



Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

La Pedagogía del Texto en la fase inicial de la alfabetización

Lisbeth Adela Vásquez Alburéz

Asesora

Edivanda Mugarbi

Guatemala, julio de 2015



Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

La Pedagogía del Texto en la fase inicial de la alfabetización

Tesis presentada al Consejo Directivo de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad San Carlos de Guatemala

Lisbeth Adela Vásquez Alburéz

Previo a conferírsele el grado académico de:

Maestra en Ciencias en la carrera de Maestría en Educación Bilingüe e Intercultural

Guatemala, julio 2015

AUTORIDADES GENERALES

Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo	Rector Magnífico de la USAC
Dr. Carlos Enrique Camey Rodas	Secretario General de la USAC
MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM

CONSEJO DIRECTIVO

MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Representante de Profesores
Lic. Saúl Duarte Beza	Representante de Profesores
Dra. Dora Isabel Águila de Estrada	Representante de Profesionales Graduados
PEM Ewin Estuardo Losley Johnson	Representante de Estudiantes
PEM José Vicente Velasco Camey	Representante de Estudiantes

TRIBUNAL EXAMINADOR

M.A. Walda Paola María Flores Luin	Presidente
MSc. Haydeé Lucrecia Crispín López	Secretario
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Vocal



Guatemala, 18 de febrero de 2015.

Doctor
Miguel Angel Chacón Arroyo
Coordinador Unidad de Investigación
EFPEM – USAC

Atentamente tengo a bien informarle lo siguiente:

En mi calidad de Asesora del trabajo de graduación denominado:

La Pedagogía del Texto en la Fase Inicial de la Alfabetización

realizado por la estudiante: Lisbeth Adela Vásquez Alburéz (carné **100024595**), de la carrera Maestría en Educación Bilingüe Intercultural énfasis Pedagogía del Texto, manifiesto que he acompañado el proceso de elaboración de dicho trabajo y que la revisión realizada al informe final evidencia que cumple con los requerimientos establecidos por la EFPEM para este tipo de trabajos. Por eso lo considero aprobado y solicito sea aceptado para continuar con el proceso para la graduación de la estudiante.

Atentamente,

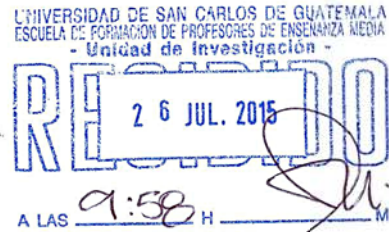
Dra. Edivanda Mugarabi
Asesora nombrada

c.c. Archivo



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores
de Enseñanza Media
-EFPEM-



El infrascrito Secretario Académico de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CONSIDERANDO

Que el trabajo de graduación denominado *“La pedagogía del texto en la fase inicial de la alfabetización”*, presentado por el(la) estudiante **LISBETH ADELA VÁSQUEZ ALBUREZ**, carné No. **100024595**, de la Maestría en Educación Bilingüe e Intercultural.

CONSIDERANDO

Que la Unidad de Investigación ha dictaminado favorablemente sobre el mismo, por este medio

AUTORIZA

La impresión de la tesis indicada, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

Dado en la ciudad de Guatemala a los **veintisiete** días del mes de **julio** del año dos mil **quince**.

“ID YENSEÑAD A TODOS”

Lic. Mario David Valdés López
Secretario Académico
EFPEM



Ref. SAOIT040-2015

c.c. Archivo
MDVL/caum

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de San Carlos de Guatemala por darnos la oportunidad de seguir aprendiendo.

A la Escuela de Profesores de Enseñanza Media EFPEM por implementar en sus opciones de post grado esta Maestría mediante la cual adquirimos nuevos conocimientos para aportar a la educación del país.

A Enfants du Monde por apoyar la educación en Guatemala y motivarnos a desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje que permitan la apropiación de los conocimientos necesarios para comprender y transformar la realidad.

Al Comité Nacional de Alfabetización por haber permitido la realización de la investigación dentro de un proceso de alfabetización de fase inicial.

A mi familia, especialmente a mi esposo Leonel Velásquez y a mis hijos: Adelis, Melisa y David Estuardo por su apoyo y amor incondicional.

RESUMEN

Esta investigación presenta los resultados del análisis comparativo realizado entre las producciones escritas de dos grupos de alfabetización de fase inicial: un grupo regular de alfabetización y un grupo que trabajó con el enfoque de la Pedagogía del Texto produciendo un texto instruccional; una receta de cocina. Se evidenció que desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje implementado secuencias didácticas, herramienta didáctica del enfoque de la Pedagogía del Texto, favorecen la apropiación del funcionamiento del lenguaje de manera más consciente. Se considera que los principios teóricos en que se fundamenta la Pedagogía del Texto: la psicología interaccionista de Vigotsky la lingüística textual de Bajtin, Volochinov, Coseriu, Bronckart permiten comprender y desarrollar con mejor calidad el proceso de apropiación del lenguaje, en contraposición con la metodología tradicional –léase palabra generadora- que tiene como base psicológica el conductismo y como base lingüística, la lingüística estructural, lo que limita la comprensión del complejo funcionamiento del lenguaje en este caso específico, la producción escrita.

Las palabras claves en este informe son: alfabetización, pedagogía del texto, producción escrita, calidad de la educación, secuencias didácticas, formación.

ABSTRACT

This investigation presents the results of the comparative analysis done between the written productions of two literacy groups at the initial phase: one standard literacy group and another that focused on the Pedagogy of Text, therefore making an instructional handbook; a cooking recipe. It was evident that developing a teaching and learning process implementing training sequences, a teaching tool from the focus on the pedagogy of text, favours the appropriation of the functions of language in a more conscious manner. It is considered that the theoretical principles in which the Pedagogy of the Text is based on: the interactionist psychology of Vigotsky, the textual linguistics of Bajtin, Volochinov, Coseriu, Bronckart lets us comprehend and develop with better quality the process of the appropriation of language, in contrast to the traditional method, that is the generating word, that has as a psychological basis the behaviourism, and as a linguistic reason, the structural linguistic, that which limits the the comprehension of the complex function of language, and in this specific case, the written works.

The keywords in this report are: literacy, text pedagogy, written works, education quality, teaching sequences, formation.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	01
 CAPÍTULO I: PLAN DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Antecedentes	05
1.1.1. El método de la palabra generadora.....	07
1.1.2. El método de la palabra generadora en Guatemala	08
1.2. Problemática.....	09
1.3. Objetivos	13
1.4. Justificación	14
1.5. Tipo de investigación	19
1.6. Hipótesis	19
1.7. Proceso metodológico de la investigación	20
1.8. Sujetos de la investigación	23
a. El grupo experimental.....	24
La alfabetizadora	25
Las participantes.....	26
b. El grupo de control	26
La alfabetizadora	27
Las y los participantes.....	27

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. La escritura en el proceso de enseñanza aprendizaje	29
2.2. La Pedagogía del Texto: Definición y principios	32
2.3. Concepción de texto y proceso de producción	33
2.4. La situación de comunicación.....	34
2.5. Los géneros textuales.....	35
2.6. Los aportes de la Pedagogía del Texto para la enseñanza de la lectura y la escritura	36
2.7. Condiciones para la implementación del enfoque de la Pedagogía del Texto.....	37
2.8. Propuesta metodológica de la PdT para la enseñanza aprendizaje del lenguaje	38
2.9. El ambiente letrado.....	40
2.10. Planificación y Secuencias Didácticas -SD-	41
2.11. El dictado al mediador	43

