destinados a la enseñanza-aprendizaje del castellano como lengua materna, específicamente en el segundo ciclo de la educación escolar básica en escuelas urbanas privadas subvencionadas, ubicadas en zonas de vulnerables del departamento Central y la ciudad de Asunción, Paraguay.

La investigación abordó tanto la percepción de los docentes, directivos y coordinadores pedagógicos sobre el uso de los materiales, como su relación con los resultados académicos de los estudiantes. Los hallazgos tienen el potencial de generar aportes significativos al campo educativo, especialmente en el diseño, distribución y utilización de recursos didácticos en contextos similares.

### **1.7.2 Limitaciones**

Entre las principales limitaciones del estudio se destaca el enfoque territorial restringido a escuelas privadas subvencionadas de una red específica, lo cual podría limitar la generalización de los resultados a otros tipos de instituciones educativas. Asimismo, aunque se utilizaron metodologías cuantitativas y cualitativas, la interpretación de algunos datos puede

estar influenciada por las percepciones subjetivas de los actores participantes.

Finalmente, factores como el acceso desigual a recursos complementarios, la formación docente heterogénea y el tiempo disponible para aplicar los materiales también constituyen elementos contextuales que pudieron afectar la implementación observada, y por ende, los resultados obtenidos.

## CAPÍTULO II

### MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO

El presente capítulo tiene como propósito fundamentar conceptualmente las categorías centrales de esta investigación, brindando un marco de referencia sólido que permita comprender el fenómeno estudiado desde una perspectiva teórica y contextual. La presente investigación se enfoca en la implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para estudiantes del segundo ciclo en la enseñanza-aprendizaje del castellano dentro de la educación escolar básica. El estudio se fundamenta en varias teorías pedagógicas clave como:

- Teoría Sociocultural de Vygotsky: Los materiales educativos son vistos como facilitadores de la interacción entre estudiantes y docentes, impulsando el desarrollo cognitivo.
- Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel: Se considera que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes organizan sus ideas y construyen un significado personal a partir de los contenidos.
- Pedagogía Crítica de Freire: Se promueve la autonomía del estudiante, brindándoles oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico y construir su propio conocimiento.

Además, la investigación se alinea con el enfoque por competencias establecido en los programas de estudio de la educación escolar básica de Paraguay. Se complementa con aportes de autores como Cassany e Inostroza, quienes abordan la enseñanza-aprendizaje de la lengua y su evaluación. En este marco, se describen las variables relacionadas con el eje central de la investigación y se establece el soporte conceptual para el análisis e interpretación de los hallazgos. Para ello, se ha llevado a cabo una exhaustiva exploración de la literatura relevante, que se presentará a continuación.

#### **2.1. Antecedentes del concepto central del estudio**

Las intervenciones educativas previas que implementaron guías docentes para

fortalecer la enseñanza - aprendizaje de la lengua castellana y matemática demostraron ser eficaces. Estas implementaciones, realizadas como proyectos piloto con un acompañamiento pedagógico muy cercano, han demostrado ser efectiva en la mejora de la expresión oral y la progresión de la lectura en los niños, especialmente en el primer grado. Este éxito fue bien recibido, generando una satisfacción tanto en docentes como en padres, confirmando el valor y la aceptación del enfoque pedagógico y la utilización de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua castellana.

A pesar de los éxitos pedagógicos, la evaluación de intervención para el mejoramiento de la enseñanza de la lengua castellana reveló un problema: la extensión excesiva de las clases diarias propuestas en las guías. Esta característica limita el tiempo disponible para otras asignaturas fundamentales, afectando negativamente la dedicación a materias como Matemática y Guaraní, según informes del MEC (2015). Este punto resalta la necesidad de un diseño curricular que equilibre la calidad pedagógica con la optimización del tiempo de instrucción. Esta problemática pone de manifiesto la importancia de un diseño curricular equilibrado, donde la optimización del tiempo de instrucción es tan vital como la calidad pedagógica.

### **2.1.1. La Guía para el Docente y el Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante**

La guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante son materiales pedagógicos importantes para la enseñanza según Camps y Tusquets (2010), ya que proporcionan a los docentes orientaciones sobre cómo planificar, desarrollar y evaluar las actividades de aprendizaje (Sanjurjo y Jover, 2015). El cuaderno de aprendizaje para el estudiante ofrece oportunidad de plasmar diferentes tipos de experiencias que ocurren tanto en el entorno escolar como en la vida cotidiana de ellos mismos (MEC, s/f). También ofrece ejercicios y actividades para practicar lo aprendido en clase (Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina, 2011).

Las guías didácticas deben cumplir con requisitos de accesibilidad didáctica y metodológica como los siguientes:

- Los contenidos de las guías para el docentes y cuaderno de aprendizaje para el estudiante deben estar en concordancia con los objetivos y contenidos establecidos en el currículo nacional (MEC, 2017).

- Las orientaciones y actividades propuestas deben ser claras, precisas y fáciles de entender (López y Pan, 2010).
- Las guías didácticas deben ser motivadoras (Cassany, 2007), tanto para los estudiantes y docentes.
- Las guías didácticas deben ser flexibles para que puedan ser adaptadas a las necesidades e intereses de los estudiantes (Coll y Martón, 2008).

En resumen, los materiales educativos deben contemplar la accesibilidad didáctica y metodológica:

- a. La accesibilidad didáctica se enfoca en la forma en que se presenta el contenido educativo. Se refiere a la claridad, concisión y estructura del material didáctico, así como a la adecuación del lenguaje y los ejemplos utilizados. Una guía con accesibilidad didáctica garantiza que el docente pueda comprender fácilmente los objetivos de aprendizaje, las actividades propuestas y los criterios de evaluación. Algunos elementos clave de la accesibilidad didáctica:
  - El contenido es presentado de manera sencilla y directa, es decir demuestra claridad.
  - La información es presentada de forma concisa, evitando redundancias.
  - La guía tiene una organización lógica y coherente, facilitando el desarrollo.
  - El lenguaje utilizado es claro y adaptado al nivel del usuario.
  - El material incluye ejemplos prácticos que ilustran los conceptos teóricos.
- b. La accesibilidad metodológica, refiere a la adaptabilidad de las estrategias y métodos pedagógicos propuestos en la guía. Es decir, se enfoca en la facilidad con la que los docentes puedan implementar las actividades y recursos en sus aulas, considerando las características de sus estudiantes y el contexto educativo. Aspectos clave de la accesibilidad metodológica:
  - La flexibilidad de la propuesta metodológica referida a su adaptabilidad a diferentes contextos y necesidades.
  - Las actividades son realistas y pueden ser implementadas con los recursos disponibles.
  - Se ofrecen diversas opciones metodológicas para que el docente pueda elegir la más adecuada.
  - Las propuestas consideran la diversidad de los estudiantes y promueven la inclusión.

En síntesis, la accesibilidad didáctica se refiere a la claridad y estructura del contenido, mientras que la accesibilidad metodológica se centra en la adaptabilidad y viabilidad de las propuestas pedagógicas. Ambas dimensiones son fundamentales para garantizar que las guías sean útiles y efectivas.

En el presente trabajo se considera también otro aspecto más de la accesibilidad, referido a la disponibilidad física de los materiales educativos, es decir, la disposición de los materiales educativos al alcance de los usuarios, en este caso docentes y estudiantes. Por lo tanto trata la accesibilidad referida a la didáctica, metodológica y la disponibilidad de los materiales.

### **2.1.2. Guía Docente**

Las guías didácticas son recursos para el aprendizaje autónomo del usuario y el desempeño apropiado, las mismas ofrecen contenidos, secuencias didácticas y metodológicas necesarias que se deben transitar para gestionar la información y construir conocimiento. En este sentido, al ser un elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje presenta orientaciones para el logro de las habilidades y destrezas del aprendiz. Para García (2002) citado por Aguilar (2004) la guía docente es el elemento que conduce el estudio, esto significa que su función principal es guiar al usuario en su proceso de enseñanza - aprendizaje.

Asimismo, Martínez (1998, p.109) citado por Aguilar (2004) afirma que la guía docente es un instrumento que organiza el trabajo del aprendiz y su propósito es contener las orientaciones necesarias que permitan al usuario integrar los elementos didácticos para el tratamiento de la asignatura. Estas conceptualizaciones acerca de la guía docente aclaran la función que cumple en un proceso pedagógico. De esta manera de ofrecer una orientación precisa y clara, con un lenguaje comprensible.

Seguidamente se describen algunas de las características, con base en los aspectos que señala Díaz (2013).

#### **2.1.2.1. Características de una Guía Docente**

Es importante señalar que habrá muchas características acerca de la guía docente, dependiendo del tipo de usuario. En este trabajo se consideran algunas de las características

según Díaz (2013), por tratarse del ámbito de la educación escolar básica:

- a. Es un material educativo que orienta, motiva y conduce al usuario paso a paso para el desarrollo de una clase.
- b. Facilita la comprensión y el aprendizaje de los temas curriculares, así como los materiales a ser utilizados para el desarrollo de la clase.
- c. Favorece el desarrollo de los contenidos curriculares, ya que utiliza ejemplos concretos de actividades para el desarrollo de las clases, con los momentos didácticos adecuados.
- d. Es un material elaborado de manera precisa y detallada abarcando los contenidos curriculares que se deben desarrollar en un grado o curso específico, conforme una secuencia y/o jerarquía correspondiente.

Según Guerrero (2020) en la guía docente debe considerarse necesariamente las características de los estudiantes, el contexto socioeconómico donde se desarrolla el proceso educativo y el currículum vigente, consecuentemente son tres elementos más, que forman parte de las características, a parte, de lo que Díaz señala.

Según Frade (2008) mencionado por Guerrero (2020 p...) la guía presenta una secuencia didáctica “es la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica desarrollan la competencia del estudiante”. Asimismo, Tobón, et. al. (2010) mencionado también por Guerrero (2020) señalan como un “...conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”. Los dos autores concuerdan que las actividades deben tener articulación entre sí con la intención de llegar a un logro.

Según Guerrero (2020), tanto Frade (2008) como Tobón y colaboradores (2010) definen la guía como una secuencia didáctica como un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje. Ambos autores coinciden en que estas actividades deben estar vinculadas entre sí y organizadas de manera coherente. Su principal función es guiar al usuario hacia las metas educativas específicas.

#### **2.1.2.2. Criterios de Elaboración para Uso Docente**

Según el (MEC, 2019) la guía docente como material educativo para docente debe privilegiar los tres momentos didácticos de las clases. El primero se denomina inicio, las

actividades de este momento deben captar la atención de los niños, despertar el interés, provocar la curiosidad, evocar conocimientos e ideas previas para involucrarles en la experiencia de aprendizaje.

El segundo momento es el desarrollo, en este momento las actividades planteadas deben conectarse con las capacidades establecidas y sus indicadores de evaluación para orientar las experiencias de aprendizaje que faciliten el interés e involucramiento de los estudiantes. Así también debe cuidar que los contenidos sean actualizados y pertinentes, además proponer experiencias para: desarrollar la capacidad de escucha del niño mediante estrategias individuales, duales, de grupos pequeños, grupo grande o asambleas; desarrollar habilidades científicas tales como observar en detalle, describir características, registrar, ilustrar, realizar preguntas, proponer hipótesis, investigar de manera práctica, arribar a conclusiones propias, otros; desarrollar estrategias para la inclusión, valores y habilidades para la vida y utilizar materiales o recursos variados, realistas y apropiados.

El tercer y último momento es el cierre, las actividades de este momento deben ser planteadas para culminar el proceso iniciado y visibilizar la producción del mismo. La guía docente elaborada por el MEC contiene también apartado denominado *experiencia de extensión o complementarias* de las clases, tiene el propósito de profundizar las experiencias de aprendizajes vinculado al contexto familiar, a la cultura de la comunidad, del país o con algunas situaciones nuevas o de interés.

### **2.1.2.3. Función de la Guía Docente**

La guía docente presenta principalmente dos funciones:

- a. Función motivadora:** esto refiere que debe despertar el interés del usuario por la temática y mantenerlo durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, acompaña al aprendiz a través de una conversación didáctica guiada de manera escrita (Holmberg, 1985) citado por Aguilar (2004). Esta función, metodológicamente permite el desarrollo de la autonomía e independencia cognoscitiva del aprendiz para la realización de las actividades.
- b. Función facilitadora de experiencia de aprendizaje:** propone metas precisas y orienta las actividades para lograr aprendizaje de un tema específico, cuidando los procesos didácticos conducentes al desarrollo de las capacidades del estudiante. Asimismo, organiza la información según un orden lógico, vincula las actividades de manera pertinente con los

materiales educativos seleccionados para el desarrollo de la clase.

Del mismo modo, complementa la información básica para la profundización del tema o contenido curricular y brinda variedad de actividades y ejercicios, con la intención de atender los procesos de aprendizajes de los estudiantes y señala la consideración de los prerrequisitos que pudieran obstaculizar el progreso, en el aprendizaje.

Aguilar (2004), afirma que la explicitación de la estrategia de retroalimentación es muy relevante en la guía didáctica con el propósito de garantizar un proceso autónomo y efectivo para el logro de los aprendizajes. Por ello, no solo es conveniente presentar los contenidos y actividades, sino detallar cómo los estudiantes recibirán la información sobre su progreso y cómo podrán mejorar su desempeño. La claridad de las actividades de retroalimentación permite a los estudiantes conducir su propio aprendizaje y al mismo tiempo fomenta la metacognición y la autorregulación, proporcionando herramientas para la reflexión.

#### **2.1.2.4. Uso Sostenido de la Guía Docente**

El uso sostenido de la guía docente puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza - aprendizaje (Smith, 2020). Favorece el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo (Jones, 2021) y promueve el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes (García, 2022). El uso sostenido de la guía docente se refiere a la utilización constante y efectiva de este recurso como herramienta pedagógica en el aula.

Según Benítez, G. S. (2010) esto implica:

##### **a. Planificación y organización:**

- Utilizar la guía como base para la planificación de las unidades didácticas y las actividades de aprendizaje.
- Consultar la guía para obtener información sobre los contenidos curriculares, los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las actividades de evaluación.
- Adaptar la guía a las necesidades específicas de los estudiantes y del contexto educativo.

##### **b. Desarrollo de las clases:**

- Utilizar la guía como apoyo durante el desarrollo de las clases, para guiar las actividades

de enseñanza - aprendizaje.

- Implementar las estrategias de enseñanza sugeridas en la guía.
- Utilizar los recursos didácticos propuestos en la guía.
- Siempre es importante considerar el contexto escolar, de aula o las particularidades del estudiantado, ya que algunas veces las actividades o las estrategias metodológicas se deben ajustar para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**c. Evaluación del aprendizaje:**

- Utilizar los criterios de evaluación propuestos en la guía para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
- Diseñar instrumentos de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje y los contenidos curriculares.
- Retroalimentar a los estudiantes sobre su progreso académico.

En general, el uso sostenido de la guía docente puede contribuir a:

- Mejorar la calidad de la enseñanza - aprendizaje.
- Favorecer el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo.
- Promover el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.
- Contribuir a la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo y motivador.

Para garantizar el uso sostenido de la guía docente, es importante que:

- Los docentes reciban capacitación adecuada sobre su uso.
- La guía esté disponible para los docentes de manera fácil y accesible.
- Se promueva la reflexión y la discusión entre docentes sobre el uso de la guía.
- Se evalúe el impacto del uso de la guía en el aprendizaje de los estudiantes.

**2.1.2.5. Disponibilidad y Acceso a Materiales Educativos**

La disponibilidad y el acceso equitativo a materiales educativos de calidad son pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad para todos. Diversos estudios han subrayado la importancia de estos factores en el logro de mejores resultados educativos, por ejemplo, el estudio realizado por Murillo et. al. (2016) mostró que el cuaderno de trabajo fue uno de los recursos más efectivos para enseñar matemáticas a niños de sexto grado.

Según Román (2003), la práctica pedagógica es un entramado complejo de elementos interconectados: la comunicación entre docente – estudiante, la orientación didáctica hacia el aprendizaje, los tipos de conocimientos y capacidades están en juego, los recursos disponibles como los materiales educativos y los mecanismos de evaluación se combinan para dar forma al proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, los resultados del estudio realizado por Haro et. al. (2020, p.75) indicaron que “el uso de materiales didácticos influye de forma directa y significativa en el rendimiento escolar de los estudiantes, permitiendo adquisición de conocimientos y motivando a los estudiantes hacia un aprendizaje más efectivo”.

Las guías didácticas, inicialmente desarrolladas para la educación a distancia, son herramientas valiosas que promueven la autonomía del estudiantado en diversos entornos de aprendizaje, como señalan García y De la Cruz (2014). Resultan especialmente beneficiosas en entornos con recursos limitados o cuando los estudiantes se enfrentan a importantes dificultades de aprendizaje.

Además de facilitar la enseñanza, las guías didácticas promueven el desarrollo de habilidades clave para el aprendizaje autónomo. Al ofrecer actividades claras y objetivos específicos incentivan a los estudiantes a tomar un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Como lo menciona Torrens y Arbolaez (2020), una guía didáctica sirve para dirigir y simplificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se logra fomentando una interacción dinámica entre los participantes (profesores y estudiantes) y los diversos componentes de la instrucción (como objetivos, contenido, estrategias de enseñanza, recursos de aprendizaje, diversos enfoques de aprendizaje y métodos de evaluación).

El acceso de manera física a las guías didácticas en contextos de muchas limitaciones adquiere una relevancia particular porque puede favorecer el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Prensky (2001), los estudiantes "nativos digitales" que crecen inmersos en un mundo tecnológico, no significa que rechacen los materiales impresos. Al contrario, la combinación de lo digital y lo físico puede enriquecer la experiencia educativa. Más aún en contextos donde el acceso a dispositivos electrónicos es limitado o irregular, las guías didácticas en papel ofrecen una alternativa confiable y accesible.

## **2.2. Lengua**

La lengua es un medio de comunicación social Cassany et al. (2001), tanto en su expresión oral, escrita o lengua de señas. Son los modos usuales de comunicación cotidiana entre las personas, pues en todas las sociedades los seres humanos utilizan el lenguaje para intercambiar ideas, comunicar sentimientos, necesidades, entre otros. Los citados autores ponen énfasis en que las lenguas son medios de comunicación del ser humano para transmitir su pensamiento en el presente, del pasado y futuro, afirmando también que la lengua es un medio de organización del pensamiento.

Además, señalan, que el aprendizaje más importante en los primeros años de vida del niño es su lengua materna, lo que le permite las primeras interacciones sociales mediante la autonomía lingüística. Esta capacidad de comunicación es la base para futuros aprendizajes, ya que el lenguaje es el principal modo de comunicación que permite simbolizar el pensamiento y sentimientos, razón por la cual el niño necesita adquirir el significado del lenguaje en uso y el manejo adecuado para establecer comunicación con otras personas.

### **2.2.1. Enseñanza – Aprendizaje de la Lengua**

Hablar, escuchar, leer y escribir son las grandes habilidades lingüísticas que el usuario de la lengua debe manejar, en lo posible dominar para comunicarse de manera eficiente en todas las situaciones posibles (Cassany et al., 2001). Sin embargo, dichas habilidades que el ser humano lo utiliza para comunicarse no son innatas, debe desarrollarlas desde la primera etapa de la vida. Es así, que las tareas iniciales lo asumen la familia y/o el entorno más próximo del niño, como responsable inmediato de facilitarle las experiencias de aprendizaje y más adelante aprende en el ámbito escolar.

En ese sentido, el enriquecimiento del lenguaje tanto comprensivo como expresivo se confía en la tarea pedagógica del docente, por este motivo la responsabilidad del sistema educativo consiste en brindar los medios necesarios para tal propósito. Cuanto más significativas son las experiencias facilitarán el enriquecimiento del vocabulario del niño; en consecuencia, tendrá una rica expresión (Moreno y Flagge, 2013).

Según Cassany et al. (2001), aprender a leer y a escribir en la actualidad consiste

trascender la capacidad de descifrar palabras, asociar sonidos con las letras o utilizar código, significa tener habilidad para utilizar diferentes textos, comprender lo que se lee de manera literal e inferencial, comprender sentimientos, ideas, opiniones, otros, de un campo social determinado. Es decir, poseer habilidades lingüísticas para comunicarse y desenvolverse en el entorno social.

Como propone Inostroza (1996), el docente juega un papel crucial en la construcción de lectores y escritores competentes. Al crear un entorno de aprendizaje significativo, el educador puede promover el desarrollo de habilidades lectoescritoras que permitan a los estudiantes utilizar la lengua de manera efectiva para diversos fines. Ella afirma la necesidad de echar una mirada hacia la práctica escolar para revisar cómo desde el aula se planifica para favorecer el desarrollo del pensamiento genuino, creativo y crítico. La labor en el aula requiere preparación de un ambiente propicio que promueva el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para que los niños utilicen la lectura y la escritura como medio de comunicación, obtención de información o simplemente disfrutar de ellas.

Por lo tanto, es menester la gestión permanente de estrategias pedagógicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, de modo que las aulas estén en condiciones para generar espacios de enseñanza – aprendizaje que promueven el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. A este propósito es oportuna la dotación de materiales educativos como la guía docente, cuaderno de aprendizaje para estudiantes, textos, u otros materiales. Así como el monitoreo de la práctica docente para ofrecer asesoramiento necesario acerca de la organización del tiempo (la carga horaria adecuada), el uso de la metodología de enseñanza – aprendizaje, evaluar y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes, facilitar la formación a los docentes de manera sistemática.

### **2.2.2. Enfoques Didácticos para la Enseñanza – Aprendizaje de la Lengua**

Cassany (1990) propone algunos enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua. Asimismo, se explica acerca del enfoque comunicativo, cuyo origen principal fue la enseñanza de la segunda lengua:

- **Enfoque gramatical:** la programación consiste en alistar contenidos gramaticales como reglas ortográficas, morfología, sintaxis, léxico. En un enfoque más moderno se estudian aspectos como cohesión de textos y coherencia interna, organización de la información,

párrafos.

- **Enfoque funcional:** se pone énfasis en el uso de la lengua. La programación se basa en la búsqueda de actividades desde la perspectiva funcional de la lengua, de modo que cada lección o tema trate sobre un tipo de texto para que al final del curso se hayan visto o estudiado los tipos de textos principales que pueden utilizarlos estudiantes en la vida cotidiana.
- **Enfoque procesual:** pone énfasis en el proceso de la producción escrita, no en el producto final. Se interesa en enseñar al autor los pasos, las técnicas o las estrategias que debe utilizar durante la elaboración del texto.
- **Enfoque de contenido:** la programación se orienta hacia el contenido de una o más disciplinas en estudio. Se caracteriza por la realización de un estudio profundo en la búsqueda de nueva información, se contrastan opiniones y producción de textos académicos.
- **Enfoque comunicativo:** Una de las teorías lingüísticas en la cual se sustenta el enfoque comunicativo es la teoría funcional de Halliday (1975), además de las de Krashen (1983), la teoría de Savignon (1983) y la teoría de Widdowson (1979) citado por Cassany (1990). Estas teorías coinciden en el estudio del lenguaje partiendo de sus funciones dentro de un contexto de significación, al estudio del lenguaje basado en el uso significativo. Estas teorías sientan las bases para la enseñanza de la lengua en sus funciones y usos. El objetivo fundamental del enfoque comunicativo no se centra en el aprendizaje de la gramática para un manejo descontextualizado, memorístico, sino su foco es que el estudiante consiga comunicarse mejor en la lengua (Cassany, 1990).

En este enfoque, las clases pasan a ser activas y participativas. Los estudiantes interactúan con textos reales o probables de comunicación. Asimismo, tienen oportunidad de practicar códigos orales y escritos mediante ejercicios reales de comunicación atendiendo la diversidad de necesidades lingüísticas, interés y motivaciones personales de los estudiantes. Es una propuesta desafiante, laboriosa centrada en la enseñanza de la lengua para el uso, para la comunicación eficiente.

Cassany (1990), menciona que los primeros métodos de estas características iniciaron en la década del sesenta con el propósito de facilitar el aprendizaje de la segunda lengua a adultos y que en Europa el más conocido es el programa de enseñanza de inglés Follow me. Seguidamente, en los años noventa, el planteamiento del enfoque comunicativo ha llegado de alguna manera a todos los niveles educativos y las propuestas didácticas de enseñanza de la lengua han incorporado esta perspectiva. Así como los programas de inmersión lingüística para niños.

Según Cassany (1990) el enfoque comunicativo se caracteriza por ofrecer actividades de clases que recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, por el hecho de que los estudiantes practiquen en clase durante la realización de la actividad. Es una forma activa de participación que favorece el involucramiento de los estudiantes en el trabajo, pueden elegir qué lenguaje utilizar, cómo comunicar, cuándo, para qué. En el aula tienen espacio para el intercambio de informaciones y reciben evaluación del grupo clase. En efecto, se privilegia el trabajo con unidades lingüísticas de comunicación como los textos completos, debido a que promueve que los estudiantes aprendan una lengua real y contextualizada. Por eso, se utilizan textos auténticos y no textos creados exclusivamente para trabajar en aula, con un propósito bien específico.

El autor sostiene que el enfoque comunicativo asume la heterogeneidad de la lengua, es decir, la lengua que se usa en la vida cotidiana, los dialectos, el registro coloquial o las jergas, además de la lengua estándar. Asimismo, dentro de la propuesta metodológica se intenciona el trabajo en pareja o en grupos, como una estrategia de organización para facilitar la creación de situaciones de comunicación en el aula. Todo el planteamiento didáctico pedagógico se centra en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de la comunicación.

Ante este desafío, Cassany (1993) plantea ciertas características del nuevo enfoque de la enseñanza de la escritura, describe algunas de las condiciones básicas que brindan oportunidad a los estudiantes a desarrollar las habilidades cognitivas para la producción escrita. A continuación, están analizadas dichas características y las condiciones básicas:

**a). La concepción de la escritura**

Según Cassany (1993), es muy habitual que la escritura se conceptualice como

ortografía, gramática, corrección, tal vez se asocie también al diccionario, libro de texto, de gramática o de lengua. Todo esto se utiliza, pero afirma que la escritura es un medio apasionante para relacionarse con la realidad y la invención. Del mismo modo, permite realizar exploración de objetos con mayor detalle y precisión, observar, aprender, imaginar, analizar, reflexionar y gozar, consiguientemente la escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica, también lo es terapéutica.

El desafío del docente es transformar la percepción limitada de los estudiantes acerca de la escritura; es el primer paso para que ellos experimenten por sí mismos la utilidad, las funciones y el gozo de escribir, lo cual despertará el interés de los estudiantes para escribir y desarrollar los procesos cognitivos necesarios para hacerlo. La recomendación del autor es buscar experiencias que involucren afectivamente a los estudiantes, es decir escribir sobre lo que les gusta, interesa o preocupa. Menciona varias estrategias para la escritura extensiva como el diario personal, los cuadernos de apuntes o de reflexión consistentes en la anotación personal del estudiante de lo que tiene ganas de escribir: ideas, sensaciones, intereses, etc. sin intervención del docente.

El autor pone énfasis que en primer lugar se debe valorar la cantidad de escritura más que la calidad, con el propósito de desarrollar actitudes amigables hacia la escritura, crear hábitos, confianzas, formar buenas opiniones para el uso de escritura como medio de comunicación, creación y terapéutico.

#### **b). Desarrollar autonomía y responsabilidad en el estudiante**

Un aula donde se promueve una relación pedagógica y social docente – estudiante más horizontal favorece el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del educando. Asimismo, la clase que incentiva el ser escritor del estudiante para que emerja y crezca en toda su potencialidad estimula la responsabilidad. La autonomía se desarrolla cuando se evita “obligar a todos a escribir al mismo ritmo, con las mismas técnicas, el mismo texto, disponiendo del mismo tiempo, recibiendo una misma corrección, interactuando del mismo modo con el maestro” Cassany (1993, p.20).

Igualmente, dicho autor afirma que es natural que los estudiantes difieran en las técnicas y métodos preferidos de lectura y escritura. Unos preferirán esquema de contenidos para

organizar las ideas y otros escogerán la escritura automática o a chorro y otros grupos, lluvia de ideas, formulación de preguntas. Del mismo modo, habrá estudiante que requiera la atención continua del docente y otros que podrán animarse a escribir sin problema. Por ello recomienda respetar el ritmo y el estilo de aprendizaje, dejar más tiempo para aquel que lo necesita y brindarle ayuda para que supere sus dificultades a partir del contacto personal.

El desafío consiste no solo en considerar la individualidad de cada estudiante, sino principalmente potenciar su autonomía y su responsabilidad, por consiguiente, es necesario preparar variadas técnicas, recursos, ejercicios o actividades para que los estudiantes puedan elegir la estrategia preferida a la hora de escribir, es decir la más apropiada a su estilo cognitivo o personalidad.

### **c). Énfasis en el proceso de la escritura o expresión escrita**

Con frecuencia la práctica del docente es dar tarea extra clase a los estudiantes para que redacten sobre un tema, especificando detalles del resultado final de la composición escrita como: tipo de texto, letras, extensión, tema, entre otros, sin decir cómo se llega a construir el texto o cómo se consigue, es decir no se enseña el proceso, la técnica de la composición. Es común que el estudiante se encuentre solo, sin que nadie le muestre cómo y qué hacer. Esta práctica puede favorecer la copia, la inconsistencia, la construcción de la expresión escrita sin mucho sentido, la reproducción y la desmotivación. En estas condiciones, para el niño no tendría sentido revisar y ajustar la producción escrita que realiza.

El alumno finalizará su escolarización habiendo consolidado estos hábitos, sin haber desarrollado sus estrategias de buscar y ordenar ideas, formularlas por escrito o revisarlas. Muy probablemente habrá consolidado los típicos prejuicios sociales de creer que la revisión es innecesaria, que los errores son perniciosos y síntomas de incapacidad, o que el significado del texto llega con la "inspiración" (Cassany 1993, p. 4).

Asimismo, enfatiza que el reto es poner énfasis en el proceso de producción de texto y no en el producto final, por eso se debe formular una pregunta sencilla para que el niño escriba sobre una experiencia cotidiana, que apunte en su cuaderno. Luego realizar otra pregunta

sencilla relacionada con la anterior para que el niño continúe construyendo el texto, así sucesivamente y luego pedirle que lea en voz alta. Esta propuesta denota que la pregunta oral es un medio para movilizar el conocimiento de los niños, pero el niño debe escribir. Siguiendo con el análisis, el autor plantea que el docente debe continuar haciendo una pregunta para que el estudiante justifique su opinión y preguntar cuántos párrafos tiene su texto. Es el momento de enseñar en qué consiste el párrafo para ir afianzando.

De esta manera ayudamos a los aprendices a construir el significado del texto, damos pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo.

En definitiva, colaboramos realmente a que puedan desarrollar sus propias estrategias de composición (Cassany 1993 p. 4).

#### **d). Énfasis en los borradores**

En nuestra cultura escrita, aunque el proceso sea largo y precise de varios borradores solo se valora o difunde el producto terminado, así se ven diferentes tipos de textos en su versión final. No ocurre lo mismo con otras actividades como arquitectura y otros, por eso se difunde bocetos, croquis o planos de las obras que están en desarrollo. “Cuando leemos algo acabado, nada hace sospechar que el texto haya tenido formulaciones previas con errores, lagunas y todo tipo de imperfecciones. Los alumnos acaban pensando que el texto "nace" directamente en su versión final” (Cassany 1993, p. 24).

Asimismo, afirma que la escuela tradicionalmente da mucho valor a la presentación pulcra, arreglada de la producción escrita. Esta práctica de hecho no está mal, sin embargo, se debe tener en cuenta que, para llegar a la edición, el proceso de la producción escrita requiere a veces de más de un borrador y un tiempo considerable dependiendo del tipo de texto que se escribe. Al realizar “tachaduras y correcciones, como si fueran una señal de torpeza, ¿no estamos fomentando indirectamente que ellos escriban sin reformular y que solo den valor a las versiones acabadas y pasadas en limpio?” (Cassany 1993, p. 25).

Este contexto de práctica pedagógica, mencionada más arriba, puede producir resistencia del estudiante para mostrar sus borradores al docente y a sus pares. Por lo tanto, es un llamado al cambio o transformación de la práctica y destacar que los borradores de la producción escrita ayuda al estudiante a leer, releer, a corregir, a reescribir, archivar-guardar y

volver a utilizar. También desarrolla habilidades de autocritica y comprensión para mejorar la coherencia, cohesión, gramática y estilo. Además, los docentes pueden compartir con los estudiantes sus borradores para que lo vean y comprendan el proceso seguido.

#### **e). El docente debe escribir con los estudiantes**

Según Cassany (1997) en el aula se presentan pocos espacios para que los estudiantes escriban, por eso, ellos escriben poco. Es común que realicen la tarea de composición en su casa, sin la guía de alguien que les muestre cómo se escribe. Esta práctica lo lleva a acostumbrarse a escribir solo, sin tener modelos, “por ejemplo, como buscar ideas, trazar un mapa, revisar, reformular una frase, etc. Carecen absolutamente de modelos a seguir o imitar. Me pregunto, ¿es posible aprender a conducir sin modelos a seguir?” Cassany (1997, p. 12).

El autor pone énfasis que el maestro debe dar ejemplo y escribir con los estudiantes en la clase. Afirma que se puede escribir en la pizarra haciendo lluvia de ideas, esquemas, reformulando frases, reescribiendo una redacción del estudiante con el propósito de mostrar cómo se revisa, traer a clase el escrito propio y los borradores y contar cómo fue el proceso de construcción del texto. Lo importante es que el estudiante tenga modelo a imitar y que se dé cuenta de los pasos y descubra las técnicas para escribir.

#### **2.2.3. Planificación para la Enseñanza de la Expresión Escrita**

La planificación didáctica de la enseñanza es el elemento organizador de todos los recursos y procesos metodológico (qué usar, cuándo y cómo) que el docente decide realizar para enseñar un contenido o un tema para desarrollar una capacidad (Cassany et al. 2001). Estos autores afirman que la guía docente es una planificación que responde a las preguntas: qué usar, cuándo y cómo. En este aspecto, el desafío del docente es preparar las condiciones necesarias para conducir el proceso de la lectoescritura.

Flower y Hayes citado por Cassany (2011) afirman que el escritor o productor del texto desarrolla sus ideas durante la lectura, es decir cuando compara su texto preliminar con la idea que tenía en mente, “este hallazgo indica que el momento epistémico de la composición está situado en la revisión y, en concreto, en la comparación de varias versiones o posibilidades del texto que se está componiendo” (p. 200). El momento epistémico es lo maravilloso del proceso de la escritura, es decir el punto en el que se produce un nuevo conocimiento o una comprensión

más profunda. Es tan importante como lo son las actividades planificadas para movilizar los conocimientos previos o ayudar al estudiante a construir ideas iniciales. La planificación debe contemplar el tiempo necesario y prudencial para la elaboración de textos, pues demanda bastante tiempo y el escritor siempre necesita de más de un borrador para aproximarse a la idea que quiere comunicar.

Las actividades que se piensan y se preparan responden a modelos o enfoques pedagógicos que sustentan la práctica de la enseñanza (Cassany 1990), por tanto, es posible que la planificación asuma un modelo holístico, un modelo de destreza o un modelo equilibrado. En el primer caso se asume una planificación de actividades que conduce a que los niños se apropien de la lengua escrita y lleguen a ser usuarios autónomos. En el modelo de destreza se planifican actividades que enfatizan el aprendizaje del sistema formal de la lengua (sintaxis, morfología, ortografía, caligrafía) puede presentar texto descontextualizado u oraciones aisladas, la finalidad es el aprendizaje del aspecto formal. En el tercer caso se planifican actividades que conducen a los estudiantes a usar la lengua para comunicar su pensamiento y, al mismo tiempo, planifica actividades para el aprendizaje del sistema formal de la lengua.

Es ideal la planificación del modelo equilibrado con la aplicación de los cuatro enfoques didácticos para la enseñanza - aprendizaje de la lengua, que se mencionan más arriba, dado que se complementan y el propósito de la enseñanza es que los estudiantes aprendan a usar en el contexto que lo necesitan (Cassany 1990). En este sentido, la planificación requiere definición de metas, teniendo en cuenta el contexto socio cultural y los fines que se persiguen. Este es el horizonte para diseñar estrategias que faciliten o propicien el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

#### **2.2.4. Competencia de Comunicación – Castellano en el 2.º Ciclo de la EEB**

En el contexto del currículo educativo paraguayo, el término "competencia" se refiere a la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a un estudiante resolver problemas y desempeñarse de manera efectiva en diversas situaciones (MEC, 2010).

#### **Tabla 1**

Competencias de lengua materna castellana del segundo ciclo

### Competencias de lengua materna castellana del segundo ciclo

Comprendan y produzcan textos orales y escritos que se caractericen por utilizar lenguaje con vocabulario variado, estructuras discursivas simples y por tratar diversos temas adecuados a su madurez cognitiva, a sus intereses y necesidades.

#### Alcance de las competencias en los grados

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
En este grado, se espera que los niños y las niñas comprendan textos orales y escritos significativos de distintas tipologías, con vocabulario sencillo y variado. Así también, que se expresen en forma oral y escrita con coherencia mediante un vocabulario sencillo y variado adecuado a las circunstancias comunicativas, sobre temas acordes a su madurez cognitiva, utilizando la lengua castellana como instrumento de interacción.	En este grado, se espera que los niños y las niñas comprendan textos orales y escritos significativos de distintas tipologías, que presenten una estructura discursiva sencilla; en ese proceso, que identifiquen la intencionalidad comunicativa en un contexto determinado. Por otro lado, se expresen con claridad en forma oral y escrita con una secuenciación coherente, utilizando la lengua castellana como instrumento de comunicación y relacionamiento social.	En este grado, se espera que los niños y las niñas comprendan una importante variedad de textos orales y escritos, con vocabulario que va desde lo coloquial hasta lo culto, dependiendo del tipo de texto y la intencionalidad comunicativa. Así también, que se expresen en forma oral y escrita, con coherencia y nivel del lenguaje adecuado a las circunstancias comunicativas, y sobre temas acordes a su madurez cognitiva, utilizando el castellano como medio de interacción social. Así, al terminar este grado, deben lograr el desarrollo íntegro de la competencia del ciclo.

Nota: MEC 2010 pp. 228, 230, 235

#### 2.2.5. Capacidades de Comunicación – Castellano en el 2.º Ciclo de la EEB

El programa de estudio del segundo ciclo establece las capacidades relacionadas a la comprensión y expresión de textos orales y escritos, conforme a la competencia del ciclo de la lengua materna (MEC, 2010). Así también propone enfatizar la metodología del enfoque comunicativo para el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita en contextos significativos, en coherencia con el fin de la enseñanza de la lengua, que consiste en el uso eficiente en diferentes situaciones.

El currículum nacional establece las siguientes capacidades de los tres grados del segundo ciclo.

**Tabla 2**

Capacidades de lengua materna castellana del segundo ciclo

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
<b>Comprensión de textos orales</b>		
Interpreta consignas orales de reglas de juego, instrucciones sobre cómo manipular un objeto y realizar acciones propias de la edad.	Interpreta instrucciones orales tales como reglas de juego, cómo manipular un objeto o utilizar un electrodoméstico y orientaciones para la realización de acciones propias de la edad.	Interpreta instrucciones orales tales como reglas de juego, recetas de cocina, cómo manipular un objeto o utilizar un electrodoméstico y orientaciones para la realización de actividades propias de la edad.
Comprende diálogos que aborden temas cotidianos del contexto familiar, escolar y comunitario.	Interpreta los mensajes transmitidos por los distintos interlocutores en diálogos sobre temas de sus intereses y necesidades.	Interpreta los mensajes transmitidos por los distintos interlocutores en diálogos que aborden temas de actualidad.
Comprende el sentido de los vocablos utilizados en textos escuchados.	Comprende el sentido de los vocablos y expresiones escuchadas.	Comprende el sentido de los vocablos y expresiones escuchadas en situaciones de comunicación.
Identifica las ideas y los personajes principales de textos escuchados.	Caracteriza a los personajes principales de textos escuchados.	Distingue personajes principales de los secundarios y los caracteriza.
Compara hechos que ocurren en textos escuchados con otras situaciones de la vida real.	Distingue ideas principales de otras secundarias en textos escuchados.	Identifica las ideas principales y los temas tratados en textos escuchados.
Interpreta mensajes emitidos a través de medios masivos de comunicación (radio y televisión) sobre temas relacionados con situaciones cotidianas.	Infiere la intencionalidad comunicativa del emisor de textos instruccionales, literarios y periodísticos que aborden temas relacionados con situaciones cotidianas.	Infiere la estructura básica de un texto escuchado: inicio, desarrollo y cierre.
Asume una postura ante el mensaje de los textos orales escuchados, con respeto de aquellas distintas a la suya.	Compara hechos que ocurren en textos escuchados con situaciones reales o ficticias.	Comprende la intencionalidad comunicativa del emisor de los textos instruccionales, literarios, periodísticos, publicitarios y científicos (documentales breves) escuchados.
Valora la comunicación oral como medio de interacción con los demás.	Analiza mensajes sobre temas acordes a su edad emitidos a través de medios masivos de comunicación: radio y televisión.	Establece analogías entre hechos ocurridos en textos escuchados y otras situaciones reales o ficticias.
	Reproduce mensajes escuchados a través de resúmenes y síntesis.	Analiza mensajes sobre temas acordes a su edad emitidos a través de medios masivos de comunicación: radio, televisión y otros medios con los que entre en contacto.
	Asume una postura ante el mensaje de los textos orales	Reproduce mensajes escuchados a través de resúmenes, síntesis y mapas

escuchados, respetando las posturas distintas a la suya.	conceptuales o esquemas.
Justifica su postura considerando el mensaje del texto escuchado y su propio punto de vista.	Asume una postura ante el mensaje de los textos orales escuchados, respetando las posturas distintas a las suyas.
Valora la comunicación oral como medio fundamental para el establecimiento de relaciones sociales.	Justifica su postura considerando el mensaje del texto escuchado, el tipo de texto y su propio punto de vista acerca del tema tratado.
	Valora la comunicación oral como medio fundamental para el establecimiento de relaciones sociales y la adquisición de conocimientos.