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.1. Procesos administrativos y de acercamiento al enfoque pedagógico a implementar	45
3.2. El trabajo de formación realizado con la alfabetizadora del grupo experimental	46
3.3. Desarrollo de las secuencias didácticas con el grupo experimental.....	47
• Secuencia No. 1 Proyecto de producción de un texto instruccional: Receta de cocina. Primera sesión: Puesta en situación para la	

producción textual.....	48
• Segunda sesión: Producción inicial de una receta de cocina	49
• Tercera sesión. Taller 1: Trabajo con el título, inspección del micro universo de la lengua.....	50
• Cuarta sesión. Taller 2: Utilización de mayúsculas, minúsculas y formación de sílabas	50
• Quinta sesión. Taller 3: Componentes de la estructura del texto instruccional	51
• Sexta sesión. Taller 4: Ver otras recetas: modelo y estructura.....	53
• Séptima sesión. Taller 5: Lectura de recetas y evaluación de la escritura de la receta	54
• Octava sesión. Inicio de la Secuencia No. 2: Producción de un texto descriptivo.....	54
• Novena sesión. Taller 1: Concepto de descripción y modelos de descripciones.....	56
Décima sesión. Taller 2. Trabajo con el macro y micro universo del texto elaborado	56
• Décima primera sesión.Taller 3: Recapitulación de lo aprendido	58
• Última sesión: Recopilación de textos para compararlos con los de grupo de control.....	59
3.4. Análisis de los textos producidos.....	59
3.5. Análisis Interno: Producción inicial y producción final del grupo experimental	
• El grupo de nivel avanzado.....	60

• El grupo de nivel intermedio	62
• El nivel incipiente: La señora con más dificultad.....	63
3.6. Análisis Externo: Comparación general de los textos del grupo experimental y del grupo de control	65
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
4.1. Resultados de los análisis comparativos entre los textos de los avanzados, del grupo experimental y del grupo de control.....	71
4.1.1. Elementos de síntesis del análisis comparativo del nivel avanzado del grupo experimental y del grupo de control	75
4.2. Resultado de los análisis comparativos entre los textos del nivel Intermedio, del grupo experimental y del grupo de control	78
4.2.1. Elementos de síntesis del análisis comparativo del nivel intermedio del grupo experimental y del grupo de control	80
4. 3. Resultados de los análisis comparativos y elementos de síntesis de los texto de los y las aprendices que muestran un nivel incipiente, del grupo experimental y del grupo de control.....	82
4.4. Discusión general de los resultados de los análisis de los datos	83
Conclusiones	86
Recomendaciones	88
Referencias	90
Anexos	93

INTRODUCCIÓN

“En la perspectiva de la Pedagogía del Texto, los textos constituyen las únicas realidades empíricas (u observables) de una lengua. De este postulado teórico resulta una opción didáctica clara que pone el acento en la enseñanza-aprendizaje de diferentes géneros textuales”.

(Mugrabi, 2014. Pág. 203)

En el marco de la Maestría en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en Pedagogía del Texto, se planteó esta investigación con la intención de proponer un diálogo respecto a la necesidad de implementar nuevas prácticas pedagógicas desarrolladas con base teóricas que permiten una mejor comprensión de la realidad y de los procesos educativos. Los conocimientos teóricos y prácticos a los que se tuvo acceso en la Maestría motivaron la realización de este estudio que buscó profundizar en el interesante proceso que es la alfabetización de las personas jóvenes y adultas.

La alfabetización de las personas, que en su momento no tuvieron acceso a la escuela, es un tema de preocupación reciente. Fue a mediados del siglo pasado, específicamente el 10 de diciembre de 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que quedó consignado, en el Artículo 26, el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales. Pero poco antes el 16 de

noviembre de 1945, después de las guerras mundiales, se había fundado la - UNESCO-, Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura “con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones” (Constitución de la UNESCO).

La UNESCO se ha constituido en el organismo internacional orientador de lo que debe ser la educación para los pueblos. En 1951 encargó a un grupo de expertos la definición de lo que debía entenderse como “educación de base” ya que ésta iba a ser una de sus ocupaciones; los expertos la definieron así:

El bagaje mínimo de educación general necesaria a los niños y a los adultos que no han recibido una enseñanza formal, para ayudarles a comprender los problemas de su ambiente inmediato, sus derechos y sus deberes como ciudadanos e individuos, y a participar más eficazmente en el desarrollo económico y social de su comunidad (UNESCO, 1996, p.120).

Sin embargo ante la imposibilidad de desarrollar programas a nivel mundial para cumplir con estos preceptos, en la segunda Conferencia Internacional sobre Educación de Base (Montreal, 1960) se acordó que para eliminar el analfabetismo se organizarían campañas de alfabetización de corto plazo (4, 5 meses). Ante esta declaración, Faundez se pronuncia diciendo:

Con esta decisión se abandona el concepto de Educación de Base y se privilegia el concepto de alfabetización. Desde ese momento, la política educativa de UNESCO estará orientada por el concepto y la práctica de la alfabetización, concepto y práctica que restringen la experiencia educativa a la enseñanza de rudimentos de la escritura y, en ciertos casos, a la enseñanza del cálculo (2014, p. 20).

A partir de entonces los procesos de alfabetización se planifican para desarrollar en las personas analfabetas el dominio mínimo de la lectura, la escritura y el cálculo matemático. Esto se pretende lograr en las campañas de corta duración y con la implementación de un método llamado “funcional”, relacionando la alfabetización a proyectos de desarrollo industrial y/o agrícola.

Faundez cuestiona a la UNESCO diciendo:

Nuestras críticas pueden resumirse de la siguiente manera: 1) Las bases teóricas y prácticas de la alfabetización no han cambiado durante las décadas de su promoción. Desde el punto de vista psicológico, la teoría de base que es el conductismo no consigue explicar el desarrollo humano, ni el lugar de la enseñanza/aprendizaje en ese desarrollo. Desde el punto de vista de la concepción de la lengua, ésta es considerada como un código cuyo funcionamiento debe el educando dominar para aprender la lectura y la escritura. Desde el punto de vista didáctico, la unidad de enseñanza/aprendizaje del lenguaje es la sílaba; y a pesar de que a veces se habla de palabras e incluso de frases, en realidad la toma en cuenta de estas dos últimas entidades es solo un pretexto para llegar a la sílaba. 2) Los principios pedagógicos son tradicionales, ya que el centro del proceso educativo es el maestro (profesor, facilitador, animador, etc.). 3) El proceso educativo está organizado a corto plazo ya que se supone que el educando llega a dominar el código, y por ende la escritura y la lectura, en solo algunos meses (2014, p.21).

Ampliando su análisis crítico, apoyándose en el resultado de diversas experiencias en África y Latinoamérica el mismo autor argumenta sobre la ineficacia de tal acción:

Nuestra experiencia nos ha mostrado que el proceso educativo basado sobre estos aspectos no conduce a un dominio del lenguaje escrito en cuanto medio de comunicación ni tampoco como instrumento de acceso a otros conocimientos. Podemos afirmar entonces que, ni los programas de alfabetización ni las campañas de alfabetización propuestas, de manera general, por los organismos internacionales de Educación (gubernamentales o no gubernamentales) permiten al analfabeta o iletrado dominar el lenguaje escrito y por eso mismo diversificar su comunicación oral (2014, p.21).

Por lo anteriormente expuesto, y estando de acuerdo con las críticas de Faundez, esta investigación cualitativa de carácter experimental buscó comparar los efectos de la enseñanza aprendizaje en las producciones escritas de un grupo de alfabetización que trabaja con metodologías tradicionales con otro grupo que implementó dos secuencias didácticas según un enfoque innovador denominado Pedagogía del Texto.

En el primer capítulo de este documento: Plan de la Investigación; se abordarán los antecedentes, la problemática, los objetivos, el tipo de investigación; la hipótesis en la cual se basó el estudio y lo referente al proceso metodológico que se siguió. El segundo capítulo presenta las fuentes que hemos requerido consultar y han sido, principalmente, aquellas relacionadas con el enfoque de la Pedagogía del Texto. Seguidamente, en el tercer capítulo, se hace la descripción de la Recolección de los datos y se presenta una primera cercanía a los análisis de estos, que luego son profundizados en el cuarto capítulo. Para finalizar se elaboraron conclusiones y recomendaciones que se han deducido de este trabajo investigativo. Se coloca, de último las fuentes bibliográficas consultadas que fueron muy útiles para orientar todo el proceso y en los Anexos se muestran parte de los recursos de apoyo didáctico utilizados en la experimentación.

Se pretende ofrecer a las personas e instituciones vinculadas a procesos de educación y especialmente de alfabetización, un documento que describe y analiza un proceso alternativo de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura que privilegia el texto como unidad didáctica, y que muestra que este enfoque podría ser una buena propuesta para ir realizando cambios cualitativos en los procesos de alfabetización de niños, jóvenes y adultos.