### **Expresión oral**

Participa en diversos tipos de interacciones verbales orales en las que aplica normas de cortesía tales como: saludar, preguntar por un familiar, mandar saludos, despedirse, entre otras.	Participa en diversos tipos de interacciones verbales orales en las que aplican normas de consideración, respeto y cortesía tales como: expresar apoyo, expresar aliento ante una situación difícil, realizar aclaraciones ante consultas, saludarse y despedirse, otras.	Participa en diversos tipos de interacciones verbales orales en las que aplican normas de cooperación y respeto tales como: expresar aliento ante una situación difícil, manifestar alegría, felicitar a la otra persona por algún logro, cumpleaños, otras.
Aplica normas de interacción oral como solicitar y respetar turnos para hablar y escuchar al que habla.	Aplica normas de interacción oral como solicitar y respetar turnos para hablar, escuchar al que habla y ser cortés.	Aplica normas de interacción oral como solicitar y respetar turnos para hablar, escuchar al que habla, utilizar un volumen de voz adecuado a la situación, ser cortés, ser amable, otras.
Manifiesta acuerdo o desacuerdo ante diversas situaciones cotidianas.	Manifiesta con respeto acuerdo o desacuerdo ante diversas situaciones que producen disparidad de opiniones.	Explica argumentadamente sus ideas en discusiones cotidianas y debates.
Describe las actividades que realiza durante el día (mañana, tarde y noche) utilizando distintos tiempos verbales (presente, pasado y futuro).	Narra actividades realizadas con su familia o amigos en diversas situaciones utilizando los distintos tiempos verbales del modo indicativo.	Narra situaciones imaginadas que pueden contextualizarse en el pasado, presente o futuro, aplicando la correlación de los distintos tiempos y modos verbales.
Reproduce trabalenguas, poesías, canciones, otros.	Reproduce trabalenguas, poesías, canciones, chistes, adivinanzas, otros.	Reproduce trabalenguas, poesías, canciones, chistes, adivinanzas, avisos publicitarios, otras.
Recrea oralmente textos escuchados como textos publicitarios con mensajes sencillos, noticias radiales y televisivas, fábulas, cuentos, parábolas.	Recrea oralmente textos escuchados como textos publicitarios con mensajes sencillos, noticias radiales y televisivas, historias vistas en películas o caricaturas, fábulas, cuentos, parábolas.	Recrea oralmente textos escuchados de diversas tipologías.
Comenta el contenido de	Comenta el contenido de	Emite una opinión crítica sobre las

textos escuchados desde su punto de vista.	textos escuchados o materiales audiovisuales vistos, a partir de su propio punto de vista.	ideas de textos escuchados.
Se expresa con coherencia.	Interviene oralmente con fluidez durante un tiempo aproximado de dos a tres minutos, siguiendo un esquema previamente preparado.	Presenta en forma oral informes de actividades realizadas como investigaciones bibliográficas, en Internet, visitas a lugares públicos.
Adecua su intervención oral al contexto comunicacional.	Aplica normas de coherencia en la producción textual: secuenciación lógica y no contradicción de las ideas.	Interviene oralmente con fluidez durante un tiempo aproximado de tres a cinco minutos, siguiendo un esquema previamente preparado.
Aplica normas básicas de concordancia en sus producciones.	Aplica normas básicas de concordancia, tanto nominal como verbal, en sus producciones.	Aplica normas de coherencia en la producción oral: secuenciación lógica, claridad del mensaje y no contradicción.
Utiliza entonación y volumen adecuado en sus intervenciones orales, considerando el contexto y el contenido del mensaje.	Utiliza en sus intervenciones orales tono, ritmo y volumen adecuado de la voz, considerando el contexto y el contenido del mensaje.	Aplica normas de concordancia, tanto nominal como verbal, en sus producciones orales.
Utiliza los conectores usuales tales como: y, además, pero, aunque, porque.	Establece correcta correlación verbal al narrar hechos del pasado y del presente.	Utiliza en sus intervenciones orales tono, ritmo y volumen adecuado de la voz, considerando el contexto y a su intención comunicativa.
	Utiliza los conectores usuales tales como: y, además, pero, aunque, porque, quizá, sin embargo.	Pronuncia con claridad todos los sonidos de las palabras.
		Utiliza los conectores usuales tales como: y, además, pero, aunque, porque, quizá, sin embargo, aun así, en síntesis, por lo tanto, primeramente, luego, entre otras.
		Aplica sus conocimientos en el uso adecuado de los tiempos verbales en su forma simple o compuesta de los modos: indicativo, subjuntivo e imperativo.
		Utiliza adecuadamente los adverbios como elementos invariables de la oración.
<b>Comprensión de textos escritos</b>		
Infiere posible contenido de un texto a partir de datos como el título o una imagen que se le presenta.	Realiza conjeturas sobre el contenido de textos a partir de datos como el título, una imagen, palabras clave, personajes.	Realiza conjeturas sobre el contenido de texto a partir de datos como el título, una imagen, vocablos claves, personajes, datos del contexto o del autor.
Identifica el formato del texto: párrafos, versos, diálogos.	Identifica el formato del texto: párrafos, versos, estrofas y diálogos.	Identifica rasgos propios de los diferentes tipos de textos escritos: publicitarios, instruccionales, literarios,

		científicos, informativos, argumentativos.
Establece la secuencia de las ideas de los textos leídos: cuentos, fábulas, parábolas y leyendas.	Establece la secuencia de las ideas de los textos leídos: cuentos, fábulas, parábolas, leyendas y textos informativos.	Identifica el formato del texto: párrafos, versos y estrofas, diálogos; títulos, subtítulos; renglones, columnas.
Reconoce el significado o las ideas que transmiten recursos literarios como personificaciones, metáforas, repeticiones e imágenes sensoriales.	Reconoce el significado o las ideas que transmiten recursos literarios tales como personificación, metáfora, repetición, ironía, hipérbole e imágenes sensoriales.	Infiere la estructura básica de un texto leído: inicio, desarrollo y cierre.
Interpreta instrucciones escritas como reglas de juego, indicaciones sobre el uso de electrodomésticos y cómo realizar acciones propias de la edad.	Interpreta instrucciones escritas tales como reglas de juego, recetas de cocina, cómo manipular un objeto y orientaciones para la realización de actividades propias de la edad.	Establece la secuencia de las ideas de los textos leídos: cuentos, fábulas, parábolas, leyendas; textos informativos como noticias y crónicas, y textos científicos breves.
Analiza diálogos escritos que abordan temas cotidianos en los que participan dos o más personajes.	Comprende diálogos escritos que abordan temas cotidianos en los que participan tres o más personajes.	Reconoce el significado o las ideas que transmiten recursos literarios tales como personificación, metáfora, sinestesia, repetición, ironía, hipérbole e imágenes sensoriales.
Distingue, en textos narrativos, personajes principales y secundarios.	Distingue, en textos narrativos y dramáticos breves, personajes principales y secundarios.	Interpreta instrucciones escritas tales como reglas de juego, recetas de cocina, cómo manipular un objeto o utilizar un electrodoméstico, indicaciones en prospectos médicos y orientaciones para la realización de actividades propias de la edad.
Comprende el sentido de los vocablos utilizados en los textos leídos.	Comprende el sentido de los vocablos y expresiones en textos narrativos, informativos e instruccionales.	Comprende diálogos escritos que abordan temas de actualidad en los que participan varias personas.
Distingue ideas principales de otras secundarias en textos narrativos.	Distingue ideas principales de otras secundarias en textos narrativos e informativos.	Distingue y caracteriza en textos leídos personajes principales y secundarios.
Comprende la intencionalidad comunicativa del emisor de los textos leídos.	Infiere la intencionalidad comunicativa del emisor de los textos leídos.	Comprende el sentido de los vocablos y expresiones en textos narrativos, líricos, informativos, publicitarios.
Compara hechos que ocurren en texto leído con otras situaciones de la vida real.	Compara hechos y personajes de textos leídos.	Distingue ideas principales de otras secundarias en textos narrativos, informativos y científicos.
Analiza mensajes sobre temas relacionados con su contexto, emitidos a través	Analiza mensajes sobre temas acordes a su edad emitidos a través de medios	Infiere la intencionalidad comunicativa del emisor de los textos leídos, considerando la tipología textual.

de medios masivos de comunicación: revistas, periódicos, otros.	masivos de comunicación: revistas, periódicos, otros.	
Establece relaciones de causa – efecto entre hechos claramente vinculados.	Establece relaciones de causa – efecto entre hechos vinculados.	Establece analogías entre personajes, acciones, situaciones, sentimientos aparecidos en diferentes textos o con situaciones de la vida real.
Identifica el significado de vocablos desconocidos a través del contexto, del uso del diccionario o reconociendo sinónimos y antónimos.	Comprende el significado de abreviaturas, símbolos, siglas, gráficos, ilustraciones e íconos.	Analiza informaciones sobre temas familiares, culturales, ecológicos, artísticos, históricos emitidos a través de medios masivos de comunicación: revistas, periódicos, Internet.
Elabora fichas bibliográficas de textos consultados siguiendo las recomendaciones en cuanto a tamaño, disposición de los datos, ubicación de cada dato en la ficha.	Identifica el significado de vocablos desconocidos a través del contexto, el uso del diccionario, el reconocimiento de sinónimos y antónimos, y la agrupación de vocablos según familias léxicas.	Establece relaciones de causa-efecto entre distintos hechos que aparecen en los textos leídos.
Distingue hecho de opinión.	Elabora fichas bibliográficas y de lectura (citas directas).	Comprende el significado de abreviaturas, símbolos, siglas, gráficos, ilustraciones e íconos.
Analiza la función que cumplen algunos conectores usuales en texto leídos: pero, quizás, también, además.	Reconoce la diferencia entre hecho y opinión en textos leídos.	Aplica técnicas para aclarar vocablos desconocidos: recurrir al contexto, usar el diccionario, recurrir a la etimología, buscar sinónimos, antónimos.
Lee teniendo en cuenta: las ideas que transmite, la postura, la fluidez, la correcta pronunciación de los sonidos.	Analiza la función que cumplen algunos conectores usuales en textos leídos: pero, quizás, también, además, por lo tanto, seguidamente, luego, en síntesis, en consecuencia.	Distingue informaciones de opiniones en textos informativos.  Elabora fichas de resumen de textos que desarrollan contenidos de las distintas áreas académicas.
Asume una postura ante los mensajes de textos leídos, respetando las posturas distintas a la suya.	Infiere la estructura propia del castellano para afirmar una idea, hacer preguntas, plantear dudas y expresar una opinión a través del análisis de expresiones textuales.	Infiere la estructura propia del castellano para afirmar una idea, hacer preguntas, plantear dudas y expresar una opinión a través del análisis de expresiones textuales.
	Lee oralmente teniendo en cuenta: las ideas que transmite, la puntuación, la postura, la fluidez, la correcta pronunciación de los sonidos.	Analiza la función que cumplen algunos conectores usuales en textos leídos: pero, quizás, también, además, por lo tanto, seguidamente, luego, en síntesis, en consecuencia, sin embargo, sin dudas, en cambio, por otro lado, entre otros.
	Asume una postura ante el mensaje de los textos	Lee oralmente teniendo en cuenta: las ideas que transmite,

	leídos, respetando las posturas distintas a la suya.	la puntuación, la postura, la fluidez y las pausas, el tono en relación con el mensaje, y la correcta pronunciación de los sonidos.
	Justifica su postura considerando el mensaje del texto leído y su propio punto de vista.	Asume una postura ante el mensaje de los textos leídos, respetando las posturas distintas a la suya. Justifica su postura considerando el mensaje del texto, la tipología textual y su propio punto de vista acerca del tema tratado.
<b>Expresión escrita</b>		
Redacta narraciones breves, poemas, adivinanzas, trabalenguas, descripciones, avisos, cartas y textos instruccionales sencillos.	Redacta narraciones como cuentos, fábulas y parábolas, poemas, descripciones, trabalenguas, avisos, cartas, solicitudes y textos instruccionales para indicar cómo realizar acciones cotidianas y cómo manipular objetos o electrodomésticos.	Redacta narraciones como cuentos, fábulas y parábolas, poemas, descripciones, avisos, cartas, solicitudes, actas; textos instruccionales para indicar cómo realizar acciones y cómo manipular objetos o electrodomésticos; textos publicitarios para eventos como una feria de comida; textos periodísticos como anuncios breves, noticias sobre acontecimientos ocurridos.
Describe las actividades que realiza durante el día (mañana, tarde y noche) utilizando la conjugación verbal para cada caso (presente, pretérito y futuro).	Narra actividades realizadas con su familia o amigos en diversas situaciones utilizando los distintos tiempos verbales del modo indicativo.	Narra actividades realizadas con su familia o amigos en diferentes contextos utilizando oraciones complejas.
Recrea en forma escrita textos escuchados o leídos como textos publicitarios con mensajes sencillos, noticias radiales y televisivas, fábulas, cuentos, parábolas.	Recrea en forma escrita textos escuchados o leídos como textos publicitarios con mensajes sencillos, noticias radiales, televisivas y textos informativos leídos en medios de prensa escrita, fábulas, cuentos, parábolas.	Narra situaciones imaginadas que pueden contextualizarse en el pasado, presente o futuro.
Manifiesta su postura en forma escrita ante un tema de discusión a través de breves argumentaciones.	Manifiesta su postura en forma escrita ante un tema de discusión a través de breves argumentaciones.	Crea trabalenguas, poesías, canciones, cuentos, fábulas, parábolas, otras.
Se expresa con coherencia.	Aplica normas de coherencia en la producción escrita: secuenciación lógica y no contradicción de las ideas.	Recrea en forma escrita textos escuchados o leídos como reglas de juego, textos publicitarios, textos informativos, textos literarios como fábulas, cuentos, parábolas.
Utiliza los conectores usuales tales como: y, además, pero, aunque, porque.	Aplica normas de coherencia en la producción de textos escritos: secuenciación lógica, no contradicción de las ideas,	Aplica normas de coherencia textual en su producción escrita: orden de la información, no contradicción, encadenamiento lógico de las ideas.

	uso de conectores precisos.	
Aplica normas básicas de concordancia en sus producciones.	Aplica normas básicas de concordancia en sus producciones escritas: concordancia entre el sujeto y el verbo de la oración; el sustantivo y sus modificadores.	Selecciona vocablos acordes al ámbito comunicativo: familiar, académico, formal.
Aplica normas básicas de producción textual: respeto de los márgenes, letra legible, pulcritud en la presentación del texto.	Aplica la correlación de los verbos al narrar hechos del pasado y del presente.	Utiliza los conectores usuales tales como: y, además, pero, aunque, porque, quizá, sin embargo, aun así, en síntesis, por lo tanto, primeramente, luego, entre otras.
Aplica sus conocimientos en el uso adecuado de los tiempos verbales en su forma simple.	Aplica normas de: uso de letras mayúsculas y minúsculas, tilde en diferentes casos, signos de puntuación.	Aplica normas de concordancia en sus producciones entre los distintos elementos de enunciados oracionales que conforman un texto.
Aplica normas acerca del uso de: las letras mayúsculas, la tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas, los signos de puntuación.	Aplica normas básicas de producción textual: respeto de los márgenes, letra legible, pulcritud en la presentación del texto.	Aplica la correlación de los verbos (forma simple y compuesta del modo indicativo, subjuntivo e imperativo) al narrar hechos del pasado, del presente y posibles hechos del futuro.
Aplica normas de concordancia de género.	Utiliza los conectores usuales tales como: y, además, pero, aunque, porque, quizá, sin embargo.	Aplica en la producción de textos escritos normas de uso de: letras mayúsculas y minúsculas, tilde en diferentes casos, signos de puntuación y otros signos auxiliares.
	Muestra respeto hacia los destinatarios del texto escrito, evitando todo tipo de ofensas.	Aplica normas básicas de producción textual: respeto de márgenes, uso de sangría (optativo), espacio entre párrafos, letra legible, pulcritud en la presentación del texto.
		Utiliza adecuadamente los adverbios reconociendo que son elementos invariables en la oración.
		Utiliza adecuadamente las preposiciones
		Muestra respeto y consideración hacia los destinatarios del texto escrito, evitando todo tipo de ofensas y/o agresiones verbales.

Nota: Información extraída de programa de estudios 4.º, 5.º y 6.º MEC 2010 pp. 229, 231, 236.

## 2.2.6. Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación es un proceso inherente a la tarea educativa, el presente trabajo analiza la evaluación auténtica para la valoración del progreso de aprendizaje. Este enfoque surgió de la evaluación formativa, definida así por Scriven (1967) citado por Condemarín y Medina (2000)

como una propuesta distinta a la evaluación sumativa o de resultado. La evaluación auténtica tiene como finalidad canalizar los aprendizajes y se enmarca en la pedagogía diferenciada, lo cual significa conducir a los estudiantes a desarrollar ciertas habilidades o capacidades, brindándoles métodos adecuados a sus necesidades o características particulares.

Según Condemarín y Medina (2000) dicha evaluación es un enfoque que considera ciertos principios como: la evaluación es parte integral de la enseñanza, evalúa competencias dentro de contextos significativos, se realiza a partir de situaciones problemáticas, se centra en las fortalezas de los estudiantes, constituye un proceso colaborativo, diferencia evaluación de calificación, constituye un proceso multidimensional, utiliza el error como una ocasión de aprendizaje. Asimismo, Condemarín y Medina (2000) sostienen que la evaluación auténtica se enfoca en apoyar, direccionar y/o conducir el proceso de los aprendizajes. En este sentido, concuerda con la evaluación formativa, es decir el enfoque de la evaluación está en función de la revisión y retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes de manera sostenida.

Por consiguiente, este enfoque asume al aprendizaje como un proceso de creación, construcción de significados que el estudiante lo realiza en contexto significativo de aprendizaje. Esto requiere la movilización de los conocimientos previos para integrar con los nuevos aprendizajes, facilitados mediante las experiencias significativas para abordar los procesos cognitivos, afectivos y sociales de los estudiantes. También se percibe una estrecha relación entre la evaluación auténtica y los pilares de la educación expresado por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, J. 1997) citado por el MEC (2008). Es un enfoque que promueve el desarrollo de las capacidades de las distintas dimensiones de la persona, mediado por las experiencias de aprendizajes en un sistema educativo escolar que busca el logro de las habilidades para la vida.

Este análisis permite comprender la diferencia del enfoque de esta evaluación de otras, que separan la práctica de enseñar, aprender y evaluar, es decir enseñar se realiza en un momento, el aprender en otro y la evaluación es la técnica que se aplica posteriormente a los dos procesos de enseñanza y aprendizaje para medir resultados, no como coadyuvante o auxiliares para generar y fortalecer la enseñanza - aprendizaje. Condemarín y Medina (2000) enfatizan que la evaluación es parte integral y natural del proceso enseñanza - aprendizaje, por ello, forma parte de las actividades áulicas diarias para recoger la información, con el propósito

de generar retroalimentación significativa, considerando las fortalezas del estudiante.

Por lo tanto, la evaluación auténtica demanda una práctica integrada, interactiva y protagónica de los estudiantes en la construcción de conocimiento. Los docentes se convierten en facilitadores de situaciones motivantes y observadores de los procesos de aprendizajes de la dimensión cognitiva, afectiva y social. En este sentido, Condemarín y Medina (2000) afirman que el principal propósito de la evaluación es potenciar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, por ello es necesario plantear tareas auténticas para que ellos activen su conocimiento, desarrollen habilidades y destrezas para crear soluciones a las situaciones presentadas.

El MEC (2010) afirma que la evaluación debe formar parte integral de todas las clases para reunir datos sobre el progreso de los estudiantes, el hallazgo permitirá ajustar las experiencias de enseñanza-aprendizaje para alcanzar logros deseados. La evaluación no solo sirve para aprobar o reprobar, sino que es un proceso fundamental para monitorear el avance de cada estudiante y tomar decisiones educativas oportunas. Para evaluar, es necesario definir indicadores claros que muestren si los estudiantes están desarrollando las capacidades esperadas. Estos indicadores se pueden medir a través de diversas actividades e instrumentos y la cantidad de los mismos dependerá de la complejidad de cada capacidad.

### **2.2.7. Rendimiento Académico**

El rendimiento académico refiere al grado o nivel de conocimientos, habilidades y/o destrezas que un estudiante ha interiorizado como resultado de un proceso educativo (Vergara, 2011). Es un indicador aproximado de lo que una persona ha aprendido o alcanzado, según la capacidad o competencia establecida.

Los niveles de desempeño establecidos en el área de Comunicación Castellano del sexto grado, según el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo 2018 (SNEPE) se distinguen cuatro niveles (MEC, 2020, p.18).

**Tabla 3.** Niveles de desempeño

Niveles		Descripción
I	<b>BAJO</b>	Responde las <b>preguntas más básicas y de menor complejidad</b> , asociadas a los contenidos de la malla curricular para el área y grado evaluado
II	<b>MEDIO</b>	Responde las preguntas más básicas y de menor complejidad, <b>además es capaz de demostrar otros conocimientos elementales</b> asociados a los contenidos de la malla curricular para el área y grado evaluado.
III	<b>ESPERADO</b>	Además de superar las preguntas elementales, alcanza el conocimiento esperado para <b>responder a situaciones complejas</b> asociadas a los contenidos de la malla curricular para el área y grado evaluado.
IV	<b>DESTACADO</b>	Demuestra un nivel de conocimiento superior al esperado y puede abordar <b>respuestas de alta complejidad</b> asociadas a los contenidos de la malla curricular para el área y grado evaluado.

Nota: Información extraída del Informe Nacional SNEPE 20218 – MEC

### 2.2.8. Currículo de la Lengua Castellana

El currículo de lengua castellana en Paraguay está diseñado para que los estudiantes desarrollen las competencias lingüísticas necesarias para comunicarse de manera efectiva en diferentes situaciones (MEC, 2017). El mismo está organizado en torno a las siguientes unidades temáticas:

- **Comunicación oral:** Los estudiantes aprenden a escuchar, hablar, participar en conversaciones y exponer ideas de manera clara y organizada (Cassany y Luna, 2006).
- **Comunicación escrita:** Los estudiantes aprenden a leer, escribir y comprender textos de diferentes géneros y formatos (Solé, 2005).

Las unidades temáticas generan reflexión lingüística de modo que los estudiantes aprenden a analizar el funcionamiento de la lengua castellana y a utilizarla de manera reflexiva (Álvarez y Martín, 2008). La enseñanza de la lengua castellana como lengua materna (L1) es un componente fundamental de la educación básica, ya que permite a los estudiantes comunicarse de manera efectiva, acceder al conocimiento y desarrollar su pensamiento crítico (Coll y Martón, 2008). En este aspecto, los docentes juegan un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en guiar a los estudiantes para el desarrollo de las competencias lingüísticas (López y Pan, 2010), aplicando diversos enfoques metodológicos mencionados anteriormente.

### 2.2.9. Guía Docente, Aprendizaje Significativo y Teorías del Aprendizaje

El aprendizaje significativo es un proceso activo, profundo y duradero que permite a los estudiantes conectar nueva información con sus conocimientos previos, comprenderla en

profundidad y aplicarla en diferentes contextos. La teoría de David Ausubel (1983) ha sido fundamental para comprender este proceso y para desarrollar estrategias de enseñanza que lo promuevan.

Ausubel distinguió entre:

- **Aprendizaje por recepción:** El estudiante recibe la información ya organizada y elaborada por el profesor o el material educativo.
- **Aprendizaje por descubrimiento:** El estudiante descubre la información por sí mismo a través de la exploración y la experimentación.

Ambos pueden conducir a un aprendizaje significativo siempre que se logre la relación sustantiva y no arbitraria entre el nuevo conocimiento y los conocimientos previos del estudiante, permitiendo el desarrollo de pensamiento crítico y resolución de problemas, ser aprendices autónomos y aplicar lo aprendido en diferentes situaciones de la vida.

Los materiales educativos juegan un papel importante en la promoción del aprendizaje significativo ya que pueden facilitar la conexión entre conocimientos previos y nuevos. De este modo, una guía docente y material de aprendizaje para el estudiante, al presentar los contenidos de manera organizada y contextualizada puede ayudar a relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias y saberes previos, promoviendo así un aprendizaje duradero transferible.

Asimismo, una guía tiene el potencial para promover la construcción del conocimiento con actividades que incentivan la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, permitiéndoles construir su propio conocimiento a través de la exploración, el cuestionamiento y la reflexión. Una guía también puede contener actividades secuenciadas, conforme a las necesidades individuales de los estudiantes, ofreciendo diferentes estrategias de aprendizaje y niveles de complejidad, lo que favorece la inclusión y la atención a la diversidad.

La guía docente es un material educativo que al presentar la información de manera organizada y secuencial facilita la organización mental. Además, fomenta la metacognición de, es decir, que los estudiantes al reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje logran comprender cómo aprenden, qué estrategias les funcionan mejor y cómo pueden mejorar. Esto es pilar fundamental del paradigma cognitivista, como bien señala Castrillón (2007). También

permite a los estudiantes construir su propio conocimiento a través de la exploración, la experimentación y la resolución de problemas, este enfoque está enmarcada en el paradigma constructivista según Aguilar (2018).

## **2.3. Acompañamiento Docente**

### **2.3.1. Asesoramiento técnico pedagógico**

El acompañamiento a docentes es un proceso de apoyo y desarrollo profesional que busca mejorar la práctica pedagógica en el aula. Este proceso implica la interacción entre docente acompañante y docente acompañado, con el objetivo de identificar fortalezas, dificultades y establecer metas comunes para el crecimiento profesional.

Según Oliva (2013), el acompañamiento pedagógico se define como el proceso de asesorar a los docentes para la mejora de la práctica pedagógica y de gestión, en sus propios centros educativos y a partir de la evaluación cotidiana de su propia experiencia en función de lograr mayores niveles de rendimiento en los estudiantes. Considerando esto, la primera tarea del acompañante es caracterizar las escuelas a su cargo y establecer un inventario de fortalezas y debilidades a nivel de la práctica pedagógica y de gestión, así como medir el nivel de aprendizajes del estudiantado. Sobre esta línea de base, su segunda tarea es diseñar un plan de acompañamiento con estrategias diferenciadas de atención según la diversidad de situaciones identificadas.

El asesoramiento y las sugerencias que se ofrecen durante el acompañamiento para mejorar el desempeño docente, se sustentan en la experiencia y los conocimientos adquiridos por el acompañante durante su propia práctica pedagógica, la reflexión sobre la misma, la práctica reformulada y la validación de la misma, desarrollando el sentido de observación y análisis colectivo de los docentes, para que entre todos sientan que son un equipo de aprendizaje, una comunidad que ofrece y genera oportunidades de enseñanza – aprendizaje (Oliva, 2013).

En las escuelas subvencionadas en Paraguay el acompañamiento docente recae en la responsabilidad del docente que tiene la función de director y también del que tiene el rol de coordinador pedagógico. En este punto cabe señalar que hay normativa que respalda la existencia de las escuelas subvencionadas, como el Artículo 66 de la Ley N°1264/98 General

de la Educación, p.35.

En dicha ley se declara que las instituciones educativas privadas, que cumplan su servicio de función social en los sectores más carenciados y en situaciones de riesgo serán consideradas prioritariamente, a los efectos de la subvención por parte del Estado, entre las instituciones subvencionadas por éste. Dicha subvención de ninguna manera impedirá a los directivos de las instituciones educativas privadas de su responsabilidad y derecho de dirigir y administrar, libremente y por sí mismas, sus propias instituciones.

### **2.3.2. Necesidad de acompañamiento docente**

La práctica pedagógica en los centros escolares es una actividad compleja que requiere de múltiples habilidades y conocimientos. El acompañamiento brinda un espacio de reflexión sobre la práctica y permite desarrollar nuevas estrategias que respondan al proceso educativo necesario. El acompañamiento permite a los docentes adaptarse a propuestas de cambios de manera más efectiva y brinda oportunidad de desarrollo profesional y facilita la mejora continua de la práctica a partir de la reflexión. Freire (2004) afirma que la enseñanza y el aprendizaje son procesos interconectados: mientras se enseña, también se adquiere conocimiento, y al aprender, se contribuye al proceso de enseñanza de otros.

En la educación el acompañamiento docente ha surgido como una práctica clave en la mejora continua de la práctica. Existen estudios que respaldan la idea de esta estrategia, cuando se implementa de manera efectiva, contribuye significativamente al desarrollo profesional de los docentes y, en consecuencia, a la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Por ejemplos los estudios realizados por Reyes y Pérez (2020, p.4) enfatizan que el “acompañamiento pedagógico como estrategia situada constituye una herramienta formativa que atiende necesidades e intereses de los docentes porque influye directamente en sus prácticas”.

Asimismo, el estudio realizado por Muñoz y Rodríguez (2023, p.3) concluye que “las estrategias de acompañamiento influyen en la función formativa, humanística, integradora, inclusiva, valorativa y democrática, permitiendo al docente desarrollar sus competencias personales y profesionales”. Cadavid y Figueroa (2023, p.1) concluyeron “que el acompañamiento docente consolida los conocimientos de formación y preparación docente que

dentro de la dinámica de adquisición de conocimientos teóricos en la formación del docente es fundamental” y Rodríguez (2024, p.3), demostró que “las instituciones educativas que implementan el acompañamiento pedagógico mejoran significativamente, tanto en el desempeño docente como en su desarrollo profesional”.

Estos hallazgos confirman el beneficio del acompañamiento a los docentes, por ejemplo al fomentar el crecimiento profesional les permite reflexionar sobre su práctica y adquirir nuevas habilidades. Así también los docentes que reciben acompañamiento suelen reportar mayor satisfacción laboral, mayor sentido de pertenencia a la comunidad educativa; esto facilita un clima de colaboración y confianza entre los docentes.

Del mismo modo, el acompañamiento docente puede abarcar distintas dimensiones como la cognitiva que se enfoca en el desarrollo de conocimientos y habilidades pedagógicas. La dimensión afectiva se centra en el apoyo emocional y la creación de un ambiente de confianza y la dimensión práctica referida a la observación de clases y la construcción de estrategias de enseñanza en cooperación entre acompañante y acompañado. Al respecto, el estudio de Osore y Ramírez (2022, p.1) concluyó que “el acompañamiento pedagógico directivo se relaciona con el desempeño docente, es decir que a mayor acompañamiento pedagógico directivo existirá un mayor desempeño docente”.

### **2.3.3. Capacitación Docente para la Implementación de Innovaciones Educativas**

La capacitación docente desempeña un papel crucial en la utilización efectiva de los materiales educativos. Existen estudios que han demostrado que los docentes necesitan contar con las competencias necesarias para seleccionar, adaptar y utilizar los materiales de manera adecuada. Darling (2012) sostiene que la capacitación docente es un factor clave para mejorar la calidad de la educación y que los programas de formación deben estar diseñados para desarrollar las competencias necesarias para la enseñanza. La autora enfatiza la importancia de una formación continua que permite a los docentes mantenerse actualizados en las últimas tendencias pedagógicas y en el uso de nuevas tecnologías.

Según Darling (2012, p.1) la práctica docente es un campo complejo que exige una toma de decisiones informada. Para que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial, “los docentes necesitan una formación inicial y continua de alta calidad, basada en modelos sólidos

y con una práctica supervisada significativamente”. El estudio realizado por Arias et. al. (2023), resalta que la capacitación docente efectiva desempeña un papel fundamental en el éxito de la implementación de la innovación pedagógica, empodera a los educadores con las herramientas y habilidades necesarias, además contribuye al desarrollo de entornos adecuados de aprendizaje. Asimismo, el desarrollo de las competencias, promovido por autores como Perrenoud (2001), enfatiza la necesidad de la reflexión sobre la práctica de manera colectiva.

Del mismo modo, Fullan (2007, p. 1) ha estudiado los factores que influyen en la implementación de reformas educativas y ha destacado la importancia de “la formación docente como un elemento clave para el éxito de cualquier innovación educativa”. Un estudio realizado por Torres en 2022 reveló que las nuevas iniciativas implementadas en las instituciones educativas tienen más probabilidades de ser exitosas si el personal docente posee la capacitación necesaria y está motivado para realizar un aporte positivo y continuo al proceso.

Del mismo modo, Fullan (2007, p. 1) menciona que “una institución educativa innovadora debe tener una planificación que posibilite el cambio en la educación, permitiendo que los profesionales adquieran una formación que les permita participar en los procesos de innovación educativa”. Por consiguiente, los programas de formación deben estar diseñados de manera que respondan a las realidades específicas de los docentes y que promuevan el desarrollo de competencias pedagógicas necesarias.

El estudio realizado por Ruiz Díaz y Armoa (2023) reveló que la formación en competencia investigativa es un factor determinante en la promoción de la innovación educativa. Los docentes que participaron en esta formación mostraron una mayor propensión a adoptar prácticas pedagógicas innovadoras, a personalizar sus estrategias de enseñanza y a utilizar la investigación como fundamento para la toma de decisiones en el aula. Estos cambios se asociaron con la creación de entornos de aprendizaje más participativos y colaborativos, lo que a su vez incrementó la motivación y el compromiso de los estudiantes. El grupo docentes formado de manera tradicional mostró menos efectivo para promover la innovación y la adaptación a las demandas cambiantes del contexto educativo.

Los hallazgos de este estudio demuestran que desarrollar la competencia investigativa en los docentes es clave para mejorar la enseñanza y, por ende, la calidad de la educación.

Cuando los profesores adquieren habilidades para investigar e innovar, son capaces de construir entornos de aprendizaje más eficaces y oportunos. En este punto, para lograr esta formación, es necesario invertir en programas de capacitación y acompañamiento para brindar apoyo a los docentes y fomentar una cultura de innovación e investigación en las instituciones educativas.

#### **2.4. Reflexión Final sobre el Marco Teórico de la Investigación**

El marco teórico elaborado para la investigación sobre la implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza de castellano como lengua materna a estudiantes del segundo ciclo de la educación escolar básica, constituye un cimiento pertinente. Este marco no solo dota de solidez conceptual al estudio, sino que también ofrece una lente crítica para analizar la compleja interacción entre los materiales educativos, las prácticas pedagógicas y el desarrollo de las habilidades lingüísticas en un contexto específico.

La investigación se ancla en teorías pedagógicas fundamentales como la Sociocultural de Vygotsky, el Aprendizaje Significativo de Ausubel y la Pedagogía Crítica de Freire. Esta triangulación teórica es clave porque permite abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano desde múltiples dimensiones: la importancia de la interacción social y los mediadores culturales (Vygotsky), la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante (Ausubel) y el fomento de la autonomía y el pensamiento crítico (Freire). Al integrar estas perspectivas, el estudio trasciende una visión meramente instrumental de los materiales, considerándolos como herramientas dinámicas que pueden potenciar el desarrollo cognitivo y la autonomía del estudiante.

Un aspecto que resalta el marco teórico es la alineación con el enfoque por competencias del currículo paraguayo, complementado con los aportes de Cassany e Inostroza. Esto reconoce la necesidad de que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que desarrollen habilidades comunicativas funcionales y aplicables a su vida.

El análisis de los antecedentes pone de manifiesto experiencias previas con resultados positivos, utilizando guía para el docente, pero también alerta sobre desafíos importantes que se deben considerar. La conceptualización de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje como materiales pedagógicos esenciales, junto con los requisitos de accesibilidad didáctica, metodológica y la disponibilidad de los materiales, es uno de los pilares del marco.

Finalmente, la reflexión sobre la lengua como medio de comunicación y organización del pensamiento, y el énfasis en las condiciones pedagógicas necesarias para su enseñanza-aprendizaje, cierra el círculo del marco teórico. La importancia del desarrollo de las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) y la promoción de enfoques didácticos como el comunicativo, evidencian una comprensión profunda de lo que implica una enseñanza – aprendizaje efectivo del castellano.

En síntesis, el marco teórico es una hoja de ruta integral que dota a la investigación de las herramientas conceptuales necesarias para evaluar no solo si se implementan las guías y cuadernos, sino cómo se hace, y qué impacto tienen en la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna, a estudiantes que viven en zonas vulnerables de Paraguay, considerando tanto el diseño de los materiales como las prácticas pedagógicas que los acompañan. Este sustento teórico justifica y orienta el abordaje metodológico adoptado, así como el análisis de la implementación de los materiales educativos, permitiendo una reflexión profunda sobre la eficacia de los recursos educativos en la mejora de la enseñanza – aprendizaje de la lengua materna castellana.

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo describe la metodología de la investigación, un elemento clave que detalla qué, cómo y con qué se llevó a cabo el estudio para alcanzar los objetivos. Se describe el método, las técnicas de recolección y análisis de datos, así como las variables, unidades de análisis y el proceso de muestreo.

El marco metodológico establece la estructura lógica y justifica los enfoques y procedimientos aplicados, asegurando la rigurosidad científica del estudio. Esto garantiza la validez, confiabilidad de los resultados. A continuación, se especifica el enfoque metodológico, el tipo y nivel de investigación, las técnicas e instrumentos, las unidades de análisis, el procedimiento de recolección y el plan de análisis de datos.

#### **3.1. Tipo de Estudio (Nivel, Enfoque/ Paradigma, Alcance)**

Esta investigación utilizó un enfoque metodológico mixto con un diseño concurrente. Esto permitió abordar el objeto de estudio de manera amplia e integral, combinando de manera simultánea datos cuantitativos y cualitativos para enriquecer la comprensión del fenómeno.

El enfoque mixto es un conjunto sistemático, empírico y crítico de procesos de investigación. Esto implica la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para extraer conclusiones a partir de toda la información recabada (Hernández y Mendoza, 2012).

Según Hernández Sampieri y Mendoza (2018), los estudios mixtos combinan estrategias de enfoques cuantitativos y cualitativos, ya sea de forma secuencial o concurrente, para ofrecer una visión más completa del problema de investigación. En este estudio, se utilizó un diseño concurrente tipo DITRAC (Diseño de Triangulación Concurrente). Esto significa que la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos se realizaron en paralelo, para luego integrarse en la fase interpretativa, con el objetivo de corroborar hallazgos, identificar convergencias y enriquecer las conclusiones. Pereira (2011) señala que este diseño es especialmente útil en el ámbito educativo, ya que la triangulación metodológica facilita la comprensión de fenómenos complejos.

El estudio se basó en el paradigma pragmático. Este enfoque, según Arias (2023), justifica la integración de diversas metodologías en función de su utilidad y pertinencia para resolver el problema de investigación. En efecto, el paradigma pragmático permite adoptar perspectivas tanto objetivas como subjetivas, lo que resulta en una investigación flexible, útil y contextualizada. En este sentido, la metodología cualitativa se centró en el valor del significado y la comprensión del mundo natural. Se buscó interpretar y comprender el significado de un fenómeno y acercarse a la realidad a partir de la utilización de datos no cuantitativos. En contraste, la investigación cuantitativa fue asumida metodológicamente que el mundo social se observa desde una óptica objetiva sujeta a la cuantificación, es decir a la medición del objeto de estudio (Vélez y Calderón, 2018).

En síntesis, el presente estudio utilizó un enfoque metodológico mixto con un diseño con diseño de triangulación concurrente (DITRAC), con alcance descriptivo correlacional. Arias (2012) define el estudio descriptivo como "la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento" (p.24) y correlacional con el propósito de evidenciar la asociación o interrelación de las variables (Vélez y Calderón, 2018). La medición fue de corte transversal, centrándose en describir y analizar las variables y categorías en un solo momento. Esto permitió abordar el objeto de estudio de manera amplia e integral, combinando de manera simultánea datos cuantitativos y cualitativos para enriquecer la comprensión de la experiencia de implementación de los materiales pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna castellana.

## **3.2. Población y Muestra**

### **3.2.1. Sujetos de Estudio**

La población o universo de un estudio se refiere al grupo completo sobre el cual un investigador busca aplicar las generalizaciones obtenidas y formular afirmaciones válidas. En este sentido, Martín (2012) la define como la "representación de todos los elementos de forma parcial que intervienen directa e indirectamente en la investigación" (p.45). Para esta investigación, los sujetos de estudio fueron docentes, coordinadoras pedagógicas, directivos y estudiantes de 10 escuelas privadas subvencionadas ubicadas en la ciudad de Asunción y Central que forman parte de una red de 31 instituciones que están, además de los lugares

mencionados en los departamentos de Concepción, San Pedro, Caaguazú, Alto Paraná y Presidente Hayes.

La población de estudio estuvo compuesta por 54 docentes, incluyendo a: 34 docentes de aula, 10 docentes que se desempeñan como coordinadoras pedagógicas, y 10 docentes que tienen el cargo directivo, además de los 1218 estudiantes del cuarto, quinto y sexto grado de los turnos mañana y tarde. La selección de estas escuelas fue intencional, pues todas ellas reciben materiales educativos del Ministerio de Educación y Ciencias. Se incluyeron los tres grados del segundo ciclo de la educación escolar básica (cuarto, quinto y sexto grado) y ambos turnos (mañana y tarde) con el propósito de obtener una información más completa del ciclo.

**Tabla 4.** Población de Estudio

<b>Escuela</b>	<b>Docentes</b>	<b>Coordinadoras Pedagógicas</b>	<b>Directores</b>	<b>Estudiantes</b>
<b>E1</b>	3	1	1	84
<b>E2</b>	4	1	1	175
<b>E3</b>	3	1	1	72
<b>E4</b>	3	1	1	121
<b>E5</b>	3	1	1	57
<b>E6</b>	4	1	1	170
<b>E7</b>	5	1	1	212
<b>E8</b>	3	1	1	167
<b>E9</b>	3	1	1	85
<b>E10</b>	3	1	1	75
<b>Total</b>	34	10	10	1218

**Nota:** Elaboración propia a partir del registro institucional de las escuelas proveído por los directivos.

### **3.2.2. Tipo de Muestra**

En esta investigación, se decidió trabajar con la totalidad de la población de 10 escuelas de la red de escuelas urbanas de zonas vulnerables de Fe y Alegría, es decir fue censal, en lugar de aplicar un muestreo. Esta elección metodológica se fundamenta en la posibilidad de acceder a todos los sujetos que conforman el universo definido, lo que permite obtener una visión completa y directa del fenómeno investigado. La población fue 34 docentes de aula del cuarto, quinto y sexto grado, 10 coordinadoras pedagógicas, y 10 directores, además de los 1218 estudiantes del segundo ciclo.

### **3.2.3. Tamaño de la Muestra**

En esta investigación no se aplicó una fórmula estadística para el cálculo del tamaño muestral, ya que se trabajó con la totalidad de la población. Tanto en el enfoque cuantitativo como en el cualitativo, se consideraron todos los sujetos definidos en el universo del estudio, por lo que se trató de un enfoque censal, sin necesidad de recurrir a procedimientos de muestreo.

Al haber trabajado con la población completa, no se requirió el uso de una fórmula estadística para determinar el tamaño de la muestra. Tanto para el enfoque cuantitativo como cualitativo del estudio, se incluyeron a todos los sujetos del universo definidos, lo que constituyó un censo, por ello fue innecesarios el procedimiento de muestreo.

### **3.2.4. Procedimientos para la Selección de la Muestra**

Para la selección de las escuelas participantes en el estudio, se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, también conocido como muestreo por juicio o por conveniencia. Se eligieron diez instituciones educativas que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

- Implementación de la guía para el docente y del cuaderno de aprendizaje en el área de Comunicación Castellano (lengua materna).
- Accesibilidad geográfica para la investigadora, lo cual facilitó el proceso de recolección de datos.

Esta estrategia de muestreo se justifica por la necesidad de incluir unidades de análisis que reúnan características específicas relevantes para los objetivos de la investigación, así como por consideraciones de factibilidad operativa.

### **3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

La recolección de datos en esta investigación se abordó con un enfoque metodológico mixto. Debido a esto, se emplearon distintas técnicas e instrumentos ajustados a cada dimensión del estudio tanto cuantitativa como cualitativa. Esta decisión metodológica se tomó con el fin de lograr una comprensión exhaustiva, válida y confiable del fenómeno.

Para la dimensión cuantitativa, la encuesta fue la técnica empleada, una herramienta habitual en estudios sociales para recopilar información estructurada de una población

específica. El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado con escala Likert de cinco niveles (Ver Anexo 4). Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la encuesta es particularmente útil cuando se necesita obtener información comparable entre sujetos y cuando se busca medir variables a través de reactivos cerrados que facilitan el análisis estadístico. Es una técnica de investigación cuantitativa que consiste en la interrogación a un grupo de personas a través de un cuestionario para obtener información sobre sus opiniones, actitudes o comportamientos (Sampieri et al. (2010).

Para la dimensión cualitativa, se utilizó la entrevista semiestructurada. Esta técnica permite profundizar en las percepciones y experiencias de los actores clave. Como instrumento, se empleó una guía de entrevista, diseñada a partir de las categorías del estudio y validada por juicio de expertos. Esta técnica es particularmente útil para interpretar significados y contextos desde la perspectiva de los participantes, como señalan Creswell y Poth (2018). Las entrevistas permitieron explorar el punto de vista de directivos y coordinadoras pedagógicas en relación a con la implementación de la guía para docente y cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna.

Asimismo, se utilizó el análisis documental, esta técnica consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos (Baena 1985 p. 72), en este caso, las calificaciones (Ver Anexo 9) resultantes de la prueba aplicada a los estudiantes, se empleó como instrumento una matriz y se luego se aplicó la prueba estadística de correlación Rho Spearman, con la variable uso sostenido de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante con el rendimiento académico en Castellano (lengua materna) del segundo ciclo.

### **3.3.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos**

#### **3.3.1.1- Validez de contenido**

La validez de contenido de los instrumentos utilizados en esta investigación; la encuesta dirigida a docentes y la guía de entrevista semiestructurada fue determinada mediante la técnica de juicio de expertos. Para ello, se seleccionaron intencionalmente tres especialistas con experiencia en metodología de la investigación y conocimiento en el área educativa, específicamente en procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana y en el uso de

materiales pedagógicos oficiales.

Cada experta evaluó cualitativamente los ítems en función de los criterios de claridad, pertinencia y coherencia interna, brindando observaciones y sugerencias para su mejora. Posteriormente, se procedió al cálculo del coeficiente V de Aiken, el cual permite estimar el grado de acuerdo entre los jueces sobre la relevancia de los ítems, proporcionando un valor cuantitativo que respalda la validez del contenido del instrumento.

Las observaciones aportadas por las expertas fueron cuidadosamente analizadas e incorporadas en la versión final de los instrumentos, lo que permitió optimizar su estructura y garantizar que las preguntas respondieran adecuadamente a los objetivos de la investigación. (Ver Anexo 2).

En este estudio, la validación de contenido fue realizada por tres expertas:

**Tabla 5.** Nómina de expertas

<b>Nómina</b>			<b>Cargo</b>
Mgter. Nélide Rodríguez	Agustina		Coordinadora Pedagógica de la Directora General de Primer y Segundo Ciclo de la Educación Escolar Básica del Ministerio de Educación y Ciencias. Asesora de elaboración de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante.
Dra. María del Carmen Sivulec			Vicerrectora de la Universidad Jesuita. Dra. en Educación, profesora en INAES, tutora de tesis. Especialista en lectoescritura para la escolar básica. Par Evaluadora de carreras de postgrado de la ANEAES.
Dra. Mirna Lorena Alonso			Dra. En Ciencias de la Educación. Master en Neuropsicología y Neuroeducación. Docente y técnico docente, tutora de trabajo final de grado y tesis de posgrado en el INAES.

Nota: Elaboración propia a partir del Currículum Vitae de las expertas.

La validación del instrumento mediante el coeficiente V de Aiken mostró una aceptación general alta de los ítems evaluados en términos de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. La mayoría de los ítems superaron el umbral de 0.70, lo que indica una fuerte concordancia entre los jueces evaluadores, destacándose ítems con un acuerdo casi perfecto ( $V = 1.00$ ) en varios casos.

En general, se concluye que los resultados del proceso de validación indican que el instrumento es adecuado para los fines de esta investigación, ya que la mayoría de los ítems fueron considerados válidos por los jueces expertos. Si bien algunos ítems requirieron ajustes menores para mejorar su claridad, pertinencia y coherencia, la validez global del cuestionario y de la guía de entrevista es sólida. En consecuencia, se considera que los instrumentos diseñados son apropiados para analizar las percepciones de los docentes sobre el uso de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje de Lengua Castellana en el segundo ciclo de la Educación Escolar Básica (Ver Anexo 2).

### **3.3.1.2-Resultados obtenidos de la prueba Piloto**

Con el objetivo de evaluar la consistencia interna del cuestionario dirigido a los docentes sobre el uso de los materiales pedagógicos de Lengua Castellana, se aplicó una prueba piloto a una muestra de 30 docentes de instituciones educativas similares, pero ajenos a la población objetivo de la investigación. Esta estrategia metodológica permitió examinar la estructura y redacción del instrumento, asegurando su comprensión y pertinencia antes de su aplicación definitiva.

A partir de los datos recolectados en la prueba piloto, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach (Ver Anexo 6), obteniéndose un valor de 0,972 para un total de 38 ítems, lo cual indica una fiabilidad excelente, según los criterios establecidos por George y Mallery (2016). Este resultado evidencia una alta coherencia interna entre los ítems, confirmando que el instrumento es adecuado para medir las percepciones docentes respecto a la implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje en la enseñanza del castellano en el segundo ciclo de la Educación Escolar Básica.

El análisis también reveló que la eliminación de ninguno de los ítems mejoraría significativamente el coeficiente global, lo cual refuerza la solidez de la versión final del

cuestionario. En consecuencia, se concluye que el instrumento es altamente confiable para su aplicación en el contexto educativo investigado. Los resultados se observan en la siguiente tabla. (Ver Anexo 6 correspondiente para los resultados detallados).

**Tabla 6.** Resultados de la Ecuación de Alfa de Cronbach

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,972	38

### 3.3.2. Matriz de Operacionalización de las Variables /Categorías de Análisis

**Tabla 7.** Cuadro de operacionalización de variables

Objetivos	Variables	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Técnica-Instrumento	Unidad de Análisis
Describir la percepción de los docentes sobre la accesibilidad de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes de segundo ciclo.	Accesibilidad de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de castellano lengua materna del segundo ciclo.	Se refiere a la disponibilidad de los materiales y la estrategia metodológica y didáctica de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante	Disponibilidad de los materiales educativos.	1. Disponibilidad de la guía para el docente. 2. Disponibilidad del cuaderno de aprendizaje. 3. Acceso a materiales didácticos sugeridos en la guía docente.	Encuesta-Cuestionario con opciones de respuesta Likert (Ver anexo 4)	<b>Docentes (docentes de aula, Coordinadoras Pedagógicas y Directores)</b>
			Estrategia metodológica de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante.	1. Facilitación del abordaje de capacidades del programa de estudio. 2. Grado de alineación entre actividades del cuaderno de aprendizaje y las capacidades establecidas en la guía docente. 3. Secuencia adecuada de contenidos curriculares para el grado. 4. Presencia de estrategias de retroalimentación en la		

				<p>guía docente.</p> <p>5. Pertinencia de la evaluación para medir desarrollo de las habilidades lingüísticas.</p>		
			<p>Estrategia didáctica de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante.</p>	<p>6. Comprensibilidad de la guía docente.</p> <p>7. Claridad y exhaustividad de la guía de los contenidos curriculares para el grado.</p> <p>8. Grado de detalle y secuencialidad de las orientaciones pedagógicas en la guía docente.</p> <p>9. Comprensibilidad del cuaderno de aprendizaje.</p> <p>10. Suficiencia de las instrucciones en el cuaderno de aprendizaje.</p> <p>11. Secuencia de contenido facilita a los estudiantes para completar las actividades propuestas en el cuaderno de aprendizaje, considerando la secuencia de contenidos.</p>		

<p>Describir el tiempo de utilización de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes de segundo ciclo.</p>	<p>Uso de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante de castellano de lengua materna.</p>	<p>Refiere a la utilización de la guía, la frecuencia y la pertinencia del tiempo para el uso de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje.</p>	<p>Cumplimiento de la planificación y frecuencia del uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje.</p>	<p>12. Cumplimiento de la planificación establecida en la guía docente. 13. Cumplimiento de los trabajos establecidos en el cuaderno de aprendizaje. 14. Grado de implementación sostenida de la guía docente de castellano.</p>		
			<p>Pertinencia del tiempo para el uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje</p>	<p>15. Viabilidad del uso continuo de la guía docente con el cuaderno de aprendizaje. 16. Pertinencia del tiempo asignado en la guía docente para el desarrollo de las clases. 17. Pertinencia del tiempo asignado para realizar las actividades en el cuaderno de aprendizaje.</p>		
<p>Evaluar la utilidad de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el desarrollo de las</p>	<p>Pertinencia para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.</p>	<p>Refiere a la relevancia y utilidad de los temas, las actividades, los recursos</p>	<p>Pertinencia para el desarrollo de la comprensión y expresión oral.</p>	<p>18. Grado en que la guía docente promueve el desarrollo de habilidades de comprensión oral en situaciones comunicativas diversas. 19. Grado en que la guía</p>		

competencias lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) de castellano como lengua materna de los estudiantes del segundo ciclo.		planteados para promover el aprendizaje y de desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.		docente promueve la aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral.		
			Pertinencia para el desarrollo de la comprensión y expresión escrita.	20. Grado de implementación de los momentos didácticos de comprensión lectora. 21. Grado en que la guía docente fomenta la identificación de ideas principales y secundarias en los textos leídos. 22. Grado en que la guía docente promueve la comprensión de relaciones causa-efecto en los textos leídos. 23. Grado en que la guía docente promueve la realización de inferencias a partir de la información explícita e implícita en los textos. 24. Grado en que la guía docente promueve la construcción de argumentos a partir de la información presentada en los textos. 25. Grado de		

				<p>implementación de los momentos didácticos para la escritura.</p> <p>26. Grado en que la guía docente fomenta la revisión de la cohesión, coherencia y progresión textual en los escritos de los estudiantes.</p> <p>27. Grado en que la guía docente fomenta el uso correcto de la sintaxis en la producción escrita.</p> <p>28. Grado en que la guía docente fomenta el uso correcto de las normas ortográficas en la producción escrita.</p> <p>29. Grado en que la guía docente fomenta el uso correcto de los tiempos verbales en la producción escrita.</p> <p>30. Grado en que la guía docente fomenta el uso correcto de los artículos en la producción escrita.</p> <p>31. Grado en que la guía docente fomenta el uso de conectores para establecer relaciones</p>	
--	--	--	--	--	--

				lógicas entre las ideas en la producción escrita. 32. Grado en que la guía docente fomenta el uso correcto de los pronombres en la producción escrita.		
Describir el acompañamiento pedagógico que reciben los docentes en la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes del segundo ciclo.	Acompañamiento pedagógico a docentes el uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante.	Refiere al acompañamiento pedagógico como apoyo sistemático a los docentes a fin de facilitar la comprensión y el uso efectivo de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante. Se trata de un diálogo constructivo y reflexivo que permite a los docentes a plantear preguntas, compartir experiencias y recibir orientación sobre cualquier aspecto relacionado con el	Capacitación y asesoramiento para el uso de la guía para docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante.	33. Grado de acceso a capacitación específica para el uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje del segundo ciclo. 34. Grado de implementación de actividades de asesoramiento para el uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje en la escuela.		

		uso de los materiales.				
Determinar la relación entre la frecuencia de uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje de castellano con el rendimiento académico de los estudiantes.	Frecuencia de uso de la guía docente de castellano de lengua materna.	Refiere a la periodicidad que los docentes utilizan la guía docente de Comunicación – Castellano y el cuaderno de aprendizaje.	Periodicidad de uso de la guía docente.	Nivel de relación entre el uso de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante con el rendimiento académico.		
	Rendimiento académico de los estudiantes en castellano como lengua materna.	Refiere a las capacidades lingüísticas logradas de los estudiantes en castellano de lengua materna.	Capacidades lingüísticas adquiridas en castellano lengua materna.			