Capítulo I

PLAN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes

Revisando la historia de la alfabetización en Guatemala, se puede constatar que ha estado llena de vericuetos. Piedra Santa señala, por ejemplo, que en diferentes períodos históricos “la alfabetización es concebida e instrumentalizada según la lógica de los actores políticos dominantes que la conducen” (2011, p.30), llegando a extremos tales como el hecho de que en el período de 1955-1964 fue el ejército el que realizó la más grande campaña de alfabetización.

En verdad, diferentes instituciones han estado involucradas en la alfabetización, desde los años 1940, como lo indica el Manual de Formación Permanente, editado por el Comité Nacional de Alfabetización, en 1999 (CONALFA, 1999). Y en efecto, por influencia de la UNESCO, quien orienta la educación a nivel internacional, la alfabetización se fue definiendo en el país en el año 1945 a través del Movimiento Guatemalteco de Alfabetización –MOGAL-. Este funcionó hasta 1986 cuando se hizo un análisis de la situación del proceso de alfabetización y se constató que el índice de analfabetismo, en esa fecha, era de 52% en la población de 15 años en adelante. Los resultados de estos análisis exigieron la promulgación de la Ley de Alfabetización Decreto Número 43-86 y sus reformas Decreto 54-99 y el Reglamento de la Ley de Alfabetización Acuerdo gubernativo Número 137-91, lo que dio lugar a la creación del Comité Nacional de Alfabetización –CONALFA-, considerando que el fenómeno del analfabetismo en el país requería una mayor y mejor atención a fin de reducir el

elevado índice de analfabetas; CONALFA se constituyó como el ente rector de la alfabetización en el país.

En la Ley de Alfabetización y su Reglamento se estableció, entre otros, la definición de alfabetización y los criterios que orientarían el proceso, con base en ellos se organiza el Programa de Alfabetización que a lo largo de los años ha implementado diversas estrategias de atención. En la actualidad el Programa de Alfabetización se divide en: Programa en Español y Programa Bilingüe, este último se creó debido a la necesidad de alfabetizar a las personas en su propio idioma, por la variedad de idiomas que se hablan en Guatemala. En el país se hablan 24 idiomas de origen maya, uno de origen no maya (Xinca) y el español que es el idioma oficial. Cada Programa se desarrolla en dos etapas: Fase Inicial y Post alfabetización. La Fase inicial en español ha sido desarrollada en periodos de 10, 8, 5, incluso 3 meses como en el caso del método cubano “Yo si puedo” que tiene establecidas sesiones pregrabadas que se siguen a través de video. La post alfabetización se divide en primera y segunda etapa, se desarrolla en 5 o 6 meses dependiendo si es en español o bilingüe respectivamente. Concluir la post alfabetización se homologa a haber cursado el ciclo de educación primaria del sistema nacional de educación.

Para cumplir con su mandato legal CONALFA cuenta con una estructura administrativa para la ejecución del proceso de alfabetización. En lo relacionado directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje planifica diversas acciones para la educación de jóvenes y adultos analfabetas, tanto de hombres como de mujeres. Una de estas acciones es la elaboración de materiales educativos que conllevan la metodología que se utiliza en el proceso de alfabetización.

En relación a los materiales educativos para la alfabetización inicial en español, se cuenta con varios *paquetes educativos* que contienen: Cartilla y Guía del animador para el aprendizaje de la lectoescritura, y Cartilla de cálculo

matemático elemental. En un momento dado se buscó regionalizar los materiales, pero esto no resultó muy funcional. Actualmente en la fase inicial del programa de alfabetización en español, los materiales más usados son: La Cartilla de lecto-escritura, Guía del animador y Cartilla de cálculo Matemático Elemental: ¡Que aclare! ¡Que amanezca!, el Cuaderno de Lecto-escritura, Guía del Cuaderno y Cartilla de Cálculo Matemático Elemental elaborado por la Unidad de Investigación y Planificación de CONALFA y la Cartilla con enfoque ecológico Madre Tierra (esta no tiene guía para el alfabetizador, las instrucciones para la realización de actividades están colocadas al pie de página, ni tiene el complemento para la enseñanza de la matemática elemental; se utiliza una de los paquetes anteriores). La orientación metodológica de estos materiales es la **palabra generadora** que se combina con el método denominado fonético.

1.1.1. El método de la palabra generadora

El método de la **palabra generadora** surgió en Brasil, creado por Paulo Freire en los años sesenta, para responder a situaciones socio-políticas de Brasil, pero poco a poco tuvo una gran influencia en otros países latinoamericanos, incluso hasta nuestros días. Freire y otros intelectuales brasileños pensaban que para permitir la participación política de los sectores populares éstos deberían ser alfabetizados y concientizados; por lo que propusieron este método.

Mugrabi (2013) dice que en los años 60 Paulo Freire buscaba un instrumento metodológico para convertir en efectiva la concientización, por lo que propuso “un método “activo”, “participativo”, “dialogado”. El diálogo representa para él un instrumento ideal para llevar a cabo la concientización. Era la puerta de acceso a la “conciencia crítica”, los adultos debían expresar verbalmente sus opiniones y preocupaciones sobre situaciones de injusticia. Freire proponía que se seleccionaran palabras (generadoras), que además de propiciar el diálogo, para crear la conciencia social, también se pudieran dividir en sílabas para formar

“familias silábicas” que luego, al combinarlas, servirían para formar nuevas palabras. Según Faundez (2013) el método de Paulo Freire - o “método concientizador” -tiene como base psicológica el conductismo, aunque no lo dice de manera explícita y en el plano de la lingüística, sus bases teóricas y la práctica vienen de una concepción tradicional de la lengua en donde ésta es considerada como código. Por lo tanto la escritura resulta del ejercicio repetitivo de identificación y manejo de las “*familias silábicas*”.

1.1.2. El método de la palabra generadora en Guatemala

En Guatemala debido a la situación de guerra interna que se vivía en los años 70, que fue cuando llegó este método divulgado principalmente por religiosos de diversas órdenes que alfabetizaban en áreas marginales y rurales, el diálogo que culminaría con la concientización no profundizaba en las problemáticas sociales, el método se desarrolló básicamente destacando la descomposición de la palabra en sílabas, formando “familias silábicas” y formando nuevas palabras con la combinación de sílabas; incluso uniendo sílabas mecánicamente, desprovistas de significado. Así se sigue utilizando en la actualidad. Los materiales educativos actuales del CONALFA, aunque tengan distintos nombres y utilicen palabras del contexto guatemalteco, siguen esta metodología.

La Pedagogía de Texto surge como una crítica a esta enseñanza sin significado que, debido a que se sustenta en la lingüística estructural, no permite el dominio del lenguaje escrito, y por sus bases conductistas no reconoce ni aprovecha los conocimientos previos que poseen los aprendices para avanzar en el aprendizaje a partir de ellos.

Antes de 2009, CONALFA planificaba los procesos de alfabetización de fase inicial en español para ser desarrollados en 10 u 8 meses, pero con la introducción del método cubano “Yo si puedo” (que propone 3 meses para la fase inicial), se cuestionó el tiempo establecido y se fue reduciendo a 7 y 6

meses. En el año 2014 el proceso fue de 5 meses, igual tiempo se tiene planificado para el año 2015.

El tiempo en el que se desarrolla la fase inicial de la alfabetización también ha sido influido por factores económicos y políticos. Definitivamente 3 o 5 meses es muy poco tiempo para desarrollar un proceso de apropiación del lenguaje escrito. Además, hay que tomar en cuenta tres factores claves que juegan un papel importante en la calidad de este proceso educativo: 1) los participantes en los grupos de alfabetización son jóvenes y adultos con múltiples ocupaciones y responsabilidades por lo que asisten irregularmente; 2) la mayoría de alfabetizadores no tienen la formación adecuada; 3) muchas veces no se cuenta con los materiales de apoyo didáctico ni el seguimiento técnico requerido. Por lo tanto, la calidad de la alfabetización deja mucho que desear. En los informes anuales institucionales estos aspectos cualitativos del proceso no se profundizan y sólo se da cuenta de lo cuantitativo, principalmente respecto a la ejecución presupuestaria. Es decir sólo se cuestiona la inversión, no así la calidad de los resultados.