**Nota:** Operacionalización de variables obtenida a partir de los objetivos propuestos y el Marco Teórico Referencial

### 3.3.3. Matriz Categorial

**Tabla 8**

Matriz Categorial (Entrevista Semiestructurada)

Objetivos	Categoría central	Categorías	Subcategorías	Instrumento	Guía de preguntas/Observaciones
Describir factores que influyen en la implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes del segundo ciclo.	Factores que influyen en la implementación de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante.	Accesibilidad de los materiales educativos.	Gestión de materiales educativos. Equidad en la distribución de los materiales. Accesibilidad de los materiales para todos los estudiantes.	Guía de Entrevista semiestructurada	¿Cómo se garantiza que cada docente cuente con la guía de castellano lengua materna de su grado y que el cuaderno de aprendizaje esté al alcance de los estudiantes?  ¿La guía y el cuaderno de aprendizaje están adaptados para atender las diversas necesidades de los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad visual, auditiva, motora o del lenguaje, asegurando así que todos puedan acceder a los contenidos y participar activamente en las clases?
		Capacitación docente para la implementación.	Preparación previa de docentes. Temas prioritarios para la capacitación		¿Cómo fueron la preparación de los docentes ante y durante la implementación de la guía para el docente y los cuadernos de aprendizaje para el estudiante?  ¿Qué temas son necesarios abordar en la capacitación docente con relación a la enseñanza del castellano como

---

lengua materna?

---

Acompañamiento docente en la escuela.	Orientaciones técnico pedagógicas Promoción de prácticas inclusivas.	¿Qué acciones concretas se llevan a cabo para acompañar a los docentes en la implementación de las estrategias metodológicas propuestas en la guía y el cuaderno de aprendizaje?  ¿Cómo se asegura que este acompañamiento promueva una práctica inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales?
---------------------------------------	---	--

---

**Nota:** Matriz categorial obtenida a partir del abordaje del Marco Teórico Referencial

### **3.4. Procedimientos de Recolección de Datos**

La recolección de datos se realizó siguiendo un proceso planificado que garantizó la integridad del estudio a través de criterios éticos y metodológicos. Previamente, se obtuvo el permiso institucional tanto escrito como verbal de directivos de la red de escuelas de Fe y Alegría de Asunción y del departamento Central. Se presentaron a las autoridades los objetivos y la relevancia académica de la investigación, mediante reunión informativa, aprovechando el espacio de reunión bimestral de directores de las escuelas de Fe y Alegría. De este modo quedó aclarado el mecanismo y plazo para la aplicación de la encuesta, la entrevista y la recogida de las calificaciones de los estudiantes, de la segunda etapa, sobre comprensión y expresión escrita de la lengua castellana.

Una vez que la investigación fue autorizada, se informó a los participantes sobre la naturaleza, propósito y alcance del estudio, enfatizando la confidencialidad, el anonimato y el uso académico de los datos. Cada participante dio su consentimiento informado por escrito, asegurando así su participación voluntaria. (Ver Anexo 3)

Para la aplicación de los instrumentos, se adoptaron estrategias específicas según el enfoque metodológico. En el caso del enfoque cualitativo, se emplearon entrevistas semiestructuradas. Las dirigidas a directivos y coordinadoras pedagógicas se realizaron presencialmente, en entornos propicios para una conversación fluida y respetuosa. Para el enfoque cuantitativo, la recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado aplicado en línea, a través de WhatsApp. Este se distribuyó a la totalidad de los docentes de cuarto, quinto y sexto grado, a coordinadores pedagógicos y los directores de las 10 escuelas de Fe y Alegría de Asunción y del departamento Central.

La modalidad determinada facilitó una participación eficiente, respetando la disponibilidad de los encuestados y garantizando un acceso equitativo desde cualquier dispositivo electrónico. Las calificaciones de los estudiantes fueron recolectadas, en la segunda etapa del año lectivo 2024, a través del test diseñado a partir de la guía para la revisión sistemática de los aprendizajes, es decir el test es un instrumento que forma parte de guía para el docente.

Estos procedimientos resultaron fundamentales para la investigación, ya que garantizaron un proceso de recolección de datos sistemático y éticamente responsable. Dicha rigurosidad no solo aseguró la precisión de las mediciones, sino que también fortaleció significativamente la validez y confiabilidad del estudio en su conjunto.

### **3.5. Procesamiento y Análisis de Datos**

El análisis de los datos se llevó a cabo considerando el enfoque mixto del estudio. Esto implicó la integración de herramientas estadísticas, técnicas interpretativas cualitativas y el tratamiento sistemático de documentos institucionales. Esta estrategia metodológica permitió abordar el objeto de estudio desde una perspectiva integral, rigurosa y contextualizada.

Para la dimensión cuantitativa, se utilizó Microsoft Excel, el software IBM SPSS Statistics versión 24. Este programa fue clave para procesar y organizar la información obtenida a través del cuestionario estructurado. Los resultados se presentaron mediante tablas de frecuencia porcentual y gráficos de barras, lo que facilitó la visualización de tendencias, distribuciones y niveles de percepción de los participantes. De este modo, se analizaron las percepciones sobre implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante. Este método de análisis es eficaz para sintetizar grandes volúmenes de datos de manera clara y comprensible (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Para la correlación entre la frecuencia de uso de la guía para el docente con el rendimiento de los estudiantes en la comprensión y expresión escrita, se recolectaron las calificaciones de cada grupo de estudiantes y procesadas en un registro Excel, que se utilizó para la prueba inferencial de Rho Spearman. En este sentido, la valoración de la fuerza de las relaciones fue lo recomendado por Hinkle, Wiersma y Jurs (2003) citado por Mella (2016.), quienes categorizan la fuerza de las correlaciones en muy baja o nula (por debajo de  $\pm 0.30$ ), baja (entre  $\pm 0.30$  y  $\pm 0.50$ ), moderada (entre  $\pm 0.50$  y  $\pm 0.70$ ), alta (entre  $\pm 0.70$  y  $\pm 0.90$ ) y muy alta o perfecta cuando es mayor a 0.90. Para todos los casos, se utilizó un alfa de 0,05 para la evaluación de la significancia de las diferencias y las relaciones. Se reportaron los valores p (p-valor) para la verificación de la significancia.

Para la dimensión cualitativa, los datos recolectados de las entrevistas semiestructuradas se procesaron utilizando el software ATLAS.ti versión 25. Aquí se aplicó la

técnica de análisis de contenido. Este procedimiento fue esencial para identificar unidades de significado, codificar los discursos de los informantes clave y establecer relaciones conceptuales entre las categorías y subcategorías emergentes (Krippendorff, 2019; Bardin, 2021). Los hallazgos cualitativos se representaron a través de redes semánticas y tablas de frecuencia de citas. Esta visualización facilitó una lectura sistemática y objetiva de las percepciones expresadas por los participantes.

En concordancia con el enfoque mixto y bajo el paradigma pragmático que orientó la presente investigación, se llevó a cabo una triangulación metodológica de tipo entre métodos y dentro de métodos. Esta triangulación incluyó la integración de datos cuantitativos obtenidos mediante encuestas aplicadas a docentes, y datos cualitativos recolectados a través de entrevistas a docentes y directivos. La combinación de ambas fuentes permitió contrastar, complementar y enriquecer la comprensión del fenómeno investigado, asegurando una visión más holística y validada de los hallazgos. Además, dentro del componente cualitativo, se realizó una triangulación de fuentes entre los distintos entrevistados, lo que permitió identificar coincidencias y matices en las percepciones institucionales. En conjunto, este proceso fortaleció la validez del estudio y profundizó la interpretación de los resultados.

### **3.6. Aspectos Éticos**

La presente investigación se llevó a cabo considerando rigurosamente los principios éticos fundamentales que rigen la investigación científica con personas, siguiendo las normas internacionales y las directrices institucionales. Se garantizó la autonomía de los participantes mediante la obtención del consentimiento informado. En dicho consentimiento, se explicaron detalladamente los objetivos del estudio, el carácter voluntario de la participación, la posibilidad de retirarse en cualquier momento y la confidencialidad de la información recolectada.

Para proteger la identidad de los participantes, se implementó un sistema de anonimato utilizando códigos alfanuméricos para identificar los discursos, desvinculándolos de cualquier nombre o cargo. Asimismo, se estableció que todos los datos recolectados serían usados únicamente para propósitos académicos, asegurando su almacenamiento seguro y tratamiento confidencial a lo largo de todo el proceso.

La investigación científica se rige por una ética que trasciende lo meramente técnico,

poniendo el foco en el respeto por los derechos de las personas, la veracidad de los datos y la responsabilidad que el científico tiene con la sociedad (Resnik, 2020). Por esta razón, la transparencia, la honestidad y la dedicación al conocimiento guiaron cada fase de este estudio. A fin de garantizar la seguridad de los participantes, esta investigación no expuso a riesgos físicos, psicológicos o sociales. Su desarrollo se fundamentó en el principio de no causar daño y de procurar el bien, velando siempre por el bienestar de las personas y la utilidad general de los resultados.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES

#### 4.1. Características de la Población de Estudio

##### 4.1.1. Características de los Docentes de la Red de Escuelas de Fe y Alegría

La estadística de personal de la institución da cuenta de las siguientes características de los docentes, coordinadoras pedagógicas y directores:

**Género:** La mayoría de los docentes de aula son mujeres, así como las personas que tienen el rol directivo son mujeres en su mayoría y quienes ocupan el cargo de coordinación pedagógica, todas son mujeres.

**Edad:** La edad de la población encuestada oscila entre 27 a 50 años.

**Experiencia:** Todas las personas participantes de la encuesta poseen experiencia, solo dos personas tienen antigüedad de 4 años, el resto más de quince años; tienen más de un título profesional y varias horas de formación para trabajar en contexto vulnerable.

##### 4.1.2. Características de los Estudiantes de la Red de Escuelas de Fe y Alegría

La estadística anual de estudiantes de la institución revela las siguientes características de los estudiantes:

**Género:** La mayoría de los estudiantes son varones.

**Edad:** La edad de los estudiantes del segundo ciclo oscila entre 10 a 12 años.

**Procedencia:** Todos provienen de familias de escasos recursos económicos.

**Conclusión:** El análisis de las características de la población de estudio en la red de escuelas Fe y Alegría revela un panorama distintivo tanto en el cuerpo docente como en el estudiantado.

Por un lado, el personal educativo (docentes de aula, coordinadoras pedagógicas y directores) se caracteriza predominantemente por ser de género femenino, especialmente en el rol de coordinación pedagógica, donde la presencia femenina es total. Además, se trata de un equipo con una amplia trayectoria profesional, ya que la mayoría de los encuestados poseen más de quince años de experiencia, títulos profesionales y una significativa formación específica para trabajar en contextos vulnerables. La edad de este grupo oscila entre los 27 y 50 años, lo que sugiere una fuerza laboral madura y consolidada.

Por otro lado, la población estudiantil del segundo ciclo muestra un perfil diferente, donde los varones constituyen la mayoría. Las edades de estos estudiantes se sitúan entre los 10 y 12 años, y una característica social uniforme es que todos provienen de familias con escasos recursos económicos, lo que subraya el contexto de vulnerabilidad en el que opera la red de escuelas.

Este contraste entre un equipo educativo experimentado y predominantemente femenino, y un estudiantado mayoritariamente masculino y en situación de vulnerabilidad económica, es un factor clave para comprender la dinámica y los desafíos específicos de la red de escuelas de Fe y Alegría.

#### 4.2. Análisis de los Resultados Cuantitativos-Resultados Obtenidos desde la Perspectiva de los Docentes, Coordinadoras Pedagógicas y Directores

**4.2.1. Variable:** Accesibilidad de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de castellano lengua materna del segundo ciclo.

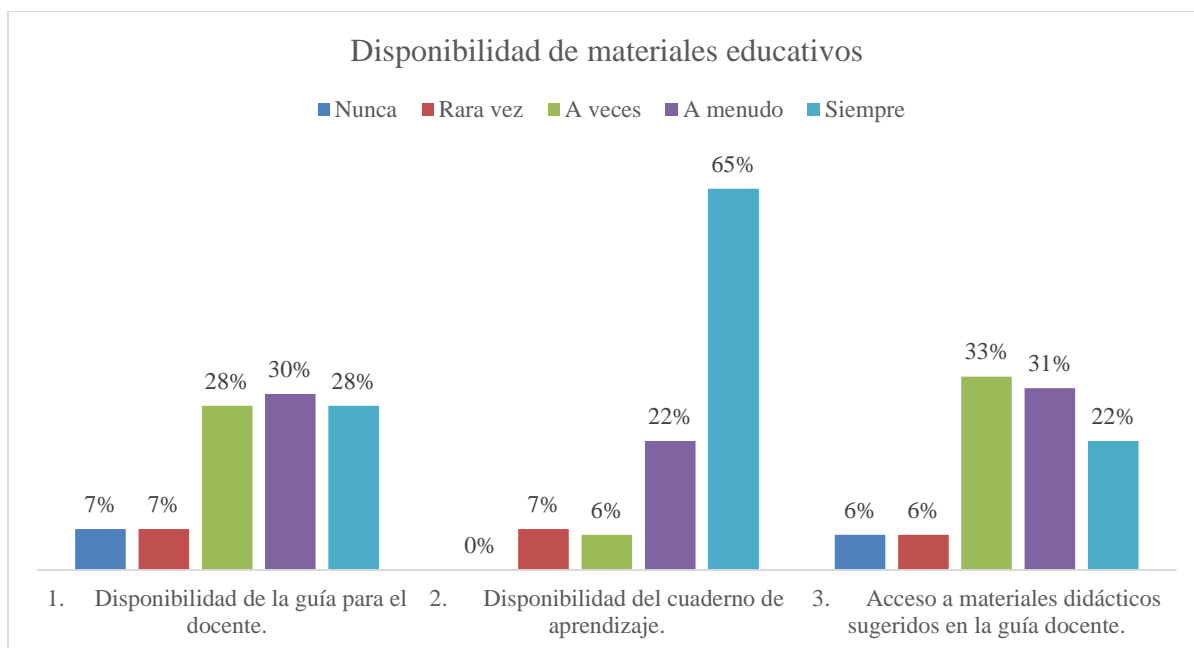
**4.2.1.1. Dimensión 1:** Disponibilidad de los materiales educativos.

**Tabla 9.** Disponibilidad de los materiales educativos.

Indicadores	Nunca		Rara vez		A veces		A menudo		Siempre		Total	
	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%
1. Disponibilidad de la guía para el docente	4	7	4	7	15	28	16	30	15	28	54	100
2. Disponibilidad del cuaderno de aprendizaje.	0	0	4	7	3	6	12	22	35	65	54	100
3. Acceso a materiales didácticos sugeridos en la guía docente.	3	6	3	6	18	33	17	31	12	22	54	100

*Nota:* Información Dimensión “Disponibilidad de los materiales educativos”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

**Gráfico 2.** Dimensión 1 “Disponibilidad de los materiales educativos”.



*Nota:* Información Dimensión “Disponibilidad de los materiales educativos”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

La accesibilidad a los materiales de orientación para docentes y el cuaderno de aprendizaje para estudiantes en el segundo ciclo muestra una tendencia favorable, aunque con algunas limitaciones. La mayoría de los docentes tiene acceso frecuente a la guía para el docente, con un 58% que indica su uso "A menudo" o "Siempre", lo cual sugiere que estos recursos son una herramienta de apoyo relevante y accesible en su práctica diaria. En cuanto a los estudiantes, el cuaderno de aprendizaje se reporta como disponible por el 65% de los docentes, lo que indica que la mayoría de los estudiantes cuenta con este recurso, aunque aún existen casos puntuales donde su disponibilidad es limitada, lo cual podría impactar negativamente en la equidad del acceso a los materiales.

Sin embargo, la accesibilidad a los materiales didácticos que se mencionan en la guía sigue siendo un área de desafío, pues solo un 22% indica que estos recursos están "Siempre" disponibles, mientras que la mayoría los encuentra solo "A veces" o "A menudo". Estos datos sugieren la necesidad de mejorar la disponibilidad de los recursos recomendados para optimizar su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de los resultados sobre la accesibilidad de la guía para el docente y el

cuaderno de aprendizaje para el estudiante, muestra que existe una percepción variada en cuanto a la disponibilidad de estos recursos. Mientras que un 30% de los docentes afirma que accede con frecuencia a los materiales, otro 28% indica que rara vez lo hace, evidenciando una necesidad de mejorar el acceso a estos materiales pedagógicos.

Según la entrevista a directores de escuelas, que está más adelante, de las diez escuelas, dos recibieron de manera física la guía para el docente, en cambio las demás acceden a través de la plataforma digital del MEC desde los dispositivos que disponen, en su mayoría el celular. Esta realidad es una realidad que dificulta el uso procesual, sistemática de la guía para el desarrollo de las clases.

Los resultados del estudio sugieren que, si bien las guías cumplen en gran medida con su función de orientar el proceso pedagógico, aún existen barreras que limitan su efectividad. Esto indica que es fundamental asegurar el acceso físico de los docentes a la guía, lo cual está en línea con la afirmación Torrens y Arbolaez (2020), que la mediación didáctica es un proceso a través del cual, el educador conduce el proceso de aprendizaje del estudiante, en este caso la guía y el cuaderno de aprendizaje cumple esa mediación, la de guiar la enseñanza-aprendizaje.

El análisis de los resultados de la investigación revela que existe necesidad de la disponibilidad física de la guía para cada docente por la carencia de dispositivo tecnológico y el acceso a internet, en las zonas vulnerables.

#### 4.2.1.2. Dimensión 2: Estrategia metodológica de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante

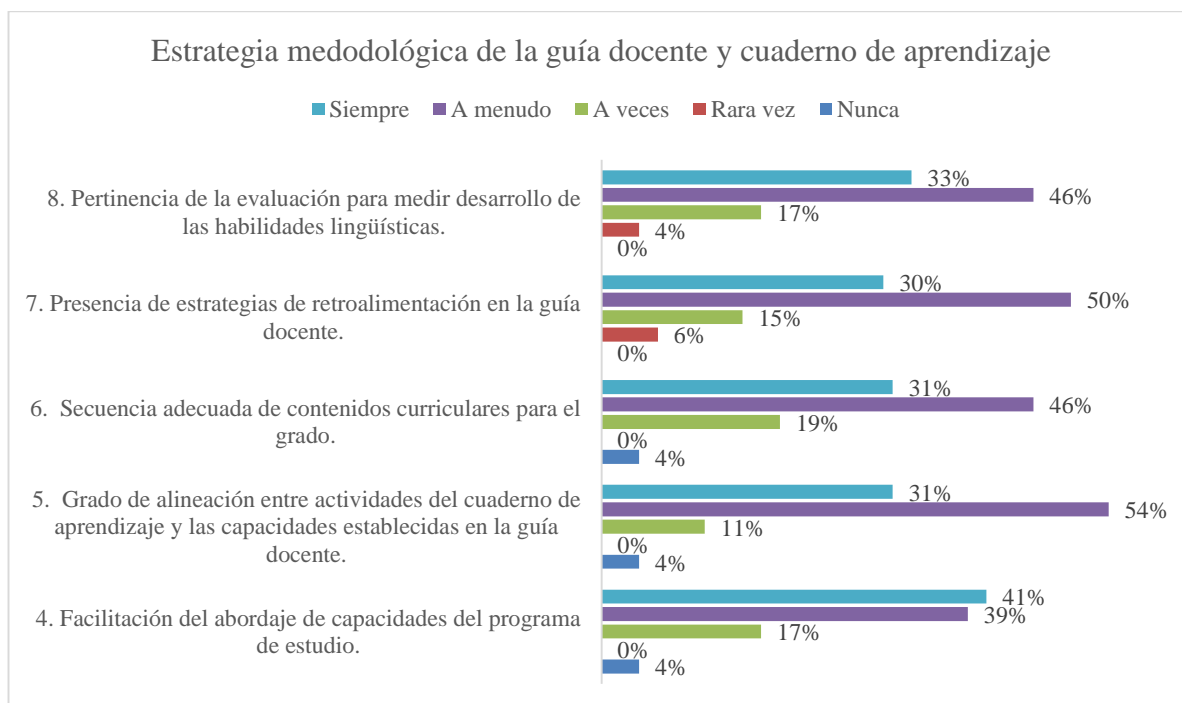
**Tabla 10.** Estrategia metodológica de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante.

Indicadores	Nunca		Rara vez		A veces		A menudo		Siempre		Total	
	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%
Facilitación del abordaje de capacidades del programa de estudio.	2	4	0	0	9	17	21	39	22	41	54	100
Grado de alineación entre actividades del	2	4	0	0	6	11	29	54	17	31	54	100

cuaderno de aprendizaje y las capacidades establecidas en la guía docente.													
Secuencia adecuada de los contenidos curriculares para el grupo de estudiante.	2	4	0	0	10	19	25	46	17	31	54	100	
Presencia de estrategias de retroalimentación en la guía docente.	0	0	3	6	8	15	27	50	16	30	54	100	
Pertinencia de la evaluación para medir desarrollo de las habilidades lingüísticas.	0	0	2	4	9	17	25	46	18	33	54	100	

*Nota.:* Información Dimensión “Estrategia metodológica de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

**Gráfico 3.** Dimensión 2 “Estrategia metodológica de la guía docente y cuaderno de aprendizaje”.



*Nota:* Información Dimensión “Estrategia metodológica de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

El indicador 4, "La guía para el docente facilita el abordaje de las capacidades establecidas en el programa de estudio del segundo ciclo," revela que la mayoría de los docentes (80%) consideran que la guía facilita este abordaje, siendo un 39% quienes piensan que ayuda "a menudo" y un 41% que afirma que facilita "siempre" este proceso. Esto denota una percepción positiva sobre la utilidad de la guía, destacando su papel en el apoyo al desarrollo de competencias en los estudiantes. Sin embargo, un 20% de los encuestados, señala que la guía no facilita suficientemente este abordaje, con opiniones de uso solo "a veces" o menos. Este hallazgo podría sugerir la necesidad de ajustes en la claridad, adaptabilidad o relevancia del contenido de la guía para asegurar que todos los docentes perciban un apoyo efectivo en su labor educativa.

El indicador 5, "Las actividades planteadas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante están acorde con las capacidades establecidas en la guía para el docente," muestra que un 85% de los docentes considera que estas actividades están, en general, adecuadamente alineadas; específicamente, un 54% indica que la correspondencia es "a menudo" adecuada y un 31% percibe una correspondencia total. Esto refleja que el cuaderno está bien estructurado y apoya de manera efectiva las capacidades definidas en la guía docente, facilitando el cumplimiento de los objetivos curriculares. No obstante, un 15% de los docentes opina que las actividades solo se alinean "a veces" o menos, lo que podría señalar cierta desconexión o falta de adaptación en algunos casos, sugiriendo la importancia de revisar cómo se presentan las actividades para mejorar su relevancia y efectividad en todos los contextos.

El indicador 6, "La secuencia de los contenidos curriculares es adecuada para el grupo de estudiantes del segundo ciclo," recibe una percepción positiva del 77% de los docentes, de los cuales un 46% considera que la secuencia es adecuada "a menudo" y un 31% "siempre". Esto indica que la guía está diseñada con una secuencia que responde, en general, a las necesidades y niveles de los estudiantes del segundo ciclo. Sin embargo, un 23% de los encuestados considera que la secuencia es adecuada solo "a veces" o menos, lo que sugiere la importancia de adaptar la progresión de los contenidos para hacerla más flexible y relevante, permitiendo así una mayor personalización del aprendizaje.

El indicador 7, "La guía para el docente prevé actividades de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes," muestra que el 80% de los docentes perciben que la guía incluye actividades de retroalimentación con una frecuencia "a menudo" (50%) o "siempre" (30%). Este resultado indica que la guía no solo estructura la enseñanza, sino que

también proporciona oportunidades de retroalimentación, lo cual es esencial para consolidar el aprendizaje. Sin embargo, un 20% de los encuestados considera que las actividades de retroalimentación solo están presentes "a veces" o menos, sugiriendo la posibilidad de mejorar en la integración de estas actividades para asegurar que todos los docentes puedan proporcionar retroalimentación efectiva de manera constante.

El indicador 8, "La evaluación propuesta en la guía para el docente permite medir el progreso de los estudiantes en las habilidades lingüísticas," indica que un 79% de los docentes creen que la guía facilita una evaluación efectiva del progreso en habilidades lingüísticas, con un 46% que opina que esta evaluación es "a menudo" adecuada y un 33% que la considera "siempre" funcional. Esto muestra que la guía para el docente es percibida como un recurso que no solo apoya la enseñanza, sino también la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, un 21% de los docentes opina que esta función evaluativa solo se cumple "a veces" o en menor medida, lo cual podría indicar áreas de mejora en la claridad o adecuación de las herramientas evaluativas propuestas en la guía.

En general, la percepción de los docentes hacia la guía y el cuaderno de aprendizaje es mayoritariamente positiva, con una valoración alta de la alineación con el currículo, claridad en los contenidos, y adecuación de la secuencia de actividades. No obstante, existe un sector minoritario que señala aspectos susceptibles de mejora, como la relevancia y flexibilidad de las actividades y la claridad en la presentación de los contenidos. Estos hallazgos sugieren la necesidad de realizar ajustes en la estructura de estos materiales para garantizar una mejor experiencia de aprendizaje para todos los estudiantes.

El marco teórico, sustentado en autores como Vygotsky, Ausubel y Freire enfatiza la importancia de los recursos educativos como mediadores del aprendizaje, la construcción de significados y el empoderamiento de los estudiantes. Los resultados de la encuesta muestran una coincidencia general con este marco teórico. En este sentido, la mayoría de los docentes perciben los materiales como útiles y facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual concuerda con la idea de que los materiales son mediadores del aprendizaje. La alineación de los materiales con el currículo nacional sugiere una implementación coherente con las directrices educativas del Ministerio de Educación Ciencias (MEC, 2010), lo que respalda el enfoque por competencias y el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua.

Asimismo, los resultados indican que los materiales están diseñados de manera clara y concisa, y que los contenidos están bien conectados con los objetivos de aprendizaje, por lo tanto, facilita el desarrollo de las capacidades, este hallazgo coincide con lo que plantea López y Pan (2010) respecto al requerimiento de las orientaciones y actividades claras en la guía didáctica. Del mismo modo, la percepción positiva sobre la secuencia de los contenidos sugiere que los materiales están organizados de manera lógica y progresiva, lo que puede facilitar la comprensión de los estudiantes.

La percepción de los docentes respecto a la pertinencia de la evaluación para medir las habilidades lingüísticas varía, lo que indica que podrían requerir ajustes en los instrumentos de evaluación para conducir mejor los procesos de aprendizaje. Este hallazgo coincide parcialmente con la propuesta de Condemarín y Medina (2000), quienes afirman que la evaluación auténtica se enfoca en apoyar, direccionar y conducir el proceso de los aprendizajes de manera sostenida. Lo mismo, el MEC (2010) afirma que la evaluación debe formar parte integral de todas las clases para reunir datos sobre el progreso de los estudiantes.

Los resultados obtenidos concuerdan con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza el papel de los instrumentos culturales en la mediación del aprendizaje, ya que un alto porcentaje de los docentes consideran como un instrumento válido los materiales educativos para la enseñanza – aprendizaje de la lengua. En este sentido, la percepción de los docentes sobre la secuencia lógica de los contenidos se alinea con los principios del constructivismo, según los cuales los estudiantes construyen su propio conocimiento de manera activa (Ausubel, 1963).

Sin embargo, también se identifican algunas discrepancias entre el marco teórico y los resultados. Si bien el marco teórico enfatiza la importancia de la retroalimentación para el aprendizaje, como lo que afirma Aguilar (2004), quien sostiene “la explicitación de las estrategias de retroalimentación en las guías didácticas es fundamental para garantizar un proceso de aprendizaje efectivo y autónomo”. Los resultados muestran que algunos docentes consideran que la guía no proporciona suficientes estrategias para ello. Esta discrepancia sugiere la necesidad de revisar los materiales y fortalecer la formación docente en este aspecto.

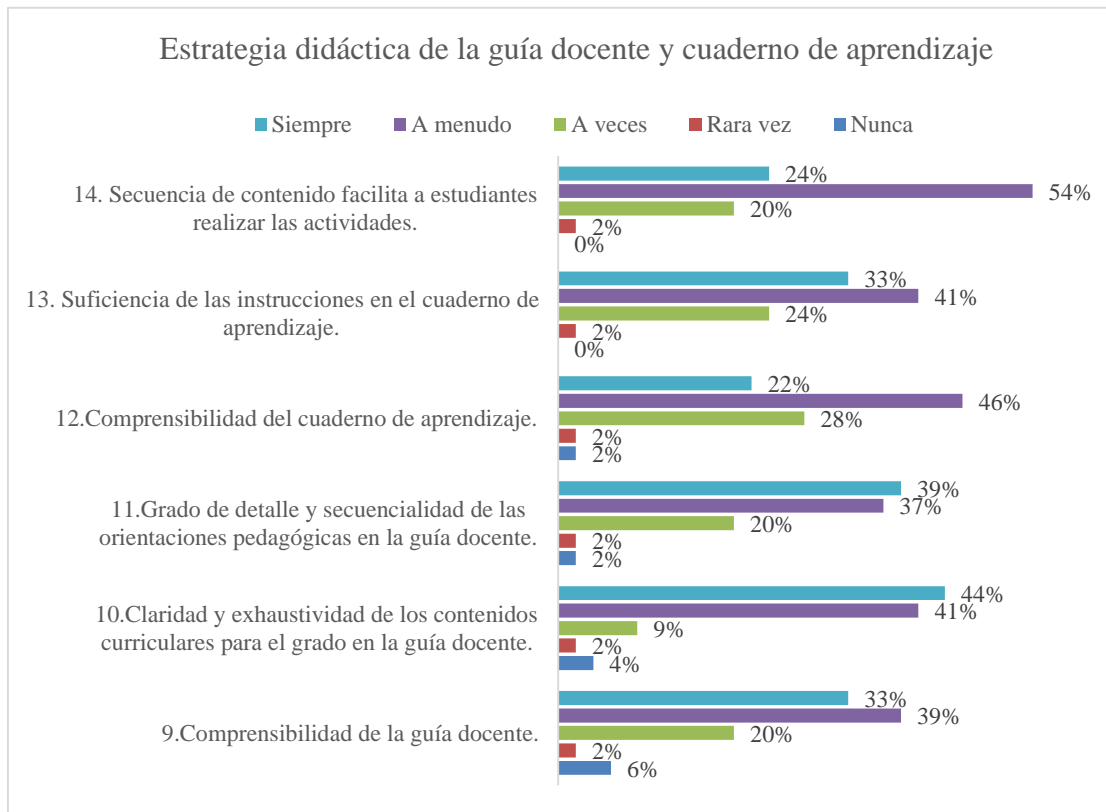
**4.2.1.3. Dimensión 3:** Estrategia Didáctica de la Guía para el Docente y el Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante.

**Tabla 11.** Estrategia didáctica de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante.

Indicadores	Nunca		Rara vez		A veces		A menudo		Siempre		Total	
	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%
Comprensibilidad de la guía docente.	3	6	1	2	11	20	21	39	18	33	54	100
Claridad y exhaustividad de los contenidos curriculares para el grado en la guía docente.	2	4	1	2	5	9	22	41	24	44	54	100
Grado de detalle y secuencialidad de las orientaciones pedagógicas en la guía docente.	1	2	1	2	11	20	20	37	21	39	54	100
Comprensibilidad del cuaderno de aprendizaje.	1	2	1	2	15	28	25	46	12	22	54	100
Suficiencia de las instrucciones en el cuaderno de aprendizaje para realizar los ejercicios.	0	0	1	2	13	24	22	41	18	33	54	100
Secuencia de contenidos y actividades facilita a los estudiantes completar los ejercicios en el cuaderno de aprendizaje.	0	0	1	2	11	20	29	54	13	24	54	100

*Nota:* Información Dimensión “Estrategia didáctica de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

**Gráfico. 4.** Dimensión 3 “Estrategia didáctica de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante”.



*Nota:* Información Dimensión “Estrategia didáctica de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

El indicador 9 así como el 12 referidos al lenguaje utilizado, tanto en la guía para el docente como el cuaderno de aprendizaje.” La comprensión de los materiales por parte de docentes y estudiantes también presenta resultados mayormente positivos, aunque no exentos de dificultades. Un 72% de los docentes percibe que el lenguaje de la guía es claro, y el cuaderno de aprendizaje es considerado comprensible para los estudiantes por el 68% de los encuestados.

El indicador 10, "La guía docente incluye de manera clara y detallada los contenidos curriculares necesarios para el segundo ciclo," muestra que un 85% de los docentes tienen una valoración positiva al respecto, destacando que la guía presenta de forma "a menudo" (41%) o "siempre" (44%) los contenidos de manera clara y detallada. Esta alta valoración refleja una confianza en la guía como una herramienta útil para organizar y planificar el proceso de enseñanza de acuerdo con los estándares curriculares. No obstante, un 15% de los docentes no

percibe la misma claridad, lo cual podría sugerir la necesidad de mejorar la estructura o la presentación de ciertos contenidos para asegurar una comprensión homogénea y facilitar su implementación en el aula.

El indicador 11, "La guía para el docente orienta al educador paso a paso para el desarrollo de las clases," muestra que la mayoría de los docentes (76%) perciben que la guía es efectiva para proporcionar una orientación detallada en el desarrollo de las clases, con un 37% que opina que la guía orienta "a menudo" y un 39% que afirma que lo hace "siempre". Esto indica que la guía se percibe como un recurso funcional y útil en términos de accesibilidad para el docente, permitiendo una estructura clara en la enseñanza. Sin embargo, un 24% de los encuestados considera que la guía solo brinda esta orientación "a veces" o menos, lo cual podría señalar áreas donde la guía podría ser mejorada para asegurar una orientación consistente y detallada en cada lección.

El indicador 13, "La secuencia de contenidos y actividades propuestas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante facilita a los estudiantes para que completen los ejercicios," muestra que el 78% de los docentes valora positivamente esta secuencia, con un 54% que cree que facilita "a menudo" y un 24% que "siempre" cumple con esta función. Este resultado subraya el valor del cuaderno como un recurso pedagógico práctico que organiza adecuadamente las actividades. Sin embargo, un 22% de los docentes opina que la secuencia no es siempre facilitadora, lo que podría indicar que algunos ejercicios no están completamente adaptados al nivel de los estudiantes o que la progresión de actividades no es lo suficientemente gradual para permitir que todos avancen al mismo ritmo. Esto señala la importancia de optimizar la secuencia y variedad de actividades para responder mejor a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes del segundo ciclo.

El indicador 14, "El cuaderno de aprendizaje para el estudiante orienta al estudiante paso a paso para realizar los ejercicios," refleja que el 74% de los docentes consideran que el cuaderno proporciona una orientación adecuada para que los estudiantes completen los ejercicios. Un 41% señala que la orientación es "a menudo" adecuada, mientras que un 33% opina que siempre lo es. Esto evidencia que el cuaderno de aprendizaje es percibido como un recurso que apoya la autonomía del estudiante en la realización de actividades, lo cual es positivo en términos de accesibilidad funcional. No obstante, un 26% de los docentes piensan que esta orientación solo se cumple "a veces" o en menor medida, lo que podría indicar una

falta de claridad en algunas instrucciones o una necesidad de ajustes para que todos los estudiantes puedan seguir las indicaciones de manera independiente.

La dimensión de “accesibilidad de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje” muestra que, aunque una parte significativa de los docentes accede frecuentemente a estos materiales, aún existe un porcentaje que reporta dificultades de acceso y comprensión. Esta realidad puede contrastarse con el marco teórico de García (2002) y Martínez (1998), quienes destacan que las guías didácticas deben facilitar el aprendizaje autónomo y ser un recurso claro y organizado que permita al docente aplicar el contenido de manera efectiva y autónoma en el aula (citado por Aguilar, 2004). La función esencial de la guía, según estos autores, es proporcionar un soporte preciso y comprensible para los docentes, facilitando la construcción de conocimiento y la gestión de la información, lo que resalta la necesidad de asegurar que todos los docentes puedan acceder fácilmente y comprender estas guías en su totalidad.

En cuanto a la comprensión del lenguaje, aunque la mayoría de los docentes considera que es adecuado, hay un pequeño porcentaje que percibe dificultades, lo que sugiere posibles áreas de ajuste para asegurar que el lenguaje sea plenamente accesible para todos los usuarios involucrados, tal como plantean García (2002) y Martínez (1998), quienes destacan que las guías didácticas deben facilitar el aprendizaje autónomo y ser un recurso claro y organizado que permita al docente aplicar el contenido de manera efectiva y autónoma en el aula (citado por Aguilar, 2004). Esto refuerza la importancia de ajustes continuos de los materiales educativos, de modo que cumplan plenamente su función pedagógica, facilitando así el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de los estudiantes de forma inclusiva y efectiva.

Los resultados obtenidos revelan que los materiales educativos están en coherencia con las teorías del aprendizaje significativo, como la propuesta por Ausubel (1983). La guía docente y el cuaderno de aprendizaje, al presentar los contenidos de manera organizada y contextualizada, favorecen la conexión de los nuevos conocimientos con los saberes previos de los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más profundo y duradero. Asimismo, las actividades propuestas en el cuaderno de aprendizaje fomentan la participación activa de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento, lo cual se alinea con los principios del constructivismo (Vigotsky, 1978).

Los resultados del estudio revelan que tanto la guía docente como el cuaderno de aprendizaje proporcionan una orientación adecuada para el desarrollo de las clases y la

realización de los ejercicios. Un alto porcentaje de docentes percibe que estos materiales ofrecen una estructura clara y detallada, lo cual facilita su implementación en el aula. Estos hallazgos concuerdan con las propuestas de autores como Camps y Tusquets (2010), quienes destacan la importancia de los materiales pedagógicos como herramientas de orientación para los docentes. Sin embargo, es necesario continuar trabajando en la mejora de estos materiales para garantizar que todos los docentes y estudiantes puedan beneficiarse plenamente de ellos.

Además, los resultados obtenidos en este estudio permiten identificar algunas características de una guía docente efectiva, tales como la claridad, la precisión, la motivación y la flexibilidad. Estos hallazgos coinciden con propuesta de Díaz (2013), quien han destacado la importancia de que las guías docentes sean herramientas prácticas y útiles para los docentes. Sin embargo, es necesario continuar investigando sobre las características específicas que hacen que una guía docente sea efectiva en diferentes contextos educativos.

**4.2.2. Variable:** Uso de la Guía para el Docente y Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante de Castellano de Lengua Materna

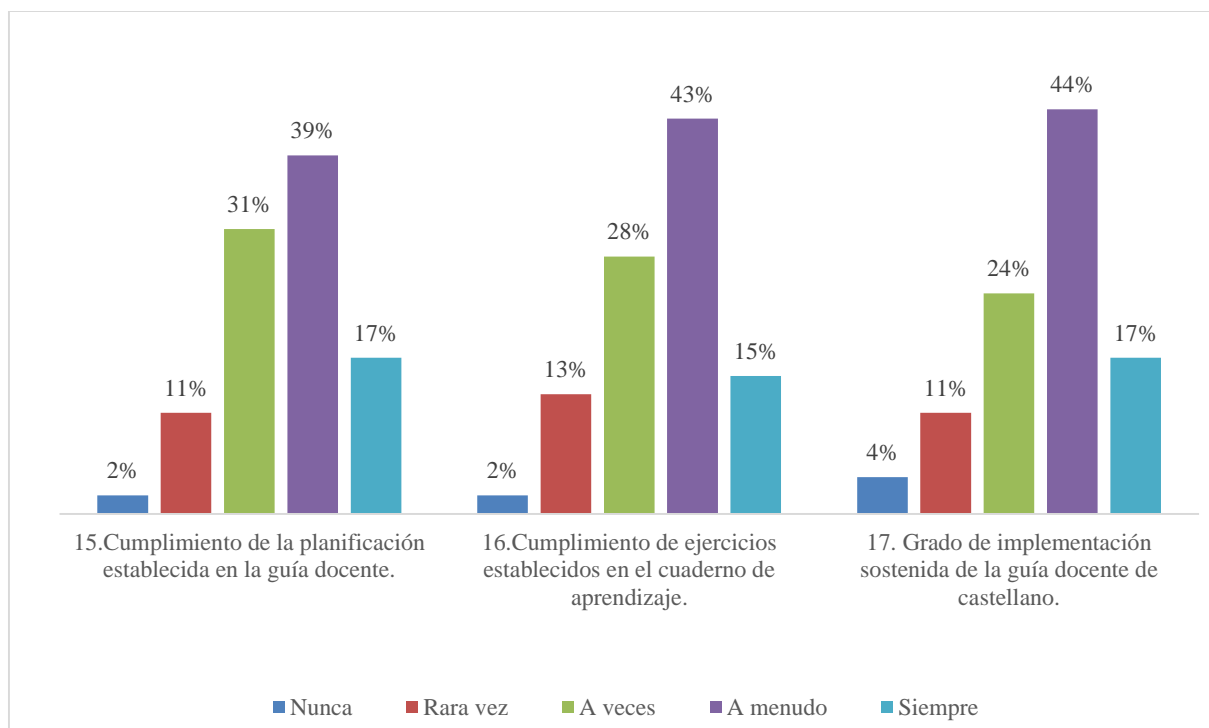
**4.2.2.1. Dimensión 4:** Cumplimiento y Frecuencia de Uso de la Guía y el Cuaderno de Aprendizaje.

**Tabla 12.** Cumplimiento y frecuencia de uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje.

Indicadores	Nunca		Rara vez		A veces		A menudo		Siempre		Total	
	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%
Cumplimiento de la planificación establecida en la guía docente.	1	2	6	11	17	31	21	39	9	17	54	100
Cumplimiento de los ejercicios establecidos en el cuaderno de aprendizaje	1	2	7	13	15	28	23	43	8	15	54	100
Grado de implementación sostenida de la guía docente de castellano.	2	4	6	11	13	24	24	44	9	17	54	100

*Nota:* Información Dimensión “Cumplimiento y frecuencia de uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

**Gráfico 5.** Dimensión 4 “Cumplimiento y frecuencia del uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje



*Nota:* Información Dimensión “Cumplimiento y frecuencia de uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

El indicador 15, "En el segundo ciclo se utiliza la guía docente de castellano según el tiempo establecido semanalmente," muestra que la mayoría de los docentes (87%) indican que la guía se usa con regularidad, con un 31% que afirma que se usa "a menudo" y un 17% que confirma un uso "siempre" conforme al tiempo asignado. Sin embargo, un 13% de los encuestados considera que el uso de la guía es "rara vez" o "nunca", lo que sugiere que existe una minoría de casos en los que la guía no se está implementando de acuerdo con el tiempo recomendado. Esta variabilidad en el uso podría deberse a factores contextuales en el aula o a percepciones distintas sobre la relevancia de la guía en determinadas actividades.

El indicador 16, "Los estudiantes del segundo ciclo utilizan el cuaderno de aprendizaje según el tiempo establecido semanalmente," refleja un patrón similar, con un 86% de los docentes que indican que el cuaderno se utiliza regularmente, mientras que un 28% señala un uso "a menudo" y un 15% "siempre" conforme al tiempo estipulado. A pesar de esta regularidad

en el uso, un 15% de los encuestados afirma que el cuaderno solo se utiliza "rara vez" o "nunca", lo que sugiere que, en algunas aulas, el cuaderno podría no estar siendo aprovechado según lo planeado semanalmente. Esta respuesta puede indicar una falta de adaptación del cuaderno a todas las actividades de aprendizaje o una variación en su percepción de utilidad por parte de los docentes.

El indicador 17, "En el aula del segundo ciclo se utiliza la guía docente de castellano de manera sostenida," muestra que el 85% de los docentes considera que la guía se usa de manera consistente, con un 44% que afirma un uso "a menudo" y un 17% que reporta un uso "siempre" sostenido. No obstante, un 15% de los encuestados indica que la guía solo se usa "a veces" o menos, lo que podría sugerir una variabilidad en el uso continuo de la guía, posiblemente debido a cambios en la planificación semanal o en la flexibilidad de los docentes para adaptarla a sus estilos de enseñanza.

Los datos indican que tanto la guía docente como el cuaderno de aprendizaje son utilizados con frecuencia y de acuerdo con el tiempo establecido en la mayoría de los casos, lo cual refleja una implementación positiva y regular en el segundo ciclo. Sin embargo, una minoría de docentes señala un uso irregular o bajo de estos materiales, lo que podría sugerir la necesidad de revisiones en la flexibilidad de las estrategias didácticas y en la adaptación de estos recursos a diversas necesidades y contextos del aula. Esta variabilidad sugiere que, aunque el uso es mayoritario, podrían mejorarse los aspectos relacionados con la utilidad percibida y la adaptación práctica de los materiales para asegurar su uso continuo y eficaz en todos los contextos educativos.

El tiempo previsto para el uso del cuaderno de aprendizaje también presenta cierta variabilidad en cuanto a su adecuación. Esta situación puede deberse a diferentes factores, como la dificultad de las actividades propuestas, el ritmo de trabajo de los estudiantes y la disponibilidad de tiempo en el aula. Es fundamental que los docentes tengan la flexibilidad necesaria para ajustar el tiempo previsto en el cuaderno de aprendizaje a las necesidades de sus estudiantes, tal como lo sugieren Coll y Martón (2008) al hablar de la importancia de adaptar la enseñanza a las características individuales de cada alumno.

La mayoría de los docentes encuestados consideran viable el uso continuo de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje. Este hallazgo es alentador y coincide con las investigaciones que destacan la importancia de los materiales didácticos estructurados para

facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Camps y Tusquets, 2010). Sin embargo, la percepción de viabilidad no es unánime, lo que sugiere la necesidad de identificar y abordar los factores que dificultan su implementación sostenida en algunas aulas.

El uso continuo de la guía coincide con la propuesta de (Smith, 2020) quien afirma que esta práctica puede contribuir para mejorar la calidad de la enseñanza – aprendizaje, ya que favorece el logro de los objetivos de aprendizaje (Jones, 2021) y promueve el desarrollo de las competencias comunicativas (García, 2022). Esta práctica implica según Benítez, G. S. (2010) planificación, desarrollo de las clases y evaluación de los aprendizajes conforme a las orientaciones metodológica y didáctica propuestas en la guía para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

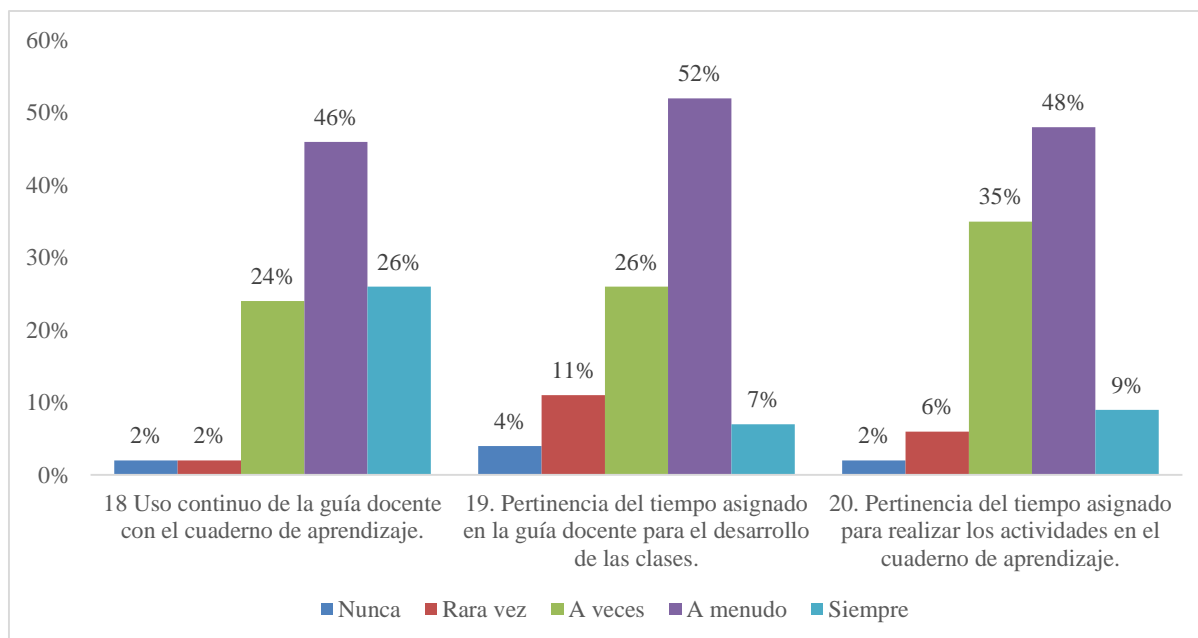
**4.2.2.2. Dimensión 5: Pertinencia del Tiempo para el Uso de la Guía y el Cuaderno de Aprendizaje.**

**Tabla 13.** Pertinencia del tiempo para el uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje

Indicadores	Nunca		Rara vez		A veces		A menudo		Siempre		Total	
	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%
Uso continuo de la guía docente con el cuaderno de aprendizaje.	1	2	1	2	13	24	25	46	14	26	54	100
Pertinencia del tiempo asignado en la guía docente para el desarrollo de las clases.	2	4	6	11	14	26	28	52	4	7	54	100
Pertinencia del tiempo asignado para realizar las actividades en el cuaderno de aprendizaje.	1	2	3	6	19	35	26	48	5	9	54	100

*Nota.:* Información Dimensión “Pertinencia del tiempo para el uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

**Gráfico 6.** Dimensión 5 “Pertinencia del tiempo para el uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje”



*Nota.:* Información Dimensión “Pertinencia del tiempo para el uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

El indicador 18, "Es viable el uso continuo de la guía docente con el cuaderno de aprendizaje para el estudiante," muestra que la mayoría de los docentes (72%) considera que es viable utilizar ambos materiales de manera continua, con un 46% que indica viabilidad "a menudo" y un 26% que señala que "siempre" es factible. Esta respuesta indica una percepción positiva sobre la integración de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje como un apoyo constante en el proceso de enseñanza. Sin embargo, un 28% de los encuestados considera que esta viabilidad solo es posible "a veces" o menos, lo que podría sugerir que existen limitaciones contextuales o de planificación que dificultan el uso continuo de estos materiales en algunas aulas. Esta variabilidad sugiere la importancia de revisar los posibles obstáculos en su implementación sostenida.

El indicador 19, "El tiempo establecido en la guía docente de castellano concuerda con el tiempo real del desarrollo de la clase," revela que un 59% de los docentes perciben una concordancia entre el tiempo planificado en la guía y el tiempo real disponible en el aula, con un 52% que señala que esta concordancia ocurre "a menudo" y un 7% que indica que ocurre "siempre". Sin embargo, un 41% de los docentes considera que esta concordancia solo se da "a veces" o menos, lo que sugiere una percepción de desajuste entre la planificación y la práctica

real en el aula. Este hallazgo podría indicar que el tiempo propuesto en la guía no siempre se ajusta a la dinámica de clase o a las necesidades específicas de los estudiantes, lo cual podría requerir ajustes para hacer más realista el tiempo estimado para cada actividad.

El indicador 20, "Es adecuado el tiempo previsto para el uso del cuaderno de aprendizaje para el estudiante," muestra que el 57% de los docentes encuentran adecuado el tiempo previsto, con un 48% que considera que este tiempo es adecuado "a menudo" y un 9% que opina que "siempre" es suficiente. Sin embargo, un 43% de los docentes señala que el tiempo es adecuado solo "a veces" o menos, lo que podría indicar que, en algunos contextos, el tiempo designado para el uso del cuaderno de aprendizaje no permite a los estudiantes completar las actividades de manera óptima. Esto sugiere que podría ser útil ajustar el tiempo previsto o flexibilizar la planificación para responder mejor a los ritmos y necesidades de los estudiantes.

En general, los docentes valoran positivamente la viabilidad y adecuación del uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje en términos de tiempo en la mayoría de los casos, aunque existe una variabilidad considerable en la percepción de esta concordancia. La discrepancia percibida por algunos docentes entre el tiempo estimado y el tiempo real disponible sugiere la necesidad de adaptar los tiempos previstos en los materiales a las condiciones específicas de cada aula. Esta flexibilidad podría mejorar la implementación y asegurar que tanto la guía como el cuaderno sean herramientas viables y eficaces en la práctica diaria de los docentes.

Los resultados obtenidos muestran una valoración positiva general sobre la percepción de los docentes respecto a la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje en el segundo ciclo de educación básica. Sin embargo, también revelan una cierta heterogeneidad en las percepciones de los docentes, especialmente en cuanto a la concordancia entre el tiempo establecido en los materiales y el tiempo real de las clases presenta una mayor variabilidad. Si bien un porcentaje significativo de docentes percibe una concordancia adecuada, otro grupo considera que el tiempo establecido no siempre se ajusta a la realidad del aula. Esta discrepancia puede estar relacionada con diversos factores, como la complejidad de los contenidos, la diversidad del estudiantado, la disponibilidad de recursos u otros factores.

Al analizar estos hallazgos a la luz del marco teórico, se pueden extraer informaciones relevantes para la práctica educativa. El indicador 18 revela una percepción mayoritariamente

positiva sobre la viabilidad de utilizar ambos materiales de manera continua. Los docentes perciben que estos materiales pueden funcionar como mediadores del aprendizaje, facilitando la interacción entre estudiantes y docentes, tal como lo plantea Wertsch (1985). Sin embargo, la existencia de un porcentaje considerable de docentes que considera que la viabilidad es limitada sugiere la necesidad de un análisis más profundo de los factores contextuales que podrían estar influyendo en esta percepción, como la disponibilidad de tiempo, la formación docente o las características de los grupos de estudiantes.

En cuanto al indicador 19, los resultados muestran una cierta discrepancia entre el tiempo planificado en la guía y el tiempo real disponible en el aula. Esta situación puede dificultar el logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la guía y generar frustración tanto en docentes como en estudiantes. Esta falta de ajuste entre la planificación y la práctica real puede estar relacionada con la necesidad de adaptar los materiales a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes, como plantea Ausubel (1963).

Por último, el indicador 20 muestra que, aunque la mayoría de los docentes consideran adecuado el tiempo previsto para el uso del cuaderno de aprendizaje, un porcentaje significativo considera que este tiempo no es suficiente. Esta situación puede deberse a diversos factores, como la complejidad de las actividades propuestas, la diversidad de los ritmos de aprendizaje o la falta de familiaridad de los docentes con el uso de este tipo de materiales.

Al relacionar los tres indicadores, se observa una tendencia de valoración positiva hacia los materiales educativos, pero también se identifican algunas limitaciones en su implementación como la falta de ajuste entre la planificación y la práctica real, este es un aspecto que requiere atención. En cuanto a las fortalezas de los materiales, los docentes destacan su utilidad como guía para la planificación de las clases y como herramienta para promover la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, en otros indicadores anteriores se identifican algunas debilidades, como la falta de claridad en algunas instrucciones o la necesidad de adaptar los materiales a contextos específicos.

**4.2.3. Variable:** Pertinencia para el Desarrollo de las Competencias Lingüísticas de los Estudiantes

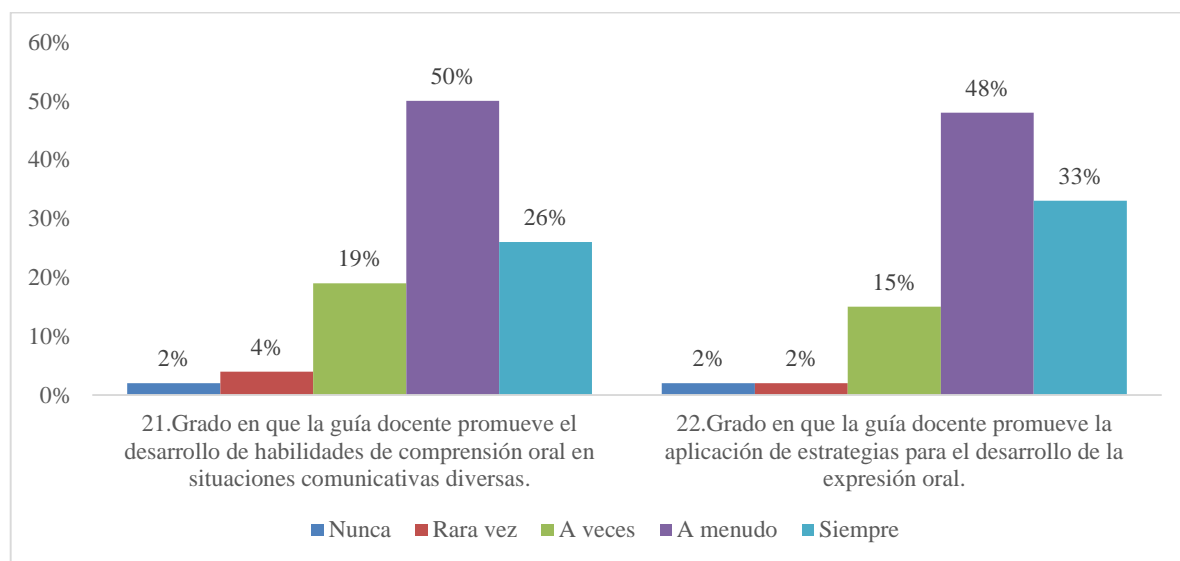
**4.2.3.1. Dimensión 6:** Pertinencia para el Desarrollo de la Comprensión y Expresión Oral.

**Tabla 14.** Pertinencia para el desarrollo de la comprensión y expresión oral.

Indicadores	Nunca		Rara vez		A veces		A menudo		Siempre		total	
	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%
Grado en que la guía docente promueve el desarrollo de habilidades de comprensión oral en situaciones comunicativas diversas.	1	2	2	4	10	19	27	50	14	26	54	100
Grado en que la guía docente promueve la aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral.	1	2	1	2	8	15	26	48	18	33	54	100

*Nota.:* Información Dimensión “Pertinencia para el desarrollo de la comprensión y expresión oral”, 2024, obtenida de los Docentes de las Escuelas.

**Gráfico 7.** Dimensión 6 “Pertinencia para el desarrollo de la comprensión y expresión oral”.



*Nota.:* Información Dimensión “Pertinencia para el desarrollo de la comprensión y expresión oral”, 2024, obtenida de los Docentes de las Escuelas.

El indicador 21, "La guía docente de castellano propone actividades que permiten al estudiante desarrollar capacidades para identificar ideas principales en dramatizaciones, exposición oral u otras situaciones, que requieren de la comprensión oral," muestra que una mayoría de los docentes (76%) considera que la guía es pertinente para el desarrollo de la comprensión oral. De estos, el 50% señala que la guía cumple esta función "a menudo," mientras que un 26% indica que "siempre" facilita este desarrollo. Este resultado sugiere que la guía es percibida como una herramienta efectiva para fomentar la comprensión oral, permitiendo que los estudiantes desarrollen la capacidad de identificar ideas principales en diversas actividades orales. Sin embargo, un 24% de los docentes cree que la guía cumple esta función solo "a veces" o menos, lo que podría indicar que en ciertos contextos o situaciones la guía no proporciona suficientes actividades o estrategias efectivas para fortalecer consistentemente las habilidades de comprensión oral. Esto sugiere una posible área de mejora en la variedad o enfoque de las actividades de comprensión oral que se proponen.

El indicador 22, "La guía docente de castellano promueve la aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral," revela que un 81% de los docentes considera que la guía promueve de manera adecuada estrategias para el desarrollo de la expresión oral, con un 48% que indica que estas estrategias se promueven "a menudo" y un 33% que señala que "siempre" son efectivas. Esta valoración positiva indica que la guía es ampliamente percibida como un recurso pertinente para el fomento de habilidades de expresión oral, permitiendo a los estudiantes practicar y mejorar sus capacidades de comunicación verbal en el aula. No obstante, un 19% de los docentes opina que estas estrategias se promueven solo "a veces" o menos, lo cual podría sugerir que en algunos casos específicos las actividades o estrategias de expresión oral no son suficientemente consistentes o adaptadas a las necesidades de todos los estudiantes.

En resumen, los docentes consideran en gran medida que la guía docente de castellano es pertinente para el desarrollo de las competencias de comprensión y expresión oral de los estudiantes, ya que se percibe como un recurso que incluye actividades y estrategias útiles para fortalecer estas habilidades en el segundo ciclo. Sin embargo, una minoría de los docentes identifica posibles limitaciones en la frecuencia o efectividad de las actividades propuestas, lo que sugiere que una mayor diversificación o ajuste de las estrategias para la comprensión y expresión oral podría mejorar la pertinencia de la guía para atender de manera más efectiva las diversas necesidades de los estudiantes.

La encuesta revela que la guía docente es percibida como una herramienta efectiva para fomentar el desarrollo de la comprensión oral. Esta percepción coincide con las propuestas de Cassany et al. (2001) quienes enfatizan la importancia de desarrollar las habilidades lingüísticas en un contexto comunicativo. El hecho de que una mayoría de los docentes considera que la guía es pertinente para desarrollar la comprensión oral es un resultado muy importante. Esto se alinea con la idea de que los materiales educativos pueden servir como herramientas culturales que mediatizan el aprendizaje, como lo plantea Vygotsky (1978). Sin embargo, el hecho de que un porcentaje de docentes considere que la guía no proporciona suficientes actividades para fortalecer consistentemente estas habilidades sugiere la necesidad de incorporar una mayor variedad de actividades que permitan a los estudiantes identificar ideas principales en diferentes tipos de textos orales, como señalan Cassany et al. (2001).

Asimismo, se identifica una alta valoración respecto a la efectividad de la guía docente en la promoción de estrategias para el desarrollo de la expresión oral. Esto indica que la guía está cumpliendo en gran medida con una de sus funciones principales: proporcionar herramientas para que los estudiantes practiquen y mejoren sus habilidades comunicativas, lo cual está en coherencia con el enfoque comunicativo propuesto por Cassany (1990). El hecho de que los estudiantes tengan oportunidades de practicar la expresión oral en diferentes situaciones comunicativas les permite desarrollar sus habilidades lingüísticas de manera significativa. Sin embargo, es importante considerar que la eficacia de estas estrategias puede variar dependiendo de las características de los estudiantes y del contexto educativo.

Los resultados indican que la guía docente promueve en gran medida el desarrollo de la comprensión y expresión oral. Sin embargo, también se identifican áreas de mejora, como la necesidad de diversificar las actividades para fortalecer la comprensión oral y de adaptar las estrategias de expresión oral a las necesidades individuales de los estudiantes. Así como se evidencia que un porcentaje de los docentes considera que estas estrategias no siempre son suficientes. Esto sugiere la necesidad de un análisis más profundo de las razones de esta percepción. Es posible que las actividades propuestas no se adapten a la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, o que falte un acompañamiento adecuado por parte de los docentes.

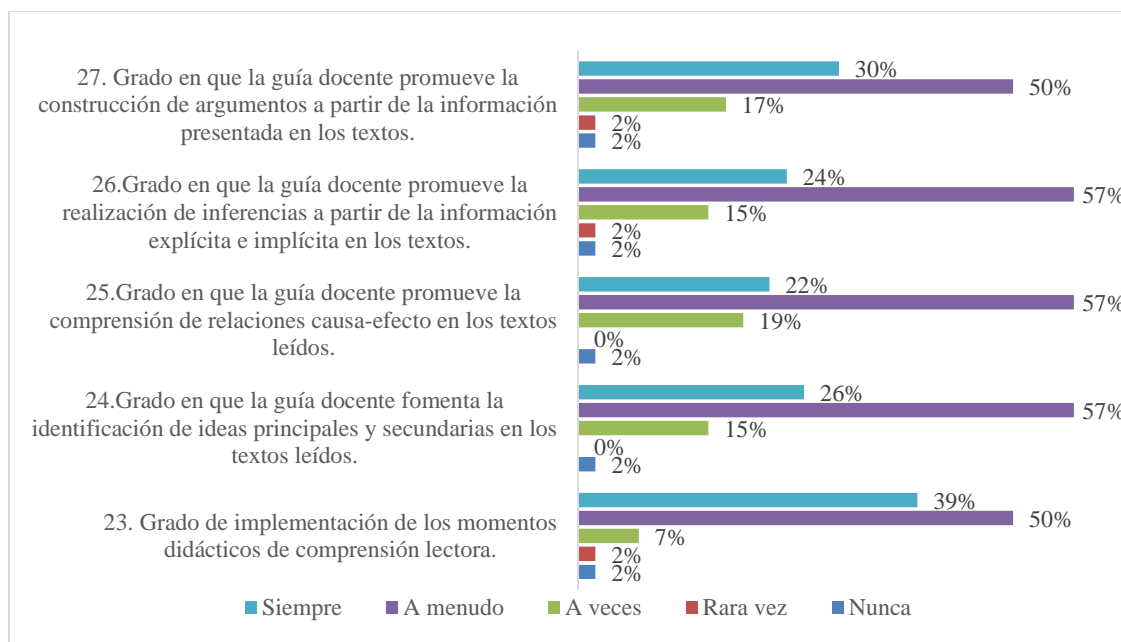
#### 4.2.3.2. Dimensión 7: Pertinencia para el Desarrollo de la Comprensión Escrita.

**Tabla 15.** Pertinencia para el desarrollo de la comprensión escrita.

Indicadores	Nunca		Rara vez		A veces		A menudo		Siempre		Total	
	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%
Grado de implementación de los momentos didácticos de comprensión lectora.	1	2	1	2	4	7	27	50	21	39	54	100
Grado en que la guía docente fomenta la identificación de ideas principales y secundarias en los textos leídos.	1	2	0	0	8	15	31	57	14	26	54	100
Grado en que la guía docente promueve la comprensión de relaciones causa-efecto en los textos leídos.	1	2	0	0	10	19	31	57	12	22	54	100
Grado en que la guía docente promueve la realización de inferencias a partir de la información explícita e implícita en los textos.	1	2	1	2	8	15	31	57	13	24	54	100
Grado en que la guía docente promueve la construcción de argumentos a partir de la información presentada en los textos.	1	2	1	2	9	17	27	50	16	30	54	100

*Nota.:* Información Dimensión “Pertinencia para el desarrollo de la comprensión escrita”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

**Gráfico 8.** Dimensión 7 “Pertinencia para el desarrollo de la comprensión escrita”.



*Nota.:* Información Dimensión “Pertinencia para el desarrollo de la comprensión escrita”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

El indicador 23, "La guía docente de castellano promueve el desarrollo de las habilidades de comprensión escrita siguiendo los momentos didácticos: pre-lectura, lectura y post-lectura," muestra que la mayoría de los docentes (89%) perciben que la guía es pertinente para desarrollar la comprensión escrita siguiendo estos momentos didácticos, con un 50% que indica que se promueve "a menudo" y un 39% que confirma que "siempre" se abordan estas etapas. Este resultado indica que la guía docente se considera efectiva para estructurar el aprendizaje de la comprensión escrita de manera secuencial y metódica, abarcando las fases esenciales de comprensión de un texto. Sin embargo, un 11% de los docentes percibe que este enfoque se aborda solo "a veces" o menos, lo que podría señalar que, en algunos casos, la guía no facilita de forma óptima la estructuración completa de los momentos didácticos para todos los contextos.

El indicador 24, "La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para la identificación de ideas relevantes y secundarias de textos leídos," refleja que un 83% de los docentes considera que la guía es efectiva en promover esta habilidad, con un 57% que indica que la guía lo hace "a menudo" y un 26% que considera que esta habilidad se desarrolla "siempre." Este resultado sugiere que la guía es vista como un recurso útil para que los estudiantes aprendan a discernir entre ideas principales y secundarias, una habilidad

fundamental en la comprensión lectora. No obstante, un 17% de los docentes perciben que esta habilidad se promueve solo "a veces" o menos, lo cual podría indicar que las actividades incluidas en la guía no siempre son suficientemente claras o efectivas para todos los estudiantes en este aspecto.

El indicador 25, "La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para establecer causa – efecto en texto leído," muestra que un 79% de los docentes considera que la guía promueve esta habilidad de forma adecuada, con un 57% que indica que se desarrolla "a menudo" y un 22% que señala que "siempre" se trabaja esta relación en los textos. Esto refleja una percepción positiva sobre la capacidad de la guía para ayudar a los estudiantes a comprender relaciones de causalidad, lo cual es importante para una comprensión profunda de los textos. Sin embargo, un 21% considera que la habilidad de causa-efecto solo se aborda "a veces" o menos, lo que sugiere la necesidad de reforzar este aspecto en ciertas actividades o de adaptar las estrategias para mejorar la consistencia en el desarrollo de esta habilidad.

El indicador 26, "La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para realizar inferencias de texto leído," indica que el 81% de los docentes percibe que la guía facilita el desarrollo de habilidades de inferencia, con un 57% que afirma que esto ocurre "a menudo" y un 24% que indica que ocurre "siempre." Esto sugiere que la guía proporciona actividades adecuadas para ayudar a los estudiantes a realizar inferencias, lo cual es crucial para interpretar información implícita en los textos. Sin embargo, un 19% de los docentes opina que esta habilidad se promueve solo "a veces" o menos, lo cual podría señalar áreas de mejora en cuanto a la claridad o efectividad de las actividades destinadas a desarrollar la capacidad inferencial de los estudiantes.

El indicador 27, "La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para argumentar ideas de textos leídos," muestra que el 80% de los docentes considera que la guía es adecuada para fomentar habilidades argumentativas, con un 50% que afirma que esto se promueve "a menudo" y un 30% que opina que esta habilidad se trabaja "siempre." Este hallazgo destaca la pertinencia de la guía para desarrollar habilidades de argumentación, permitiendo a los estudiantes expresar y justificar ideas a partir de los textos leídos. Sin embargo, un 20% de los docentes percibe que esta habilidad solo se fomenta "a veces" o menos, lo que podría sugerir que las actividades argumentativas podrían ser mejoradas o diversificadas para cubrir mejor las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

En general, los docentes valoran la guía docente de castellano como un recurso pertinente para el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión escrita, particularmente en aspectos como la identificación de ideas, el establecimiento de relaciones de causa-efecto, la realización de inferencias y la argumentación. Sin embargo, un porcentaje minoritario de docentes percibe que estas habilidades no siempre son abordadas de forma consistente, lo que indica que una mayor diversidad o ajuste en las actividades podría fortalecer el desarrollo de estas competencias en todos los estudiantes y en distintos contextos educativos.

Los resultados de la investigación muestran que la guía docente es valorada positivamente por los docentes en cuanto a su capacidad para desarrollar las habilidades de comprensión lectora. Sin embargo, también se identifican áreas de mejora, como la necesidad de diversificar las actividades y adaptarlas a las necesidades individuales de los estudiantes. Esta realidad se constata en las demás dimensiones exploradas.

La mayoría de los docentes perciben que la guía docente promueve el desarrollo de la comprensión lectora siguiendo los momentos didácticos de pre-lectura, lectura y post-lectura. Esta estructura secuencial, respaldada por investigaciones como las de Cassany (2001), facilita la construcción del significado y el desarrollo de habilidades lectoras. Sin embargo, es necesario garantizar que estos momentos sean implementados de manera flexible y adaptada a las necesidades de los estudiantes, tal como lo sugiere Inostroza (1996).

La guía docente parece ser efectiva en el desarrollo de la habilidad para identificar ideas relevantes y secundarias en los textos. Esta habilidad es fundamental para una comprensión profunda de la lectura y se alinea con las propuestas de Cassany (2001) sobre la importancia de comprender los textos de manera literal y diferencial. Sin embargo, es necesario que las actividades propuestas en la guía sean cada vez más desafiantes y permitan a los estudiantes aplicar esta habilidad en diferentes tipos de textos y contextos. Esto depende de la preparación del docente que lidera el proceso lectoescritor.

La guía docente también promueve el desarrollo de habilidades para establecer relaciones de causa-efecto y realizar inferencias. Estas habilidades son esenciales para una comprensión profunda de los textos y permiten a los estudiantes construir significados más allá de la información explícita. Sin embargo, es importante que las actividades propuestas sean más variadas y que se adapten a los diferentes niveles de comprensión de los estudiantes.

Los resultados obtenidos sugieren que, aunque la guía docente contribuye al desarrollo de habilidades argumentativas, es necesario fortalecer este aspecto. Esto implica diseñar actividades más desafiantes que requieran que los estudiantes construyan argumentos sólidos, considerando diferentes perspectivas y evaluar la calidad de las evidencias. Esto requiere brindar el tiempo suficiente y otros recursos necesarios. En línea con las propuestas de Cassany (1990), se recomienda incorporar estrategias que fomenten la discusión crítica y la elaboración de contraargumentos. Al hacerlo, no solo se mejoraría la competencia argumentativa de los estudiantes, sino también contribuyendo a desarrollar su pensamiento crítico y su capacidad para resolver problemas.

#### 4.2.3.3. Dimensión 8: Pertinencia para el desarrollo de la expresión escrita.

**Tabla 16.** Pertinencia para el desarrollo de la expresión escrita.

Indicadores	Nunca		Rara vez		A veces		A menudo		Siempre		Total	
	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%
Grado de implementación de los momentos didácticos para la escritura.	1	2	0	0	6	11	28	52	19	35	54	100
Grado en que la guía docente fomenta la revisión de la cohesión, coherencia y progresión textual en los escritos de los estudiantes.	1	2	3	6	6	11	26	48	18	33	54	100
Grado en que la guía docente fomenta el uso correcto de la sintaxis en la producción escrita.	1	2	1	2	10	19	30	56	12	22	54	100
Grado en que la guía docente fomenta el uso correcto de las normas ortográficas en la producción escrita.	1	2	0	0	7	13	29	54	17	31	54	100
Grado en que la guía docente fomenta el uso correcto de los tiempos verbales en la producción escrita.	1	2	0	0	9	17	27	50	17	31	54	100
Grado en que la guía docente	1	2	0	0	9	17	28	52	16	30	54	100



El indicador 28, "La guía docente de castellano promueve el desarrollo de las habilidades de expresión escrita siguiendo los momentos didácticos: pre-escritura, escritura y post-escritura," muestra que la mayoría de los docentes (87%) considera que la guía es adecuada para estructurar el desarrollo de la expresión escrita a través de estos momentos, con un 52% que indica que se promueve "a menudo" y un 35% que lo confirma "siempre." Esto indica que la guía es percibida como una herramienta efectiva para organizar y estructurar la enseñanza de la escritura. Sin embargo, un 13% de los docentes percibe que esta estructuración solo se promueve "a veces" o menos, lo cual sugiere que en algunos contextos la guía podría no proporcionar suficientes herramientas o actividades para cubrir todos los momentos didácticos de la escritura.

El indicador 29, "La guía docente de castellano orienta la verificación de la cohesión, coherencia y progresión del texto, es decir la secuencia y relación de las ideas en el texto elaborado por los estudiantes," refleja que el 81% de los docentes perciben que la guía fomenta la revisión y estructuración adecuada de las ideas en el texto, con un 48% que señala que esto se promueve "a menudo" y un 33% que considera que siempre se aborda esta verificación. Sin embargo, un 19% de los docentes considera que esta orientación solo se brinda "a veces" o menos, lo cual podría indicar que la guía podría mejorar en la claridad o frecuencia de las actividades destinadas a revisar la cohesión y coherencia en la escritura.

El indicador 30, "La guía docente de castellano promueve el manejo adecuado de la sintaxis," muestra que el 78% de los docentes valora positivamente la promoción del uso correcto de la sintaxis, con un 56% que indica que esto se promueve "a menudo" y un 22% que afirma que siempre se fomenta. No obstante, un 22% de los docentes perciben que la guía promueve esta habilidad solo "a veces" o menos, lo cual podría sugerir la necesidad de reforzar actividades o estrategias que fomenten un mejor manejo sintáctico en los textos de los estudiantes.

El indicador 31, "La guía docente de castellano promueve el manejo adecuado de la ortografía," muestra que el 85% de los docentes considera que la guía fomenta el uso correcto de la ortografía, con un 54% que indica que esto ocurre "a menudo" y un 31% que afirma que siempre se trabaja. Este resultado refleja una percepción positiva de la guía como apoyo en el desarrollo de habilidades ortográficas. Sin embargo, un 15% percibe que esta habilidad solo se promueve "a veces" o menos, lo cual sugiere que algunas actividades podrían mejorarse para reforzar la precisión ortográfica en los estudiantes.

El indicador 32, "La guía docente de castellano promueve el uso adecuado de los tiempos verbales," revela que el 81% de los docentes considera que la guía apoya el uso adecuado de los tiempos verbales, con un 50% que señala que esto se promueve "a menudo" y un 31% que confirma que siempre se fomenta. Sin embargo, un 19% considera que el uso de tiempos verbales se promueve solo "a veces" o menos, lo que sugiere que podrían incluirse actividades más específicas para asegurar un uso consistente de los tiempos verbales en los textos.

El indicador 33, "La guía docente de castellano promueve el uso adecuado de los artículos," muestra que el 82% de los docentes percibe que la guía fomenta un uso correcto de los artículos, con un 52% que indica que esto ocurre "a menudo" y un 30% que lo afirma "siempre." Este resultado indica una percepción positiva, aunque el 18% de los docentes considera que esta habilidad se promueve solo "a veces" o menos, lo cual podría sugerir que algunas actividades no cubren completamente la práctica adecuada de los artículos.

El indicador 34, "La guía docente de castellano promueve el uso de conectores," indica que el 79% de los docentes considera que la guía fomenta el uso de conectores para estructurar el discurso escrito, con un 46% que señala que esto se promueve "a menudo" y un 33% que confirma que siempre. No obstante, un 21% opina que el uso de conectores solo se fomenta "a veces" o menos, lo que sugiere que en algunos casos la guía podría no ofrecer suficientes oportunidades para practicar la cohesión textual a través de conectores.

El indicador 35, "La guía docente de castellano promueve el uso de pronombres," revela que el 77% de los docentes percibe que la guía fomenta el uso adecuado de los pronombres, con un 46% que indica que esto se promueve "a menudo" y un 31% que lo señala "siempre." Sin embargo, un 23% opina que esta habilidad se promueve solo "a veces" o menos, lo cual indica que podría mejorarse el enfoque en actividades que refuercen el uso correcto de pronombres en los textos.

En general, los docentes consideran que la guía docente de castellano es pertinente para desarrollar diversas habilidades de expresión escrita, especialmente en los aspectos didáctico: pre-escritura, escritura, post-escritura y en el uso adecuado de elementos como la sintaxis, ortografía, los tiempos verbales, artículos, conectores y pronombres. No obstante, un sector de los docentes identifica que algunas habilidades no se promueven de manera suficientemente consistente para todos los estudiantes, en especial para aquellos que requieren

un tiempo más prolongado, lo que sugiere la necesidad de una mayor diversidad o profundidad en las actividades para atender adecuadamente las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Los resultados obtenidos muestran que la guía docente es valorada positivamente por los docentes en cuanto a su capacidad para estructurar el proceso de escritura siguiendo los momentos didácticos de pre-escritura, escritura y post-escritura. Esta secuencia, respaldada por investigaciones como las de Cassany (1990, 2001), facilita la construcción del significado y el desarrollo de habilidades escritoras. En este sentido, siempre es necesario garantizar que estos momentos sean implementados de manera flexible y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes, tal como lo sugiere Inostroza (1996).

La guía docente parece ser efectiva en la promoción de la cohesión, coherencia y el uso adecuado de aspectos gramaticales como la sintaxis, la ortografía, los tiempos verbales, los artículos, los conectores y los pronombres. Estos resultados son alentadores y coinciden con las propuestas de Cassany (1990) sobre la importancia de desarrollar un uso correcto y preciso del lenguaje. No obstante, es necesario profundizar en el desarrollo de actividades que permitan a los estudiantes reflexionar sobre las elecciones lingüísticas que realizan y justificar su uso.

Los resultados obtenidos concuerdan con las propuestas de Cassany (1993) sobre la importancia de enfatizar el proceso de escritura y no solo el producto final. La guía docente parece promover la idea de que la escritura es un proceso dinámico y que requiere de revisión y reelaboración constante. Por ello es necesario que los docentes se enfoquen en desarrollar en los estudiantes habilidades de autocorrección y revisión, tal como lo propone Cassany (1993). Además, es fundamental que se promueva un ambiente de aprendizaje que fomente la creatividad y la autonomía de los estudiantes, como lo sugiere Inostroza (1996).

**4.2.4. Variable:** Acompañamiento Pedagógico a Docentes para el Uso de la Guía Docente y Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante

**4.2.4.1. Dimensión 9: Capacitación y Asesoramiento para el Uso de la Guía Docente y Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante.**

**Tabla 17.** Capacitación y asesoramiento para el uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante.

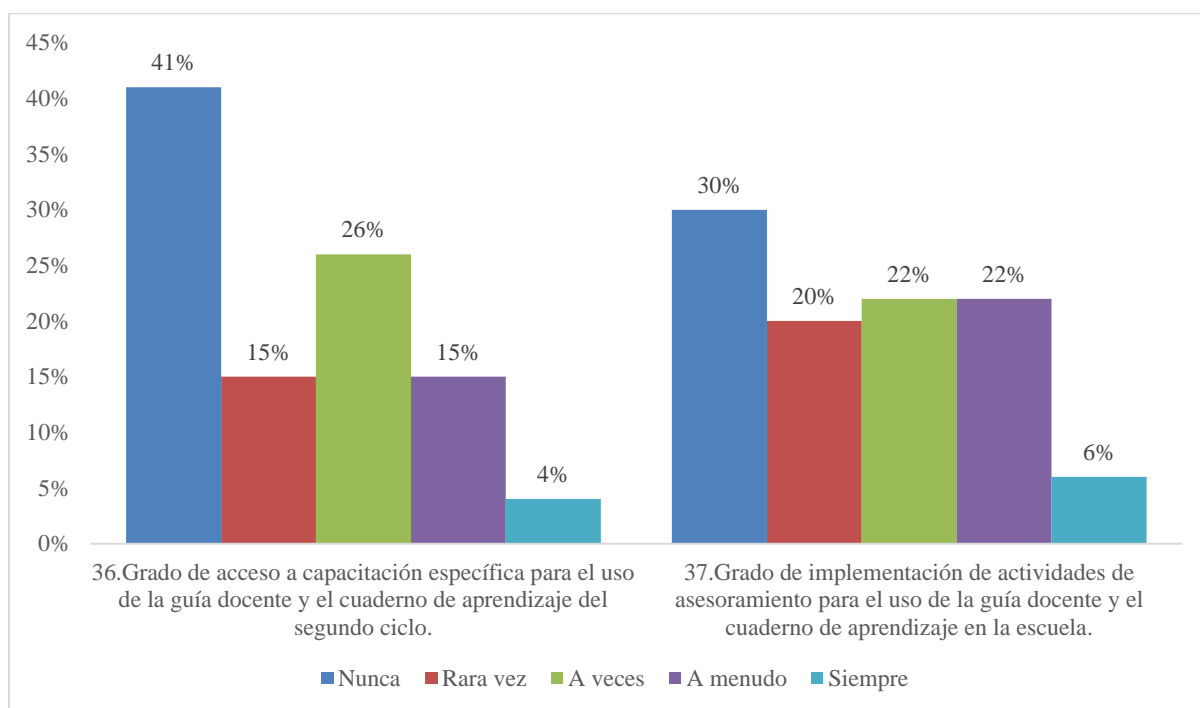
Indicadores	Nunca		Rara vez		A veces		A menudo		Siempre		total	
	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%	t	%

<b>P36-</b> Accede a capacitación para el uso de la guía docente del segundo ciclo y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante	22	41	8	15	14	26	8	15	2	4	54	100
--	----	----	---	----	----	----	---	----	---	---	----	-----

<b>P37-</b> En la escuela se realiza asesoramiento para el uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante	16	30	11	20	12	22	12	22	3	6	54	100
---	----	----	----	----	----	----	----	----	---	---	----	-----

*Nota.:* Información Dimensión “Capacitación y asesoramiento para el uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

**Gráfico 10.** Capacitación y asesoramiento para el uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante.



*Nota.:* Información Dimensión “Capacitación y asesoramiento para el uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante”, 2024, obtenida de Docentes de las Escuelas.

El indicador 36, "Accede a capacitación para el uso de la guía docente del segundo ciclo y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante," revela que una gran parte de los docentes

(41%) indica que "nunca" ha recibido capacitación para el uso de estos recursos, mientras que un 15% lo hace solo "rara vez." Solo un 26% señala que accede a capacitación "a veces," y un bajo porcentaje del 15% y 4% afirma recibirla "a menudo" o "siempre," respectivamente. Este resultado sugiere una notable falta de apoyo formativo para los docentes en el uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje, lo cual podría limitar la efectividad y la implementación adecuada de estos materiales en el aula. La ausencia de una capacitación sistemática podría estar afectando la capacidad de los docentes para aprovechar al máximo las herramientas pedagógicas ofrecidas, lo que señala un aspecto importante para mejorar el acompañamiento y el desarrollo profesional en esta área.

El indicador 37, "En la escuela se realiza asesoramiento para el uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante," muestra una tendencia similar, con un 30% de los docentes que indica que "nunca" recibe asesoramiento y un 20% que lo recibe solo "rara vez." Aunque un 22% menciona que este asesoramiento ocurre "a veces" y otro 22% que lo recibe "a menudo," solo un pequeño 6% indica que el asesoramiento ocurre "siempre." Estos datos reflejan una falta de asesoramiento continuo y suficiente en las escuelas para el uso de estos materiales, lo cual podría estar limitando la capacidad de los docentes para implementar estrategias didácticas efectivas y adaptadas al contexto del aula.

Ambos indicadores revelan una carencia significativa de apoyo en términos de capacitación y asesoramiento para el uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje. La mayoría de los docentes señala una falta de formación regular y sistemática, lo que sugiere que, en general, no se brinda el apoyo necesario para que ellos se sientan plenamente capacitados y seguros en la utilización de estos recursos. Esta realidad dista de lo que señala Darling (2012) que la capacitación docente es un factor clave para mejorar la calidad de la educación, este caso para el mejoramiento de la enseñanza - aprendizaje de la lengua castellana.

Esta situación analizada subraya la importancia de implementar programas de capacitación y asesoramiento pedagógico de manera regular y accesible en las escuelas para mejorar la efectividad del uso de los materiales educativos y promoviendo el uso más consistente y enriquecedor para el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

#### **4.3. Resultados Cualitativos**

La investigación cualitativa abordó el quinto objetivo, "Describir factores que influyen en la implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza

– aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes del segundo ciclo". Para ello el trabajo se enfocó en tres categorías principales: Accesibilidad de los materiales educativos, Capacitación docente para la implementación. y Acompañamiento docente en la escuela. A través de un análisis detallado de las categorías y subcategorías, respaldado por citas textuales de los entrevistados se buscó una comprensión más profunda y reveladora de la práctica educativa, desde las experiencias de los docentes.

De estas categorías emergieron siete subcategorías y 120 citas codificadas, las mismas se detallan en la Tabla 18

**Tabla 18**

Frecuencia de citas de las categorías y subcategorías.

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>1.Accesibilidad de los materiales educativos</b>	● 1.1. Gestión de los materiales educativos	7
	● 1.2. Equidad en la distribución de los materiales	8
	● 1.3. Accesibilidad de los materiales para todos los estudiantes.	10
<b>2.Capacitación docentes para la implementación</b>	● 2.1. Preparación previa del docente.	8
	● 2.2. Temas prioritarios para la capacitación	11
<b>3.Acompañamiento docente en la escuela</b>	● 3.1. Observación de clases y orientaciones pedagógicas	11
	● 3.2. Promoción de prácticas inclusivas.	8
<b>Total</b>		120 citas

*Nota.:* Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25, de la entrevista a coordinadores pedagógicos y directores de las escuelas, año 2024.

#### **4.3.1. Categoría:** Accesibilidad de los Materiales Educativos

La accesibilidad de los materiales educativos refiere a la disponibilidad, adaptabilidad para el uso y de acceso fácil para todos los usuarios. En este sentido, tanto para los docentes como para los estudiantes, las guías didácticas representan un recurso importante en el proceso educativo (García y De la Cruz, 2014; Jiménez, 2009). Estas herramientas no solo facilitan la planificación y ejecución de las clases, sino que también ofrecen a los estudiantes un marco de referencia claro para el desarrollo de sus competencias. Al ofrecer secuencias de aprendizaje claras y contenidos bien estructurados, estas guías facilitan la gestión de la información y promueven un aprendizaje más profundo.

El análisis acerca de la “Accesibilidad de los materiales educativos” se realizó a través de tres subcategorías seleccionadas a fin de evidenciar algunos factores que pudieran afectar la implementación de innovaciones educativas. En primer lugar, la subcategoría “Gestión de los materiales educativos” resalta que lo esencial es la entrega oportuna de los materiales a los usuarios para una organización pedagógica y escolar armónica. Por otra parte, la subcategoría “Equidad en la distribución de los materiales” se refiere a la idea de que todos los estudiantes deben tener acceso a los recursos educativos en el momento adecuado, independientemente de su origen socioeconómico o ubicación geográfica, tengan acceso oportuno y equitativo a los recursos educativos necesarios para su aprendizaje.

Es fundamental reconocer que la población de sectores con escasos recursos económicos enfrenta barreras significativas para acceder a materiales educativos escolares. La falta de recursos económicos puede limitar la capacidad de las familias para adquirir libros, dispositivos electrónicos y otros materiales esenciales. Además, las escuelas ubicadas en zonas desfavorecidas suelen contar con menos recursos y una infraestructura escolar más precaria. Para asegurar la equidad en la distribución de los materiales, es necesario implementar políticas públicas y estrategias educativas que aborden estas desigualdades o barreras.

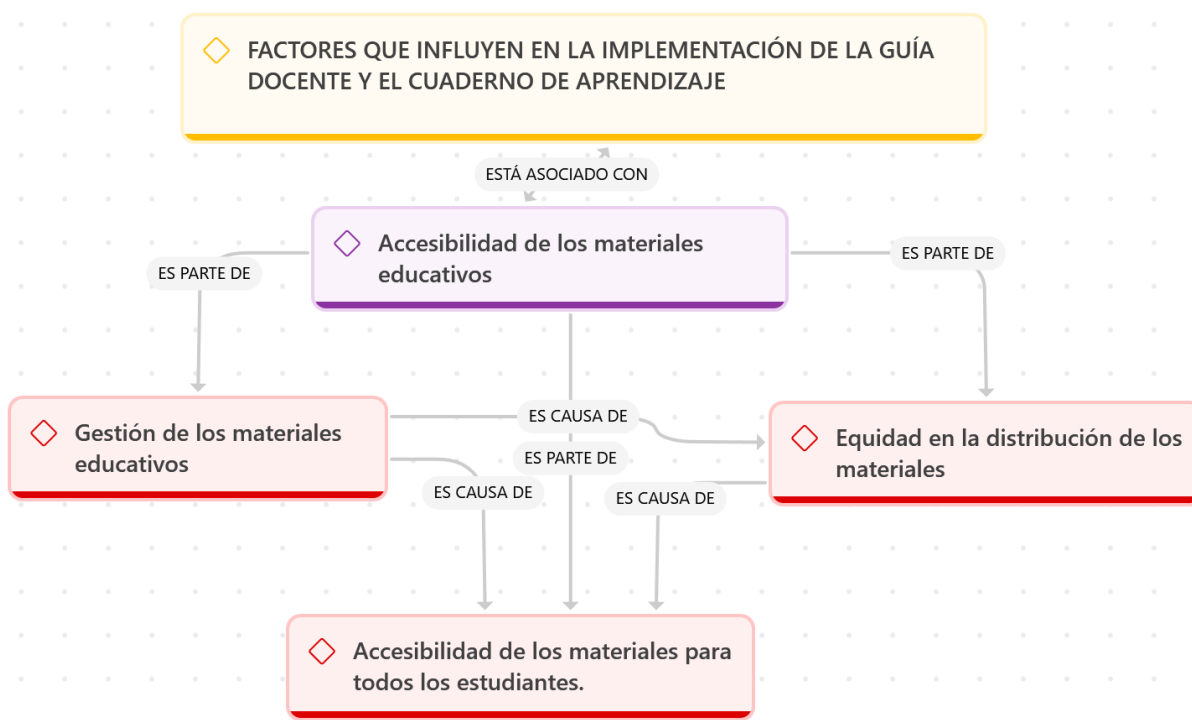
Al garantizar la equidad en la distribución de los materiales, se promueve una de las condiciones de la educación de calidad para todos y se contribuye a reducir las brechas de desigualdad existentes. Esto no solo beneficia a los estudiantes, sino también tiene un impacto positivo en el desarrollo social y económico de toda la comunidad.

Por último, la subcategoría “accesibilidad de los materiales para todos los estudiantes” refiere a que todos los estudiantes, sin importar sus características y/o necesidades particulares,

deben acceder a los recursos educativos necesarios para su aprendizaje. Esto implica materiales diseñados y presentados de manera que el usuario pueda utilizarlos de manera efectiva.

## Red Semántica 1

**Categoría** Accesibilidad de los materiales educativos



*Nota:* Mapa semántico obtenido en el software ATLAS. ti versión 25 a partir de las entrevistas a directores y coordinadoras pedagógicas.

La red semántica que aborda la categoría "Accesibilidad de los materiales educativos" destaca los siguientes puntos clave basados en la información recuperada:

### 4.3.1.1. Subcategoría: Gestión de los materiales educativos

Los entrevistados reportaron problemas relacionados con la entrega tardía de los materiales educativos, los cuales llegaron entre mayo y junio, lo que afecta la planificación pedagógica y la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este retraso puede causar desorganización y forzar a los docentes a recurrir a métodos tradicionales en ausencia de orientaciones claras.

#### **4.3.1.2. Subcategoría: Equidad en la distribución de los materiales**

Se evidencia una disparidad en la distribución de materiales, con casos donde algunos estudiantes no reciben los recursos en igualdad de condiciones. Esto afecta especialmente a las poblaciones de contextos socioeconómicos vulnerables, limitando su acceso a materiales esenciales o básicos.

#### **4.3.1.3. Subcategoría: Accesibilidad de los materiales para todos los estudiantes.**

Los materiales educativos no están adaptados para atender la diversidad estudiantil, por ejemplo, a estudiantes con discapacidad auditiva. Esto refleja barreras significativas para la inclusión, limitando el acceso efectivo a los recursos educativos. El impacto que se genera específicamente en esta categoría se señala la falta de accesibilidad y la distribución desigual de materiales educativos puede distorsionar los beneficios potenciales de estos recursos. Aunque la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante se consideran herramientas clave para facilitar el aprendizaje autónomo y estructurar el proceso educativo, su efectividad depende en gran medida de su disponibilidad oportuna y adaptabilidad a diversas necesidades.

En resumen, la red semántica evidencia que la implementación efectiva de los materiales educativos requiere una mejora en la gestión, distribución equitativa y diseño inclusivo de los recursos, priorizando las necesidades de todos los estudiantes para garantizar una educación de calidad.

Al respecto, los testimonios referidos a la subcategoría “Gestión de los materiales educativos” las personas entrevistadas revelan los siguientes:

"Recibimos este año 2024, en mayo, los cuadernillos de matemática y castellano sin la guía docente." Referente de escuela A.

"Este año los materiales se distribuyeron tarde y llegaron entre los meses de mayo y junio en nuestra zona." Referente de escuela F.

En cuanto a la “Equidad en la distribución de los materiales” refieren los siguientes:

“En el segundo ciclo se recibió los materiales a mitad de la primera etapa. Todos los niños recibieron. Se trabaja algunos contenidos para cuyo desarrollo

utilizamos el internet porque no trae toda la información”. Referente de escuela C.

“Se entregaron para 23 niños y el grupo del cuarto son 27 alumnos, entonces cuatro alumnos prácticamente han quedado sin los materiales”. Referente de escuela H

Por último, refieren a la “Accesibilidad de los materiales para todos estudiantes”

"El cuaderno de aprendizaje y la guía docente no están adaptados para atender a las diversas necesidades de los estudiantes." Referente de escuela G.

"El material no está preparado para una persona con discapacidad auditiva ni para estudiantes con conectividad limitada." Referente de escuela E.