1.2. Problemática

Si bien es cierto, las tasas oficiales de analfabetismo en Guatemala han disminuido; para el cierre del programa 2013 la Unidad de Informática y Estadística de CONAFA establece 15.38%, esto no se refleja en una mejor calidad de vida y desarrollo de las poblaciones empobrecidas, por un lado y por otro, es evidente el poco avance en relación con la calidad de los procesos en educación tanto de jóvenes y adultos, como también de niños y niñas. Considerando que el índice de escolaridad en el país es de apenas 5.3 años (INE, Censo 2002) y constatando la mala calidad de la enseñanza como lo muestran Sam Colop y Sandoval (2011), en su investigación sobre la educación bilingüe intercultural en Guatemala, al encontrar que el trabajo en el aula se hace con falta de rigurosidad conceptual por parte de los docentes y además

“pobre consecución de contenidos”; una educación de calidad sigue siendo un gran desafío, lo que hace necesario repensar los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos de las modalidades hasta el momento implementadas.

Son necesarias nuevas propuestas metodológicas y nuevos enfoques pedagógicos para llevar a cabo de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje y así contribuir tanto al desarrollo psíquico de las personas como al desarrollo socio-económico y cultural de las comunidades, porque como efectivamente señaló Ferreiro en conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores: “Efectivamente, pobreza y analfabetismo van juntos. El analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países, sino que se concentra en entidades geográfico-jurídico-sociales que ya no sabemos cómo nombrar” (CINVESTAV-México, 2000).

Efectivamente en Guatemala, por ejemplo, la cantidad de analfabetas es mayor entre la población de origen maya que vive en las regiones del altiplano donde el Estado casi no tiene presencia, escasean los servicios básicos: educación, salud, energía eléctrica, agua potable, etc., comunidades pobres sin acceso al desarrollo.

Intentar responder con una educación de calidad; con una alfabetización de calidad motivó el proceso de investigación que se implementó bajo el cuestionamiento inicial siguiente: ¿Qué cambios se pueden producir en los aprendices de procesos iniciales de alfabetización, y especialmente en jóvenes y adultos, a partir de la implementación de un enfoque centrado en los géneros textuales en comparación con los métodos tradicionales centrados en sílabas y palabras?

Este cuestionamiento tiene sus bases en el hecho de que la literatura científica en el campo de la alfabetización muestra que los métodos tradicionales tienen limitaciones conceptuales y prácticas ya que las personas analfabetas no aprenden efectivamente a leer y escribir. Tal como dice Faundez: “la experiencia ha mostrado que el proceso educativo basado en la enseñanza del idioma como un código no conduce al dominio del lenguaje escrito como medio de comunicación ni tampoco como instrumento de acceso a otros conocimientos” (2006, p.210). De igual manera, Sam Colop y Sandoval (2011) al estudiar cómo se abordan los textos en la enseñanza del idioma en el Currículo Nacional Base encontraron que:

Se obvia el proceso de análisis textual por completo, no se toma en cuenta la situación de comunicación en la cual se utiliza cada uno de los textos, no se relaciona el texto con su contexto de producción ni se toma en cuenta las diferencias que éste marca; en suma, el estudiante no llega a apropiarse de los mecanismos de constitución que exigen los distintos géneros textuales. La situación anterior lleva a la grave consecuencia que aquellos estudiantes que no llegan a adquirir los conocimientos precisos sobre la configuración de los textos ajenos se les dificultará configurar su propio pensamiento hacia la producción de textos propios, por lo tanto no será fácil para ellos construir explicaciones, narraciones, argumentaciones...de su mundo y su contenido.

Los análisis anteriores evidencian la deficiencia metodológica para la enseñanza de la lengua y como la lengua transversaliza los demás conocimientos, implica también para la enseñanza de los conocimientos de las otras disciplinas. Si esta situación es preocupante para la escuela primaria, para la alfabetización de jóvenes y adultos lo es mucho más porque los procesos son influidos por otros factores como tiempos más cortos para el estudio, alfabetizadores generalmente con menos formación que los maestros, irregularidad en la asistencia, etc.

Por ello, Faundez y Mugarabi proponen la Pedagogía del Texto como una superación de tales métodos y de otras limitaciones que la educación actual tiene. Se considera que un trabajo educativo centrado en el desarrollo de

capacidades psíquicas de las poblaciones, favorecido por el enfoque de la Pedagogía del Texto, puede responder de mejor manera a los intereses y necesidades de los niños, jóvenes y adultos.

Efectivamente, se tiene constancia de experiencias educativas exitosas, implementando el enfoque de la Pedagogía del Texto. Por ejemplo, en el proyecto de educación de Xch'ool Ixim, desarrollado en aldeas de Cobán, Alta Verapaz con el enfoque de la Pedagogía del Texto, la evaluación de la tasa de éxito para 6o. grado de primaria en el año 2007, fue de 100% y para 3º. Básico de 93%, adquiriendo los alumnos “un buen dominio de la lengua materna que les permite comunicarse con soltura oralmente y por escrito, en diferentes géneros textuales” (Faundez y Mugarabi, 2014, p.355).

También, trabajando con niños de 4to grado de primaria de una escuela pública, se realizó una investigación en la cual se tomó el resumen como un género textual a ser aprendido. Se desarrolló con los alumnos una secuencia didáctica para que ellos se apropiaran de este género. Los análisis de los datos mostraron que el trabajo sistemático sobre este género de texto favorece a la vez la apropiación de conocimientos y el dominio de este mismo género textual (Vásquez, 2008).

El trabajo educativo bajo el enfoque de la Pedagogía del Texto exige una adecuada formación de los maestros/alfabetizadores involucrados en los procesos educativos para desarrollar procesos de calidad, puesto que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser intencionalmente planificados.

En efecto, la calidad de los procesos educativos es la preocupación de la Pedagogía del Texto y es por ello que este enfoque pedagógico se sustenta en las últimas investigaciones científicas en el campo educativo. En él se privilegia la utilización de textos como herramienta didáctica de enseñanza aprendizaje, debido a que el dominio de la lengua permite la adquisición de nuevos

conocimiento, además de contribuir al desarrollo de capacidades psíquicas superiores, como lo señala Vygotsky. Conocimientos teóricos y prácticos actualizados deben ser aprendidos por quienes conducen los procesos de enseñanza para que ésta de igual manera, se renueve y actualice.

El enfoque de la Pedagogía del Texto requiere de la formación que permita la actualización en el campo de la pedagogía, la didáctica, la psicología, las ciencias del lenguaje, entre otras, todos conocimientos esenciales para apoyar la calidad de la educación. Definitivamente, la buena voluntad para educar no es suficiente sin una adecuada formación.

1.3. Objetivos

General

Determinar los efectos que la implementación del enfoque de la Pedagogía del Texto tiene en el proceso de apropiación de la escritura en los jóvenes y adultos que participan en la fase inicial de la alfabetización en comparación con los efectos de los métodos tradicionales.

Específicos

1. Establecer las capacidades iniciales de los participantes del grupo experimental en materia de lectoescritura.
2. Explicar el desarrollo de dos secuencias didácticas con el grupo experimental y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.
3. Analizar el proceso de apropiación del lenguaje escrito después de la realización de las secuencias didácticas centradas en el texto.
4. Comparar el aprendizaje de la escritura de los aprendices del grupo que desarrolla el proceso con el enfoque de la Pedagogía del Texto, con el aprendizaje de la escritura de aprendices que siguen procesos de enseñanza tradicional.

1.4. Justificación

Faundez (1999) dice que la existencia de analfabetas evidencia la injusticia social persistente en los países. A estas personas se les ha negado el derecho a la educación formal. Al no haber tenido acceso a la lengua escrita, al lenguaje matemático y a otros sistemas conceptuales (ciencias sociales y ciencias naturales) se encuentran en desventaja con respecto a otras personas que sí saben leer, escribir y operar con otros sistemas conceptuales. Por lo tanto también sus oportunidades de desarrollo se han visto limitadas. Lastimosamente las campañas de alfabetización no han logrado hacer procesos de enseñanza aprendizaje eficaces. Los procesos de enseñanza en donde se enseña la lengua de manera fragmentada no han logrado un dominio de lenguaje por parte de las analfabetas que les permita la apropiación de conocimientos que ayuden a resolver los problemas más urgentes de estas poblaciones.

A partir de los años 90, como alternativa a ese tipo de procesos en los cuales los adultos analfabetas no logran aprender la lectura y la escritura ni apropiarse de conocimientos y herramientas necesarias para resolver problemas diversos en sociedades letradas, son implementados procesos educativos desarrollados bajo el enfoque de la Pedagogía del Texto –PdT-, en comunidades del norte de Espírito Santo, (Brasil), diversos países de África, Colombia y también en comunidades del área Q'eqchi' en Cobán, Alta Verapaz (Guatemala). Los resultados positivos de estas experiencias y el convencimiento de que mejores bases teóricas como la psicología socio interaccionista, la lingüística textual, las didácticas específicas, la epistemología de la educación, entre otras disciplinas ofrecen formas más atinadas de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, motivaron la realización de esta investigación.

Realizar una investigación sobre la utilización de textos para la apropiación de los conocimientos básicos de la fase inicial de la alfabetización fue una oportunidad para examinar cualitativamente este proceso. Ya Faundez (2006)

devela los límites pedagógicos del método funcional propuesto por la UNESCO en 1965 para la alfabetización y también del método conscientizador de Paulo Freire, ambos arraigados en África y Latinoamérica. Lastimosamente estos métodos parecen ser incuestionables por las entidades responsables de los procesos de alfabetización a pesar de que se ha demostrado que los mismos no contribuyen a desarrollar capacidades superiores en los participantes en los procesos educativos, porque las bases psicológicas, lingüísticas y didácticas que los sustentan y bajo los cuales se aplican, no contribuyen al desarrollo de éstas.

Los métodos tradicionales siguen basándose en la repetición sin comprensión. El lenguaje escrito se enseña cómo código lo que no permite dominarlo en toda su complejidad. Por lo tanto, como no hay experiencia documentada en Guatemala, referente a la implementación de procesos educativos desarrollados bajo el enfoque de la Pedagogía del Texto con adultos analfabetas, la presente investigación pretende examinar los límites y potencialidades de tal experiencia, tomando en cuenta los aportes a la calidad que se obtienen al implementar este enfoque pedagógico en la alfabetización.

Es importante acercarse con mirada pedagógica al análisis del desarrollo del proceso de alfabetización y principalmente al desarrollo de la fase inicial y realizar los esfuerzos requeridos para implementar propuestas metodológicas que puedan garantizar resultados que respondan a las necesidades y contextos de los participantes.

Es claro que para dar cuenta de un análisis más completo de los procesos de apropiación de la lectura y escritura sería necesario considerar dos aspectos fundamentales: 1) examinar tanto el proceso de aprendizaje de la lectura como el de la escritura; 2) documentar los avances de los aprendices en materia de aprendizaje de la escritura, en una experiencia bajo el enfoque de la Pedagogía del Texto por un período largo, de al menos tres años y no solo por algunas pocas semanas como es el caso de la presente investigación.

Sin embargo, en esta investigación, por cuestiones metodológicas, se analizaron solo los resultados en materia de producción textual escrita del grupo de alfabetización seleccionado, partiendo del supuesto que si los aprendices logran (o no) escribir, logran también (o no) leer. En cuanto al tiempo de implementación del proceso experimental, tendremos que considerar que la producción escrita aun al poco tiempo de estar participando en un proceso educativo de enseñanza aprendizaje de la lengua, da testimonio objetivo de lo aprendido respecto al funcionamiento de la lengua.

En el plano metodológico, esta investigación se inspira en el trabajo de Dolz (1995), quien realizó una investigación con niños de 11 y 12 años en una escuela de Ginebra, Suiza, desarrollando una investigación experimental basado en una Secuencia Didáctica (SD) sobre el género argumentativo; el autor buscaba analizar los problemas de comprensión del texto argumentativo y postulaba que una enseñanza centrada en la producción de este tipo de texto, favorece la comprensión lectora de este mismo género textual.

Durante el desarrollo de la secuencia los alumnos realizaron diferentes actividades de análisis de textos argumentativos, de estudio del funcionamiento de la argumentación (construcción de argumentos) y la producción de textos argumentativos. La conclusión de la investigación muestra que, en efecto, producir textos escritos del género argumentativo ayuda a comprender mejor este tipo de texto.

Su estudio muestra también que en la edad de los alumnos investigados estos últimos no son capaces de evaluar la dimensión compleja de la interacción social en que se produce una controversia, por lo que se les hace difícil identificar la posición del argumentador y por lo tanto hacia donde van orientados los argumentos y los contra argumentos, eso da lugar a que ellos confundan las formas concesivas y persuasivas con una toma de decisión.

Según el autor, es por ello que los profesores tienen la tarea de planificar proyectos de escritura para trabajar estas situaciones, pues como dice Bronckart (2004) hay una gran variedad de textos que responden a las diversas situaciones en las que se implica la actividad humana. Es importante, entonces, trabajar con los aprendices la mayor variedad de géneros textuales tales como: argumentativos, explicativos, instruccionales, descriptivos, poéticos, entre otros.

Tomando en cuenta al mismo tiempo el enfoque de la Pedagogía del Texto y la recomendación de Dolz (1995) que se acaba de mencionar, esta investigación busca aportar datos en relación a la producción escrita de las personas adultas cuando se utilizan secuencias didácticas centradas en géneros textuales como herramienta didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje. Se estima que al implementar este dispositivo didáctico en la etapa temprana del proceso de alfabetización los participantes iniciarán de manera más consciente la apropiación del funcionamiento del sistema de escritura.

Los participantes en los dos grupos de alfabetización tomados en cuenta en esta investigación, y los de los grupos de alfabetización en general, son los beneficiarios directos por quienes trabaja el CONALFA y la razón primordial de la institución. Es necesario que se les vea como personas en su total dimensión y no solo como individuos en los que se invierten los recursos estatales. Documentar, por medio de esta investigación, la etapa inicial de su aprendizaje del lenguaje escrito puede constituirse en un elemento de análisis y toma de decisiones a nivel institucional, principalmente en lo relacionado a la escogencia del abordaje de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura sabiendo que la Pedagogía del Texto recomienda la toma en cuenta del proceso de apropiación de conocimientos relativos a cuatro campos disciplinarios: Ciencias del Lenguaje, Matemática y Física, Ciencias Sociales y Ciencias de la vida y de la tierra (Ciencias Naturales).

Esta investigación se desarrolló en el contexto de las actividades laborales en CONALFA, y busca ofrecer a la institución, específicamente, elementos de análisis sobre los procesos de apropiación de la lectura y escritura en grupos de alfabetización, poniendo en evidencia el nivel de apropiación del lenguaje escrito en un proceso educativo que pone el texto en el centro de la enseñanza aprendizaje. De manera general, intenta aportar elementos de análisis respecto a la posibilidad de implementar nuevos enfoques en educación. Además, mostrar resultados cualitativos del proceso de alfabetización no es muy común en Guatemala debido a que los informes institucionales se enfocan en datos exclusivamente cuantitativos, sin dar cuenta de la calidad o de los procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, tan importante es el proceso como el resultado.

En consecuencia, poner atención en los aspectos cualitativos del proceso educativo podrá permitir diseñar intervenciones que intenten garantizar resultados positivos que cambien los datos que hasta ahora se presentan, tanto en los informes de instituciones locales como en informes internacionales, en donde el país aparece con un índice de desarrollo humano de 0.574, muy por debajo de la media regional que es de 0.731 (PNUD, 2012).

Implementar el enfoque de la Pedagogía del Texto en la fase inicial del programa de alfabetización será una oportunidad de examinar las eventuales ventajas de la utilización de este enfoque. Y si los resultados son positivos, es válido igualmente, no solo en la fase inicial, sino también en las fases sucesivas.