Los testimonios muestran una disparidad en cuanto a la disponibilidad de los materiales, evidenciando que no todos los estudiantes pudieron acceder en igualdad de condiciones. Por ejemplo, una de las personas entrevistadas señala que los materiales no están adaptados para atender las diversas necesidades de los estudiantes. Otra, especifica que los materiales no son adecuados para estudiantes con discapacidad auditiva ni para aquellos con conectividad limitada. Además, de la llegada tardía de los materiales y la cantidad que no alcanza para todos. Estos evidencian las barreras que enfrentan los docentes y ciertos grupos de estudiantes.

La falta de guías docentes al inicio del ciclo escolar o su entrega tardía podría generar una interrupción en la planificación y ejecución de las clases, afectando la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto puede producir una desorganización del proceso pedagógico. En consecuencia, los docentes continuarán enseñando con el método que conoce y se siente seguro. La falta de orientaciones pedagógicas puede dificultar la adaptación de los contenidos a las necesidades de los estudiantes.

La demora en la entrega de materiales puede ampliar la brecha educativa entre los estudiantes, ya que aquellos que cuentan con recursos adicionales o apoyo familiar pueden compensar en cierta medida esta falta. Asimismo, puede dificultar el cumplimiento de los objetivos curriculares establecidos para el grado y la asignatura. Esto podría distorsionar la percepción acerca de la utilidad de los materiales, tal vez sean muy eficaces si se implementa de manera adecuada, siguiendo las pautas sugeridas, pero la demora en la entrega y en algunos

casos en modalidad digital, que también es una barrera para su uso por la falta de condiciones tecnológicas. Esta realidad puede no evidenciar la verdadera eficacia de los materiales para la enseñanza de la lengua materna castellana en segundo ciclo de la educación escolar básica.

La realidad de diversas barreras revelada a través de los testimonios, relacionada con el acceso de los materiales puede tener un resultado distinto a los resultados del estudio realizado por Haro et. al. (2020, p.75) que señalan que “el uso de materiales didácticos influye de forma directa y significativa en el rendimiento escolar de los estudiantes, permitiendo la mejor adquisición de conocimientos y motivando a los estudiantes hacia un aprendizaje más efectivo”.

Según Román (2003), la práctica pedagógica es un entramado complejo de elementos interconectados: la comunicación entre docente – estudiante, la orientación didáctica hacia el aprendizaje, el tipo de conocimientos y capacidades están en juego, los recursos disponibles como los materiales educativos y los mecanismos de evaluación se combinan para dar forma al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El propósito de la guía es facilitar la interconexión de todos los elementos para generar experiencias de aprendizajes significativos, por ello la falta de acceso a la guía didáctica de manera física, a internet y a dispositivos informáticos puede generar muchas dificultades para su implementación adecuada. Limita la capacidad de los docentes para planificar, diversificar sus estrategias y evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. Para garantizar una educación equitativa y de calidad, es necesario generar políticas públicas que garanticen el acceso a recursos educativos y el desarrollo de competencias digitales en los docentes, independientemente de su lugar de trabajo.

**4.3.2. Categoría:** Capacitación Docente para la Implementación de la Guía Docente y Cuaderno de Aprendizaje.

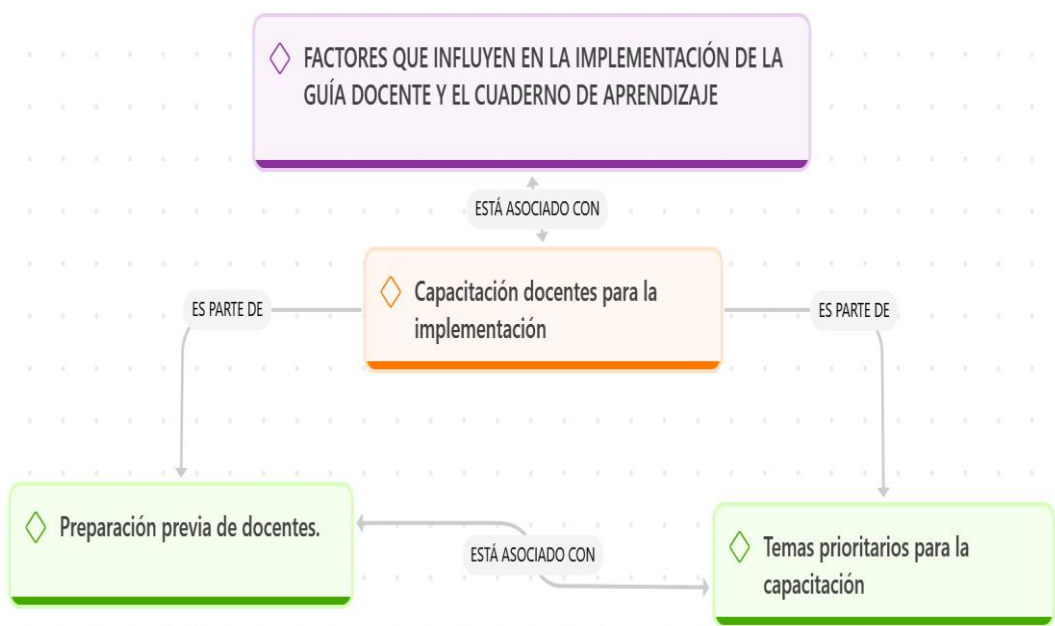
La capacitación docente para la implementación de una guía didáctica trasciende la mera transferencia de conocimientos. Es fundamental que este proceso promueva un desarrollo integral de las competencias pedagógicas de los docentes. Más allá de conocer los contenidos y las secuencias de actividades, es esencial que los educadores adquieran habilidades para adecuar las propuestas a la diversidad de sus estudiantes, fomentar la participación activa y evaluar los aprendizajes de manera formativa. Además, la capacitación debe incentivar la

reflexión crítica sobre la propia práctica, permitiéndolos cuestionar sus supuestos y buscar nuevas alternativas pedagógicas.

Para garantizar una implementación significativa de la guía, la capacitación debe trascender el enfoque individual. Es necesario generar espacios de colaboración entre los docentes, donde puedan compartir experiencias, resolver dudas y construir conocimiento colectivo. A través de círculos de aprendizaje, los educadores pueden aprender unos de otros, fortalecer sus redes de apoyo y desarrollar un sentido de pertenencia a una comunidad educativa. La colaboración entre docentes fomenta la innovación pedagógica y permite adaptar las guías a las necesidades específicas de cada contexto escolar.

## Red Semántica 2

**Categoría** Capacitación docentes para la implementación



*Nota:* Mapa semántico obtenido en el software ATLAS. ti versión 25 a partir de las entrevistas a directores y coordinadoras pedagógicas.

La red semántica se enfoca en la "Capacitación de docentes para la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante". A continuación, se detallan las relaciones y puntos clave:

#### **4.3.2.1. Preparación previa de docentes:**

Este nodo principal destaca la importancia de la formación de los docentes como un factor crítico para garantizar el éxito en la implementación de los materiales educativos. La capacitación se posiciona como un elemento asociado a la calidad y efectividad del proceso. Este subelemento subraya que la formación previa de los docentes es esencial. Una preparación adecuada asegura que los profesores comprendan y apliquen correctamente las guías y materiales diseñados, reduciendo errores y mejorando la experiencia educativa.

#### **4.3.2.2. Temas prioritarios para la capacitación:**

Este nodo complementa el aspecto de la preparación docente, enfocándose en los contenidos específicos que deben ser abordados en las capacitaciones. La definición de temas prioritarios permite orientar los esfuerzos hacia las necesidades específicas de los docentes, optimizando los resultados.

#### **4.3.3. Relación entre elementos:**

Preparación previa de docentes y temas prioritarios para la capacitación están interrelacionados, ya que la preparación previa se enriquece al identificar y abordar los temas prioritarios. A su vez, ambos son componentes integrales del nodo principal de capacitación docente.

#### **4.3.4. Interpretación general**

La red semántica refleja que el éxito en la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje depende significativamente de la formación y preparación de los docentes. Esto requiere una planificación estratégica que identifique los temas clave a abordar en las capacitaciones, asegurando que los educadores estén equipados para aplicar estos materiales de manera efectiva en el aula.

El análisis de la categoría **“Capacitación docente para la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje”** se realizó a través de dos subcategorías: “Preparación previa de docentes” y “Temas prioritarios para la capacitación” en búsqueda de la identificación de algunas condiciones necesarias para la implementación de una innovación educativa.

La primera subcategoría “Preparación previa de docentes” refiere a la capacitación o formación que los docentes reciben de manera anticipada para la implementación de algo

nuevo, en un proceso educativo para el mejoramiento de la enseñanza – aprendizaje conlleva como desafío la preparación de los docentes. En este caso la formación para el manejo adecuado de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante, materiales elaborados para la enseñanza de la lengua materna castellana. La preparación docente es fundamental por razones como: la necesidad de comprender los objetivos, contenidos y metodologías propuestas en la guía didáctica y el cuaderno de aprendizaje. Esto implica no solo conocer los contenidos lingüísticos, sino también las secuencias didácticas, las actividades propuestas y los criterios de evaluación.

Del mismo modo, los docentes deben ser capaces de adaptar los materiales a las características y necesidades específicas de sus estudiantes y del contexto en el que trabajan. Deben dominar las estrategias propuestas en la guía y ser capaces de seleccionar las más adecuadas para cada contenido y grupo de estudiantes. Por ejemplo: la guía incluye recursos, como textos, imágenes, vídeos y actividades interactivas. Ellos deben conocer y saber utilizar estos recursos de manera efectiva para enriquecer las clases y favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, la implementación de una innovación educativa requiere un trabajo colaborativo entre los docentes. La preparación previa facilita la coordinación y el intercambio de experiencias entre los colegas. En consecuencia, la preparación previa de los docentes es esencial para la implementación de la guía didáctica y el cuaderno de aprendizaje. Al comprender los materiales, podrán adaptarlos al contexto, manejar las estrategias didácticas, utilizar los recursos de manera eficaz para contribuir con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza- aprendizaje.

Los testimonios de los entrevistados revelan una variedad de situaciones en cuanto a la preparación previa de los docentes para la implementación de los nuevos materiales educativos.

"No se tuvo ninguna preparación previa para su implementación de parte del MEC; tampoco se contó con la guía para el docente de manera física." Referente de escuela G.

"La entrega de los materiales se realizó a través de la coordinadora pedagógica, instancia que realizó algunas sugerencias de cómo utilizarlo." Referente de escuela D.

"Los docentes planifican y analizan la guía para la utilización con el cuaderno de aprendizaje y el desarrollo de los contenidos presentados." Referente 1 de escuela F.

"No tuvimos ninguna preparación, llegó a nuestras manos y los que teníamos completo para los estudiantes lo implementamos." Referente de escuela A.

"Para la utilización de estos materiales el MEC no ha realizado ninguna capacitación para los docentes de esta institución." Referente 1 de escuela F.

"No hubo capacitación previa; simplemente se distribuyeron los materiales y los docentes debieron adaptarlos por su cuenta." Referente de escuela F2.

De este modo, se evidencia que los docentes asumieron la responsabilidad de planificar y analizar los materiales, la coordinación pedagógica asumió el rol para la orientación en el proceso de exploración de los materiales. Esta etapa es fundamental para garantizar que los docentes sepan cómo utilizar los materiales de manera efectiva y puedan adaptar las actividades a las necesidades de sus estudiantes.

Las siguientes afirmaciones revelan autogestión y colaboración entre docentes:

"Nos reunimos por ciclo, llevamos en mesa de trabajo cómo y con qué material más vamos a trabajar, aparte del cuadernillo y la guía docente." Referente de escuela B

"Analizamos la guía con las profesoras del segundo ciclo. Iniciamos a usar los libros para la lectura y luego vemos las actividades que se podían desarrollar con los estudiantes." Referente de escuela C.

"El intercambio entre colegas ha sido clave para comprender mejor cómo usar estos materiales." Referente de escuela H.

Se evidencia la capacidad de los docentes para tomar decisiones, asumir responsabilidades y ser proactivos en su práctica pedagógica. Esto es muy importante porque los docentes son los agentes de cambio en el aula y, al empoderarlos, se les otorga la autonomía necesaria para adaptar las herramientas a las necesidades específicas de sus estudiantes y contextos. Cuando los docentes trabajan en equipo, comparten conocimientos, experiencias y

recursos enriquecen su práctica y generan un ambiente de aprendizaje más colaborativo y enriquecedor para los estudiantes.

La capacidad de la autogestión y la colaboración van de la mano con la mejora continua. Al trabajar juntos y tomar decisiones informadas, los docentes pueden identificar áreas de mejora, compartir buenas prácticas y desarrollar soluciones innovadoras para los desafíos que enfrentan.

Otro aspecto hallado fue que el cuaderno de aprendizaje para estudiante se implementa como un material de apoyo o refuerzo:

"Estamos utilizando los cuadernos de aprendizaje como material de apoyo, refuerzo y los docentes indagan cómo incorporar las metodologías" Referente de escuela E.

Esta práctica se aleja del enfoque pedagógico de la guía didáctica que pretende poner énfasis en ser un recurso didáctico utilizado durante las clases de enseñanza de la lengua y no convertirlo en un material de simple refuerzo.

Por último, los testimonios de los entrevistados revelan una situación heterogénea en cuanto a la formación continua de los docentes para la implementación de los nuevos materiales educativos.

"En la mayoría de los casos, recibimos capacitaciones al inicio del año, pero la verdadera preparación ocurre en el día a día, ajustando la teoría a la realidad de nuestras aulas." Referente de escuela H.

"La capacitación técnica se limitó a videos y reuniones virtuales en horarios poco accesibles para los docentes, a la siesta de manera virtual" Referente 2 de escuela F.

"Las capacitaciones no se ajustan a la realidad del aula, lo que nos obliga a buscar estrategias alternativas por nuestra cuenta." Referente de escuela H.

La situación heterogénea hallada se puede resumir de la siguiente manera:

Se reconoce que algunos docentes recibieron la capacitación inicial, pero se enfatiza la importancia de la formación sistemática para la adecuación continua de los materiales al contexto.

No se reportaron capacitaciones adecuadas, a fin de dar suficiente atención a las necesidades y preocupaciones de los docentes para implementar los nuevos materiales.

Se menciona una capacitación limitada y poco accesible, lo que dificulta la participación efectiva de los docentes.

Se destaca la necesidad de capacitaciones más prácticas y ajustadas a la realidad del aula.

Los testimonios ponen de manifiesto la importancia de la formación y las diversas formas en que se abordan en las escuelas la formación continua de docente, a fin de brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional para mejorar sus prácticas pedagógicas y utilizar de manera efectiva los nuevos materiales educativos. En este sentido, se percibe la necesidad de capacitaciones adecuadas para la implementación efectiva de los nuevos materiales con un enfoque práctico y significativo para el contexto del aula, lo que implica considerar las necesidades específicas de los docentes y de los estudiantes, ofreciendo diferentes modalidades de formación (presencial, virtual sincrónica-asincrónica, mixta) para facilitar la participación de todos los docentes.

La segunda subcategoría **“Temas prioritarios para la capacitación”** se refiere a las áreas en las que los docentes necesitan desarrollar sus conocimientos y habilidades para implementar de manera efectiva los nuevos materiales educativos. El docente juega un papel crucial en el desarrollo de la competencia lingüística de sus estudiantes. Su dominio de los contenidos, la selección de las didácticas más adecuadas y la implementación de metodologías innovadoras son factores importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un docente que maneja de manera óptima estos recursos, es capaz de crear un ambiente de aprendizaje significativo, donde los estudiantes se sientan motivados a explorar y desarrollar sus habilidades lingüísticas. Al seleccionar contenidos relevantes y actualizados, el docente asegura que las clases sean relevantes y atractivas para los estudiantes. Además, al utilizar diversas estrategias didácticas y metodologías oportunas promueve la participación activa de los estudiantes y facilita la adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Por ello, el manejo óptimo de los contenidos, la metodología y los momentos didácticos por parte de los docentes es fundamental para garantizar un aprendizaje significativo y duradero de la lengua. Un docente preparado y actualizado está en capacidad de adaptar su enseñanza a las necesidades e intereses de cada estudiante, promoviendo así el desarrollo de

una competencia lingüística integral. Asimismo, al fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y respetuoso, el docente contribuye a que los estudiantes desarrollen una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua.

Los entrevistados manifestaron de los siguientes:

"En las capacitaciones de docentes, es fundamental afianzar la metodología de cada habilidad lingüística, los procesos y el sistema de evaluación." Referente de escuela E.

"En la capacitación docente se debería abordar técnicas de lectura inferencial y los momentos didácticos de lectura y escritura." Referente 1 de escuela F.

"Es necesario trabajar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en contextos auténticos y significativos." Referente de escuela A.

"Es importante capacitar a los docentes en la didáctica de la lectura y escritura, para que los estudiantes puedan lograr las capacidades necesarias." Referente de escuela I.

"Es necesario trabajar estrategias de enseñanza diferenciada y la inclusión de tecnologías educativas." Referente 1 de escuela F.

Los testimonios evidencian que los docentes necesitan una comprensión profunda de los contenidos pedagógicos de los nuevos materiales, incluyendo las metodologías de enseñanza, los procesos de evaluación y las estrategias didácticas de cada habilidad lingüística. Otro aspecto resaltante es la necesidad de trabajar en contextos auténticos y significativos para desarrollar las habilidades de lectura, escritura y comprensión, conforme a los procesos didácticos de la lectura y la escritura. También se evidencia la necesidad de capacitar a los docentes para atender a la diversidad de los estudiantes, utilizar estrategias de enseñanza diferenciada e incorporar las tecnologías educativas en las prácticas docentes.

#### **4.3.5. Categoría: Acompañamiento Docente en la Escuela**

El acompañamiento docente es un proceso dinámico y colaborativo que se centra en el desarrollo profesional continuo de los docentes. Más allá de ser una mera supervisión, el acompañamiento implica una relación de confianza y aprendizaje mutuo entre un docente con mayor experiencia (acompañante) y un docente en formación o en busca de mejorar sus

prácticas (acompañado). Este proceso va más allá de la simple identificación de fortalezas y dificultades sino se trata de construir un camino de crecimiento profesional personalizado, donde se establecen metas claras y se diseñan estrategias específicas para alcanzarlas.

Esta tarea forma parte de la gestión directiva de la institución liderado por el director y otro referente pedagógico institucional. Es una tarea compleja que se debe abordar con un enfoque sistemático y planificado, incluyendo la definición de objetivos claros, la selección de instrumentos de evaluación adecuados y el seguimiento regular del progreso de los docentes. El acompañamiento docente debe ser un proceso continuo y flexible, adaptado a las necesidades cambiantes de la institución y de los docentes. Este proceso no solo implica observar y evaluar, sino también proporcionar herramientas, recursos y oportunidades para que los docentes puedan mejorar sus prácticas pedagógicas y alcanzar sus metas profesionales. Por lo tanto, es necesario brindarles un acompañamiento de calidad, basado en investigaciones actualizadas en educación y en las mejores prácticas pedagógicas.

La búsqueda de factores influyentes en el acompañamiento docente en la escuela se realizó mediante dos subcategorías “Observación de clases y orientaciones pedagógicas” y “Promoción de prácticas inclusivas”

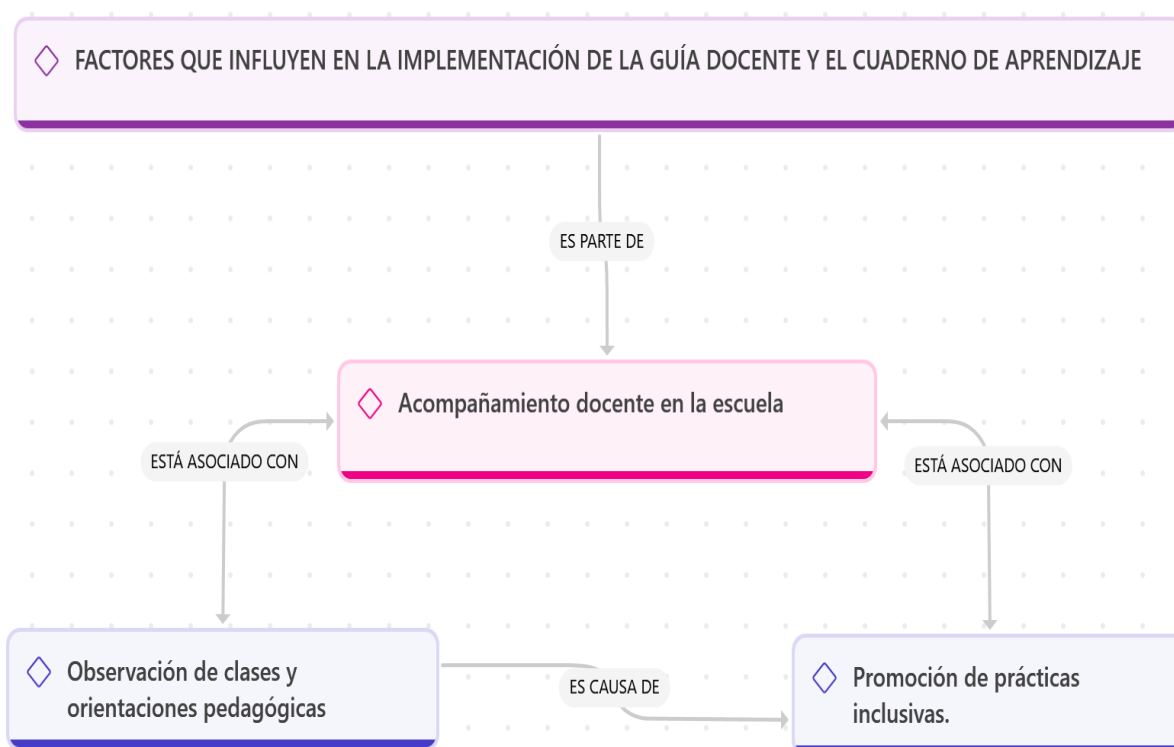
La primera subcategoría “**Observación de clases y orientaciones pedagógicas**” se refiere a las acciones que se llevan a cabo para observar las prácticas docentes en el aula, proporcionar retroalimentación y proponer innovaciones con el fin de mejorar la implementación de los nuevos materiales educativos.

La segunda subcategoría “**Promoción de prácticas inclusivas**”: se refiere a las acciones, estrategias y enfoques pedagógicos orientados a garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, características personales, sociales o culturales, puedan participar plenamente en el proceso educativo. Esta subcategoría destaca la necesidad de adaptar y diseñar métodos de enseñanza - aprendizaje que sean accesibles, equitativos y relevantes para la diversidad de estudiantes en un entorno educativo.

La promoción de prácticas inclusivas busca no solo mejorar el acceso y la equidad en la educación, sino también fomentar un entorno educativo que celebre la diversidad y prepare a los estudiantes para vivir y trabajar en sociedades diversas e interconectadas.

### Red Semántica 3

**Categoría:** Acompañamiento docente en la escuela



*Nota:* Mapa semántico obtenido en el software ATLAS. ti versión 25 a partir de las entrevistas a directores y coordinadoras pedagógicas.

La red semántica se centra en el "Acompañamiento docente en la escuela" como un factor crucial para la implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante. Este nodo principal resalta la necesidad de apoyar continuamente a los docentes en el entorno escolar. El acompañamiento busca mejorar sus prácticas pedagógicas y asegurar que los materiales educativos se utilicen de manera efectiva. A continuación, se presenta los elementos clave:

#### 4.3.5.1. Observación de clases y orientaciones pedagógicas

Este elemento está relacionado con la evaluación y retroalimentación directa a los docentes mediante la observación de sus clases. Estas observaciones permiten identificar fortalezas y áreas de mejora, ofreciendo orientaciones que fomenten la calidad educativa. El

acompañamiento en aula favorece la mejora de la práctica pedagógica, ya que las observaciones permiten realizar ajustes informados y pertinentes.

#### **4.3.5.2. Promoción de prácticas inclusivas**

Este nodo refleja que el acompañamiento docente no solo mejora las estrategias pedagógicas, sino que también fomenta la inclusión educativa. El enfoque inclusivo asegura que las necesidades de todos los estudiantes sean atendidas, especialmente de aquellos en situaciones de vulnerabilidad o con discapacidades.

#### **4.3.6. Relaciones entre elementos:**

Observación de clases y orientaciones pedagógicas está directamente vinculada al fortalecimiento de la calidad de enseñanza y es un motor para promover prácticas inclusivas, que garantiza un enfoque más equitativo en la educación.

#### **4.3.7. Interpretación general:**

La red destaca la importancia de un sistema de acompañamiento que permita a los docentes recibir apoyo práctico y teórico en sus prácticas pedagógicas. Esto no solo mejora la efectividad en la implementación de los materiales educativos, sino que también asegura un enfoque inclusivo y adaptado a las diversas necesidades del estudiantado. La observación y orientación actúan como herramientas esenciales para consolidar estas metas.

En ese sentido, los testimonios de los entrevistados revelan que la observación y retroalimentación es una práctica común en las escuelas, forma parte del proceso de implementación de los materiales educativos.

"Realizamos visitas semanales, observaciones de clases, verificación de planificaciones y dejamos sugerencias para mejorar el trabajo docente."  
Referente de escuela D.

"En la escuela acompañamos a los docentes mediante círculos de aprendizaje periódicos, observación de clases y revisión de planes." Referente de escuela H

"Desde el equipo directivo se realiza un monitoreo semanal mediante observación de clases y revisión de cuadernos de aprendizaje." Referente de escuela J

"Acompañamos a los docentes revisando las actividades propuestas y seleccionando algunas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes." Referente de escuela E.

"Acompañamos a los docentes con círculos de aprendizaje, acompañamientos en clases y observación de clases." Referente de escuela B.

"Compartimos en círculos de aprendizaje los materiales para las planificaciones y proyectos." Referente 1 de escuela F.

"En círculo de aprendizaje reflexionamos sobre la viabilidad de los materiales y la practicidad en su uso diario." Referente de escuela E.

"Se realizan círculos de aprendizaje donde analizamos cómo usar los materiales y adaptarlos a las necesidades del aula." Referente de escuela G.

Los testimonios analizados permiten identificar que se realizan observaciones de clases de forma periódica, permitiendo un seguimiento continuo del proceso de implementación. Además, fomentan la retroalimentación a través de los círculos de aprendizaje y la revisión de documentos, a fin de mejorar la práctica docente y en efecto facilitar el uso y manejo de los materiales para conducir el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se evidencia la importancia de los espacios colaborativos para el aprendizaje del docente en el proceso de implementación de los materiales educativos. Los círculos de aprendizaje, en particular, se muestran como una herramienta eficaz para fomentar la colaboración, el intercambio de ideas y el desarrollo profesional, ya que los docentes aprovechan para planificar actividades y proyectos en conjunto.

Esta práctica se alinea con la visión de Oliva (2013), quien define el acompañamiento pedagógico como un proceso de asesoría a docentes para optimizar sus prácticas y gestión dentro de sus instituciones, con el objetivo de mejorar el rendimiento estudiantil. El acompañamiento pedagógico es un proceso de apoyo continuo a los docentes para que, a través de la reflexión sobre su práctica diaria en el aula, ellos se convierten en actores activos, pensadores sobre acciones pedagógicas como dice Freire (2004), "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" la práctica de la reflexión continua nutre el conocimiento docente y su posicionamiento como profesional de la educación para estar en búsqueda de mejora continua, en el contexto que le corresponde liderar proceso educativo.

Los testimonios corroboran la idea de Reyes y Pérez (2020) sobre el acompañamiento pedagógico como una herramienta de formación que responde a las necesidades de los docentes y mejora directamente su práctica.

La segunda subcategoría "**Promoción de prácticas inclusivas**" se refiere a las acciones que se llevan a cabo para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades, tengan las oportunidades de aprender y participar.

Algunos testimonios al respecto:

"La reflexión permanente sobre la práctica docente es clave para implementar estrategias inclusivas y atender a todos los estudiantes." Referente de escuela E

"Para asegurar una práctica inclusiva, se proponen diferentes alternativas de actividades según los niveles de aprendizaje." Referente de escuela G.

"Trabajamos con las familias y otros docentes de refuerzo escolar para garantizar que los estudiantes con necesidades especiales estén integrados en el aula." Referente de escuela H.

"Se verifica la lista de cotejo de los estudiantes y los indicadores trabajados para garantizar que se atiendan sus necesidades." Referente de escuela J

El análisis de los testimonios de los entrevistados revela una preocupación por la *inclusión educativa* y la implementación de *prácticas pedagógicas diversas* para atender las necesidades de todos los estudiantes.

Algunos aspectos destacados respecto a la promoción de la práctica inclusiva:

Los docentes reconocen la importancia de reflexionar sobre su práctica para identificar y superar las barreras que impiden la inclusión.

Se proponen diferentes alternativas de actividades para atender los distintos niveles de aprendizaje y asegurar que todos los estudiantes puedan participar.

Se establece una estrecha colaboración con las familias y otros profesionales para garantizar el apoyo a los estudiantes con necesidades específicas que requieren un apoyo personalizado.

Se utilizan herramientas como lista de cotejo para monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias pedagógicas según sea necesario.

La práctica analizada permite identificar aspectos clave como el enfoque en el estudiante, es

decir las prácticas se centran en las necesidades y características de los estudiantes. Los docentes demuestran compromisos en utilizar diversas estrategias pedagógicas para atender la diversidad del aula; para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. La promoción de prácticas inclusivas es un aspecto esencial en la implementación de los nuevos materiales educativos. Al centrarse en las necesidades individuales de cada estudiante y al utilizar una variedad de estrategias pedagógicas, se puede crear un ambiente de aprendizaje más equitativo y enriquecedor para todos.

En este sentido, la práctica común en las escuelas es la adecuación curricular identificada en estos testimonios para atender a la diversidad de los estudiantes y personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Con orientaciones entre docente y coordinadora, llegamos a un consenso para adaptar el sistema de trabajo según el nivel del estudiante." Referente de escuela D.

"Para asegurar la inclusión, se hacen adecuaciones curriculares basadas en informes psicopedagógicos o en la experiencia del docente." Referente de escuela G.

"El docente debe ajustar, incluir, rehacer el plan y agregar o quitar actividades del cuaderno para atender las diversas necesidades del grupo." Referente de escuela I.

"Los docentes realizan adaptaciones curriculares para ajustar los contenidos y las actividades a las necesidades de cada estudiante." Referente 2 de escuela F.

Estos testimonios develan aspectos que realizan adaptaciones basadas en evidencias como el informe psicopedagógico y/o la observación del docente. Las adaptaciones curriculares son fundamentales para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades. Esta práctica identificada para promover una educación inclusiva que atiende la diversidad de los estudiantes coincide con el hallazgo de Muñoz y Rodríguez (2023) afirmando que el acompañamiento docente contribuye a que ellos adquieran nuevas competencias y mejoren su práctica educativa en todos sus aspectos: formativo, humano, inclusivo, valorativo y democrático como profesional de la educación.

#### **4.4. Triangulación de Datos**

La triangulación de datos es una metodología que combina diferentes fuentes de información, como datos cuantitativos y cualitativos, para obtener una visión más completa y precisa del fenómeno estudiado. Este proceso permite identificar convergencias, donde ambas fuentes respaldan hallazgos similares; divergencias, donde los datos presentan discrepancias; y complementariedades, que enriquecen la interpretación al aportar perspectivas diversas. En el caso de este análisis, se organizaron los datos en categorías como accesibilidad de materiales educativos, capacitación docente y acompañamiento en la escuela, destacando que las principales coincidencias apuntan a la necesidad de mejorar la equidad en la distribución de recursos y la preparación docente, mientras que las diferencias revelan variaciones según contextos específicos. Este enfoque fortalece la validez de los resultados y ofrece recomendaciones fundamentadas para el ámbito educativo.

##### **4.4.1. Triangulación de Datos Cualitativos**

La triangulación de datos cualitativos se basó en las entrevistas realizadas a referentes clave de instituciones educativas, como coordinadores pedagógicos y directores, para analizar percepciones y experiencias relacionadas con la implementación de materiales educativos, la capacitación docente y el acompañamiento en el aula. Este enfoque permitió identificar puntos de consenso, como la importancia del acompañamiento docente para mejorar prácticas pedagógicas y la necesidad de una distribución equitativa de recursos, así como divergencias en las prioridades y barreras percibidas según los contextos de cada institución. Los hallazgos destacan una visión integral sobre las estrategias necesarias para enfrentar desafíos educativos, enfatizando la relevancia de fortalecer la planificación, la inclusión y la formación docente como pilares fundamentales para el éxito de las iniciativas educativas.

**Tabla 19.** Triangulación de datos cualitativos

<b>Categoría</b>	<b>Referente A</b>	<b>Referente B</b>	<b>Referente C</b>	<b>Referente D</b>	<b>Aspectos donde concuerdan</b>	<b>Aspectos donde difieren</b>	<b>Síntesis</b>
<b>1. Accesibilidad de los materiales educativos</b>	"Materiales llegaron tarde y afectaron la planificación."	"Distribución desigual de materiales entre estudiantes."	"Falta de acceso digital para docentes y estudiantes."	"Estudiantes en vulnerabilidad no reciben apoyo adecuado."	Todos mencionan barreras en la entrega y distribución de materiales educativos.	Varía la causa específica: retrasos logísticos, desigualdad económica o falta de acceso.	La accesibilidad requiere mejor coordinación en entrega y adaptación a necesidades locales.
<b>1.1 Gestión de los materiales educativos</b>	"Entrega tardía de guías en mayo."	"Problemas de planificación por retrasos."	"Materiales incompletos para algunos grupos."	"Falta de capacitación para manejar los recursos."	Concordancia en que la entrega tardía afecta la planificación educativa.	Opiniones diversas sobre el impacto en la calidad de las clases.	La gestión requiere anticipación y monitoreo más eficiente.
<b>1.2 Equidad en la distribución de materiales</b>	"Estudiantes de algunas zonas afectadas por retrasos."	"Distribución desigual en cantidad y calidad."	"Acceso limitado a dispositivos electrónicos."	"Discriminación en recursos según zona."	Todos identifican inequidades significativas en la distribución de recursos educativos.	Discrepancias en el nivel de impacto en algunas zonas de estudiantes no reciben los	Es fundamental implementar políticas de distribución equitativa.

								materiales
<b>1.3 Accesibilidad para todos los estudiantes</b>	"Faltan adaptaciones para estudiantes con discapacidad"	"Conectividad limitada en zonas vulnerables."	"Recursos físicos insuficientes."	"Dificultades de comprensión por falta de materiales adaptados."	Coinciden en que los estudiantes con necesidades específicas enfrentan barreras adicionales.	Diversidad en las barreras identificadas según el contexto socioeconómico.	Diseñar materiales adaptados puede garantizar una educación más inclusiva.	
<b>2. Capacitación docente para la implementación</b>	"Falta capacitación previa adecuada."	"Capacitación limitada en temas relevantes."	"Foco en aspectos teóricos, prácticos."	en no "Tiempo poco oportuno para dar información sobre la implementación de la guía: horario de la almuerzo"	Concuerdan en que la formación docente es insuficiente y necesita mejoras.	Difieren en los aspectos de contenido metodológica de capacitación.	La capacitación debe adaptarse a las necesidades y realidades docentes.	
<b>2.1 Preparación previa de docentes</b>	"No hubo preparación inicial adecuada."	"Capacitación teórica, pero sin materiales prácticos."	"Desconocimiento de metodologías en la guía."	"Falta de tiempo para prepararse con los recursos entregados"	Concuerdan en que la preparación previa no fue adecuada ni suficiente.	Varían en la percepción de los recursos y tiempos asignados.	La planificación y los recursos deben estar disponibles antes de las implementaciones.	
<b>2.2</b>	"Uso de	"Adaptación de	"Enfoque en	"Técnicas de	Identifican	Opiniones	Capacitación	

<b>Temas prioritarios para la capacitación</b>	nuevas tecnologías en educación."	materiales a diversidad."	metodologías activas de aprendizaje."	evaluación de formativa."	áreas prioritarias como la tecnología y estrategias pedagógicas.	diversas sobre qué tema priorizar primero.	debe incluir diversidad, evaluación y uso efectivo de tecnología.
<b>3. Acompañamiento docente en la escuela</b>	"Se realizan observaciones regulares."	"Retroalimentación no siempre efectiva."	"Monitoreo continuo mejora de estrategias."	"Enfoque en prácticas inclusivas."	en Todos coinciden en que la observación es clave para la mejora pedagógica.	Varía la percepción sobre la frecuencia y efectividad del acompañamiento.	El acompañamiento debe ser constante y con retroalimentación constructiva.
<b>3.1 Observación de clases y orientaciones pedagógicas</b>	"Se retroalimenta tras observaciones periódicas."	"Observaciones no estructuradas."	"Identificación de fortalezas y debilidades."	"Revisión de planificaciones y estrategias."	Concordancia en que la observación mejora la calidad educativa.	Divergencia en cómo se lleva a cabo el seguimiento tras las observaciones.	Implementar estándares para observación y retroalimentación aumentará la eficacia.
<b>3.2 Promoción de prácticas inclusivas</b>	"Enfocado en adaptaciones para diversidad."	"Dificultades para integrar a estudiantes con discapacidades."	"Inclusión vista como un reto diario."	"Falta de recursos para aplicar prácticas inclusivas."	Concuerdan en que la inclusión es importante, pero hay barreras para aplicarla.	Opiniones variadas sobre las estrategias viables según el contexto.	Recursos adicionales y formación inclusiva son necesarios para garantizar equidad.

*Nota:* Triangulación de datos cualitativos de la entrevista coordinadoras pedagógicas y directores, año 2024

#### **4.4.2. Triangulación entre Datos Cuantitativos y Cualitativos**

La triangulación de datos es una estrategia metodológica que permite enriquecer el análisis al combinar diferentes fuentes de información para ofrecer una visión más integral del fenómeno estudiado. En esta sección, se presentan los resultados de la triangulación entre los datos cuantitativos, obtenidos a través de encuestas aplicadas a los docentes, y los datos cualitativos, recopilados mediante entrevistas semiestructuradas a coordinadores pedagógicos y directores. Este enfoque busca identificar convergencias, divergencias y complementariedades entre ambas perspectivas, proporcionando una base sólida para interpretar los hallazgos y formular conclusiones fundamentadas.

La triangulación se estructura en torno a las categorías centrales de análisis, tales como la accesibilidad de los materiales educativos, la capacitación docente para la implementación y el acompañamiento en la escuela. Cada categoría incluye subcategorías que permiten detallar aspectos específicos, como la equidad en la distribución de recursos, la preparación docente y la promoción de prácticas inclusivas. Este enfoque no solo permite identificar áreas de consenso entre las diferentes fuentes de datos, sino también explorar las discrepancias que emergen, destacando los matices y desafíos en la implementación de las estrategias educativas.

A través de este análisis combinado, se busca fortalecer la validez y la profundidad de los resultados, brindando una visión multidimensional del fenómeno en estudio, y ofreciendo recomendaciones prácticas y contextualizadas para la mejora de los procesos educativos.

**Tabla 20.** Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos

<b>Categoría Central</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Datos Cuantitativos (Encuestas)</b>	<b>Datos Cualitativos (Entrevistas)</b>	<b>Convergencias</b>	<b>Divergencias</b>	<b>Síntesis</b>
<b>1. Accesibilidad de los materiales educativos</b>	1.1. Gestión de los materiales educativos	70% de los encuestados reportaron retrasos en la entrega de materiales.	Los entrevistados mencionan retrasos en la entrega que afectaron la planificación.	Coinciden en que la entrega tardía impacta negativamente en la enseñanza.	Divergencias en las causas del retraso: logística vs. recursos económicos.	La gestión debe priorizar una entrega más oportuna para optimizar los procesos educativos.
	1.2. Equidad en la distribución de materiales	65% indica que los recursos no son distribuidos de manera equitativa.	Referencias a desigualdades en acceso, especialmente en algunos casos no alcanza la cantidad necesaria para los estudiantes.	Aceptación general de que la equidad en distribución es un problema crítico.	Opiniones cualitativas difieren sobre las zonas más afectadas, es decir algunas son más afectadas.	Es necesario implementar estrategias que garanticen una distribución equitativa de materiales.
	1.3. Accesibilidad de los materiales para todos los estudiantes	60% perciben que los materiales no son inclusivos.	Los entrevistados mencionaron barreras para estudiantes con discapacidades.	Coinciden en que los estudiantes con discapacidades enfrentan mayores	Encuestas destacan más las barreras tecnológicas, entrevistas subrayan las físicas y pedagógicas.	Diseñar materiales inclusivos es esencial para garantizar la equidad en el aprendizaje.

				dificultades de acceso.		
<b>2. Capacitación docente para la implementación</b>	2.1. Preparación previa de docentes	75% consideran que la capacitación fue insuficiente.	Los entrevistados destacan falta de preparación práctica antes de la implementación.	Concordancia en que la capacitación inicial fue insuficiente para enfrentar los desafíos educativos.	Diferencias en las áreas identificadas como deficientes (teoría vs. práctica).	Es fundamental mejorar los programas de preparación inicial para los docentes.
	2.2. Temas prioritarios para la capacitación	80% mencionan que la inclusión y tecnología son temas clave a abordar.	Entrevistas destacan la necesidad de incluir temas como metodologías inclusivas.	Concordancia en la relevancia de la inclusión y el uso de tecnología en los programas de capacitación.	Diferencias en el nivel de prioridad asignado a los temas (tecnología vs. metodologías).	La capacitación debe incluir un equilibrio entre tecnología, inclusión y metodologías pedagógicas.
<b>3. Acompañamiento docente en la escuela</b>	3.1. Observación de clases y orientaciones pedagógicas	85% consideran que las observaciones ayudan a mejorar sus prácticas.	Los entrevistados mencionan que las observaciones son clave, pero requieren retroalimentación.	Coinciden en que las observaciones son esenciales para optimizar la enseñanza.	Encuestas muestran más aceptación general; entrevistas detallan problemas en retroalimentación.	Implementar un sistema estandarizado de observación, monitoreo y retroalimentación mejorará la

						efectividad educativa.
3.2. Promoción de prácticas inclusivas	70% sienten que falta apoyo para prácticas inclusivas.	Los entrevistados mencionan barreras como recursos limitados y falta de formación.	Concuerdan en que las prácticas inclusivas son necesarias, pero carecen de soporte suficiente.	Encuestas tienden a destacar recursos, entrevistas enfatizan falta de preparación docente.	Proveer formación y recursos adecuados fomentará un entorno educativo más inclusivo.	

*Nota:* Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos obtenido de la encuesta a docentes, coordinadoras pedagógicas y directores y entrevistas a coordinadoras pedagógicas y directores, año 2024.

## 4.5. Análisis e Interpretación de Resultados de la Correlación

**4.5. 1. Variable:** Relación entre la frecuencia de uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano con el rendimiento académico.

Para analizar la relación entre el uso de materiales educativos y el rendimiento académico, se procedió a agrupar los datos de los estudiantes por docente, calculando el promedio de calificaciones por aula. Esta estrategia permitió vincular directamente la percepción y práctica docente con los resultados académicos de los estudiantes a su cargo.

Posteriormente, se compararon los promedios obtenidos con la frecuencia de uso del material educativo (guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante) reportada por cada uno de los docentes encuestados. De este modo, se conformó una muestra de 54 pares de datos, cada uno correspondiente a un docente con su respectivo nivel de uso de los materiales y el promedio de calificaciones de sus estudiantes del segundo ciclo de la EEB.

Para el análisis estadístico, se aplicó la prueba de correlación Rho de Spearman, adecuada para variables no paramétricas u ordinales. En este caso, se consideró la frecuencia de uso como una variable ordinal (escala tipo Likert) y el promedio de calificaciones como una variable cuantitativa continua. Esta elección metodológica responde a la necesidad de explorar asociaciones sin asumir la normalidad de los datos.

### 4.5. 2. Correlación

La prueba de Spearman permite identificar tanto la dirección como la fuerza de la relación entre dos variables. La escala de Spearman oscila entre -1 y +1, e interpreta la fuerza y dirección de la relación de la siguiente manera (Hinkle, Wiersma y Jurs, 2003, citado por Mella, 2016):

**Tabla 21.** Escala de interpretación del coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ )

Valor del coeficiente ( $\rho$ )	Interpretación
0.00 a $\pm 0.10$	Correlación nula o insignificante

<b>±0.10 a ±0.29</b>	Correlación muy débil
<b>±0.30 a ±0.49</b>	Correlación débil
<b>±0.50 a ±0.69</b>	Correlación moderada
<b>±0.70 a ±0.89</b>	Correlación alta
<b>±0.90 a ±1.00</b>	Correlación muy alta o perfecta

*Nota:* Elaboración extraída de la literatura (Adaptado de Hernández Sampieri et al. (2018) o Adaptado de Cohen (1988).

**Signo positivo (+):** relación directa (a mayor valor de una variable, mayor valor de la otra).

**Signo negativo (-):** relación inversa (a mayor valor de una variable, menor valor de la otra).

La **significancia estadística** se establece cuando el **p-valor** < **0,05**, lo que indica que la relación no es producto del azar.

El objetivo específico de este análisis fue determinar la relación entre la frecuencia de uso de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante con el rendimiento académico de los estudiantes.

**Tabla 22.** Correlación entre la frecuencia de uso de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante con el rendimiento académico.

<b>Correlaciones</b>	<b>Frecuencia de Uso</b>	<b>Promedio Calificaciones Estudiantes</b>
<b>Rho de Spearman</b>		
<b>Coefficiente de correlación</b>	1,000	,929**
<b>Sig. (bilateral)</b>	.	,000
<b>N</b>	54	54
<b>Coefficiente de correlación</b>	,929**	1,000
<b>Sig. (bilateral)</b>	,000	.
<b>N</b>	54	54

*Nota:* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El análisis de Spearman arrojó un coeficiente de correlación de  $\rho = 0,929$ , con un nivel de significancia de  $p = 0,000$ . Este valor indica una correlación positiva muy alta, y estadísticamente significativa al nivel de confianza del 99 % ( $p < 0,01$ ). Según la escala propuesta por Hinkle, Wiersma y Jurs (2003), esta asociación es suficientemente sólida como para descartar que el resultado sea producto del azar.

Los resultados obtenidos en este estudio indican que existe una correlación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante con el rendimiento académico promedio de los estudiantes del segundo ciclo. En concreto, el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho = 0,929$ ;  $p = 0,000$ ) revela que a medida que aumenta la frecuencia de uso de los materiales educativos, también mejora significativamente el rendimiento académico. Este hallazgo respalda la importancia del uso sistemático, planificado y contextualizado de estos recursos pedagógicos, en concordancia con las políticas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) en Paraguay.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados del presente estudio coinciden con investigaciones previas que destacan la relevancia del uso estructurado de guías y cuadernos de aprendizaje como herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, García y De la Cruz (2014) sostienen que las guías didácticas proporcionan contenidos y secuencias metodológicas que facilitan la construcción del conocimiento, actuando como elementos mediadores esenciales entre la planificación y la acción docente.

Diversos antecedentes nacionales reafirman el impacto positivo del uso de guías docentes en el contexto paraguayo. El proyecto “Tikichuela Matemática en Mi Escuela”, evaluado por Innovations for Poverty Action (IPA), evidenció efectos duraderos y significativos en el aprendizaje matemático de los estudiantes, destacando beneficios tanto cognitivos como afectivos. La guía no solo contribuyó a la mejora de los contenidos, sino que también favoreció la participación activa y la motivación de los estudiantes, aspectos alineados con los hallazgos de esta investigación.

De manera similar, la estrategia “Leo, Pienso y Aprendo” promovió mejoras en habilidades de lectura y expresión oral. Sin embargo, también reveló limitaciones como la carga horaria excesiva, lo cual afectaba otras áreas del currículo. En contraste, los docentes participantes de este estudio indicaron un uso frecuente de los materiales sin evidenciar dificultades significativas en la distribución del tiempo, lo que sugiere que el equilibrio entre planificación y recursos puede lograrse con ajustes pertinentes.

La experiencia de la estrategia de “Nivelación de los Aprendizajes”, en el marco del Programa Escuela Viva II, también demostró la utilidad de las guías docentes en la organización y atención a estudiantes con rezago escolar. En este sentido, los hallazgos de la presente investigación confirman que estas herramientas, más allá de los niveles y condiciones, pueden ser determinantes para mejorar los resultados educativos si se aplican con enfoque estratégico y contextualizado.

Por otro lado, el estudio de Torrens y Arbolaez (2020) en Colombia advierte sobre las limitaciones cuando las guías docentes no están acompañadas de formación ni recursos complementarios. En contraste, los docentes analizados en este estudio reportaron una implementación positiva, lo que sugiere que en los contextos donde sí se cuenta con acceso al

material y conocimientos básicos para su aplicación, los beneficios pueden evidenciarse en el rendimiento académico de forma clara.

En concordancia con estos antecedentes, los hallazgos de esta investigación refuerzan la idea de que el uso frecuente y planificado de la guía docente y del cuaderno de aprendizaje de la lengua castellana incide positivamente en el desempeño académico. A diferencia de estudios donde la implementación mostró efectos mixtos por falta de condiciones, en esta investigación se evidenció una relación directa y sólida entre el uso pedagógico del material y los logros de aprendizaje. Esto indica que, cuando las condiciones mínimas están aseguradas, el impacto de los recursos educativos es altamente favorable.

En suma, la presente investigación aporta evidencia empírica local que respalda los hallazgos de estudios anteriores. La relación significativa entre el uso de materiales educativos y el rendimiento académico valida la estrategia del MEC orientada al mejoramiento de la calidad educativa mediante recursos pedagógicos. No obstante, también sugiere la necesidad de acompañamiento técnico, formación continua y contextualización didáctica para asegurar el impacto real de estos materiales en el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

A través de esta investigación, enfocada en el análisis de la implementación de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante para la enseñanza de castellano como lengua materna a estudiantes del segundo ciclo, desde la perspectiva de los docentes de escuelas urbanas privadas subvencionadas de zonas vulnerables, del departamento Central y Asunción, Paraguay se pudo obtener resultados que permiten una visión global para comprender de cómo la experiencia ha impactado, el alcance y las necesidades para fortalecerla.

Las conclusiones que se presentan en función de los objetivos específicos de la investigación, incluyen los hallazgos obtenidos a través de los enfoques cualitativo y cuantitativo, información recogida mediante la participación de los diferentes actores involucrados en la implementación de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante del segundo ciclo para la enseñanza - aprendizaje de castellano como lengua materna.

Estas conclusiones son una base importante para reflexionar sobre lo que se ha logrado, identificar las áreas que pueden mejorar y los desafíos que aún quedan por afrontar. Todo esto con el objetivo de brindar conocimiento para las políticas educativas del país.

En relación al objetivo específico describir la percepción de los docentes sobre la accesibilidad de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes de segundo ciclo, los resultados permitieron evidenciar que los docentes de la red de escuelas de Fe y Alegría valoran positivamente la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje como herramientas pedagógicas bien estructuradas, coherentes con el currículo y facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como lengua materna.

Sin embargo, la accesibilidad de estos materiales, en particular la disponibilidad física de las guías y el acceso a los recursos complementarios, representa el desafío más significativo. Superar estas barreras logísticas y tecnológicas es fundamental para que la gran utilidad y calidad metodológica percibida de estos materiales se traduzca plenamente en una implementación sostenida y equitativa en todas las aulas, impactando positivamente el aprendizaje de los estudiantes en contextos vulnerables.

Al respecto del objetivo específico describir el tiempo de utilización de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes de segundo ciclo, el hallazgo refiere que el uso es mayoritariamente regular y frecuente, aunque con algunas excepciones. De este modo el 87 % de los docentes indica que la guía utiliza con regularidad según el tiempo establecido semanalmente. De este porcentaje, un 31% afirma usarla "a menudo" y un 17% confirma un uso "siempre" conforme al tiempo asignado. Sin embargo, un 13% de los encuestados considera que el uso de la guía es "rara vez" o "nunca", lo que sugiere que, en una minoría de casos, la implementación no se ajusta al tiempo recomendado. Esta variabilidad podría deberse a factores contextuales en el aula o a diferentes percepciones sobre la relevancia de la guía en actividades específicas.

Un patrón similar se observa con el cuaderno de aprendizaje, donde el 86% de los docentes indica que los estudiantes lo utilizan regularmente según el tiempo establecido semanalmente. A pesar de esta regularidad, un 15% de los encuestados afirma que el cuaderno solo se utiliza "rara vez" o "nunca". Esto podría indicar que en algunas aulas el cuaderno no se aprovecha según lo planeado semanalmente, quizás por falta de adaptación a todas las actividades de aprendizaje o por una percepción variada de su utilidad por parte del docente.

Si bien la mayoría de los docentes y estudiantes hacen un uso frecuente y regular de estos materiales, existe un porcentaje minoritario que reporta un uso menos consistente, lo que podría señalar la necesidad de investigar las razones detrás de esta variabilidad para asegurar una implementación óptima en todos los contextos.

En función del objetivo específico evaluar la utilidad de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el desarrollo de las competencias lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) de castellano como lengua materna de los estudiantes del segundo ciclo, el aspecto central de la utilidad es la percepción docente sobre cómo la guía facilita la enseñanza el abordaje para el desarrollo de las capacidades lingüísticas. El 80% de los docentes considera que la guía facilita el abordaje de las capacidades establecidas en el programa de estudio del segundo ciclo. De ellos, un 39% siente que "a menudo" les ayuda, y un 41% afirma que "siempre" les facilita el proceso. Esto sugiere que la guía es vista como una herramienta eficaz para alinear la práctica docente con los objetivos curriculares en el área de castellano. El resultado revela que son recursos importantes de los docentes para abordar las capacidades del

programa de estudio, ofrecen una secuencia adecuada de contenidos y actividades que apoya el aprendizaje gradual, estrategias de retroalimentación y evaluación que son vistas como pertinentes para medir el progreso de aprendizaje, presentan un lenguaje claro, contenidos detallados y orientaciones paso a paso, lo que facilita su aplicación en el aula.

No obstante, alrededor del 20% restante indica que no siempre facilita este abordaje, lo que podría señalar oportunidades para ajustes que mejoren su claridad o adaptabilidad a todas las situaciones de aula, especialmente para los estudiantes que presentan alguna discapacidad. Aunque existen áreas minoritarias de mejora en la percepción sobre la claridad o adaptabilidad, la evidencia sugiere que estos materiales son instrumentos valiosos que contribuyen significativamente a la enseñanza - aprendizaje de las habilidades de comunicación en castellano, en línea con los principios de un aprendizaje significativo y constructivista.

Respecto al objetivo específico describir el acompañamiento pedagógico que reciben los docentes en la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes del segundo ciclo, el hallazgo del análisis de los datos demuestra que el acompañamiento pedagógico en las escuelas de Fe y Alegría es un proceso activo y multifacético, centrado en la observación de clases, la retroalimentación y la colaboración entre docentes a través de círculos de aprendizaje. Es una práctica que busca mejorar directamente práctica pedagógica, el uso de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje, y está firmemente orientada a la promoción de prácticas inclusivas y la adaptación curricular.

La consistencia en la práctica de observación y la valoración positiva de los docentes sobre su utilidad son fortalezas claras. Los círculos de aprendizaje son espacios colaborativos que fomentan la reflexión y la planificación conjunta, alineándose con la idea de que "quien enseña aprende al enseñar" (Freire, 2004).

Sin embargo, a pesar de estas fortalezas, hay áreas que requieren atención: existe una necesidad evidente de más recursos y formación específica para fortalecer las prácticas inclusivas. Garantizar que el acompañamiento no solo promueva la inclusión, sino que también dote a los docentes de las herramientas y el apoyo necesario para superar las barreras

identificadas, es crucial para una implementación más equitativa y efectiva de los materiales educativos.

En referencia al objetivo específico determinar la relación entre la frecuencia de uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano con el rendimiento académico de los estudiantes del segundo ciclo, los resultados obtenidos en este estudio indican que existe una evaluación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante con el rendimiento académico promedio de los estudiantes del segundo ciclo. En concreto, el coeficiente de evaluación de Spearman ( $\rho=0,929$ ;  $p=0,000$ ) revela que a medida que aumenta la frecuencia de uso de los materiales educativos, también mejora significativamente el rendimiento académico. Este hallazgo respalda la importancia del uso sistemático, planificado y contextualizado de estos recursos pedagógicos, en concordancia con las estrategias pedagógicas impulsadas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) en Paraguay.

Finalmente, con respecto al objetivo específico describir factores que influyen en la implementación de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza – aprendizaje de castellano como lengua materna a los estudiantes del segundo ciclo, el estudio revela que la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para la enseñanza de castellano como lengua materna en el segundo ciclo está influenciada por tres factores clave: la accesibilidad de los materiales, la capacitación docente y el acompañamiento pedagógico. Estos elementos, intrínsecamente conectados, determinan el éxito o los desafíos en la aplicación efectiva de estos recursos educativos en las escuelas de Fe y Alegría.

La accesibilidad de los materiales presenta ciertos desafíos; se reportan algunos retrasos y desigualdades en la distribución, lo que afecta la planificación docente y la equidad en el acceso para los estudiantes. Además, la dependencia del acceso digital vía celular, especialmente en zonas vulnerables con limitada conectividad y dispositivos, dificulta el uso eficiente y sistemático de la guía para algunos docentes. La falta de materiales inclusivos y la disponibilidad limitada de algunos recursos complementarios también restringen la adaptación de la enseñanza a la diversidad del estudiantado y la aplicación plena de las estrategias pedagógicas.

En cuanto a la capacitación docente, el estudio revela una preparación inicial insuficiente antes de la implementación de los materiales. Existe una clara demanda por capacitaciones que prioricen la inclusión y el uso de nuevas tecnologías, así como metodologías pedagógicas adaptadas a los contextos actuales y a las necesidades diversas de los estudiantes. El acompañamiento pedagógico en la escuela es una fortaleza, centrado en la observación de clases y la retroalimentación, complementado por círculos de aprendizaje que fomentan la colaboración y la reflexión. Si bien esta práctica es valorada por el 85% de los docentes, sienten la falta recursos específicos para atender plenamente las necesidades de todos los estudiantes.

Por último, la implementación efectiva de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje requiere abordar integralmente las deficiencias en la gestión y distribución equitativa de los materiales, fortaleciendo el acceso físico y digital. Es crucial mejorar la capacitación docente, haciéndola más oportuna, práctica y enfocada en la inclusión y la tecnología. Asimismo, el acompañamiento pedagógico debe optimizar la calidad de la retroalimentación y garantizar la provisión de recursos y formación especializada para promover prácticas inclusivas, maximizando así el potencial de estos materiales en el desarrollo de las competencias lingüísticas en castellano.

## RECOMENDACIONES

Basadas en los hallazgos de esta investigación y con el objetivo de optimizar el impacto de los recursos pedagógicos, se formulan las siguientes recomendaciones para actores educativos y tomadores de decisiones.

Asegurar la disponibilidad oportuna de los materiales. Es fundamental la entrega de la guía para el docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante a todos los alumnos y docentes al inicio del año escolar, sin demoras. Para ello, es necesario implementar un mecanismo flexible y estratégico en cada supervisión escolar, ya sea manteniendo paquetes extra de materiales para atender matrículas tardías o estableciendo un registro en línea centralizado y vigilado por la instancia ministerial que permita la dotación rápida de materiales faltantes, a través de una dependencia asignada. Adoptar estas medidas no solo optimizará la distribución, sino que garantizará que ningún estudiante sea excluido del acceso a estos recursos esenciales.

Fortalecer el acompañamiento pedagógico y la contextualización didáctica mediante círculos de aprendizaje sistemáticos, intercambio de prácticas exitosas entre colegas, a través de foro, simposio, seminario u otras estrategias en cada zona pedagógica, acompañada por las autoridades locales. Estos espacios deben estar diseñados para profundizar en las temáticas de las guías y abordar contenidos complementarios, como la atención a la diversidad.

Es crucial el involucramiento activo de docentes, directores y coordinadores pedagógicos con el objetivo de asegurar autonomía profesional, el uso adaptado a las realidades locales y que se traduzca en un impacto real y sostenido en el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Brindar a directores y coordinadores pedagógicos instrumentos y estrategias de gestión pedagógica que faciliten un acompañamiento y monitoreo sistemático a los docentes de aula. Esto permitirá un diálogo de saberes constante y la integración de temas emergentes, evitando el abordaje de contenidos aislados y la sensación de sobrecarga laboral. Un acompañamiento efectivo es clave para prevenir el abandono de procesos pedagógicos esenciales que aseguran la mejora continua del aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Aguilar Feijoo, R. M. (2004). La guía docente, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta ya distancia de la UTPL. [http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20639/guia\\_didactica.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20639/guia_didactica.pdf)
- Aguilar, J. P. (2018). Paradigma constructivista en la Educación. *Luxiérnaga-Revista de Estudiantes de Filosofía*, 8(16), 20-20. <https://revistas.uaa.mx/index.php/luxiernaga/article/view/2686>
- Arias, F. G. (2012). Metodología de la investigación. Aproximación teórico-práctica (6a ed.). Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Arias, G. J. Villasis Keever, M. Á y Novales, M.G.M. (2016). El protocolo de investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia Méjico*, 63 (2), 201 – 206.
- Arias, M. J. V., Rojas, J. C. C., Vera, A. A. S., Vera, J. E. V., y Vega, J. A. M. (2023). Capacitación Docente para Lograr el Reconocimiento en la Innovación Pedagógica. Revisión Bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 796-810. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7769>
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de los métodos mixtos. Revisión sistematizada. *Revista Educación, Arte y Comunicación*, 12(2), 11–24. <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36648472/Aprendizaje\\_significativo-libre.pdf?1424109393=yresponse-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIA\\_DEL\\_APRENDIZJE\\_SIGNIFICATIVO\\_TEOR.pdf&Expires=1719183267&Signature=OmZyveYu1Mw2VTiNheMHVw5VLSafBm3~ojpKPwUgPo2y7uzgguhNyd~Mua7ciryCIKZ1pARQOBp9Li5mt3yc7bzkaGeH6mmlpmArVk~Fm49Z2eCNEpVfe6gL9pOZJoJh06h29mLDUhGzlGZWVJ6yzkc9BY4wKbh6b228ZZLx7gKZABpdRS09qsLWriRX1Av9qcQ253MXf5JRwQD-gcXMI4C0ecxbg8o2GyXp8kD5dqRoyh27TVNa2cSD-VwmxdyOav1J16Ew3rwMmKjway-RVnpuhg2DkpUGMJRjXJulsTPFpU07~nnVH-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36648472/Aprendizaje_significativo-libre.pdf?1424109393=yresponse-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf&Expires=1719183267&Signature=OmZyveYu1Mw2VTiNheMHVw5VLSafBm3~ojpKPwUgPo2y7uzgguhNyd~Mua7ciryCIKZ1pARQOBp9Li5mt3yc7bzkaGeH6mmlpmArVk~Fm49Z2eCNEpVfe6gL9pOZJoJh06h29mLDUhGzlGZWVJ6yzkc9BY4wKbh6b228ZZLx7gKZABpdRS09qsLWriRX1Av9qcQ253MXf5JRwQD-gcXMI4C0ecxbg8o2GyXp8kD5dqRoyh27TVNa2cSD-VwmxdyOav1J16Ew3rwMmKjway-RVnpuhg2DkpUGMJRjXJulsTPFpU07~nnVH-)

RnU~zoEvR5c1wWXs9SpzSHiNcFeAiCg\_\_yKey-Pair-  
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV

Bardin, L. (2021). Análisis de contenido (Ed. actualizada). Akal.

Benítez, G. S. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (11), 1-68.  
<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152537016.pdf>

Cadavid, L. I. M., y Figueroa, L. M. S. (2023). Acompañamiento pedagógico docente: Una oportunidad para fortalecer la práctica pedagógica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 7585-7611.  
[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Acompanamiento\\_Pedagogico\\_Docente\\_Una\\_Oportunidad\\_.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Acompanamiento_Pedagogico_Docente_Una_Oportunidad_.pdf)

Caldera, R. (2003). La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista. Acción Pedagógica, 12(2), 96-102.  
<file:///D:/DATOS/Desktop/Taller/Dialnet-LaPracticaEscolarDeLaEscrituraReflexionesParaUnaPr-2972126.pdf>

Camps, A., y Tusquets, J. (2010). Las guías didácticas: un recurso para la enseñanza de la lengua. Barcelona: Graó.

Campoy, Aranda. T.J (2016). Metodología de la Investigación Científica. Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación.

Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, 5(13), 41-44.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, lenguaje y educación, 2(6), 63-80.

Cassany, D. (1993). La cocina de la escritura. Barcelona, España. Anagrama.

Cassany, D. (1997) Describir el escribir. España, Paidós.

Cassany D. (2011). Construir la escritura. Barcelona, Paidós.

Cassany Daniel, Luna Martha y SANZ Gloria (2001). Enseñar Lengua. Editorial GRAO.

- Cassany, D. (2007). Enseñar lengua. Barcelona: Ariel.
- Castrillón, B. B. (2007). Del análisis de la transmisión al análisis de la construcción: la emergencia del paradigma cognitivo en la educación en Colombia. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770320.pdf>
- Coll, C., y Martón, F. (2008). Aprendizaje significativo en la escuela. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2013). El aprendizaje significativo en el contexto actual. *Revista de Educación*, 363, 13-29.
- Condemarín, M y Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Mineduc (P900)
- Congreso de la Nación del Paraguay. Constitución Nacional. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/9580/constitucion-nacional->
- Congreso de la Nación del Paraguay. Ley General de Educación. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2012). Educar con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1936>
- Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. [https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf)
- Fernández, S. G. (2018). Rendimiento académico en educación superior: desafíos para el docente y compromiso del estudiante. *Revista Científica de la UCSA*, 5(3), 55-63. [https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005\(03\)055-063](https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(03)055-063)

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Editorial Paz y Tierra SA.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2007). *Los nuevos significados del liderazgo escolar*. Paidós.
- García Hernández, I., y De la Cruz Blanco, G. D. L. M. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, 6(3), 162-175. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742014000300012#:~:text=Se%20considera%20como%20gu%C3%ADa%20did%C3%A1ctica,tiene%20como%20premisa%20la%20educaci%C3%B3n](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000300012#:~:text=Se%20considera%20como%20gu%C3%ADa%20did%C3%A1ctica,tiene%20como%20premisa%20la%20educaci%C3%B3n)
- García, M. (2022). El desarrollo de las competencias comunicativas en el aula de castellano: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 345-367. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2616-79642023000502583](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000502583)
- Guerrero, H. J.A. (2020). INICIO, DESARROLLO Y CIERRE ¿CÓMO DISEÑAR UNA SECUENCIA DIDÁCTICA? <https://docentesaldia.com/2019/02/10/inicio-desarrollo-y-cierre-como-disenar-una-secuencia-didactica/>
- Haro, E. S. G., Gutiérrez, M. L. Á., y Vera, J. M. B. (2020). Impacto del material didáctico en el rendimiento escolar de los estudiantes de educación general básica. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 5(CISE). <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/1077>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2013). *Metodología de la Investigación*, Tomo II.
- Hernández S. R., Pilar B., L., y Collado F. C. (2003). *Metodología de la Investigación*. México. McGraw-Hill e Interamericana. Cuarta Edición.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2012). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. México, D.F.: McGraw-Hill.

- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). Estadística aplicada a las ciencias del comportamiento (5.ª ed.). Houghton Mifflin.
- Inostroza, G. (1996). Aprender a formar niños lectores y productores de textos. Dolmen Ediciones.
- Jiménez, R. S. M. (2009). La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza. Revista digital para profesores de la enseñanza, 4. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5407.pdf>
- Jiménez, M. (2009). Los recursos didácticos en el aula. Revista Iberoamericana de Educación, 50(2), 1–8.
- Jones, A. (2021). Los objetivos de aprendizaje en el currículo de castellano: Un análisis crítico. Revista de Educación, 39(1), 123-145.
- Krippendorff, K. (2019). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). SAGE Publications.
- López, R., y Pan, J. (2010). Las guías didácticas: una herramienta para la mejora de la enseñanza. Madrid: Pirámide.
- López, R., y Sancho, J. (2010). La enseñanza de la lengua materna en la educación infantil y primaria: un análisis de las propuestas curriculares en España. Revista de Investigación Educativa, 33(2), 377-396.
- Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina. (2011). Cuadernillos de aprendizaje para la lengua castellana. Buenos Aires: Autor.
- MEC, s/f. Castellano como lengua materna. [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/9609](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9609)
- MEC, 2015. Informe SNEPE 3er y 6to grados. <https://www.observatorio.org.py/indicadores/indicador/108>
- MEC, 2017. Guía Docente. Tikichuela Matemática en mi Escuela [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/13852](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13852)
- MEC, 2017. Sobreedad 1.º y 2.º ciclo Estrategia de Nivelación de los Aprendizajes para Estudiantes con Sobreedad.

- MEC, 2013. Módulo de Secuencia Didáctica para docentes Comunicación – Castellano.  
[https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/13852](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13852)
- MEC, 2019. Guía Docente. Leo, Pienso, Escribo y Aprendo. Cuarto grado.  
<https://es.scribd.com/document/427873786/Leo-Pienso-Escribo-Aprendo-4%C2%BA-grado-3-pdf>
- MEC, 2019. Guía Docente. Leo, Pienso, Escribo y Aprendo. Sexto grado.  
<https://docplayer.es/159901305-Leo-pienso-escribo-aprendo-lpea-6o-grado-eeb.html>
- MEC, 2019. Plan de Elaboración de Materiales para el 2º Ciclo de la Educación Escolar Básica.  
 Documento no publicado.
- MEC, 2016. La teoría que fundamenta la práctica del formador de formadores de dos IFD  
[https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/15181?1542801333](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15181?1542801333)
- MEC, 2015. Análisis de factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de finales de ciclo. Evaluación Censal 2015.  
<https://observatorio.org.py/indicadores/indicador/264#:~:text=El%20Sistema%20Nacional%20de%20Evaluaci%C3%B3n,en%20las%20%C3%A1reas%20de%20Comunicaci%C3%B3n>
- MEC, 2028. Plan de Acción Educativa 2018 – 2023.  
[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/10046.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10046.pdf)
- MEC, 2010. Programa de Estudio. Cuarto Grado. Educación Escolar Básica. Ediciones AGR.
- MEC, 2010. Programa de Estudio. Sexto Grado. Educación Escolar Básica. Ediciones AGR.
- MEC (2013). Secuencia Didáctica para el área de Matemática. Dirección General de Currículum.
- MEC, 2015. “Evaluación Externa Ex Post del Efecto de La Estrategia de Mejoramiento de la Lectoescritura Leo, Pienso y Aprendo en el Primer Ciclo de la EEB de las Escuelas Urbanas Focalizadas de Capital y Central”. Dirección General de Currículum.
- MEC, 2017. Informe final del Programa Escuela Viva II. Dirección General de Planificación Educativa.  
<file:///D:/DATOS/Desktop/2022/Doctora%20Nicol/Taller%201%20Tesis/MEC/PEVII%20Informe%20final%20191217.pdf>

MEC, 2020. Resultados Evaluación SNEPE 2018.  
[https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/16022?1599670657](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/16022?1599670657)

Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). ([Año no disponible]). Guía docente de Lengua Castellana para el 6° grado. Asunción, Paraguay: MEC.

Mella Polanco, M. (2016). Composición, correlaciones de fuerza y elaboración de estrategias en el pleno CONFECH (2011-2015). *Ultima década*, 24(45), 75-92.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822362016000200005yscript=sci\\_arttextytlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822362016000200005yscript=sci_arttextytlng=pt)

Moreno-Flagge, N. (2013). Trastornos del lenguaje: Diagnóstico y tratamiento. *Rev Neurol*, 57 (supl 1), 85-94. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60986065/1.\\_Trastornos\\_del\\_lenguaje\\_diagnostico\\_y\\_tratamiento20191022-80419-h1p56m-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1640200621&Signature=QGib0Xe0TaRu6v9WuMZAsVcBC0ElinuJh\\_jY-mZq-J9hF4RRJ0LwpsTOFSNcImbX1fphYd0x0dUc2SIr68hHvnsIuhFgLFJVCKogt8CEJA\\_NbFBbnunZZzSityIJ7CaSZ-fXP8xOrkN17mwJNmGQm~P11KpLLKqjLJyxqqwt0c1DBrWBmpsQaEsM4lGX6FU\\_jaJx96SSwXrGh6QJZ3l8UiNXYT0btZYwJPFHdB8L3tLh3rTwdYFoYqw8pDB-pG0Gbw8ku0YbtGF5lCtIXgZgD77rB2ERc60KpSV1Efu04XHtos8vzcMg30IMlx~AU\\_oqxhRWsY2KlE6Ya0uVH9mWVx~lXg\\_yKey-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60986065/1._Trastornos_del_lenguaje_diagnostico_y_tratamiento20191022-80419-h1p56m-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1640200621&Signature=QGib0Xe0TaRu6v9WuMZAsVcBC0ElinuJh_jY-mZq-J9hF4RRJ0LwpsTOFSNcImbX1fphYd0x0dUc2SIr68hHvnsIuhFgLFJVCKogt8CEJA_NbFBbnunZZzSityIJ7CaSZ-fXP8xOrkN17mwJNmGQm~P11KpLLKqjLJyxqqwt0c1DBrWBmpsQaEsM4lGX6FU_jaJx96SSwXrGh6QJZ3l8UiNXYT0btZYwJPFHdB8L3tLh3rTwdYFoYqw8pDB-pG0Gbw8ku0YbtGF5lCtIXgZgD77rB2ERc60KpSV1Efu04XHtos8vzcMg30IMlx~AU_oqxhRWsY2KlE6Ya0uVH9mWVx~lXg_yKey-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Muñoz, D. M. C., y Rodríguez, Y. A. O. (2023). Estrategias de acompañamiento pedagógico en el desempeño docente. <https://repositorio.cidecuador.org/handle/123456789/2812>

Murillo, F. J., Román, M., y Atrio, S. (2016). Los recursos didácticos de matemáticas en las aulas de educación primaria en América Latina: Disponibilidad e incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-22.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450067.pdf>

- Oliva, Z. A. M. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista Sawi*, 1(01). <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/260>
- Osores, R. E. D., Osores, I. F. D., Osores, V. R. y Ramírez, A. B. (2022). Acompañamiento pedagógico directivo y desempeño docente en una institución pública del Perú. <https://repositorio.redrele.org/handle/24251239/121>
- Pereira Pérez, Z. (2011). El diseño metodológico en la investigación educativa: una propuesta para la investigación de corte mixto. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 123–147. <https://doi.org/10.18359/reds.2205>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523. [https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI\\_Perrenoud.pdf](https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf)
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales parte 1. *En el horizonte*, 9(5), 1-6. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2010/10/Nativos-digitales-parte1.pdf>
- Resnik, D. B. (2020). What is Ethics in Research & Why is it Important? National Institute of Environmental Health Sciences. Recuperado de <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis>
- Reyes A. y Pérez A. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. <https://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v30n2/2313-9927-eb-30-02-1.pdf>
- Rodríguez-Castro, F. X. (2024). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(3), 95-123. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-878X2024000300095yscript=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-878X2024000300095yscript=sci_arttext)
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*, 17(1), 113-128. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31136209/9143-libre.pdf?1392275193=yresponse-content-disposition=inline%3B+filename%3DPor\\_que\\_los\\_docentes\\_no\\_pueden\\_desarrol.pdf?Expires=1736113369&Signature=FMMWizD4W0itLPTz4rl~FWRF45469im3ZKN](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31136209/9143-libre.pdf?1392275193=yresponse-content-disposition=inline%3B+filename%3DPor_que_los_docentes_no_pueden_desarrol.pdf?Expires=1736113369&Signature=FMMWizD4W0itLPTz4rl~FWRF45469im3ZKN)

S2aZhxB~AuekG-GKmuveby03cX98lzqprMZUDoOOWczqfpzM-  
fb6HrpZQwgQUqHEJtCcF9qB~WoH7FZO18dJ0eNhaNPORj61sxFc0qPR5wEz5p  
Mi-  
GgIv7hpZBkB5tqLbrWal8CK48oOmj2m8jJhfof70cwzGGVw0oTYeI2xodeYnJD2  
MdDUNmeDfwKUKPDb5SX9fiRzJl09TF7FSaoUW9vEx8LcuKpauB6uf96e8evpk  
y7ps6m1JznZFkMl2GpW6rtUTEjtl6o27YUDlGOwygUHQw1swk46Eop8Dscutelhu  
TVrg\_\_yKey-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Ruiz Díaz, V. V., y Armoa, A. (2023). Innovación educativa: impacto de la formación docente en competencia investigativa y su comparación con el enfoque tradicional. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente Y Enseñanza*, 1(2), 117–128. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art9>
- Sanjurjo, Á., y Jover, L. (2015). *Las guías didácticas: un instrumento para la planificación de la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw-Hill.
- Sampieri, R. H. (2019). *Metodología de la investigación* (8va ed.). McGraw-Hill Education.
- Smith, J. (2020). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje del castellano en el sexto grado: Un estudio longitudinal. *Revista de Pedagogía*, 52(3), 456-489.
- Solé, I. (2004). *Leer y escribir: aprender en la escuela y en la vida*. Barcelona, España: Graó.
- Torres, Á. F. R., Nicolalde, M. A. M., Medina, D. A. T., y Alvear, J. C. R. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 27(8), 1420-1434.
- Torrens, R. E. P., & Arbolaez, G. D. L. C. U. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? *Revista Científica*, 5(18), 371–392.
- Vélez, Jiménez. D. y Calderón, Gaytán. R. (2018). *Fundamentos gnoseológicos - epistemológicos de la investigación en Ciencias Sociales*. LARIPSE.
- Wertsch, JV (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Harvard University Press.



## ANEXOS

### Anexo N° 1. Cuestionario

**Objetivo General:** Analizar la implementación de la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante para la enseñanza de castellano como lengua materna a estudiantes del segundo ciclo de la educación escolar básica, de escuelas urbanas privadas subvencionadas de zonas vulnerables, del departamento Central y Asunción, Paraguay, año 2024.

*La encuesta es para docente del segundo ciclo, coordinador/a pedagógico/a y director/a de escuelas de Fe y Alegría.*

#### ESTIMADO/A PARTICIPANTE:

Soy Nicolasa Ortiz Maldonado, estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Iberoamericana. Estoy realizando una investigación como trabajo final de dicho curso, cuyo objetivo principal es conocer la percepción de los docentes acerca de la implementación de la guía para el docente de segundo ciclo castellano y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante utilizado en las **instituciones de Fe y Alegría**. Tu opinión como docente (docente de aula, coordinador pedagógico o director) es fundamental para el éxito de esta investigación y los resultados obtenidos serán de gran utilidad para la política educativa.

Te invito a participar en una breve encuesta anónima (aproximadamente 15 minutos) donde podrás compartir tu valiosa experiencia y perspectiva. Tus respuestas serán tratadas con absoluta confidencialidad.

**Observación:** Cada docente debe referirse **solo a su grado** aunque la pregunta exprese segundo ciclo. El/la Director/a Coordinador/a Pedagógico/a se **referirá a todos los grados** del segundo ciclo.

Agradezco de antemano tu valioso tiempo y colaboración.



#### Sección A: **Identificación**

1. Señale la función que cumple en la escuela.

Docente del 4º. grado de la EEB.

- Docente del 5°. grado de la EEB.
- Docente del 6°. grado de la EEB.
- Coordinador/a Pedagógico/a de la EEB.
- Director/a de la EEB.

1. Escriba el número de escuela.

- Escuela Básica N.º..... (solo número no el nombre de la institución)

### Sección B: **Accesibilidad de los Materiales Educativos**

2. ¿Usted accede con facilidad a la guía docente de castellano de tu grado? y en caso del/la coordinador/a y director/a a las tres guías de castellano del segundo ciclo?

- Siempre.
- A menudo.
- A veces.
- Rara vez
- Nunca

3. ¿Los estudiantes del segundo ciclo tienen a su disposición el cuaderno de aprendizaje de castellano?

- Siempre.
- A menudo.
- A veces.
- Rara vez
- Nunca

4. ¿El lenguaje utilizado en la guía docente de castellano es comprensible?

- Siempre.
- A menudo.
- A veces.
- Rara vez
- Nunca

5. ¿El lenguaje utilizado en el cuaderno de aprendizaje de castellano para el estudiante es comprensible para los niños?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

6. ¿Los materiales didácticos que se mencionan en la guía docente de castellano para el desarrollo de la clase son accesibles, es decir se encuentran con facilidad?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

7. ¿La guía docente de castellano facilita el abordaje de las capacidades establecidas en el programa de estudio del segundo ciclo?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

8. ¿Las actividades planteadas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante están acorde con las capacidades establecidas en la guía docente?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

9. La guía docente, ¿incluye de manera clara y detallada los contenidos curriculares necesarios para el segundo ciclo?

- Siempre.
- A menudo.
- A veces.
- Rara vez
- Nunca

10. ¿La secuencia de los contenidos curriculares es adecuada para el grupo de estudiante del segundo ciclo?

- Siempre.
- A menudo.
- A veces.
- Rara vez
- Nunca

11. ¿La secuencia de contenidos y actividades propuestas en el cuaderno de aprendizaje facilita a los estudiantes para que completen los ejercicios?

- Siempre.
- A menudo.
- A veces.
- Rara vez
- Nunca

12. ¿La guía para el docente de castellano orienta al educador paso a paso para el desarrollo de las clases?

- Siempre.
- A menudo.
- A veces.
- Rara vez
- Nunca

13. ¿El cuaderno de aprendizaje orienta al estudiante paso a paso para realizar los ejercicios?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

14. ¿La guía docente prevé actividades de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

15. ¿La evaluación propuesta en la guía docente permite medir el progreso de los estudiantes en las habilidades lingüísticas?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

**Sección C: Uso de la Guía para el Docente y el Cuaderno de Aprendizaje para el Estudiante**

16. ¿En el segundo ciclo se utiliza la guía docente de castellano según el tiempo establecido semanalmente?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

17. ¿Los estudiantes del segundo ciclo utilizan el cuaderno de aprendizaje según el tiempo establecido semanalmente?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

18. ¿Es viable el uso continuo de la guía docente con el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

19. ¿En el aula del segundo ciclo se utiliza la guía docente de castellano de manera sostenida?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

20. ¿El tiempo establecido en la guía docente de castellano concuerda con el tiempo real del desarrollo de la clase?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

21. ¿Es adecuado el tiempo previsto para el uso del cuaderno de aprendizaje para el estudiante?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

#### Sección D: **Pertinencia para el Desarrollo de las Competencias Lingüísticas**

22. ¿La guía docente de castellano propone actividades que permiten al estudiante desarrollar capacidades para identificar ideas principales en dramatizaciones, exposición oral u otras situaciones que requieren de la comprensión oral?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

23. ¿La guía docente de castellano promueve la aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

24. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de las habilidades de comprensión escrita siguiendo los momentos didácticos: pre-lectura, lectura y post-lectura?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

25. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para la identificación de ideas relevantes y secundarias de textos leídos?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

26. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para establecer causa – efecto en texto leído?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

27. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para realizar inferencias de texto leído?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

28. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para argumentar ideas de textos leídos?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

29. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de las habilidades de expresión escrita siguiendo los momentos didácticos: pre-escritura, escritura y post-escritura?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

30. ¿La guía docente de castellano orienta la verificación de la cohesión, coherencia y progresión del texto, es decir la secuencia y relación de las ideas en el texto elaborado por los estudiantes?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

31. ¿La guía docente de castellano promueve el manejo adecuado de la sintaxis?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

32. ¿La guía docente de castellano promueve el manejo adecuado de la ortografía?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

33. ¿La guía docente de castellano promueve el uso adecuado de los tiempos verbales?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

34. ¿La guía docente de castellano promueve el uso adecuado de los artículos?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

35. ¿La guía docente de castellano promueve el uso de conectores?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

36. ¿La guía docente de castellano promueve el uso de pronombres?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

#### **Sección E: Acompañamiento para la Implementación**

37. ¿Se accede a capacitación para el uso de la guía docente del segundo ciclo y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

38. ¿En la escuela se realiza asesoramiento para el uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?

Siempre.

A menudo.

A veces.

Rara vez

Nunca

## **Anexo N° 2. Validación de contenido de los instrumentos por Juicio de Expertos**

### **Juicio de experto**

Estimada ....., le agradezco infinitamente su colaboración para la evaluación del instrumento de recolección de datos de la investigación como trabajo final de mi curso de Doctorado en Educación, cuyo objetivo es: *“Análisis de la implementación de la guía didáctica de castellano (II) del segundo ciclo en escuelas subvencionadas de zonas vulnerables de asunción y departamento central, Paraguay, año 2024”*. Indudablemente, la evaluación de instrumentos es de gran relevancia para la obtención de información confiable y válida.

Antes de la evaluación del instrumento, le ruego que pueda proporcionar la siguiente información:

**Nombre y apellido:**

**Especialidad académica relacionada a educación:**

**Breve Experiencia Académica:**

### **Evaluación del cuestionario para la encuesta**

El instrumento consiste en una escala de Likert diseñada para medir la percepción de la pertinencia de los usuarios sobre la pertinencia de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano del sexto grado. En este sentido se pretende medir las variables “Efectividad”, “Periodicidad de uso.” y “Pertinencia del contenido” de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de castellano como lengua materna, se elaboraron ítems en forma de preguntas:

Variable **“Efectividad de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje de Castellano como lengua materna”**: la dimensión “Efectividad de la guía y el cuaderno de aprendizaje” (12 ítems).

Variable **“Periodicidad de uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano de lengua materna”**: la dimensión “Uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje” (5 ítems).

Variable **“Pertinencia de la guía docente y cuaderno de aprendizaje”**: la dimensión “Pertinencia para el desarrollo de las competencias lingüísticas” (6 ítems).

El estudio será con enfoque mixto, motivo por el cual se lo facilito la matriz de operacionalización de las variables para las tres dimensiones (cuantitativo) y la matriz de operacionalización de la categoría **“Implementación de la guía docente y cuaderno de**

**aprendizaje”** y “Nivel de las competencias lingüísticas” (cualitativo).

La evaluación de este instrumento consiste en completar la tabla de evaluación y la tabla de valoración general del cuestionario. Para la tabla de evaluación deberá asignar a cada ítem el puntaje que considere más apropiado, en una escala del 1 al 4, donde 1 representa el menor valor del atributo evaluado. Para ello, deberá considerar los siguientes indicadores:

<b>Categoría</b>	<b>Indicador y puntaje</b>
<p><b>SUFICIENCIA (S)*</b></p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para realizar su medición. *El puntaje se asigna a la dimensión.</p>	<p>La cantidad de ítems no es suficiente para medir la dimensión. <b>(1)</b>                      La cantidad de ítems permite medir algún aspecto de la dimensión, pero no la dimensión completa. <b>(2)</b>                      Se debe incrementar la cantidad de algunos ítems para poder medir la dimensión. <b>(3)</b>                      La cantidad de ítems es suficiente. <b>(4)</b></p>
<p><b>CLARIDAD (Cl)</b></p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	<p>La redacción del ítem es confusa. <b>(1)</b>                      El ítem requiere modificaciones considerables en cuanto a la terminología empleada. <b>(2)</b>                      Se requiere una modificación mínima de algunos de los términos utilizados en la redacción del ítem. <b>(3)</b>                      El ítem es claro. Su semántica y sintaxis son adecuadas. <b>(4)</b></p>
<p><b>COHERENCIA (Co)</b></p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.</p>	<p>El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. <b>(1)</b>                      El ítem podría estar relacionado con la dimensión. <b>(2)</b>                      El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. <b>(3)</b>                      El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión. <b>(4)</b></p>
<p><b>RELEVANCIA (R)</b></p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<p>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. <b>(1)</b>                      El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este. <b>(2)</b>                      El ítem es relativamente importante. <b>(3)</b>                      El ítem es muy relevante y debe ser incluido. <b>(4)</b></p>

**Tabla de evaluación (a cargo del experto)**

(En la columna S, el puntaje se asigna únicamente a la dimensión. En las demás columnas, el puntaje se asigna a cada ítem).

<b>Dimensión</b>	<b>Ítem</b>	<b>S</b>	<b>Cl</b>	<b>Co</b>	<b>R</b>	<b>Observaciones</b>
Efectividad de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje	El docente utiliza la guía.					
	Los estudiantes utilizan el cuaderno de aprendizaje.					
	El lenguaje utilizado en la guía docente y en el cuadernillo de					

para el estudiante.	aprendizaje para el estudiante es comprensible.				
	Los materiales didácticos que se mencionan en la guía docente para el desarrollo de la clase son accesibles.				
	Las actividades planteadas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante están acordes con las capacidades establecidas en la guía docente.				
	La guía docente brinda de manera clara y detallada los contenidos curriculares necesarios para el sexto grado.				
	La secuencia de los contenidos curriculares es óptima para el grupo de estudiante del sexto grado.				
	La secuencia de contenidos y actividades propuesta en el cuaderno de aprendizaje facilita a los estudiantes para que completen los ejercicios.				
	La guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante son materiales educativos que orientan, motivan y conducen al usuario paso a paso al docente y al estudiante para el desarrollo de las actividades.				
	Es posible el uso continuo de la guía docente con el cuaderno de aprendizaje.				
	La guía docente prevé actividades de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.				
	La estrategia de evaluación que presenta la guía docente es efectiva para recoger información sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.				
Uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje.	Utiliza la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante según el tiempo establecido semanalmente.				
	Utiliza la guía y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de manera ocasional.				
	Utiliza la guía y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de				

	manera sostenida.				
	El tiempo establecido en la guía docente coincide con el tiempo del desarrollo real de la clase en el aula.				
	El tiempo previsto para el uso del cuaderno de aprendizaje para el estudiante es adecuado.				
Pertinencia para el desarrollo de las competencias lingüísticas.	La guía docente propone actividades que permiten al estudiante desarrollar capacidades para identificar ideas principales en dramatizaciones, exposición oral, paneles u otras situaciones que requieren de la comprensión oral.				
	La guía promueve la aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral.				
	La guía docente promueve el uso de la expresión oral, según el público o situación dada.				
	La guía docente promueve el desarrollo de habilidades para la identificación de ideas relevantes y secundarias, establecer causa – efecto, inferencia de ideas y argumentar ideas de textos leídos.				
	La guía docente promueve el desarrollo de las habilidades de expresión escrita para la planificación de las ideas, la redacción, la revisión y la edición de textos. Además de la cohesión, verificando la cohesión, coherencia y progresión, es decir la secuencia y relación de las ideas.				
	La guía docente promueve el manejo de la sintaxis, ortografía, tiempos verbales, los artículos, uso de conectores y pronombres.				

**Tabla de valoración general del cuestionario (a cargo del experto)**

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se presentan:

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Parcialmente de acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responder adecuadamente.			
El número de preguntas del cuestionario es excesivo.			
La cantidad total de ítems está distribuida de forma equilibrada entre las dimensiones.			
Las preguntas son claras y podrán ser comprendidas y respondidas por los encuestados.			

**OBSERVACIONES:**-----  
-----  
-----  
-----  
-----

-----  
Firma del Evaluador

## Grilla para la evaluación de la Guía de Entrevista

**Instrucciones:** Marque con una equis (x) de acuerdo con la opinión en los criterios según la categoría que se especifica a continuación:

**Claridad:** El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

**Coherencia:** El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.

**Relevancia:** El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido por la información que aporta.

Escala

4	Excelente
3	Bueno
2	Aceptable
1	Deficiente

Categoría	Subcategoría	Preguntas para la Entrevista	Claridad				Coherencia				Relevancia			
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje.	Aplicación o modificación de los materiales didácticos que propone la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante.	¿El docente utiliza los materiales didácticos tal como se propone en la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?												
		¿El docente modifica parcial o totalmente los materiales didácticos que se propone en la guía docente y el cuaderno de aprendizaje?												
		¿Qué se debería hacer o incorporar en la implementación o uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?												
	Conducción del proceso enseñanza – aprendizaje	¿La conducción del proceso enseñanza – aprendizaje del/la docente está en												

		coherencia con el enfoque metodológico que se propone en la guía y en el cuaderno de aprendizaje?																			
		¿Qué materiales de lectura están al alcance de los estudiantes durante el proceso de enseñanza - aprendizaje que podrían favorecer el desarrollo de sus habilidades lingüísticas?																			
	Capacitación para la enseñanza de la lengua materna castellano.	¿Cómo aprovechan los docentes las capacitaciones que se ofrecen en el marco de la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje?																			
		¿Qué temas son necesarios abordar en la capacitación docente con relación a la enseñanza del castellano como lengua materna?																			
		¿Qué acompañamiento reciben los docentes en la escuela para el uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje?																			

Elaboración propia

**OBSERVACIONES:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....


.....

.....

---

C.I. ....  
Firma del Evaluador/a

# Experta 1: Dra. Mirna Lorena Alonso



**Validación de instrumentos**

**Juicio de expertos**

Estimada Doctora Mirna Lorena Alonso, le agradezco infinitamente su colaboración para la evaluación del instrumento de recolección de datos de la investigación como trabajo final de mi curso de Doctorado en Educación, cuyo objetivo es: "Analizar la percepción de los docentes, directores y coordinadores pedagógicos sobre la pertinencia de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de castellano del sexto grado de lengua materna para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de instituciones oficiales de Asunción, Paraguay, año 2024". Indudablemente, la evaluación de instrumentos es de gran relevancia para la obtención de información confiable y válida.

Antes de la evaluación del instrumento, le ruego que pueda proporcionar la siguiente información:

**Nombre y apellido:** Mirna Lorena Alonso Leguizamón

**Especialidad académica relacionada a educación:** Licenciada en Psicología Educacional, Magister en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación, Doctora en Ciencias de la educación

**Breve Experiencia Académica:** Docente técnico y docente de carreras de grado, Miembro de mesas examinadoras de Trabajos Finales de Grado y Tesis de Posgrado. Asesora de Tesis de Grado y Posgrado.


**Evaluación del cuestionario para la encuesta**

El instrumento consiste en una escala de Likert diseñada para medir la percepción de la pertinencia de los usuarios sobre la pertinencia de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano del sexto grado. En este sentido se pretende medir las variables "Efectividad", "Periodicidad de uso." y "Pertinencia del contenido" de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de castellano como lengua materna, se elaboraron ítems en forma de preguntas:

Variable "Efectividad de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje de Castellano como lengua materna": la dimensión "Efectividad de la guía y el cuaderno de aprendizaje" (12 ítems).

Variable "Periodicidad de uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano de lengua materna": la dimensión "Uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje" (5 ítems).

1




Variable "Pertinencia de la guía docente y cuaderno de aprendizaje": la dimensión "Pertinencia para el desarrollo de las competencias lingüísticas" (6 ítems).

El estudio será con enfoque mixto, motivo por el cual se lo facilito la matriz de operacionalización de las variables para las tres dimensiones (cuantitativo) y la matriz de operacionalización de la categoría "Implementación de la guía docente y cuaderno de aprendizaje" y "Nivel de las competencias lingüísticas" (cualitativo).

La evaluación de este instrumento consiste en completar la tabla de evaluación y la tabla de valoración general del cuestionario. Para la tabla de evaluación deberá asignar a cada ítem el puntaje que considere más apropiado, en una escala del 1 al 4, donde 1 representa el menor valor del atributo evaluado. Para ello, deberá considerar los siguientes indicadores:

Categoría	Indicador y puntaje
<b>SUFICIENCIA (S)*</b>	La cantidad de ítems no es suficiente para medir la dimensión. (1) Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para realizar su medición. (2) *El puntaje se asigna a la dimensión. (4)
<b>CLARIDAD (Cl)</b>	La redacción del ítem es confusa. (1) El ítem requiere modificaciones considerables en cuanto a la terminología empleada. (2) Se requiere una modificación mínima de algunos de los términos utilizados en la redacción del ítem. (3) El ítem es claro. Su semántica y sintaxis son adecuadas. (4)
<b>COHERENCIA (Co)</b>	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo. (1) El ítem podría estar relacionado con la dimensión que está midiendo. (3) El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión. (4)
<b>RELEVANCIA (R)</b>	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. (1) El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este. (2) El ítem es relativamente importante. (3) El ítem es muy relevante y debe ser incluido. (4)

2




**Tabla de evaluación (a cargo del experto)**

(En la columna S, el puntaje se asigna únicamente a la dimensión. En las demás columnas, el puntaje se asigna a cada ítem.)