Se busca que los resultados de esta investigación contribuyan al mejoramiento de los procesos educativos que ofrece el CONALFA. A la vez, esta investigación documenta la experiencia de enseñanza aprendizaje en forma teórica y práctica lo que podría ofrecer elementos nuevos para el desarrollo de los programas de alfabetización con la implementación de nuevos enfoques educativos que muestran ser efectivos.

1.5. Tipo de Investigación

Tomando en cuenta la clasificación de Dankhel, se puede decir que la investigación realizada fue exploratoria, descriptiva y experimental; exploratoria porque da una visión general y aproximada del hecho educativo investigado, descriptiva porque la preocupación fundamental fue describir las situaciones y eventos utilizando criterios sistemáticos que permitieron realizar el análisis comparativo e interpretativo de los hechos y fue experimental porque la investigadora intervino directamente en el objeto de estudio a fin de observar los resultados que la implementación de un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en la Pedagogía del Texto lograba, en comparación con un proceso desarrollado con aquello que podríamos calificar de “Pedagogía de la palabra generadora” (método tradicional).

1.6. Hipótesis

La hipótesis que orientó la investigación tiene que ver con la utilización del texto como herramienta de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura. Y si, desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando secuencias didácticas centradas en el estudio de géneros textuales, favorece una mejor apropiación de conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua en oposición a un proceso desarrollado con métodos tradicionales que no privilegian los géneros textuales y que enseñan la lengua de una manera fragmentada y repetitiva, sin desarrollar la conciencia de que ésta tiene un funcionamiento complejo, en función de situaciones de comunicación concretas.

1.7. Proceso metodológico de la investigación

En Guatemala, el trabajo educativo bajo el enfoque de la Pedagogía del Texto ha sido desarrollado sólo con alumnos de la escuela primaria y con jóvenes del ciclo básico y de educación media, como es el caso de la experiencia de Xch'ool

IXIM. Por esta razón pareció importante realizar esta investigación proponiendo implementar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura, anclada en algunos principios didácticos de la Pedagogía del Texto, con un grupo de adultos participantes de la Fase inicial del programa de alfabetización en español de CONALFA. Lastimosamente, no se pudo acompañar la experiencia según todos los preceptos de este enfoque, por diferentes razones.

En primer lugar, porque se dispuso solo de un semestre para llevar a cabo la investigación mientras que la Pedagogía del Texto postula la necesidad de reemplazar la concepción de alfabetización de adultos de corta duración, por una **educación de base** con una duración de al menos tres años, para garantizar el dominio de las bases del lenguaje escrito y de otros conocimientos de las ciencias sociales, de las matemáticas, de las ciencias de la naturaleza, etc. Para investigar por un período más largo, hubiese sido necesario llegar a acuerdos con el CONALFA debido a que éste estructura la alfabetización en procesos de corta duración.

En segundo lugar, porque no se estudió el currículo vigente de CONALFA, para adecuarlo a los intereses de los participantes, si este hubiese sido el caso se propondría estructurarlo en problemáticas socialmente pertinentes, como lo propone la Pedagogía del Texto.

Y en tercero, porque para desarrollar un proceso educativo de calidad es necesario iniciar una cadena de formación, desde las unidades técnicas respectivas y responsables, hasta la formación de quienes desarrollan el proceso, en este caso los y las alfabetizadoras, lo que supondría proponer un Plan de Formación a todos los niveles que les permita adquirir conocimientos teóricos para desarrollar mejores prácticas; esto podría garantizar resultados educativos de calidad.

A pesar de los límites que se acaban de mencionar, se realizó esta investigación tomando en cuenta dos grupos de la Fase inicial de alfabetización en español en los primeros tres meses, de cinco que se establecieron para el proceso 2014.

La investigación fue orientada por las siguientes cuestiones: ¿Cómo aprenden los/las adultos (as) analfabetas cuando se toma el texto como unidad de enseñanza aprendizaje?, ¿qué capacidades lingüísticas desarrollan ellos/ellas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en comparación con participantes que aprenden la lectura y la escritura con abordajes tradicionales?

Para recolectar los datos necesarios para la comprensión y análisis del problema de investigación se hizo necesario:

1. Seleccionar dos grupos de alfabetización de la fase inicial con características similares tales como: misma ubicación geográfica, misma fase de proceso (fase inicial del programa de alfabetización en español) y haber iniciado en la misma fecha (3 de marzo de 2014). Se constituyó así un **grupo experimental** que trabajó dos secuencias didácticas centradas en la producción de géneros textuales. Este trabajo se realizó del 14 de abril al 22 de mayo. Y se determinó un **grupo de control** que trabajó normalmente con la metodología tradicional (palabra generadora).
2. Solicitarles a los participantes de ambos grupos, después de casi tres meses de haber iniciado el proceso de alfabetización, la producción de un texto con la finalidad de realizar el análisis comparativo. Implicó pedirles que escribieran un mensaje para un familiar o amigo, solicitándole hacer las compras del mercado. Se eligió este tipo de producción escrita porque se consideró que dirigirse voluntariamente a un interlocutor y elaborar una lista de productos del mercado presentaba una dificultad acorde al avance de aprendizaje de la lectura y escritura en estos grupos. Además, además porque se está de acuerdo con Goody (1998) quien postula que elaborar por escrito una lista, aunque a primera vista parezca sencillo, implica categorizar y supone, organizar las informaciones. En última instancia, esta

tarea pone al aprendiz en una situación novedosa frente a los automatismos de las situaciones de la comunicación oral.

Según los lineamientos didácticos de la Pedagogía del Texto, para la producción de un texto, se definió claramente la situación de producción: el tipo de texto a producir, el contenido, para quién escribir, el objetivo del texto, etc.

A continuación se presenta la ficha de control que se diseñó para el análisis de los textos escritos producidos por los participantes de los grupos participantes en el estudio.

Ficha No.1

No.	Variables	Observaciones
1.	Adecuación del texto a la situación de comunicación.	
2.	La toma en cuenta de los roles del enunciador y del destinatario	
3.	La toma en cuenta de las características del género de texto (invocación del destinatario, lista de compras, firma).	
4.	Utilización de un léxico adaptado a la temática del texto solicitado.	
5.	Respecto de la segmentación lexical (espacios correspondientes entre cada una de las palabras y de la ortografía convencional)	
6.	Utilización de la mayúscula o de la minúscula según si se trata de un nombre propio, inicial o un nombre común.	
7.	Utilización de signos de puntuación (punto, dos puntos, comas).	

Fuente. Elaboración propia

1.8. Sujetos de la investigación

Los dos grupos de alfabetización seleccionados para este estudio, por su ubicación geográfica, fueron organizados y están bajo la responsabilidad de la Coordinación Departamental de Alfabetización del departamento de Guatemala. Ambos se encuentran ubicados en la cabecera municipal; área urbana. El grupo experimental en el municipio de San Juan Sacatepéquez y el grupo de control en el municipio de San Pedro Sacatepéquez. El grupo experimental funcionó en la casa de la alfabetizadora y el grupo de control en un aula de la escuela oficial, ubicada frente al parque central de la localidad. Cada grupo seleccionado forma parte de varios que tiene a su cargo un Coordinador Municipal de Alfabetización –CMA-, trabajador presupuestado del CONALFA, quien le da seguimiento técnico y administrativo.

San Juan y San Pedro Sacatepéquez son dos municipios próximos entre sí (5 km. entre ambos), habitados en su mayoría por hombres y mujeres de la comunidad lingüística Kaqchikel. Por su proximidad a la ciudad capital (30 y 25 km., respectivamente) muchos de sus habitantes trabajan en la misma. El movimiento económico de estos municipios es grande. Hay mucho transporte que circula constantemente de la ciudad capital a estas dos cabeceras municipales. Por lo tanto los residentes de estos municipios viajan constantemente entre ambos pueblos y de su municipio a la ciudad capital y viceversa.

A pesar de tener características similares, los grupos de alfabetización participantes en el estudio presentaron diferencias, que en un primer momento se pensó, podrían constituirse en un obstáculo para realizar el estudio comparativo.

La primera de ellas es la franja etaria en la que se ubican los y las alfabetizandas: el grupo experimental estaba conformado por mujeres adultas de

entre 35 y 53 años en tanto el grupo de control estaba compuesto básicamente por jóvenes hombres y mujeres de entre 12 y 33 años.

La segunda diferencia es respecto a las instalaciones en donde se reunían: el grupo experimental trabajaba en condiciones precarias en cuanto a espacio, mobiliario, iluminación, mientras que el grupo de control desarrolló las sesiones en un aula de la escuela; amplia, con buena iluminación, escritorio para cada participante, pizarrón grande.

La tercera diferencia fue el hecho de que el grupo de control contaba con textos proporcionados por CONALFA.

Por último, la alfabetizadora del grupo experimental era la primera vez que atendía a un grupo de alfabetización de Fase inicial en contraste con la alfabetizadora del grupo de control que ha alfabetizado por varios años.

Respecto a los sujetos de la investigación, es preciso indicar que para proteger su privacidad se omitirán los nombres reales; para citarlos se hará con un nombre ficticio y a sus escritos se les asignará un código.

a. El grupo experimental

En el informe solicitado al CONALFA, sobre el grupo, se encontraron datos oficiales que no necesariamente coinciden con la experiencia vivida. Por ejemplo, se reporta que a este grupo estaban asistiendo 12 personas, pero a las sesiones de encuentro entre la investigadora y el grupo, sólo asistieron entre seis y siete mujeres, finalmente sólo seis hicieron la producción textual que sirvió para realizar el análisis comparativo.

Un dato a destacar es que al requerirle información a la alfabetizadora sobre el trabajo de enseñanza aprendizaje realizado con este grupo en las primeras

semanas de trabajo, previas al inicio de la puesta en práctica de la Pedagogía del Texto, dijo que estaba utilizando el libro Victoria; este libro utilizado tradicionalmente en el primer grado de la educación primaria emplea el método alfabético-silábico para enseñar a leer. Ella recurrió a este libro debido a que CONALFA no le había proporcionado ningún texto.

La alfabetizadora

“Marcela” es una joven perteneciente a la comunidad lingüística Kaqchikel, de 18 años de edad, estudió hasta el año 2013 el quinto grado de Perito Contador. Por razones económicas en 2014, que era el año de graduación, no pudo estudiar. En su familia se priorizan las necesidades de ella y sus 8 hermanos. Siendo la más grande debe empezar a colaborar económicamente, a la más pequeña aun la están amamantando. Para agenciarse de unos centavos buscó ser alfabetizadora. Su tía, que había alfabetizado en otras oportunidades, la recomendó al coordinador municipal de alfabetización –CMA-. Y así fue como organizó el grupo. Su casa, que es a la vez el lugar donde funciona el centro de alfabetización, está ubicada a no más de ocho cuadras del parque central del municipio, pero después de dejar la calle principal; son callejones reducidos los que deben utilizarse para llegar a la misma. En su hogar se evidencia la pobreza: habitación compartida por toda la familia, un pequeño corredor que sirve a la vez de cocina-comedor, un pequeño patio de tierra. Cerca muy cerca, sin separación alguna se ubican dos pequeños cuartos en los que viven otros dos grupos familiares: tíos, primos. Ella y sus hermanas son de complexión pequeña y delgada, posible consecuencia de desnutrición crónica. Sus hermanas y primas menores asisten a la escuela que queda muy cerca de su vivienda. Todas las tardes que llegué a su casa encontré a los escolares haciendo tareas sentados en la orilla del corredor, a pesar de las limitaciones materiales se notaba un interés por cumplir con lo requerido en la escuela y/o instituto.

Las participantes

Este grupo estuvo constituido por seis mujeres adultas pertenecientes a la comunidad lingüística Kaqchikel, la más joven de 35 años, la mayor de 53. Ellas indican que por distintas circunstancias no tuvieron la oportunidad de ir a la escuela cuando eran niñas, o no pudieron permanecer las que sí se inscribieron en algún momento; ellas han asistido a procesos de alfabetización en diferentes momentos de su vida. Su principal ocupación son los oficios domésticos, pero además realizan alguna tarea que les provea de un dinerito; una vende pollo en su casa, la otra lava y plancha eventualmente en casas ajenas. Una de ellas hace la refacción (refrigerio de media mañana) en una escuela, con otras señoras.

b. El grupo de control

Para realizar la comparación de resultados se buscó un grupo que, como se indicó anteriormente, tuviera características similares, al grupo experimental, tales como: haber iniciado el proceso de alfabetización en la misma fecha, estar ubicado en área urbana, con participantes de la misma comunidad lingüística (Kaqchikel).

Por lo tanto se contactó al CMA del municipio de San Pedro Sacatepéquez para que, dadas las características indicadas, asignara a un grupo con el cual se pudiera realizar el estudio comparativo. Él lo seleccionó e informó a la alfabetizadora sobre la investigación y estuvo presente en la actividad en la cual se recopilaron los textos que servirían para realizar el análisis comparativo.

La alfabetizadora

Es también una mujer joven. Indicó que tiene varios años de ser alfabetizadora, lo que se nota por su manejo del grupo en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje siguiendo los lineamientos de la metodología de CONALFA. El día que se realizó la recopilación de los escritos de su grupo, estaba enseñando letras combinadas con vocales...familias silábicas, formando palabras y algunos enunciados según progresión de sílabas aprendidas. Estaba utilizando el Cuaderno de Lectoescritura elaborado por la Unidad de Investigación y Planificación de CONALFA. Cada uno de los asistentes contaba con un texto para su uso.

Las y los participantes

Oficialmente, este grupo reportó 23 participantes inscritos y 13 asistiendo regularmente. Con este grupo no se tuvo mayor acercamiento, únicamente el día que se recopilaron los textos que se utilizaron para realizar el estudio comparativo. Ese día asistieron 9 participantes. En esa oportunidad se aprovechó, para recopilar información sobre la edad y antecedentes de aprendizaje de la lectoescritura. Los datos preliminares indicaron que son jóvenes de entre 12 y 33 años, hombres y mujeres pertenecientes a la comunidad lingüística Kaqchikel. Algunos trabajan en maquilas (fábricas de ropa ubicadas en los alrededores del municipio), ahí les exigen un certificado de saber leer y escribir y por eso asisten a las clases de alfabetización. La mujer de 33 años, dijo haber aprendido un poco con sus hermanos. Tres hombres y una mujer, dijeron haber ido uno o dos años a la escuela, pero la abandonaron por diversos motivos. Dos jóvenes mujeres dijeron haber intentado antes aprender a leer y escribir al haber asistido a primer grado de la escuela primaria una de ellas y a un grupo de alfabetización la otra, pero ambas no concluyeron los procesos. Una niña de 12 años (según la ley no debería estar en el grupo de alfabetización, pues en ellos se deben inscribir jóvenes de 15 años y más) dijo

no haber ido nunca a la escuela y estar por primera vez aprendiendo a leer y escribir. De igual manera un joven de 14 años dijo, también, que nunca fue a la escuela. Todos afirmaron la necesidad de aprender a leer y escribir.

Capítulo II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. La escritura en el proceso de enseñanza aprendizaje

En la actualidad tanto lectura como escritura se valoran como conocimientos necesarios a ser enseñados y aprendidos; los dos procesos, se considera, deben ser trabajados paralelamente en la “alfabetización” tanto de niños como de adultos. Hay un acuerdo implícito entre los educadores acerca de que los mismos se desarrollen casi como uno solo a pesar de que cada uno tiene características específicas.

Históricamente el aprendizaje de la escritura fue posterior al de la lectura, Mugaribí (2009 [2013]) lo explica cuando presenta brevemente el recorrido de la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura. Buscando referencias sobre cómo se han concebido estos procesos en distintas épocas, la autora encontró que fue a la lectura a la que se le dio primacía y fue a raíz de la Reforma protestante en el siglo XVI que, con el interés de que se leyera la Biblia, se promovió la enseñanza de ésta a la feligresía.

La enseñanza de la escritura, en cambio, se dio posteriormente ya que exigía una mayor inversión de tiempo de parte del profesor y costos suplementarios a quien aprendía porque tenía que adquirir papel, plumas, tintas, etc. Además, siendo tomada como técnica había que poner mucho cuidado en la posición del cuerpo, la forma de tomar las plumas, los trazos, etc. Se suponía que solo se podía aprender a escribir después de saber leer; cuando ya se sabían de memoria las letras, se formaban las sílabas y las palabras.