Dimensión	Ítem	S	Cl	Co	R	Observaciones
Efectividad de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante.	El docente utiliza la guía.	3	4	4		
	Los estudiantes utilizan el cuaderno de aprendizaje.	4	4	4		
	El lenguaje utilizado en la guía docente y en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante es comprensible.	4	4	4		
	Los materiales didácticos que se mencionan en la guía docente para el desarrollo de la clase son accesibles.	4	4	4		
	Las actividades planteadas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante están acordes con las capacidades establecidas en la guía docente.	3	4	4		
	La guía docente brinda de manera clara y detallada los contenidos curriculares necesarios para el sexto grado.	4	4	4		
	La secuencia de los contenidos curriculares es óptima para el grupo de estudiante del sexto grado.	3	4	4		Sugiero cambiar la palabra óptima por adecuada o pertinente
	La secuencia de contenidos y actividades propuesta en el cuaderno de aprendizaje facilita a los estudiantes para que completen los ejercicios.	4	4	4		
La guía docente y el cuaderno de aprendizaje					Es muy amplio, se	

3



Uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje.	para el estudiante son materiales educativos que orientan, motivan y conducen al usuario paso a paso al docente y al estudiante para el desarrollo de las actividades.	3	4	4	sugiere desagregar en otros ítems
	Es posible el uso continuo de la guía docente con el cuaderno de aprendizaje.	4	4	4	
	La guía docente prevé actividades de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.	4	4	4	
	La estrategia de evaluación que presenta la guía docente es efectiva para recoger información sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.	3	4	4	Sugerencia: La estrategia de evaluación que presenta la guía docente es efectiva para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes.
	Utiliza la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante según el tiempo establecido semanalmente.	4	4	4	
	Utiliza la guía y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de manera ocasional.	3	4	4	Este ítem se incluye en el anterior "Utiliza la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante según el tiempo establecido semanalmente"
	Utiliza la guía y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de manera sostenida.	3	4	4	Sugiero eliminar Este ítem se incluye en "Utiliza la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante según el tiempo establecido semanalmente"

4

					aprendizaje para el estudiante según el tiempo establecido semanalmente? Sugiero eliminar
	El tiempo establecido en la guía docente coincide con el tiempo del desarrollo real de la clase en el aula.	4	4	4	
	El tiempo previsto para el uso del cuaderno de aprendizaje para el estudiante es adecuado.	4	4	4	
Pertinencia para el desarrollo de las competencias lingüísticas.	La guía docente propone actividades que permiten al estudiante desarrollar capacidades para identificar ideas principales en dramatizaciones, exposición oral, paneles u otras situaciones que requieren de la comprensión oral.	3	4	4	Muy amplio, sugiero desagregar en otros ítem a fin de medir cada aspecto: ideas principales en dramatizaciones, exposición oral, paneles u otras situaciones que requieren de la comprensión oral.
	La guía promueve la aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral.	3	4	4	Muy amplio. Sugierencia ser más específico sobre cuales son las estrategias que se contempla promover según la guía
	La guía docente promueve el uso de la expresión oral, según el público o situación dada.	1	4	4	Se puede clarificar lo que se desea medir con este ítem.
	La guía docente promueve el desarrollo de habilidades para la identificación de ideas	3	4	4	Es muy amplio, se sugiere desagregar

5

	relevantes y secundarias, establecer causa – efecto, inferencia de ideas y argumentar ideas de textos leídos.				
	La guía docente promueve el desarrollo de las habilidades de expresión escrita para la planificación de las ideas, la redacción, la revisión y la edición de textos. Además de la cohesión, verificando la cohesión, coherencia y progresión, es decir la secuencia y relación de las ideas.	3	4	4	Es muy amplio, se sugiere desagregar en más ítems a fin de medir cada aspecto.
	La guía docente promueve el manejo de la sintaxis, ortografía, tiempos verbales, los artículos, uso de conectores y pronombres.	3	4	4	Es muy amplio, se sugiere desagregar en más ítems a fin de medir cada aspecto.
	La guía promueve el manejo de la sintaxis, ortografía, tiempos verbales, los artículos, uso de conectores y pronombres.		4	4	Se repite

**Tabla de valoración general del cuestionario (a cargo del experto)**

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se


presentan:

Criterios de evaluación	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responder adecuadamente.	X		
El número de preguntas del cuestionario es excesivo.			X
La cantidad total de ítems está distribuida de forma equilibrada entre las		X	

6

dimensiones.			
Las preguntas son claras y podrán ser comprendidas y respondidas por los encuestados.	X		

**OBSERVACIONES:** Se sugiere considerar las observaciones realizadas en la tabla de evaluación y en el instrumento.  
Además, incluir reactivos que permitan evidenciar la recogida de información de todos los objetivos trazados en la investigación de manera equilibrada, específicamente lo relacionado a las fortalezas, dificultades o desafíos, capacidades lingüísticas y la relación del uso de los materiales con el rendimiento académico.

  
 Mima Lorena Alonzo L.  
 C.I. 997037

7

**Grilla para la evaluación de la Guía de Entrevista**

**Instrucciones: Marque con una equis (x) de acuerdo con la opinión en los criterios según la categoría que se especifica a continuación:**

- Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
- Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido por la información que aporta.

**Escala**

4	Excelente
3	Bueno
2	Aceptable
1	Deficiente

Categoría	Subcategoría	Preguntas para la Entrevista	Claridad				Coherencia				Relevancia				
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje.	Aplicación o modificación de los materiales didácticos que propone la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante.	¿El docente utiliza los materiales didácticos tal como se propone en la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?			x					x				x	
		¿El docente modifica parcial o totalmente los materiales didácticos que se propone en la guía docente y el cuaderno de aprendizaje?		x				x							x
		¿Qué se debería hacer o incorporar en la implementación o uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?			x			x							x

8

	Conducción del proceso enseñanza - aprendizaje	¿La conducción del proceso enseñanza - aprendizaje del/la docente está en coherencia con el enfoque metodológico que se propone en la guía y en el cuaderno de aprendizaje?				x					x				x	
		¿Qué materiales de lectura están al alcance de los estudiantes durante el proceso de enseñanza - aprendizaje que podrían favorecer el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.				x					x					x
		¿Cómo aprovechan los docentes las capacitaciones que se ofrecen en el marco de la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje?		x							x					x
Capacitación para la enseñanza de la lengua materna castellano.		¿Qué temas son necesarios abordar en la capacitación docente con relación a la enseñanza del castellano como lengua materna?		x						x				x		
		¿Qué acompañamiento reciben los docentes en la escuela para el uso de la guía y el cuaderno de aprendizaje?				x					x				x	

Elaboración propia

**OBSERVACIONES:** Se sugiere considerar las observaciones realizadas en el instrumento. Además, incluir en los instrumentos los reactivos que permitan evidenciar la recogida de información de todos los objetivos trazados en la investigación de manera equilibrada, específicamente lo relacionado a las capacidades lingüísticas y el rendimiento académico.

  
 Mirna Lorena Alonzo L. C.I. 997037

9

## Experta 2: Magister Nélida Agustina Rodríguez

### Validación de instrumentos

#### Juicio de expertos

Estimada Magister Nélida Agustina Rodríguez, le agradezco infinitamente su colaboración para la evaluación del instrumento de recolección de datos de la investigación como trabajo final de mi curso de Doctorado en Educación, cuyo objetivo es: "Analizar la percepción de los docentes, directores y coordinadores pedagógicos sobre la pertinencia de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de castellano del sexto grado de lengua materna para el desarrollo de las competencias lingüísticas de instituciones oficiales de Asunción, Paraguay, año 2024". Indudablemente, la evaluación de instrumentos es de gran relevancia para la obtención de información confiable y válida.

Antes de la evaluación del instrumento, le ruego que pueda proporcionar la siguiente información:

**Nombre y apellido:**  
**Especialidad académica relacionada a educación:**  
**Breve Experiencia Académica:**

#### Evaluación del cuestionario para la encuesta

El instrumento consiste en una escala de Likert diseñada para medir la percepción de la pertinencia de los usuarios sobre la pertinencia de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano del sexto grado. En este sentido se pretende medir las variables "Efectividad", "Periodicidad de uso." y "Pertinencia del contenido" de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de castellano como lengua materna, se elaboraron ítems en forma de preguntas:

Variable "Efectividad de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje de Castellano como lengua materna": la dimensión "Efectividad de la guía y el cuaderno de aprendizaje" (12 ítems).

Variable "Periodicidad de uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano de lengua materna": la dimensión "Uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje" (5 ítems).

Variable "Pertinencia de la guía docente y cuaderno de aprendizaje": la dimensión "Pertinencia para el desarrollo de las competencias lingüísticas" (6 ítems).

El estudio será con enfoque mixto, motivo por el cual se lo facilitó la matriz de operacionalización de las variables para las tres dimensiones (cuantitativo) y la matriz de operacionalización de la categoría "Implementación de la guía docente y cuaderno de

1

Ítem	S	CI	Co	R	Observaciones
Efectividad de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante.	4				4
Los estudiantes utilizan el cuaderno de aprendizaje.					4
El lenguaje utilizado en la guía docente y en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante es comprensible.					4
Los materiales didácticos que se mencionan en la guía docente para el desarrollo de la clase son accesibles.					4
Las actividades planteadas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante están acordes con las capacidades establecidas en la guía docente.					4
La guía docente brinda de manera clara y detallada los contenidos curriculares necesarios para el sexto grado.					4
La secuencia de los contenidos curriculares es óptima para el grupo de estudiante del sexto grado.					4
La secuencia de contenidos y actividades propuesta en el cuaderno de aprendizaje facilita a los estudiantes para que completen los ejercicios.					4
La guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante son materiales educativos que orientan, motivan y conducen al usuario paso a paso al docente y al estudiante para el desarrollo de las actividades.					4
Es posible el uso continuo de la guía docente con el cuaderno de aprendizaje.					4
La guía docente prevé actividades de					4

3

### aprendizaje" y "Nivel de las competencias lingüísticas" (cualitativo).

La evaluación de este instrumento consiste en completar la tabla de evaluación y la tabla de valoración general del cuestionario. Para la tabla de evaluación deberá asignar a cada ítem el puntaje que considere más apropiado, en una escala del 1 al 4, donde 1 representa el menor valor del atributo evaluado. Para ello, deberá considerar los siguientes indicadores:

Categoría	Indicador y puntaje
<b>SUFICIENCIA (S)*</b>	La cantidad de ítems no es suficiente para medir la dimensión. (1) Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para realizar su medición. *El puntaje se asigna a la dimensión. (2) La cantidad de ítems es suficiente. (4)
<b>CLARIDAD (CI)</b>	La redacción del ítem es confusa. (1) El ítem requiere modificaciones considerables en cuanto a la terminología empleada. (2) Se requiere una modificación mínima de algunos de los términos utilizados en la redacción del ítem. (3) El ítem es claro. Su semántica y sintaxis son adecuadas. (4)
<b>COHERENCIA (Co)</b>	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. (1) El ítem podría estar relacionado con la dimensión. (2) El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. (3) El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión. (4)
<b>RELEVANCIA (R)</b>	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. (1) El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este. (2) El ítem es relativamente importante. (3) El ítem es muy relevante y debe ser incluido. (4)

#### • Tabla de evaluación (a cargo del experto)

(En la columna S, el puntaje se asigna únicamente a la dimensión. En las demás columnas, el puntaje se asigna a cada ítem).

Dimensión	Ítem	S	CI	Co	R	Observaciones
	El docente utiliza la guía.					4

2

Ítem	S	CI	Co	R	Observaciones
retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.					4
La estrategia de evaluación que presenta la guía docente es efectiva para recoger información sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.					4
Utiliza la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante según el tiempo establecido semanalmente.					4
Utiliza la guía y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de manera ocasional.					4
Utiliza la guía y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de manera sostenida.					4
El tiempo establecido en la guía docente coincide con el tiempo del desarrollo real de la clase en el aula.					4
El tiempo previsto para el uso del cuaderno de aprendizaje para el estudiante es adecuado.					4
La guía docente propone actividades que permiten al estudiante desarrollar capacidades para identificar ideas principales en dramatizaciones, exposiciones orales, paneles u otras situaciones que requieren de la comprensión oral.					4
La guía promueve la aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral.					4
La guía docente promueve el uso de la expresión oral, según el público o situación dada.					4

4



# Experta 3: Dra. María Del Carmen Sivulec

## Validación de instrumentos

### Juicio de expertos

Estimada Doctora María Del Carmen Giménez, le agradezco infinitamente su colaboración para la evaluación del instrumento de recolección de datos de la investigación como trabajo final de mi curso de Doctorado en Educación, cuyo objetivo es: "Analizar la percepción de los docentes, directores y coordinadores pedagógicos sobre la pertinencia de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de castellano del sexto grado de lengua materna para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de instituciones oficiales de Asunción, Paraguay, año 2024". Indudablemente, la evaluación de instrumentos es de gran relevancia para la obtención de información confiable y válida.

Antes de la evaluación del instrumento, le ruego que pueda proporcionar la siguiente información:

**Nombre y apellido:** María del Carmen Giménez Sivulec

**Especialidad académica relacionada a educación:** Habilitación Pedagógica para 3er ciclo y nivel medio (énfasis Ciencias Sociales), Gestión Escolar, Política Educativa, Investigación.

**Breve Experiencia Académica:** Docente en el área de ciencias sociales, 3er ciclo y nivel medio, Trabajadora Social en 3er ciclo y nivel medio, docencia en grados y postgrados en el área de educación y otras, tutora y evaluadora de tesis de grado y postgrados.

### Evaluación del cuestionario para la encuesta

El instrumento consiste en una escala de Likert diseñada para medir la percepción de la pertinencia de los usuarios sobre la pertinencia de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano del sexto grado. En este sentido se pretende medir las variables "Efectividad", "Periodicidad de uso." y "Pertinencia del contenido" de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de castellano como lengua materna, se elaboraron ítems en forma de preguntas:

Variable "Efectividad de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje de Castellano como lengua materna": la dimensión "Efectividad de la guía y el cuaderno de aprendizaje" (12 ítems).

Variable "Periodicidad de uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano de lengua materna": la dimensión "Uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje" (5 ítems).

Variable "Pertinencia de la guía docente y cuaderno de aprendizaje": la dimensión

1

"Pertinencia para el desarrollo de las competencias lingüísticas" (6 ítems).

El estudio será con enfoque mixto, motivo por el cual facilito la matriz de operacionalización de las variables para las tres dimensiones (cuantitativo) y la matriz de operacionalización de la categoría "Implementación de la guía docente y cuaderno de aprendizaje" y "Nivel de las competencias lingüísticas" (cualitativo).

La evaluación de este instrumento consiste en completar la tabla de evaluación y la tabla de valoración general del cuestionario. Para la tabla de evaluación deberá asignar a cada ítem el puntaje que considere más apropiado, en una escala del 1 al 4, donde 1 representa el menor valor del atributo evaluado. Para ello, deberá considerar los siguientes indicadores:

Categoría	Indicador y puntaje
<b>SUFICIENCIA (S)*</b>	La cantidad de ítems no es suficiente para medir la dimensión. (1)
Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para realizar su medición. *El puntaje se asigna a la dimensión.	La cantidad de ítems permite medir algún aspecto de la dimensión, pero no la dimensión completa. (2) Se debe incrementar la cantidad de algunos ítems para poder medir la dimensión. (3)
<b>CLARIDAD (Cl)</b>	La cantidad de ítems es suficiente. (4)
El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	El ítem requiere modificaciones considerables en cuanto a la terminología empleada. (2) Se requiere una modificación mínima de algunos de los términos utilizados en la redacción del ítem. (3) El ítem es claro. Su semántica y sintaxis son adecuadas. (4)
<b>COHERENCIA (Co)</b>	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. (1)
El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.	El ítem podría estar relacionado con la dimensión. (2) El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. (3) El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión. (4)
<b>RELEVANCIA (R)</b>	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. (1)
El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este. (2) El ítem es relativamente importante. (3) El ítem es muy relevante y debe ser incluido. (4)

2

### Tabla de evaluación (a cargo del experto)

(En la columna S, el puntaje se asigna únicamente a la dimensión. En las demás columnas, el puntaje se asigna a cada ítem).

Dimensión	Ítem	S	Cl	Co	R	Observaciones
Efectividad de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante.  Obs: No se visualiza la definición y alcance del término "efectividad", no se explora esta cualidad en relación con la percepción de los usuarios respecto de los niveles de aprendizaje de los estudiantes	El docente utiliza la guía.	4	4	4	4	
	Los estudiantes utilizan el cuaderno de aprendizaje.	4	4	4	4	
	El lenguaje utilizado en la guía docente y en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante es comprensible.	3	3	3	3	Se sugiere separar. Podría ser comprensible para uno y no para otro
	Los materiales didácticos que se mencionan en la guía docente para el desarrollo de la clase son accesibles.	4	4	4	4	Es importante tener la definición conceptual de "accesible"
	Las actividades planteadas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante están acordes con las capacidades establecidas en la guía docente.	4	4	4	4	Considerar la relación entre el cuaderno y guía con el programa de estudios
	La guía docente brinda de manera clara y detallada los contenidos curriculares necesarios para el sexto grado.	4	4	4	4	Se sugiere separar. Podría tener una cualidad y no otra
	La secuencia de los contenidos curriculares es óptima para el grupo de estudiante del sexto grado.	4	4	4	4	Definir "óptima"
	La secuencia de contenidos y actividades propuesta en el cuaderno de aprendizaje facilita a los estudiantes para que completen los ejercicios.	4	4	4	4	
	La guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante son materiales educativos que orientan, motivan y conducen al usuario paso a paso al docente y al	2	4	4	4	Se sugiere separar y reducir las cualidades observadas: Son dos instrumentos

3

estudiante para el desarrollo de las actividades.						(guía docente y cuaderno) y tres cualidades en una sola pregunta: podría orientar pero no motivar, pro ejemplo; conducir no es lo mismo que orientar? Son necesarias las definiciones conceptuales
Es posible el uso continuo de la guía docente con el cuaderno de aprendizaje.	2	4	4	4	4	Agregar signo de interrogación? Tal vez pasar a la Sgte. dimensión, a la del uso.
La guía docente prevé actividades de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.	4	4	4	4	4	
La estrategia de evaluación que presenta la guía docente es efectiva para recoger información sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.	4	4	4	4	4	
Utiliza la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante según el tiempo establecido semanalmente.	4	4	4	4	4	
Utiliza la guía y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de manera ocasional.	4	3	3	2	2	Este ítem podría ser parte de al escala del ítem anterior ya que pretende relevar si usa según el tiempo establecido u ocasionalmente
Utiliza la guía y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante de manera sostenida.	2	3	3	3	3	En estos tres ítems (éstos y los dos anteriores) revisar la coherencia y la

4

					complementariad ad entre los tres. Se sugiere separar el uso de la guía del uso del cuaderno y cargar lo que se pueda a la escala de apreciación
	El tiempo establecido en la guía docente coincide con el tiempo del desarrollo real de la clase en el aula.	4	4	4	
	El tiempo previsto para el uso del cuaderno de aprendizaje para el estudiante es adecuado.	4	4	4	
Pertinencia para el desarrollo de las competencias lingüísticas.	La guía docente propone actividades que permiten al estudiante desarrollar capacidades para identificar ideas principales en dramatizaciones, exposición oral, paneles u otras situaciones que requieren de la comprensión oral.	4	4	4	
	La guía promueve la aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral.	4	4	4	
	La guía docente promueve el uso de la expresión oral, según el público o situación dada.	2	3	3	Verificar la claridad pertinencia frente al ítem anterior (muy parecidos)
	La guía docente promueve el desarrollo de habilidades para la identificación de ideas relevantes y secundarias, establecer causa – efecto, inferencia de ideas y argumentar ideas de textos leídos.	3	4	4	Es posible separar las cualidades?
	La guía docente promueve el desarrollo de las habilidades de expresión escrita para la planificación de las ideas, la redacción, la	2	4	4	Revisar al formulación para evitar la sobrecarga

5

	revisión y la edición de textos. Además de la cohesión, verificando la cohesión, coherencia y progresión, es decir la secuencia y relación de las ideas.				
	La guía docente promueve el manejo de la sintaxis, ortografía, tiempos verbales, los artículos, uso de conectores y pronombrs.	2	4	4	

**Tabla de valoración general del cuestionario (a cargo del experto)**

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se presentan:

Criterios de evaluación	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responder adecuadamente.	X		
El número de preguntas del cuestionario es excesivo.			X
La cantidad total de ítems está distribuida de forma equilibrada entre las dimensiones.	X		
Las preguntas son claras y podrán ser comprendidas y respondidas por los encuestados.	X		
<b>Obs. Se sugieren pequeños ajustes</b>			

**OBSERVACIONES:**

No se visualiza el apartado de definiciones conceptuales que contribuyan a clarificar el

6

					complementariad ad entre los tres. Se sugiere separar el uso de la guía del uso del cuaderno y cargar lo que se pueda a la escala de apreciación
	El tiempo establecido en la guía docente coincide con el tiempo del desarrollo real de la clase en el aula.	4	4	4	
	El tiempo previsto para el uso del cuaderno de aprendizaje para el estudiante es adecuado.	4	4	4	
Pertinencia para el desarrollo de las competencias lingüísticas.	La guía docente propone actividades que permiten al estudiante desarrollar capacidades para identificar ideas principales en dramatizaciones, exposición oral, paneles u otras situaciones que requieren de la comprensión oral.	4	4	4	
	La guía promueve la aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral.	4	4	4	
	La guía docente promueve el uso de la expresión oral, según el público o situación dada.	2	3	3	Verificar la claridad pertinencia frente al ítem anterior (muy parecidos)
	La guía docente promueve el desarrollo de habilidades para la identificación de ideas relevantes y secundarias, establecer causa – efecto, inferencia de ideas y argumentar ideas de textos leídos.	3	4	4	Es posible separar las cualidades?
	La guía docente promueve el desarrollo de las habilidades de expresión escrita para la planificación de las ideas, la redacción, la	2	4	4	Revisar al formulación para evitar la sobrecarga

5

	revisión y la edición de textos. Además de la cohesión, verificando la cohesión, coherencia y progresión, es decir la secuencia y relación de las ideas.				
	La guía docente promueve el manejo de la sintaxis, ortografía, tiempos verbales, los artículos, uso de conectores y pronombrs.	2	4	4	

**Tabla de valoración general del cuestionario (a cargo del experto)**

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se presentan:

Criterios de evaluación	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responder adecuadamente.	X		
El número de preguntas del cuestionario es excesivo.			X
La cantidad total de ítems está distribuida de forma equilibrada entre las dimensiones.	X		
Las preguntas son claras y podrán ser comprendidas y respondidas por los encuestados.	X		
<b>Obs. Se sugieren pequeños ajustes</b>			

**OBSERVACIONES:**

No se visualiza el apartado de definiciones conceptuales que contribuyan a clarificar el

6



## Anexo N° 3. Nota de solicitud para aplicación de instrumento

Asunción, 1 de agosto de 2024

Hna. Dra. Nancy Raquel Fretes  
Directora General de Fe y Alegría

A través de este medio le saludo cordialmente y al mismo tiempo solicito su colaboración y autorización para realizar una prueba piloto en tres instituciones urbanas de Fe y Alegría de Ciudad del Este y San Joaquín para la validación de instrumentos, consistente en un cuestionario que los **docentes del segundo ciclo** podrán completar desde su celular.

Luego de la validación pueda realizar la investigación en la red de escuelas de Fe y Alegría en Asunción y Central, a su digno cargo. Esta solicitud realizo en el marco del curso de Doctorado en Educación en la Universidad Iberoamericana (UNIBE) que estoy realizando. El título de dicha investigación es "Análisis de la implementación de la guía didáctica de castellano lengua materna del segundo ciclo en escuelas subvencionadas de zonas vulnerables de Asunción y departamento Central, Paraguay, año 2024".

Para la recolección de los datos en el marco del estudio requiere la validación del instrumento en institución similar a las instituciones que formarán parte de la investigación. En este estudio se prevé la aplicación de una encuesta en 10 escuelas que implementan la guía para el docente y cuaderno de aprendizaje para el estudiante proveído por el Ministerio de Educación y Ciencias cuyo instrumento debe ser validado, consistente en un cuestionario que los **docentes del segundo ciclo** podrán completar desde su celular. Asimismo, está se ha definido realizar una entrevista a directores y coordinadoras pedagógicas, además de la recolección de las calificaciones de los estudiantes del cuarto, quinto y sexto grado del ambos turnos, mañana y tarde de las 10 escuelas, respectivamente.

El formulario para la encuesta se realizará a través del whatsapp que se le facilitará al docente conforme a su indicación y la entrevista queda a la disponibilidad de tiempo de los directores y coordinadoras pedagógicas. La información general se propone dar en el espacio de reunión bimestral, tanto en el Consejo de directores como en la Coordinación Pedagógica. La recolección de las calificaciones es conveniente coordinar con las coordinadoras pedagógicas.

La finalidad de la investigación es exclusivamente académica y los principios éticos que se llevarán en cuenta son: el respeto a las personas, confidencialidad, responsabilidad y consentimiento informado. A esta nota acompaña un formato de consentimiento informado para la firma de los participantes. En la espera de contar con una respuesta favorable, le expreso mi agradecimiento respetuosamente.



Mgtr. Nicolasa Ortiz Maldonado  
Estudiante  
Doctorado en Educación

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES**

Yo.....acepto participar voluntariamente en esta investigación liderada por la **Mgtr.** Nicolasa Ortiz Maldonado. He sido informado/a que el objetivo de este estudio es estrictamente académico en el marco del Doctorado en Educación que está realizando la investigadora en la Universidad Iberoamericana cuyo título es *"Análisis de la implementación de la guía didáctica de castellano (II) del segundo ciclo en escuelas subvencionadas de zonas vulnerables de asunción y departamento central, Paraguay, año 2024"*.

Me han informado que mi participación consistirá en responder un cuestionario digital referido al uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano del grado del segundo ciclo a mi cargo, según rol o funciones que cumpla en la institución y que tomará no más de 15 minutos.

Asimismo, estoy en conocimiento que las calificaciones de los estudiantes de mi grado de la segunda etapa serán utilizadas en la investigación y que toda información brindada para la investigación mencionada es estrictamente confidencial no será utilizada para ningún otro fin, sin mi autorización. Del mismo modo, fui informado/a que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento contactando con la persona responsable de la investigación.

También, he sido informado/a que una copia de esta nota de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de la investigación cuando haya terminado el trabajo al 0982773731, número de contacto de la persona responsable.

Firma.....  
CINº.....  
Fecha: ..... setiembre de 2024  
Ciudad: .....  
Docente de la Escuela Básica Nº.....

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES**

Yo.....acepto participar voluntariamente en esta investigación liderada por la **Mgtr.** Nicolasa Ortiz Maldonado. He sido informado/a que el objetivo de este estudio es estrictamente académico en el marco del Doctorado en Educación que está realizando la investigadora en la Universidad Iberoamericana cuyo título es *"Análisis de la implementación de la guía didáctica de castellano (II) del segundo ciclo en escuelas subvencionadas de zonas vulnerables de asunción y departamento central, Paraguay, año 2024"*.

Me han informado que mi participación consistirá en responder un cuestionario digital referido al uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano del segundo ciclo, según rol o funciones que cumpla en la institución y que tomará no más de 15 minutos. Asimismo, participaré en una entrevista para contestar preguntas acerca de la implementación de dichos materiales educativos con una duración aproximada de 30 minutos.

Asimismo, estoy en conocimiento que las calificaciones de los estudiantes del segundo ciclo de la segunda etapa serán utilizadas en la investigación y que toda información brindada para la investigación mencionada es estrictamente confidencial no será utilizada para ningún otro fin, sin mi autorización. Del mismo modo, fui informado/a que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento contactando con la persona responsable de la investigación.

También, he sido informado/a que una copia de esta nota de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de la investigación cuando haya terminado el trabajo al 0982773731, número de contacto de la persona responsable.

Firma.....  
CINº.....  
Fecha: .....setiembre de 2024  
Ciudad: .....  
Coordinador/a de la Escuela Básica Nº.....

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES**

Yo.....acepto participar voluntariamente en esta investigación liderada por la **Mgtr.** Nicolasa Ortiz Maldonado. He sido informado/a que el objetivo de este estudio es estrictamente académico en el marco del Doctorado en Educación que está realizando la investigadora en la Universidad Iberoamericana cuyo título es *"Análisis de la implementación de la guía didáctica de castellano (II) del segundo ciclo en escuelas subvencionadas de zonas vulnerables de asunción y departamento central, Paraguay, año 2024"*.

Me han informado que mi participación consistirá en responder un cuestionario digital referido al uso de la guía docente y cuaderno de aprendizaje de castellano del segundo ciclo, según rol o funciones que cumpla en la institución y que tomará no más de 15 minutos. Asimismo, participaré en una entrevista para contestar preguntas acerca de la implementación de dichos materiales educativos con una duración aproximada de 30 minutos.

Asimismo, estoy en conocimiento que las calificaciones de los estudiantes de mi grado de la segunda etapa serán utilizadas en la investigación y que toda información brindada para la investigación mencionada es estrictamente confidencial no será utilizada para ningún otro fin, sin mi autorización. Del mismo modo, fui informado/a que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento contactando con la persona responsable de la investigación.

También, he sido informado/a que una copia de esta nota de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de la investigación cuando haya terminado el trabajo al 0982773731, número de contacto de la persona responsable.

Firma.....  
CINº.....  
Fecha: ..... setiembre de 2024  
Ciudad: .....  
Director/a de la Escuela Básica Nº.....

Asunción, 5 de agosto de 2024

Estimada Mgtr. Nicolasa Ortiz Maldonado:

Agradecemos la confianza en realizar la prueba piloto y posterior investigación en las instituciones de Fe y Alegría. Hemos revisado detalladamente la información proporcionada y estamos complacidos de aceptar su solicitud.

Consideramos que su investigación sobre la implementación de la guía didáctica de lengua materna castellana es de gran relevancia y valor para el ámbito educativo. Estamos a su disposición para coordinar los detalles logísticos de la aplicación del cuestionario, las entrevistas a directores y coordinadoras pedagógicas, y la recolección de calificaciones.

Para avanzar, le pedimos que se ponga en contacto con la Coordinación Pedagógica de los centros educativos de Fe y Alegría para establecer el cronograma de trabajo y asegurar una implementación fluida y eficiente de las actividades. Deseamos mucho éxito en su investigación doctoral.

Atentamente,



Hna. Dra. Nancy Raquel Fretes  
Directora General de Fe y Alegría

## Anexo N° 4. Aplicación de Método Estadístico de la Validación

### Resumen de la Validación de la Encuesta por medio de la ecuación V de Aiken

Ítems	Criterios	V de Aiken (Promedio de Acuerdo 3 Jueces) V Aiken > 7 se acepta	Intervalo de Confianza IC Límite Superior (95%)	Intervalo de confianza IC Límite Inferior (95%)	Interpretación
<b>1. Señale la función que cumple en la escuela.</b>	Suficiencia	1	1	0,76	El ítem "Señale la función que cumple en la escuela." ha sido evaluado con una V de Aiken de 1 en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, indicando un acuerdo total entre los jueces sobre su validez. Los intervalos de confianza, que oscilan entre 0.76 y 1, muestran una alta consistencia en las evaluaciones con mínima variabilidad. Esto refleja que el ítem es percibido como completamente adecuado, claro, coherente y relevante para su inclusión en el instrumento de evaluación.
	Claridad	1	1	0,76	
	Coherencia	1	1	0,76	
	Relevancia	1	1	0,76	
<b>2. ¿Usted accede</b>	Suficiencia	1	1	0,76	El ítem "¿Usted accede a la guía

<b>a la guía docente de castellano del sexto grado?</b>	Claridad	1	1	0,76	docente de castellano del sexto grado?" ha sido evaluado con una V de Aiken de 1 en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, indicando un acuerdo total entre los jueces sobre su validez. Los intervalos de confianza, que oscilan entre 0.76 y 1, muestran una alta consistencia en las evaluaciones con mínima variabilidad. Esto refleja que el ítem es percibido como completamente adecuado, claro, coherente y relevante para su inclusión en el instrumento de evaluación.
	Coherencia	1	1	0,76	
	Relevancia	1	1	0,76	
<b>3. ¿Los estudiantes del sexto grado tienen a su disposición el cuaderno de aprendizaje?</b>	Suficiencia	1	1	0,76	El ítem "¿Los estudiantes del sexto grado tienen a su disposición el cuaderno de aprendizaje?" ha sido evaluado con una V de Aiken de 1 en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, lo que indica un acuerdo total y absoluto entre los jueces, sin ninguna variabilidad. Los intervalos de confianza, con límites de 1 a 1, confirman que todos los jueces coincidieron plenamente en la validez del ítem en todos los aspectos evaluados. Esto sugiere
	Claridad	1	1	0,76	
	Coherencia	1	1	0,76	
	Relevancia	1	1	0,76	

					que el ítem es percibido como completamente adecuado y preciso para su inclusión en el instrumento de evaluación, sin necesidad de modificaciones.
<b>4. ¿El lenguaje utilizado en la guía docente de castellano es comprensible?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	En el ítem "¿El lenguaje utilizado en la guía docente de castellano es comprensible?", los resultados muestran un acuerdo muy alto en cuanto a suficiencia, claridad y coherencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera que el ítem es válido en estos criterios. Sin embargo, el valor de $V = 0.56$ sugiere un acuerdo bajo entre algunos jueces, lo que refleja una considerable variabilidad en sus opiniones. Esto indica que el ítem será revisado en cuanto a estos aspectos, ya que algunos jueces podrían no considerar el lenguaje lo suficientemente claro o coherente.
	Claridad	0.89	0.98	0.56	
	Coherencia	0.89	0.98	0.56	
	Claridad	0.89	0.98	0.56	
<b>5. ¿El lenguaje utilizado en el cuaderno de aprendizaje de castellano para el</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	En el ítem "¿El lenguaje utilizado en el cuaderno de aprendizaje de castellano para el estudiante es comprensible para ellos?", los resultados muestran un acuerdo
	Claridad	0.89	0.98	0.56	

<b>estudiante es comprensible para ellos?</b>	Coherencia	0.89	0.98	0.56	muy alto en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en estos aspectos. Sin embargo, el valor de $V = 0.56$ en cada uno de los criterios señala un acuerdo bajo entre algunos jueces, lo que sugiere una variabilidad considerable en sus opiniones. Esto indica que el ítem podría necesitar ajustes en todos los criterios evaluados para mejorar su validez y comprensibilidad general.
	Relevancia	0.89	0.98	0.56	
<b>6. ¿Los materiales didácticos que se mencionan en la guía docente de castellano para el desarrollo de la clase son accesibles, es decir se encuentra con facilidad?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	En el ítem "¿Los materiales didácticos que se mencionan en la guía docente de castellano para el desarrollo de la clase son accesibles?", los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera que el ítem es válido en este aspecto, aunque con alguna variabilidad. En cuanto a claridad, coherencia y relevancia, los jueces muestran un acuerdo perfecto en algunos casos ( $V = 1$ ), pero el valor de $V = 0.70$ en estos
	Claridad	1	1	0.70	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	

					criterios sugiere un acuerdo moderado, lo que implica que estos aspectos podrían requerir revisión para mejorar la consistencia en la valoración de los jueces y asegurar la validez del ítem.
<b>7. ¿La guía docente de castellano facilita el abordaje de las capacidades establecidas en el programa de estudio del sexto grado?</b>	Suficiencia	1	1	0,76	El ítem "¿Usted accede a la guía docente de castellano del sexto grado?" ha sido evaluado con una V de Aiken de 1 en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, indicando un acuerdo total entre los jueces sobre su validez. Los intervalos de confianza, que oscilan entre 0.76 y 1, muestran una alta consistencia en las evaluaciones con mínima variabilidad. Esto refleja que el ítem es percibido como completamente adecuado, claro, coherente y relevante para su inclusión en el instrumento de evaluación.
	Claridad	1	1	0,76	
	Coherencia	1	1	0,76	
	Relevancia	1	1	0,76	
<b>8. ¿Las actividades planteadas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante están</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	En el ítem "¿Las actividades planteadas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante están acorde con las capacidades establecidas en la guía docente?",
	Claridad	1	1	0.70	

<b>acorde con las capacidades establecidas en la guía docente?</b>	Coherencia	1	1	0.70	los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que sugiere que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este criterio, aunque con alguna variabilidad. Para los criterios de claridad, coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el valor de $V = 0.70$ en estos aspectos indica un acuerdo moderado, lo que sugiere que podría ser útil revisar estos aspectos para mejorar la consistencia y la percepción de validez entre los jueces.
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>9. ¿La guía docente incluye de manera clara y detallada los contenidos curriculares necesarios para el sexto grado?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	En el ítem "¿La guía docente incluye de manera clara y detallada los contenidos curriculares necesarios para el sexto grado?", los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera que el ítem es válido en este criterio, aunque con alguna variabilidad. En cuanto a los criterios de claridad, coherencia y relevancia, algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), pero el valor de
	Claridad	1	1	0.70	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	

					V = 0.70 en estos aspectos sugiere un acuerdo moderado. Esto implica que el ítem hacer una revisión para mejorar su validez y reducir la variabilidad en la percepción de estos criterios.
<b>10. ¿La secuencia de los contenidos curriculares es adecuada para el grupo de estudiante del sexto grado?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	En el ítem "¿La secuencia de los contenidos curriculares es adecuada para el grupo de estudiantes del sexto grado?", los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia y claridad (V = 0.89 y V = 0.98), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en estos criterios, aunque con alguna variabilidad. En cuanto a coherencia y relevancia, algunos jueces muestran un acuerdo perfecto (V = 1), pero el valor de V = 0.70 sugiere un acuerdo moderado en estos aspectos. Esto indica que podría ser necesario revisar la secuencia de los contenidos curriculares para mejorar la coherencia y relevancia percibida por los jueces y así fortalecer su validez.
	Claridad	0.89	0.98	0.56	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	

<b>11. ¿La secuencia de contenidos y actividades propuestas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante facilita a los estudiantes para que completen los ejercicios?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	En el ítem "¿La secuencia de contenidos y actividades propuestas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante facilita a los estudiantes para que completen los ejercicios?", los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que sugiere que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este criterio, aunque con alguna variabilidad. En los aspectos de claridad, coherencia y relevancia, algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), pero el valor de $V = 0.70$ indica un acuerdo moderado. Esto sugiere que podría ser útil revisar estos aspectos para mejorar la consistencia en la percepción de los jueces y asegurar que la secuencia de contenidos y actividades sea vista como clara y relevante para facilitar el trabajo de los estudiantes.
	Claridad	1	1	0.70	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>12. ¿La guía de castellano orienta al docente paso a paso</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), coherencia y relevancia ( $V = 1$ con un acuerdo
	Claridad	0.67	0.88	0.35	

<b>para el desarrollo de las clases?</b>	Coherencia	1	1	0.70	moderado de $V = 0.70$ ), lo que indica que el ítem es generalmente válido en estos aspectos, aunque podría beneficiarse de una ligera revisión. Sin embargo, en cuanto a la claridad, los valores de $V = 0.67$ y $V = 0.88$ , junto con un acuerdo bajo ( $V = 0.35$ ), sugieren que este aspecto necesita una revisión significativa para mejorar la comprensión del ítem por parte de los evaluadores.
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>13. ¿El cuaderno de aprendizaje para el estudiante orienta al estudiante paso a paso para realizar los ejercicios?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados del ítem muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces consideran que el ítem es válido en este criterio. Sin embargo, en claridad, los valores reflejan un acuerdo moderado ( $V = 0.67$ y $V = 0.88$ ) y bajo ( $V = 0.35$ ), lo que sugiere que este aspecto necesita una revisión importante. Para coherencia y relevancia, el acuerdo es perfecto en algunos jueces ( $V = 1$ ), pero el acuerdo moderado ( $V = 0.70$ ) sugiere que estos criterios también podrían beneficiarse de una pequeña revisión para mejorar la consistencia entre los evaluadores.
	Claridad	0.67	0.88	0.35	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	

<b>14. ¿La guía docente prevé actividades de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces consideran que el ítem es válido en este aspecto. Para los criterios de claridad, coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el valor de $V = 0.70$ refleja un acuerdo moderado, lo que sugiere que estos aspectos podrían beneficiarse de una ligera revisión para mejorar la consistencia entre los jueces y asegurar una mayor validez en estos criterios.
	Claridad	1	1	0.70	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>15. ¿La evaluación propuesta en la guía docente permite medir el progreso de los estudiantes en las habilidades lingüísticas?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), indicando que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este aspecto. Sin embargo, en cuanto a claridad, coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el valor de $V = 0.70$ refleja un acuerdo moderado, lo que sugiere que estos criterios podrían requerir una revisión para mejorar la consistencia en las opiniones de los jueces y asegurar una mayor
	Claridad	1	1	0.70	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	

<b>16 ¿En el aula del sexto grado se utiliza la guía docente de castellano según el tiempo establecido semanalmente?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	<p>validez en estos aspectos.</p> <p>La interpretación de los resultados indica que en el ítem "¿Usted utiliza la guía docente de castellano?", los jueces muestran un acuerdo muy alto en cuanto a suficiencia y claridad (<math>V = 0.89</math> y <math>V = 0.98</math>), lo que sugiere que la mayoría considera el ítem válido en estos criterios, aunque hay una ligera variabilidad. Sin embargo, para coherencia y relevancia, aunque hay un acuerdo perfecto en un conjunto de jueces (<math>V = 1</math>), existe una mayor variabilidad en las opiniones reflejada en un valor de <math>V = 0.70</math> en ambos casos, lo que sugiere un acuerdo moderado y que estos aspectos del ítem podrían necesitar una revisión para mejorar su validez general.</p>
	Claridad	0.89	0.98	0.56	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>17. ¿Los estudiantes del sexto grado utilizan el cuaderno de aprendizaje según el tiempo establecido semanalmente?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	<p>En el ítem "¿Los estudiantes utilizan el cuaderno de aprendizaje de castellano?", los resultados muestran un acuerdo muy alto en cuanto a suficiencia (<math>V = 0.89</math> y <math>V = 0.98</math>), indicando que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este criterio, aunque con alguna variabilidad. Para los</p>
	Claridad	1	1	0.70	
	Coherencia	1	1	0.70	

	Relevancia	1	1	0.70	critérios de claridad, coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el valor de $V = 0.70$ en estos criterios indica un acuerdo moderado, lo que sugiere que estos aspectos podrían beneficiarse de una revisión para reducir la variabilidad en las percepciones y mejorar su validez.
<b>18. ¿Es viable el uso continuo de la guía docente con el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este aspecto. Sin embargo, en claridad, los valores de $V = 0.78$ y $V = 0.94$ reflejan un acuerdo moderado, y el valor de $V = 0.45$ sugiere un acuerdo bajo, lo que indica que este aspecto podría necesitar una revisión considerable. Para coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el acuerdo moderado ( $V = 0.70$ ) sugiere que estos aspectos también podrían beneficiarse de una revisión para mejorar su validez.
	Claridad	0.78	0.94	0.45	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>19. ¿En el aula del sexto grado se</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V$

<b>utiliza la guía docente de castellano de manera sostenida?</b>	Claridad	1	1	0.70	= 0.89 y V = 0.98), lo que sugiere que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este aspecto. En cuanto a claridad, coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto (V = 1), el valor de V = 0.70 indica un acuerdo moderado en estos criterios. Esto sugiere que estos aspectos podrían beneficiarse de una revisión para mejorar la consistencia entre los jueces y reforzar la validez del ítem en su totalidad.
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>20. ¿El tiempo establecido en la guía docente de castellano concuerda con el tiempo real del desarrollo de la clase?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia (V = 0.89 y V = 0.98), lo que indica que la mayoría de los jueces considera que el ítem es válido en este aspecto. Sin embargo, en cuanto a claridad, coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto (V = 1), el valor de V = 0.70 sugiere un acuerdo moderado. Esto implica que, si bien el ítem es generalmente percibido como válido, podría beneficiarse de una ligera revisión para mejorar la coherencia y relevancia percibida por todos los jueces.
	Claridad	1	1	0.70	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	

<b>21. ¿El tiempo previsto para el uso del cuaderno de aprendizaje para el estudiante es adecuado?</b>		0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera que el ítem es válido en este aspecto. En cuanto a claridad, coherencia y relevancia, algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), pero el valor de $V = 0.70$ refleja un acuerdo moderado. Esto sugiere que, aunque el ítem es generalmente aceptado como válido, podría beneficiarse de una ligera revisión para mejorar la consistencia en la percepción de estos criterios por parte de los jueces.
	Suficiencia				
	Claridad	1	1	0.70	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>22. ¿La guía docente de castellano propone actividades que permiten al estudiante desarrollar capacidades para identificar ideas principales en dramatizaciones, exposición oral u otras situaciones que requieren de la</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia y claridad ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en estos aspectos, aunque con cierta variabilidad reflejada en el valor de $V = 0.56$ . Para coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el valor de $V = 0.70$ sugiere un acuerdo moderado, lo que implica que estos aspectos podrían beneficiarse de una ligera revisión
	Claridad	0.89	0.98	0.56	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	

<b>comprensión oral?</b>							
<b>23. ¿La guía de la de castellano promueve la aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	<p>para mejorar la consistencia entre las percepciones de los jueces y fortalecer la validez del ítem.</p> <p>Los resultados reflejan un acuerdo muy alto en suficiencia y claridad (<math>V = 0.89</math> y <math>V = 0.98</math>), lo que indica que la mayoría de los jueces considera que el ítem es válido en estos aspectos, aunque con cierta variabilidad reflejada en el valor de <math>V = 0.56</math>. En cuanto a coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto (<math>V = 1</math>), el valor de <math>V = 0.70</math> sugiere un acuerdo moderado. Esto indica que podría ser útil revisar estos aspectos para mejorar la consistencia en la percepción de los jueces y fortalecer la validez general del ítem.</p>		
	Claridad	0.89	0.98	0.56			
	Coherencia	1	1	0.70			
	Relevancia	1	1	0.70			
<b>24. ¿La guía de la de castellano promueve el desarrollo de las habilidades de comprensión escrita siguiendo los momentos didácticos: pre-</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	<p>Los resultados reflejan un acuerdo muy alto en suficiencia (<math>V = 0.89</math> y <math>V = 0.98</math>), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este aspecto, aunque con cierta variabilidad (<math>V = 0.56</math>). En cuanto a claridad, los valores de <math>V = 0.78</math>, <math>V = 0.45</math> y <math>V = 0.94</math> muestran una considerable variabilidad en las opiniones, lo</p>		
	Claridad	0.78	0.45	0.94			
	Coherencia	1	1	0.70			
	Relevancia	1	1	0.70			

lectura, lectura y post-lectura?

**25. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para la identificación de ideas relevantes y secundarias de textos leídos?**

Suficiencia	0.89	0.98	0.56
Claridad	0.78	0.45	0.94
Coherencia	1	1	0.70
Relevancia	1	1	0.70

que sugiere que la claridad del ítem necesita ser revisada para mejorar su comprensión. En los criterios de coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el valor de  $V = 0.70$  sugiere un acuerdo moderado, lo que indica que también podrían beneficiarse de una revisión para mejorar la consistencia entre los jueces.

Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$  y  $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este criterio, aunque con cierta variabilidad reflejada en el valor de  $V = 0.56$ . En cuanto a claridad, los valores de  $V = 0.78$ ,  $V = 0.45$  y  $V = 0.94$  sugieren una considerable variabilidad en las percepciones de los jueces, lo que indica la necesidad de una revisión significativa para mejorar la comprensión del ítem. Para coherencia y relevancia, los valores perfectos ( $V = 1$ ) y el acuerdo moderado ( $V = 0.70$ ) sugieren que estos criterios podrían beneficiarse de ajustes

					menores para lograr una mayor consistencia en las opiniones de los jueces.
<b>26. ¿La guía de castellano promueve el desarrollo de habilidades para establecer causa – efecto en texto leído?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia (V = 0.89 y V = 0.98), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este criterio, aunque con cierta variabilidad reflejada en el valor de V = 0.56. En cuanto a claridad, los valores de V = 0.78, V = 0.45 y V = 0.94 indican una considerable variabilidad en las percepciones de los jueces, lo que sugiere la necesidad de una revisión significativa para mejorar la comprensión. Para coherencia y relevancia, los valores perfectos (V = 1) y el acuerdo moderado (V = 0.70) sugieren que estos aspectos podrían beneficiarse de ajustes menores para lograr una mayor consistencia en las opiniones de los jueces.
	Claridad	0.78	0.45	0.94	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>27. ¿La guía de castellano promueve el desarrollo de habilidades para</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia (V = 0.89 y V = 0.98), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este aspecto, aunque con cierta
	Claridad	0.78	0.45	0.94	

<b>realizar inferencias de texto leído?</b>	Coherencia	1	1	0.70	variabilidad reflejada en el valor de $V = 0.56$ . En cuanto a claridad, los valores de $V = 0.78$ , $V = 0.45$ y $V = 0.94$ revelan una considerable variabilidad en las opiniones de los jueces, lo que sugiere que este criterio necesita una revisión para mejorar su comprensión. En coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el valor de $V = 0.70$ sugiere un acuerdo moderado, indicando que estos aspectos podrían beneficiarse de ajustes menores para lograr una mayor consistencia en la percepción de los jueces.
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>28. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para argumentar ideas de textos leídos?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que sugiere que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este criterio, aunque con cierta variabilidad reflejada en el valor de $V = 0.56$ . En cuanto a claridad, los valores de $V = 0.78$ , $V = 0.45$ y $V = 0.94$ indican una notable variabilidad en las percepciones de los jueces, lo que sugiere que este aspecto necesita una revisión significativa para mejorar su
	Claridad	0.78	0.45	0.94	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	

					comprensión. En los criterios de coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el acuerdo moderado ( $V = 0.70$ ) sugiere que estos aspectos también podrían beneficiarse de ajustes menores para mejorar la consistencia en las opiniones de los jueces.
<b>29. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de las habilidades de expresión escrita siguiendo los momentos didácticos: pre-escritura, escritura y post-escritura?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este aspecto, aunque con cierta variabilidad ( $V = 0.56$ ). En cuanto a claridad, los valores de $V = 0.67$ , $V = 0.88$ y $V = 0.35$ indican una considerable variabilidad en las percepciones de los jueces, lo que sugiere que este criterio requiere una revisión importante para mejorar la comprensión. En los criterios de coherencia y relevancia, los valores perfectos ( $V = 1$ ) y el acuerdo moderado ( $V = 0.70$ ) sugieren que estos aspectos también podrían beneficiarse de ajustes menores para mejorar la consistencia entre
	Claridad	0.67	0.88	0.35	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	

<b>30. ¿La guía docente de castellano orienta la verificación de la cohesión, coherencia y progresión del texto, es decir la secuencia y relación de las ideas en el texto elaborado por los estudiantes?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	los jueces. Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia (V = 0.89 y V = 0.98), lo que indica que la mayoría de los jueces consideran el ítem válido en este aspecto, aunque con cierta variabilidad (V = 0.56). En cuanto a claridad, los valores de V = 0.67, V = 0.88 y V = 0.35 sugieren una notable variabilidad en las opiniones de los jueces, lo que sugiere que este aspecto necesita una revisión significativa. Para los criterios de coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto (V = 1), el acuerdo moderado (V = 0.70) sugiere que estos aspectos también podrían beneficiarse de una revisión para mejorar la consistencia entre los jueces.
	Claridad	0.67	0.88	0.35	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>31. ¿La guía docente de castellano promueve el manejo adecuado de la sintaxis?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados reflejan un acuerdo muy alto en suficiencia (V = 0.89 y V = 0.98), lo que indica que la mayoría de los jueces consideran el ítem válido en este criterio, aunque con cierta variabilidad (V = 0.56). En cuanto a claridad, los valores de V = 0.67, V = 0.88 y V = 0.35 sugieren una considerable
	Claridad	0.67	0.88	0.35	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	

				variabilidad en las percepciones, lo que indica que este aspecto necesita una revisión importante para mejorar su comprensión. Para coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el acuerdo moderado ( $V = 0.70$ ) sugiere que estos aspectos también podrían beneficiarse de una revisión para mejorar la consistencia entre los jueces.
<b>32. ¿La guía docente de castellano promueve el manejo adecuado de la ortografía?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56
	Claridad	0.67	0.88	0.35
	Coherencia	1	1	0.70
	Relevancia	1	1	0.70
				Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces consideran el ítem válido en este aspecto, aunque con cierta variabilidad ( $V = 0.56$ ). En cuanto a claridad, los valores de $V = 0.67$ , $V = 0.88$ y $V = 0.35$ reflejan una considerable variabilidad en las percepciones de los jueces, lo que sugiere que este criterio necesita una revisión importante para mejorar su comprensión. Para los criterios de coherencia y relevancia, los valores perfectos ( $V = 1$ ) y el acuerdo moderado ( $V = 0.70$ ) sugieren que estos aspectos también podrían

					beneficiarse de una revisión para mejorar la consistencia en las opiniones de los jueces.
<b>33. ¿La guía de docente de castellano promueve el uso de los tiempos verbales?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	los resultados reflejan un acuerdo muy alto en suficiencia (V = 0.89 y V = 0.98), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en este aspecto, aunque con cierta variabilidad (V = 0.56). En cuanto a claridad, los valores de V = 0.67, V = 0.88 y V = 0.35 sugieren una considerable variabilidad en las percepciones de los jueces, lo que indica que este criterio necesita una revisión importante para mejorar su comprensión. En los criterios de coherencia y relevancia, los valores perfectos (V = 1) y el acuerdo moderado (V = 0.70) sugieren que estos aspectos también podrían beneficiarse de ajustes menores para mejorar la consistencia en la percepción de los jueces.
	Claridad	0.67	0.88	0.35	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>34. ¿La guía de docente de castellano promueve el uso adecuado de los</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia (V = 0.89 y V = 0.98), lo que indica que la mayoría de los jueces consideran el ítem válido en este
	Claridad	0.67	0.88	0.35	

<b>artículos?</b>	Coherencia	1	1	0.70	criterio, aunque con cierta variabilidad ( $V = 0.56$ ). En cuanto a claridad, los valores de $V = 0.67$ , $V = 0.88$ y $V = 0.35$ reflejan una considerable variabilidad en las percepciones de los jueces, lo que sugiere que este criterio necesita una revisión importante para mejorar su comprensión. Para coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el acuerdo moderado ( $V = 0.70$ ) indica que estos aspectos podrían beneficiarse de ajustes para lograr una mayor consistencia en las opiniones de los jueces.
	Relevancia	1	1	0.70	
<b>35. ¿La guía docente de castellano promueve el uso de conectores?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	En el ítem "¿La guía docente de castellano promueve el uso de conectores?", los resultados muestran un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces consideran el ítem válido en este aspecto, aunque con cierta variabilidad ( $V = 0.56$ ). En cuanto a claridad, los valores de $V = 0.67$ , $V = 0.88$ y $V = 0.35$ reflejan una considerable variabilidad en las percepciones de los jueces, lo que sugiere que este criterio necesita
	Claridad	0.67	0.88	0.35	
	Coherencia	1	1	0.70	
	Relevancia	1	1	0.70	

				una revisión para mejorar la comprensión. Para coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el valor de $V = 0.70$ sugiere un acuerdo moderado, lo que indica que estos aspectos también podrían beneficiarse de una revisión para aumentar la consistencia en la percepción de los jueces.
<b>36. ¿La guía docente de castellano promueve el uso de pronombres?</b>	Suficiencia	0.89	0.98	0.56
	Claridad	0.67	0.88	0.35
	Coherencia	1	1	0.70
	Relevancia	1	1	0.70
				En el ítem "¿La guía docente de castellano promueve el uso de pronombres?", los resultados reflejan un acuerdo muy alto en suficiencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera que el ítem es válido en este aspecto, aunque con cierta variabilidad ( $V = 0.56$ ). En cuanto a claridad, los valores de $V = 0.67$ , $V = 0.88$ y $V = 0.35$ revelan una considerable variabilidad en las percepciones de los jueces, lo que sugiere que este criterio necesita una revisión significativa para mejorar la comprensión. En cuanto a coherencia y relevancia, aunque algunos jueces muestran un acuerdo perfecto ( $V = 1$ ), el valor de $V = 0.70$ refleja un

---

acuerdo moderado, lo que indica que estos aspectos también podrían beneficiarse de una revisión para mejorar la consistencia en las opiniones de los jueces.

---

### **Interpretación general del cuestionario**

La validación de los ítems refleja resultados muy positivos, con un alto nivel de acuerdo entre los jueces en cuanto a suficiencia, con valores de  $V$  de Aiken superiores a 0.89, lo que indica que la mayoría de los ítems son considerados válidos para su uso. En términos de coherencia y relevancia, los valores obtenidos también muestran un acuerdo consistente ( $V = 0.70$ ), lo que confirma que el instrumento en general es adecuado para su aplicación. Aunque algunos aspectos de claridad podrían beneficiarse de una ligera revisión para mejorar su comprensión en ciertos ítems, los resultados respaldan la viabilidad del uso del instrumento. En resumen, el instrumento es válido y puede ser implementado, con la oportunidad de optimizar la claridad en algunos ítems para reforzar aún más su efectividad.

### **Revisión e incorporación de mejoras a los siguientes ítems**

La pregunta 1 fue reformulada para precisar solo la función del participante.

A la pregunta 6 se agregó una breve explicación, de modo que presente mayor claridad y precisión.

Las preguntas 2, 3 y 7 fueron incorporadas y evaluadas, a sugerencia de una de las expertas para focalizar aspectos de la dimensión que se está abordando.

El verbo de la pregunta 9 fue modificado para mayor claridad y precisión, post evaluación por expertas.

La pregunta 15 fue reformulada, post verificación por expertas, para evitar confusión.

El ítem 17 es la fusión de preguntas parecidas elaborada, a partir de la sugerencia de las expertas.

Los ítems 22 al 36 fueron reestructurados siguiendo las recomendaciones de las expertas. Este proceso consistió en desglosar preguntas con múltiples conceptos para crear enunciados más claros, precisos y fáciles de entender. No fue necesaria una revalidación, ya que sus puntuaciones en la validación anterior eran satisfactorias.

## Ecuaciones que se utilizaron para el cálculo de V de Aiken

### Ecuación N° 1: Coeficiente V de Aiken

Donde:

V = Coeficiente V de Aiken

$\bar{X}$  = promedio de las calificaciones de todos los jueces.

l = Calificación mínima.

k = es la resta de la calificación máxima menos la calificación mínima

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

### Ecuaciones N°2 y N°3: Intervalos de confianza

Donde:

L = límite inferior del intervalo de confianza.

U = límite superior del intervalo de confianza.

Z = valor en la distribución normal estándar, según nivel de confianza (para un 95% de confianza Z = 1.96, para un 99% de confianza Z = 2.58).

V = coeficiente V de Aiken.

k = es la resta de la calificación máxima menos la calificación mínima.

n = número de jueces

$$L = \frac{2nkV + z^2 - z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)} \quad (2)$$

$$U = \frac{2nkV + z^2 + z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)} \quad (3)$$

### Escala de interpretación V de Aiken

#### Interpretación de la V de Aiken:

**V = 1.00:** Acuerdo perfecto entre los jueces, lo que indica que todos los jueces están de acuerdo en que el ítem es completamente válido en el criterio evaluado (suficiencia, claridad, coherencia, relevancia).

**V > 0.80 y < 1.00:** Acuerdo muy alto, indicando que la mayoría de los jueces considera que el

ítem es válido, aunque puede haber alguna variabilidad en las opiniones.

**V > 0.60 y ≤ 0.80:** Acuerdo moderado, sugiriendo que el ítem es generalmente considerado válido, pero con cierta variabilidad significativa en las percepciones de los jueces. Es posible que el ítem necesite ser revisado.

**V ≤ 0.60:** Acuerdo bajo, lo que indica que hay una considerable variabilidad en las opiniones de los jueces, sugiriendo que el ítem puede no ser suficientemente válido y probablemente necesite ser modificado o eliminado.

### **Preguntas complementarias en la encuesta**

#### **ACOMPañAMIENTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA GUÍA DOCENTE Y EL CUADERNO DE APRENDIZAJE PARA EL ESTUDIANTE**

37. ¿Se accede a capacitación para el uso de la guía docente del sexto grado y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?

38. ¿En la escuela se realiza asesoramiento para el uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?

39. ¿Cuáles son las principales prioridades que se deben tener en cuenta para la implementación de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante? Describa brevemente.

40. Según tu experiencia, ¿qué aspectos que se deben mejorar en el acompañamiento para el uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante? Describa brevemente.

## **Anexo N° 5. Aplicación de Método Estadístico de la Validación**

### **Resumen de la Validación de la Entrevista por medio de la ecuación V de Aiken**

Ítems	Criterios	V de Aiken (Promedio de Acuerdo 3 Jueces) V Aiken > 7 se acepta	Intervalo de Confianza IC Límite Superior (95%)	Intervalo de confianza IC Límite Inferior (95%)	Interpretación
P1	Suficiencia	0,89	0,98	0,56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (V = 0.89 y V = 0.98), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en estos aspectos. Sin embargo, el valor de V = 0.56 en cada uno de los criterios señala un acuerdo bajo
	Claridad	0,89	0,98	0,56	
	Coherencia	1	1	0,70	
	Relevancia	1	1	0,70	

					entre algunos jueces, lo que sugiere una variabilidad considerable en sus opiniones. Esto indica que el ítem podría necesitar ajustes en los criterios evaluados para mejorar su validez y comprensibilidad general.
P2	Suficiencia	0,89	0,98	0,56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en estos aspectos. Sin embargo, el valor de $V = 0.56$ y $0,45$ señalan un acuerdo bajo entre algunos jueces, lo que sugiere una variabilidad considerable en sus opiniones. Esto indica que el ítem podría necesitar ajustes en los criterios evaluados para mejorar su validez y comprensibilidad general.
	Claridad	0,78	0,94	0,45	
	Coherencia	1	1	0,70	
	Relevancia	1	1	0,70	
P3	Suficiencia	0.89	0.98	0.56	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera el ítem válido en estos aspectos. Sin embargo, el valor de $V = 0.56$ en cada uno de los criterios señala un acuerdo bajo entre algunos jueces, lo que sugiere una variabilidad considerable en sus opiniones. Esto indica que el ítem podría necesitar ajustes en los criterios evaluados para mejorar su validez y comprensibilidad general.
	Claridad	0.89	0.98	0.56	
	Coherencia	1	1	0,70	
	Relevancia	1	1	0,70	
P4	Suficiencia	1	1	0,70	El ítem ha sido evaluado con una $V$ de Aiken de 1 en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, lo que indica un acuerdo total y absoluto entre los jueces, sin ninguna variabilidad. Los intervalos de
	Claridad	1	1	0,70	
	Coherencia	1	1	0,70	

	Claridad	1	1	0,70	confianza, con límites de 1 a 1, confirman que todos los jueces coincidieron plenamente en la validez del ítem en todos los aspectos evaluados. Esto sugiere que el ítem es percibido como completamente adecuado y preciso para su inclusión en el instrumento de evaluación, sin necesidad de modificaciones.
P.5	Suficiencia	1	1	0,70	El ítem ha sido evaluado con una V de Aiken de 1 en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, indicando un acuerdo total entre los jueces sobre su validez. Los intervalos de confianza, que oscilan entre 0.70 y 1, muestran una alta consistencia en las evaluaciones con mínima variabilidad. Esto refleja que el ítem es percibido como completamente adecuado, claro, coherente y relevante para su inclusión en el instrumento de evaluación.
	Claridad	1	1	0,70	
	Coherencia	1	1	0,70	
	Relevancia	1	1	0,70	
P6	Suficiencia	0,78	0,94	0,45	Los resultados muestran un acuerdo muy alto en cuanto a suficiencia, claridad y coherencia ( $V = 0.89$ y $V = 0.98$ ), lo que indica que la mayoría de los jueces considera que el ítem es válido en estos criterios. Sin embargo, el valor de $V = 0.56$ y $0,45$ sugieren un acuerdo bajo entre algunos jueces, lo que refleja una considerable variabilidad en sus opiniones. Esto indica que el ítem será revisado en cuanto a estos aspectos, ya que algunos jueces podrían no considerar el lenguaje lo suficientemente claro o coherente.
	Claridad	0.89	0.98	0.56	
	Coherencia	0.89	0.98	0.56	
	Relevancia	1	1	0,70	

**Nota:** Elaboración propia con base en la evaluación realizada por las expertas.

### **Interpretación general del cuestionario**

La validación de los ítems refleja resultados muy positivos, con un alto nivel de acuerdo entre los jueces en cuanto a coherencia y relevancia, con valores de V de Aiken superiores a 0.89, lo

que indica que la mayoría de los ítems son considerados válidos para su uso. En términos de suficiencia y claridad, los valores obtenidos también muestran un acuerdo consistente ( $V = 0.70$ ), lo que confirma que el instrumento en general es adecuado para su aplicación. Aunque algunos aspectos de suficiencia y claridad podrían beneficiarse de una revisión para mejorar su comprensión en ciertos ítems, los resultados respaldan la viabilidad del uso del instrumento. En resumen, el instrumento es válido y puede ser implementado, con la oportunidad de optimizar la claridad y suficiencia en algunos ítems para reforzar aún más su efectividad.

### **Ecuaciones que se utilizaron para el cálculo de V de Aiken**

#### **Ecuación N° 1: Coeficiente V de Aiken**

Donde:

$V$  = Coeficiente V de Aiken

$\bar{X}$  = promedio de las calificaciones de todos los jueces.

$l$  = Calificación mínima.

$k$  = es la resta de la calificación máxima menos la calificación mínima

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

#### **Ecuaciones N°2 y N°3: Intervalos de confianza**

Donde:

$L$  = límite inferior del intervalo de confianza.

$U$  = límite superior del intervalo de confianza.

$Z$  = valor en la distribución normal estándar, según nivel de confianza (para un 95% de confianza  $Z = 1.96$ , para un 99% de confianza  $Z = 2.58$ ).

$V$  = coeficiente V de Aiken.

$k$  = es la resta de la calificación máxima menos la calificación mínima.

$n$  = número de jueces

$$L = \frac{2nkV + z^2 - z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)} \quad (2)$$

$$U = \frac{2nkV + z^2 + z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)} \quad (3)$$

### Escala de interpretación V de Aiken

#### Interpretación de la V de Aiken:

**V = 1.00:** Acuerdo perfecto entre los jueces, lo que indica que todos los jueces están de acuerdo en que el ítem es completamente válido en el criterio evaluado (suficiencia, claridad, coherencia, relevancia).

**V > 0.80 y < 1.00:** Acuerdo muy alto, indicando que la mayoría de los jueces considera que el ítem es válido, aunque puede haber alguna variabilidad en las opiniones.

**V > 0.60 y ≤ 0.80:** Acuerdo moderado, sugiriendo que el ítem es generalmente considerado válido, pero con cierta variabilidad significativa en las percepciones de los jueces. Es posible que el ítem necesite ser revisado.

**V ≤ 0.60:** Acuerdo bajo, lo que indica que hay una considerable variabilidad en las opiniones de los jueces, sugiriendo que el ítem puede no ser suficientemente válido y probablemente necesite ser modificado o eliminado.

## Anexo N° 6. Prueba Piloto de la Encuesta

### Resultados de la fiabilidad de la Encuesta mediante la Ecuación de Alfa de Cronbach

#### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,972	38

#### Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Señale la función que cumple en la escuela.	143,56	604,667	,109	,975
2. ¿Usted accede con facilidad a la guía docente de castellano de tu grado? y en caso del/la coordinador/a y director/a a las tres guías de castellano del segundo ciclo?	142,91	578,727	,606	,972
3. ¿Los estudiantes del segundo ciclo tienen a su disposición el cuaderno de aprendizaje de castellano?	142,11	588,214	,547	,972
4. ¿El lenguaje utilizado en la guía docente de castellano es comprensible?	142,61	573,487	,789	,971
5. ¿El lenguaje utilizado en el cuaderno de aprendizaje de castellano para el estudiante es comprensible para los niños?	142,69	585,956	,676	,971
6. ¿Los materiales didácticos que se mencionan en la guía docente de castellano para el desarrollo de la clase son accesibles, es decir se encuentran con facilidad?	142,93	575,164	,747	,971
7. ¿La guía docente de castellano facilita el abordaje de las capacidades establecidas en el programa de estudio del segundo ciclo?	142,41	577,454	,794	,971

8. ¿Las actividades planteadas en el cuaderno de aprendizaje para el estudiante están acorde con las capacidades establecidas en la guía docente?	142,44	579,987	,806	,971
9. La guía docente, ¿incluye de manera clara y detallada los contenidos curriculares necesarios para el segundo ciclo?	142,33	577,358	,790	,971
10. ¿La secuencia de los contenidos curriculares es adecuada para el grupo de estudiante del segundo ciclo?	142,52	578,934	,788	,971
11. ¿La secuencia de contenidos y actividades propuestas en el cuaderno de aprendizaje facilita a los estudiantes para que completen los ejercicios?	142,54	589,046	,712	,971
12. ¿La guía para el docente de castellano orienta al educador paso a paso para el desarrollo de las clases?	142,44	579,723	,773	,971
13. ¿El cuaderno de aprendizaje orienta al estudiante paso a paso para realizar los ejercicios?	142,48	591,122	,582	,972
14. ¿La guía docente prevé actividades de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes?	142,50	584,557	,740	,971
15. ¿La evaluación propuesta en la guía docente permite medir el progreso de los estudiantes en las habilidades lingüísticas?	142,44	586,553	,703	,971
16. ¿En el segundo ciclo se utiliza la guía docente de castellano según el tiempo establecido semanalmente?	142,96	582,829	,665	,971
17. ¿Los estudiantes del segundo ciclo utilizan el cuaderno de aprendizaje según el tiempo establecido semanalmente?	142,98	581,603	,691	,971

18. ¿Es viable el uso continuo de la guía docente con el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?	142,61	586,280	,660	,971
19. ¿En el aula del segundo ciclo se utiliza la guía docente de castellano de manera sostenida?	142,94	577,903	,730	,971
20. ¿El tiempo establecido en la guía docente de castellano concuerda con el tiempo real del desarrollo de la clase?	143,06	577,487	,817	,971
21. ¿Es adecuado el tiempo previsto para el uso del cuaderno de aprendizaje para el estudiante?	142,96	584,640	,746	,971
22. ¿La guía docente de castellano propone actividades que permiten al estudiante desarrollar capacidades para identificar ideas principales en dramatizaciones, exposición oral u otras situaciones que requieren de la comprensión oral?	142,59	580,397	,793	,971
23. ¿La guía docente de castellano promueve la aplicación de estrategias para el desarrollo de la expresión oral?	142,44	580,063	,826	,971
24. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de las habilidades de comprensión escrita siguiendo los momentos didácticos: pre-lectura, lectura y post-lectura?	142,31	582,974	,788	,971
25. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para la identificación de ideas relevantes y secundarias de textos leídos?	142,48	584,820	,794	,971
26. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para establecer causa – efecto en texto leído?	142,56	584,138	,811	,971

27. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para realizar inferencias de texto leído?	142,54	582,668	,812	,971
28. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de habilidades para argumentar ideas de textos leídos?	142,50	578,858	,863	,970
29. ¿La guía docente de castellano promueve el desarrollo de las habilidades de expresión escrita siguiendo los momentos didácticos: pre-escritura, escritura y post-escritura?	142,35	582,798	,832	,971
30. ¿La guía docente de castellano orienta la verificación de la cohesión, coherencia y progresión del texto, es decir la secuencia y relación de las ideas en el texto elaborado por los estudiantes?	142,48	579,802	,769	,971
31. ¿La guía docente de castellano promueve el manejo adecuado de la sintaxis?	142,59	585,265	,734	,971
32. ¿La guía docente de castellano promueve el manejo adecuado de la ortografía?	142,41	582,963	,829	,971
33. ¿La guía docente de castellano promueve el uso adecuado de los tiempos verbales?	142,44	583,761	,777	,971
34. ¿La guía docente de castellano promueve el uso adecuado de los artículos?	142,46	585,536	,739	,971
35. ¿La guía docente de castellano promueve el uso de conectores?	142,48	581,802	,740	,971
36. ¿La guía docente de castellano promueve el uso de pronombres?	142,52	581,877	,737	,971
37. ¿Se accede a capacitación para el uso de la guía docente del segundo ciclo y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?	144,28	591,601	,355	,973

38. ¿En la escuela se realiza asesoramiento para el uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje para el estudiante?	144,00	591,396	,347	,973
---	--------	---------	------	------

**Nota:** Elaboración propia

### **Interpretación de la Fiabilidad del Instrumento**

Con el fin de evaluar la consistencia interna del cuestionario aplicado a los docentes sobre el uso de los materiales pedagógicos de Lengua Castellana, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,972 para un total de 38 ítems. Este resultado representa una fiabilidad excelente, según los criterios de George y Mallery (2016), quienes consideran que valores superiores a 0,90 indican un alto grado de consistencia interna.

El análisis del total de elementos evidencia que todos los ítems aportan positivamente al instrumento, ya que la supresión individual de cualquiera de ellos no mejora el coeficiente global de Alfa de Cronbach (que se mantiene igual o desciende levemente). Este comportamiento indica que los ítems están alineados entre sí y miden de manera coherente el mismo constructo: la percepción docente sobre la accesibilidad, utilidad, aplicación y acompañamiento en el uso de la guía docente y el cuaderno de aprendizaje.

Al observar las correlaciones ítem-total corregidas, se constata que la mayoría de los ítems presentan valores moderados o altos (por encima de 0,6), lo cual refuerza su calidad. Solo dos ítems, los relacionados con funciones administrativas y asesoramiento institucional (ítems 1, 37 y 38), muestran correlaciones más bajas (0,109; 0,355; 0,347 respectivamente). Sin embargo, su impacto en la fiabilidad global es mínimo y su permanencia puede justificarse por su relevancia conceptual en el contexto del estudio.

En resumen, el análisis confirma que el cuestionario posee una estructura sólida, con alta coherencia interna entre los ítems, lo cual respalda su validez como herramienta confiable para recoger información sobre la implementación de los materiales pedagógicos oficiales en el segundo ciclo de la educación escolar básica.

## Anexo N° 7. Cantidad de participantes

Segundo ciclo 2024, cantidad de secciones por grado y turno

Escuela	Cuarto		Quinto		Sexto	
	M	T	M	T	M	T
E1	1	1	1	1	0	1
E2	1	1	1	1	1	1
E3	0	1	0	1	1	0
E4	1	1	1	1	1	1
E5	0	1	0	1	0	1
E6	1	1	1	1	1	1
E7	1	1	1	1	1	1
E8	1	1	1	1	1	1
E9	1	0	0	1	1	0
E10	0	1	0	1	1	0
	7	9	6	10	8	7
Cantidad de secciones por grado	16		16		15	
Total general de secciones	47					

Referencias  
M: Mañana  
T: Tarde

Segundo ciclo 2024, cantidad de estudiantes por grado y turno.

Escuela	Cuarto		Quinto		Sexto	
	M	T	M	T	M	T
E1	15	16	11	14	0	28
E2	29	27	30	29	28	32
E3	0	27	0	27	18	0
E4	24	18	23	20	18	18
E5	0	19	0	19	0	19
E6	31	31	26	24	29	29
E7	38	37	39	29	36	33
E8	34	26	22	22	34	29
E9	31	0	0	23	31	0
E10	0	28	0	20	27	0
	202	229	151	227	221	188
Total estudiantes por grado	431		378		409	
Total general de estudiantes	1 218 estudiantes					

Referencias  
M: Mañana  
T: Tarde

Segundo ciclo 2024

Cantidad Docentes, Coordinadoras Pedagógicas/Directores por escuela

Escuela	Cuarto	Quinto	Sexto	Docentes	Coordinadoras Pedagógicas	Directores
E1	1	1	1	3	1	1
E2	1	1	2	4	1	1
E3	1	1	1	3	1	1
E4	1	2	1	4	1	1
E5	1	1	1	3	1	0
E6	2	2	1	5	1	1
E7	1	1	2	4	1	1
E8	1	2	1	4	1	1

Referencias  
M: Mañana  
T: Tarde

E9	1	1	1	3	1	1
E10	1	1	1	3	1	0
Total	7	6	8	36	10	8
Total general de encuestados	54 personas					

## Anexo N° 8 Evaluación de Comprensión y Expresión Escrita

### Capacidades Evaluadas del Cuarto Grado

1. Comprende la intencionalidad comunicativa del emisor de los textos leídos

Lee teniendo en cuenta: las ideas que transmite, la fluidez, la correcta pronunciación de los sonidos.

2. Identifica el significado de vocablos desconocidos a través del contexto, del uso del diccionario o reconociendo sinónimos y antónimos.

3. Reconoce el significado o las ideas que transmiten recursos literarios como personificaciones, metáforas, repeticiones e imágenes sensoriales. 2

4. Aplica normas básicas de concordancia en sus producciones.

5. Establece la secuencia de las ideas de los textos leídos: cuentos, fábulas, parábolas y leyendas

6. Aplica normas de: uso de letras mayúsculas y minúsculas, tilde en diferentes casos, signos de puntuación

7. Recrea en forma escrita textos escuchados o leídos como textos publicitarios con mensajes sencillos, noticias radiales y televisivas, fábulas, cuentos, parábolas.

8. Comprende la intencionalidad comunicativa del emisor de los textos leídos.

### Capacidades Evaluadas del quinto grado

1. Comprende la intencionalidad comunicativa del emisor de los textos leídos

Lee teniendo en cuenta: las ideas que transmite, la fluidez, la correcta pronunciación de los sonidos.

2. Identifica el formato del texto: párrafos, versos, estrofas y diálogos

3. Reconoce el significado o las ideas que transmiten recursos literarios tales como personificación, metáfora, repetición, ironía, hipérbole e imágenes sensoriales.

4. Identifica el significado de vocablos desconocidos a través del contexto, el uso del diccionario, el reconocimiento de sinónimos y antónimos, y la agrupación de vocablos según familias léxicas.

5. Reconoce la diferencia entre hecho y opinión en textos leídos.
6. Establece relaciones de causa – efecto entre hechos vinculados.
7. Establece la secuencia de las ideas de los textos leídos: cuentos, fábulas, parábolas, leyendas y textos informativos
8. Aplica normas básicas de concordancia en sus producciones escritas: concordancia entre el sujeto y el verbo de la oración; el sustantivo y sus modificadores.

### **Capacidades Evaluadas del Sexto Grado**

1. Comprende la intencionalidad comunicativa del emisor de los textos leídos CE  
Lee teniendo en cuenta: las ideas que transmite, la fluidez, el tono en relación con el mensaje la correcta pronunciación de los sonidos.
2. Aplica técnicas para aclarar vocablos desconocidos: recurrir al contexto, usar el diccionario, recurrir a la etimología, buscar sinónimos, antónimos.
3. Comprende el sentido de los vocablos y expresiones en textos narrativos, líricos, informativos, publicitarios.
4. Aplica en la producción de textos escritos normas de uso de: letras mayúsculas y minúsculas, tilde en diferentes casos, signos de puntuación y otros signos auxiliares.
5. Establece la secuencia de las ideas de los textos leídos: cuentos, fábulas, parábolas, leyendas; textos informativos como noticias y crónicas, y textos científicos breves.
6. Aplica normas de concordancia en sus producciones entre los distintos elementos de enunciados oracionales que conforman un texto.
7. Aplica en la producción de textos escritos normas de uso de: letras mayúsculas y minúsculas, tilde en diferentes casos, signos de puntuación y otros signos auxiliares.
8. Aplica normas básicas de producción textual: respeto de márgenes, uso de sangría (optativo), espacio entre párrafos, letra legible, pulcritud en la presentación del texto.

## PLANILLA DE CALIFICACIONES 2° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14

### Anexo N° 9. Planillas de Calificaciones

**Institución:** 8314 - ESCUELA BÁSICA N° 4730 HOGAR DE JESÚS DE FE y ALEGRÍA

Privado  
Subvencionado

**Región:** R Central

**Ciudad:** Mariano Roque Alonso

**Sector:**

**Barrio/Cñia:** CORUMBA KUE - UNIVERSO

**Grado/Sección:** 4° Grado/A Turno: Mañana

**Mes:** Marzo

**Periodo:** Ordinario

**Modalidad:** EEB

Sexo	Inscriptos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	22	16	0	0	0	0	22	16	20	12	2	4	0	0
Totales	38		0		0		38		32		6		0	

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Lengua Materna	Segunda Lengua	Educación Artística	Matemática	Ciencias Sociales	Trabajo y Tecnología	Ciencias Naturales	Educación Para la Salud	Educación Física	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado
					Lengua Materna	Segunda Lengua	Educación Artística	Matemática	Ciencias Sociales	Trabajo y Tecnología	Ciencias Naturales	Educación para la Salud	Educación Física			
1	AGUILAR ROTELA, ORIANA AILEN	Mujer	54043378	10	3 - (tres)	2 - (dos)	5 - (cinco)	2 - (dos)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	33	4	Si
2	AREVALOS AQUINO, FIORELLA VICTORIA	Mujer	7703246	10	2 - (dos)	2 - (dos)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	32	4	Si
3	ARRUA MARTINEZ, ALESSA GUADALUPE	Mujer	8128554	10	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	35	4	Si
4	AYEZA DIONISI, IAN NICOLAS	Varón	7847103	10	1 - (uno)	1 - (uno)	4 - (cuatro)	1 - (uno)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	23	3	No
5	BAEZ BARRIOS, MIA VALENTINA	Mujer	8481547	10	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	40	4	Si
6	BENITEZ MONTIEL, KEVIN DANIEL	Varón	7674611	10	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	44	5	Si
7	CANDIA DENIZ, ELIAS DANIEL	Varón	7823806	10	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	44	5	Si
8	CANDIA FRETES, GENESIS JUDITH	Mujer	8216391	10	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	39	4	Si
9	CAÑETE GAMARRA, ALBERTO DANIEL	Varón	7781418	9	4 - (cuatro)	3 - (tres)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	41	5	Si
10	CAÑETE MARTINEZ, SERGIO JUNIOR	Varón	7772566	11	1 - (uno)	1 - (uno)	4 - (cuatro)	1 - (uno)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	26	3	No
11	CUBILLA MARTINEZ, ANGEL GIOVANNI	Varón	7901307	9	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	2 - (dos)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	37	4	Si
12	DUARTE CENTURION, MAYCOL EZEQUIEL	Varón	7807171	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
13	ESTIGARRIBIA AQUINO, NAOMI ABIGAIL	Mujer	7821767	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
14	FARINA MEAURIO, ALEXANDER SEBASTIAN	Varón	8026353	9	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	44	5	Si
15	FERNANDEZ PAVETTI, JUAN FEDERICO	Varón	7767174	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si

## PLANILLA DE CALIFICACIONES 2° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14

16	FERREIRA, EVELYN ROCIO	Mujer	8415734	10	2 - (dos)	2 - (dos)	5 - (cinco)	2 - (dos)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	32	4	Si
17	FERREIRA CARBALLO, FABIOLA	Mujer	95.827.448	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
18	GALEANO FARIÑA, LIZ ROCIO	Mujer	8120796	9	1 - (uno)	1 - (uno)	5 - (cinco)	1 - (uno)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	24	3	No
19	GIMENEZ BENITEZ, VALENTINA MAYTHE CAROLINA	Mujer	7662581	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si

## PLANILLA DE CALIFICACIONES 2° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14

**Institución:** 8314 - ESCUELA BÁSICA N° 4730 HOGAR DE JESÚS DE FE Y ALEGRÍA      **Privado Subvencionado**      **Región:** R Central      **Ciudad:** Mariano Roque Alonso      **Barrio/Cñia:** CORUMBA KUE - UNIVERSO

**Sector:**

**Grado/Sección:** 4° Grado/A      **Turno:** Mañana      **Mes:** Marzo      **Periodo:** Ordinario      **Modalidad:** EEB

Sexo	Inscriptos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	22	16	0	0	0	0	22	16	20	12	2	4	0	0
<b>Totales</b>	38		0		0		38		32		6		0	

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Lengua Materna	Segunda Lengua	Educación Artística	Matemática	Ciencias Sociales	Trabajo y Tecnología	Ciencias Naturales	Educación Para la Salud	Educación Física	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado
					Lengua Materna	Segunda Lengua	Educación Artística	Matemática	Ciencias Sociales	Trabajo y Tecnología	Ciencias Naturales	Educación para la Salud	Educación Física			
20	GONZALEZ BARRETO, THIAGO SEBASTIAN	Varón	7996298	9	3 - (tres)	2 - (dos)	5 - (cinco)	1 - (uno)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	32	4	No
21	GONZALEZ SEGOVIA, MARIA JOSE AYLEN	Mujer	7922301	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
22	IRALA MARTINEZ, JULIETA MARIA	Mujer	8069645	10	2 - (dos)	2 - (dos)	5 - (cinco)	2 - (dos)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	31	3	Si
23	IRALA MARTINEZ, VALERIA MARIA	Mujer	8069675	10	2 - (dos)	2 - (dos)	5 - (cinco)	2 - (dos)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	31	3	Si
24	LÓPEZ CASCO, MEAVY MELANY	Mujer	7664087	10	3 - (tres)	2 - (dos)	5 - (cinco)	2 - (dos)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	32	4	Si
25	LUNGKIS GIMENEZ, MILAGROS BELEN	Mujer		10	1 - (uno)	1 - (uno)	4 - (cuatro)	1 - (uno)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	23	3	No
26	MARTINEZ ARRUA, CESAR ANDRES	Varón	8194941	10	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	42	5	Si
27	MARTINEZ GAMARRA, NATHALY ALEXANDRA	Mujer	7657953	10	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	44	5	Si
28	MENDIETA GONZALEZ, SOFIA ANABEL	Mujer	8008431	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
29	MENDOZA VALDEZ, CRISTHIAN JAVIER	Varón	7689842	10	2 - (dos)	2 - (dos)	5 - (cinco)	2 - (dos)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	30	3	Si
30	NUÑEZ OCAMPOS, LUANA BEATRIZ	Mujer	7738202	9	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	34	4	Si
31	QUINONEZ MEDINA, MATHIAS RAFAEL	Varón	7901619	10	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	40	4	Si
32	ROMERO RAMIREZ, FLORENCIA DEL PILAR	Mujer	7869159	10	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	36	4	Si
33	SALDIVAR VILLALBA, IAN ALEJANDRO	Varón	7832467	9	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	40	4	Si
34	SAMANIEGO GIMENEZ, PABLO JEREMIAS	Varón	7669832	10	1 - (uno)	1 - (uno)	4 - (cuatro)	1 - (uno)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	24	3	No
35	SANABRIA PANIAGUA, ANNA PAULA	Mujer	7876287	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
36	SERVIN GONZALEZ, SANTIAGO GIOVANNI	Varón	7672223	10	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	41	5	Si
37	VAZQUEZ ALFONSO, MARIANA NOEMI	Mujer	7667034	10	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	42	5	Si
38	VERA SALINA, LAURA ZAHIR	Mujer	7931351	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si

## PLANILLA DE CALIFICACIONES 2° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14

AÑO 2024

**Institución:** 8485 - ESCUELA BÁSICA N° 4178 SAN ANTONIO DE FE Y ALEGRÍA

**Sector:** Privado Subvencionado

**Región:** R Central

**Ciudad:** San Lorenzo

**Barrio/Cñia:** REDUCTO

**Sector:**

**Mes:** Febrero

**Periodo:** Ordinario

**Modalidad:** EEB

**Grado/Sección:** 5° Grado/A

**Turno:** Mañana

	Inscriptos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	13	13	0	0	0	0	13	13	13	13	0	0	0	0
Totales	26		0		0		26		26		0		0	

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Lengua Materna	Segunda Lengua	Educación Artística	Matemática	Ciencias Sociales	Trabajo y Tecnología	Ciencias Naturales	Educación Para la Salud	Educación Física	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado
					Lengua Materna (Castellano)	Segunda Lengua (Guarani)	Educación Artística	Matemática	Ciencias Sociales	Trabajo y Tecnología	Ciencias Naturales	Educación para la Salud	Educación Física			
1	ACUÑA ENCISO, FRANCISCO ALEXANDER	Varón	8372436	11	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	41	5	Si
2	ADORNO VAZQUEZ, MILENA ELIZABETH	Mujer	8340557	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
3	AREVALO LARA, JOSE MANUEL	Varón	7556439	10	2 - (dos)	2 - (dos)	5 - (cinco)	2 - (dos)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	28	3	Si
4	AYALOS AMARILLA, VICTOR EZEQUIEL	Varón	7903997	10	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	32	4	Si
5	BRITEZ AYALA, NICOLE ARAMI	Mujer	7530365	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
6	BURGOS AVALOS, JONAS DANIEL	Varón	7751341	11	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	41	5	Si
7	CABALLERO AREVALOS, RODRIGO SEBASTIAN	Varón	8193086	10	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	44	5	Si
8	CABAÑAS AREVALOS, MIA VALENTINA	Mujer	7797206	10	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	41	5	Si
9	CACERES GONZALEZ, MAIRA BELEN	Mujer	7501339	11	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
10	CARDOZO ALVARENGA, GUADALUPE LUJAN	Mujer	7846884	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
11	CARRASCO AREVALOS, LADY LUJAN	Mujer	7487370	11	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
12	ESPINOZA GONZALEZ, BRENDA MONSERRATH	Mujer	7906660	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
13	LLAMOSAS CASTILLO, ALDANA SOFIA	Mujer	7558335	11	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
14	LOPEZ GIMENEZ, FALOON ELIZABETH	Mujer		11	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
15	MIRANDA GALLINO MEZA, SANTINO RAFAEL	Varón	7544978	10	3 - (tres)	2 - (dos)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	29	3	Si
16	OCAMPOS HOLOSBACK, KARINA MONSERRATH	Mujer	7807133	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
17	ROA ARAUJO, ADAN ALEXANDER	Varón	7996979	10	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	36	4	Si
18	ROJAS ENCISO, LUANA MONSERRATH	Mujer	7496698	11	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
19	ROJAS MEDINA, ANGELES ANAHI DEL ROSARIO	Mujer	7660284	10	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	35	4	Si

## PLANILLA DE CALIFICACIONES 2° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14

AÑO 2024

**Institución:** 8485 - ESCUELA BÁSICA N° 4178 SAN ANTONIO DE FE Y ALEGRÍA      **Sector:** Privado Subvencionado      **Región:** R Central      **Ciudad:** San Lorenzo      **Barrio/Cñia:** REDUCTO

**Grado/Sección:** 5° Grado/A      **Turno:** Mañana      **Mes:** Febrero      **Periodo:** Ordinario      **Modalidad:** EEB

Sexo	Inscriptos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	13	13	0	0	0	0	13	13	13	13	0	0	0	0
<b>Totales</b>	26		0		0		26		26		0		0	

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Lengua Materna	Segunda Lengua	Educación Artística	Matemática	Ciencias Sociales	Trabajo y Tecnología	Ciencias Naturales	Educación Para la Salud	Educación Física	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado
					Lengua Materna (Castellano)	Segunda Lengua (Guaraní)	Educación Artística	Matemática	Ciencias Sociales	Trabajo y Tecnología	Ciencias Naturales	Educación para la Salud	Educación Física			
20	ROJAS RAMOS, ROGGER RICARDO	Varón	8376087	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	44	5	Si
21	ROMERO MEDINA, JAVIER ARTURO	Varón	8399510	11	3 - (tres)	2 - (dos)	5 - (cinco)	2 - (dos)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	29	3	Si
22	ROTELA LOPEZ, EVELIN SOLEDAD	Mujer	7513699	11	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	42	5	Si
23	SANCHEZ BARRETO, IZAN GAEL	Varón	7480522	11	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	34	4	Si
24	TROCHE SILVA, JHADER FABRIZIO	Varón	7809679	10	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
25	VARGAS NOGUERA, ANGEL FABIAN	Varón	7768788	11	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	38	4	Si
26	VILLALBA RIQUELME, SEBASTIAN	Varón	8293335	11	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si

.....  
Firma Profesor/a

.....  
Firma Director/a

.....  
Firma Supervisor/a de Apoyo y Control Administrativo

## PLANILLA DE CALIFICACIONES 2° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14

**AÑO 2024**

**Institución:** 481 - ESCUELA BÁSICA N° 1538 SAN CAYETANO DE FE Y ALEGRÍA

Privado  
Subvencionado  
**Sector:**

**Región:** R Capital

**Ciudad:** Asunción

**Barrio/Cñia:** SAN CAYETANO

**Grado/Sección:** 6° Grado/A **Turno:** Mañana

**Mes:** Noviembre

**Periodo:** Ordinario

**Modalidad:** EEB

Sexo	Inscriptos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	12	17	0	1	0	0	12	16	11	13	1	3	0	0
Totales	29		1		0		28		24		4		0	

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Lengua Materna		Educación Artística	Matemática	Ciencias Sociales	Trabajo y Tecnología	Ciencias Naturales	Educación Para la Salud	Educación Física	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado
					Lengua Materna (Castellano)	Segunda Lengua (Guaraní)										
1	ACEVEDO GONZALEZ, ALISSON ELIANA	Mujer	8000475	12	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	3 - (tres)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	42	5	Si
2	AMARILLA AREVALO, ANGEL DANIEL	Varón	7845962	12	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	40	4	Si
3	ARECO, THIAGO ALEXANDER	Varón	8304332	11	4 - (cuatro)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	38	4	Si
4	AYALA SOSA, TATHIANA MAGALI	Mujer	8203129	12	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
5	BARRIOS GONZALEZ, THIAGO GAEL	Varón	7845936	11	4 - (cuatro)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	39	4	Si
6	BRITEZ ACOSTA, DAYLA MILAGROS	Mujer	7375486	12	4 - (cuatro)	3 - (tres)	5 - (cinco)	1 - (uno)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	32	4	No
7	BRITEZ BORJA, JESSICA ELIZABETH	Mujer		12	4 - (cuatro)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	38	4	Si
8	BRITEZ VERA, ALEX JULIAN	Varón	8123834	12	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	33	4	Si
9	CHAVEZ LEON, JOSE MISAEL	Varón	8011685	11	4 - (cuatro)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	33	4	Si
10	DIAZ GONZALEZ, JOSIAS ALEXANDER	Varón	7415359	11	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	38	4	Si
11	DUARTE ESPINOLA, JOSHUA AMILCAR	Varón	7658263	12	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	38	4	Si
12	FLEITAS BRITEZ, SOFIA LUJAN	Mujer	7678007	12	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
13	FRETES QUINTANA, JONHATAN FABRICIO	Varón	7307686	12	5 - (cinco)	3 - (tres)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	39	4	Si
14	GALEANO MARTINEZ, SHIOMARA NIKOL	Mujer	7489235	11	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	38	4	Si
15	GONZALEZ PEREZ, GIOVANNI BENYAMIN	Varón	7475881	12	4 - (cuatro)	3 - (tres)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	37	4	Si
16	GUERRERO ESCOBAR, LUZ ARIANNE	Mujer	7485006	13	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	33	4	Si
17	LEZCANO ACOSTA, KIARA MILENA	Mujer	8107457	12	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	42	5	Si
18	MENDOZA CUBILLA, DYLAN MISAEL	Varón	7844970	12	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	1 - (uno)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	5 - (cinco)	32	4	No
19	MOLINA AVALOS, ARNALDO JAVIER	Varón	6936137	13	1 - (uno)	1 - (uno)	1 - (uno)	1 - (uno)	1 - (uno)	1 - (uno)	1 - (uno)	1 - (uno)	1 - (uno)	9	1	No

## PLANILLA DE CALIFICACIONES 2° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14

AÑO 2024

**Institución:** 481 - ESCUELA BÁSICA N° 1538 SAN CAYETANO DE FE Y ALEGRÍA

**Sector:** Privado Subvencionado

**Región:** R Capital

**Ciudad:** Asunción

**Barrio/Cñia:** SAN CAYETANO

**Grado/Sección:** 6° Grado/A

**Turno:** Mañana

**Mes:** Noviembre

**Periodo:** Ordinario

**Modalidad:** EEB

Sexo	Inscriptos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	12	17	0	1	0	0	12	16	11	13	1	3	0	0
<b>Totales</b>	29		1		0		28		24		4		0	

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Lengua Materna	Segunda Lengua	Educación Artística	Matemática	Ciencias Sociales	Trabajo y Tecnología	Ciencias Naturales	Educación Para la Salud	Educación Física	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado
					(Castellano)	(Guaraní)	Educación Artística	Matemática	Ciencias Sociales	Trabajo y Tecnología	Ciencias Naturales	Educación para la Salud	Educación Física			
20	MORAIZ GONZALEZ, TOBIAS ANTONIO	Varón	8082982	11	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	35	4	Si
21	OVELAR ALMIRON, JACQUELIN NICOL	Mujer	7496438	12	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	45	5	Si
22	PARADA ARMOA, MARIA FATIMA DE LA CRUZ	Mujer	7440583	12	5 - (cinco)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	37	4	Si
23	PATIÑO CACERES, PABLO ELIAZAR	Varón	7592081	11	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	41	5	Si
24	PERALTA CACERES, RICHARD SAMUEL	Varón	8283552	12	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	44	5	Si
25	RIQUELME VELAZQUEZ, ALMA NADIMY	Mujer	7435969	11	5 - (cinco)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	38	4	Si
26	RODRIGUEZ VERA, MEYLA ALEXANDRA	Mujer	7326878	12	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	41	5	Si
27	ROSSITTO, ANGEL JOSE	Varón	7626484	12	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	1 - (uno)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	34	4	No
28	VELAZQUEZ, RONALD EMANUEL	Varón	7938900	12	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	43	5	Si

.....  
Firma Profesor/a

.....  
.....  
Firma  
Director/a

.....  
Firma Supervisor/a de Apoyo y Control Administrativo