Sin embargo, en la historia de la humanidad la escritura ha jugado un papel preponderante en la conservación y transmisión de conocimientos, desde su origen, primero entre los mesopotámicos y luego entre los fenicios. Gracias a estos pueblos muchos de los idiomas de diferentes culturas lograron ser escritos, lo que les confiere un status de mayor prestigio frente a otros idiomas que solo son orales.

En verdad, el paso de formas exclusivamente orales a formas escritas significa un avance notable en la historia de la humanidad.

Goody, investigador del paso de lo oral a lo escrito en las culturas, se adhiere a una definición de la escritura que insiste en la relación entre los signos gráficos y la palabra, dice que no se trata de una simple transcripción, es una relación muy compleja, que actúa en ambos sentidos: “Siempre hay una diglosia, siempre hay una separación entre el lenguaje hablado y la lengua escrita” (Goody 1998), esto nos demuestra la complejidad de este proceso de aprendizaje.

Desde un punto de vista ontogenético, el aprendizaje de la escritura en los procesos de enseñanza estructurados como lo son la escuela y los grupos de alfabetización, también representa un avance cognitivo considerable, porque se trata de un lenguaje más abstracto en comparación con el lenguaje oral utilizado en la cotidianidad en donde la necesidad de comunicar es determinada por la presencia física de un interlocutor. A este respecto, Vigotsky (1993 [1934]) sostiene que el lenguaje escrito es una función especial del lenguaje, es diferente al lenguaje oral en muchos aspectos: no tiene entonación, ni expresividad y nada del aspecto sonoro de la oralidad. El autor describe el lenguaje escrito como algo de naturaleza sumamente abstracta, es un lenguaje sin interlocutor físicamente presente en el espacio comunicativo; éste hay que representárselo.

El aprendizaje de la escritura es complejo, no se da automáticamente al aprender la lectura. Enseñar a escribir requiere de una intencionalidad bien planificada y de un esfuerzo de aprendizaje consciente.

Vigotsky estipula que la diferencia primordial entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral es que; el primero exige una actitud más voluntaria y consciente..."El niño, al pronunciar cualquier palabra, no se da cuenta conscientemente de los sonidos que pronuncia y no realiza ninguna operación intencionada al pronunciar cada sonido aislado. En el lenguaje escrito, por el contrario, debe tomar conciencia de la estructura fónica de la palabra, desmembrarla y reproducirla voluntariamente en signos" (1993 [1934], p. 234).

Aún, según este autor, escribir implica un proceso psicológico complejo: exteriorizar el lenguaje interior que es predicativo e inaudible, lleno de locuciones idiomáticas y colocarlo de manera que sea comprensible a los otros, esto requiere una exigencia intelectual y voluntad inauditas. Tal esfuerzo permite al niño "elevarse a un grado superior en el desarrollo del lenguaje" (Op.cit, Pág.234).

En la actualidad, escribir se considera mucho más que una técnica, se busca que lo escrito exprese ideas coherentes, claras, en textos que cumplan una función comunicativa específica.

Con la democratización de la escuela; enseñar a escribir se convirtió, al igual que enseñar a leer, en una tarea muy importante y tal como lo planteó Vigotsky, se ha reconocido que aprender a escribir es un proceso influido por múltiples factores y que de igual manera influye en varios factores.

2.2. La Pedagogía del Texto: Definición y principios

La Pedagogía del Texto (PdT) es un enfoque pedagógico que se define como:

Un conjunto de principios pedagógicos cuya base teórica está constituida por las ideas más convincentes...de diferentes ciencias, entre las cuales se encuentran la lingüística (lingüística textual), la psicología (socio-interaccionista), la pedagogía y la didáctica. Además de eso, este abordaje toma en consideración los conocimientos más avanzados de las disciplinas a aprender y a enseñar así como las investigaciones pertinentes (Faundez citado por Mugrabi, 2002, p.7).

La PdT reconoce la importancia del lenguaje verbal (oral y escrito) en el desarrollo psicológico del ser humano. Toma en cuenta que la mayor parte de los conocimientos humanos se materializan en diferentes géneros textuales y que para que estos sean comprendidos es necesario que sean apropiados y confrontados por quienes participan de un proceso de enseñanza aprendizaje. También señala que las prácticas educativas deben tomar el texto y el discurso como objetos de enseñanza aprendizaje, pues el texto ayuda a estructurar el pensamiento al mismo tiempo que muestra la manera de pensar del aprendiz.

El enfoque de la Pedagogía del Texto está estructurado bajo un conjunto de principios que son los siguientes:

- La autonomía del aprendiz en cuanto responsable de su propio proceso de aprendizaje y del proceso de aprendizaje de los colegas se desarrolla a lo largo del proceso educativo.
- La confrontación permanente entre los conocimientos empíricos de los aprendices y los conocimientos científicos es esencial para la apropiación crítica de nuevos conocimientos.
- La evaluación permanente del proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los aprendices y de los formadores se da en el marco de la dialéctica auto-evaluación/hetero-evaluación.
- La apropiación de conocimientos sólo es posible con el desarrollo de las capacidades psicológicas superiores y éstas son al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado del proceso de apropiación.

La apropiación de conocimientos es un proceso teórico y práctico, que supone entonces conceptualizaciones y aplicación, incluso si ésta última no se hace necesariamente de una manera inmediata (Faundez y Mugarbi, Sánchez, 2006, p.14)

En este enfoque, el texto (oral y escrito) es una unidad didáctica primordial para la enseñanza aprendizaje de todas las disciplinas. En efecto, para el dominio del lenguaje oral y escrito se propone enseñar a través de textos de géneros variables; para la enseñanza de la matemática se privilegia los textos matematizados/matematizables, o sea, textos que contienen nociones, términos, cantidades, que pueden ser comprendidos con el auxilio de las matemáticas. Otros dominios del conocimiento tales como las ciencias sociales y las ciencias naturales también son abordados a partir del estudio de textos variados, sus formas lingüísticas específicas y sus contenidos (nociones, conceptos, relaciones, etc.).

2.3. Concepción de texto y proceso de producción

En el marco de la Pedagogía del Texto, el texto es definido como un enunciado o un conjunto de frases organizadas según reglas sintácticas y discursivas, que forman una unidad con sentido porque se encuentra vinculado a una situación de comunicación. Él puede tener una materialidad oral o escrita, y su dimensión puede ser muy variada: una única palabra puede conformarse como un texto siempre y cuando esté dirigida a alguien con un objetivo específico. En este sentido se asume que...“Todo texto es un tipo de relación social entre un locutor y un interlocutor, producido dentro de una estructura social cualquiera, con un propósito preciso” (Faundez, Mugarbi y Lombardi, 1999, p.14).

Según los autores que se acaban de citar, cuatro factores intervienen en la producción de un texto:

1. La relación social: Institución o estructura de relación social donde es producido el texto: escuela, familia, tienda, cooperativa, asociación, etc.
2. El locutor: Es la persona que produce el texto y que desempeña un papel social específico en el momento de la producción; alfabetizador, padre, madre, trabajador agrícola, cliente, investigador, investigadora, etc.
3. El interlocutor: Es la persona que concretamente recibe el texto y que desempeña también un papel social específico en el momento de la interacción: esposa, esposo, amigo, hijo, etc.
4. El objetivo (objetivos) de la interacción: El efecto (o los efectos) que el locutor desea obtener en el interlocutor cuando produce el texto.

2.4. La situación de comunicación

Esta noción también es fundamental en el marco de la Pedagogía del Texto. Se trata de un conjunto de parámetros que juegan un rol importante en la configuración del texto. El formador/alfabetizador/docente debe ayudar a los aprendices para que estos tengan claro cada uno de estos parámetros: el destinatario del texto, el objetivo y el contenido del texto; Mugarri (2002) sugiere plantear cuatro preguntas que contextualizarán de mejor manera la situación de comunicación: 1. ¿Qué género será abordado? (una carta, una conferencia, una receta de cocina...etc.) 2. ¿A quién se dirige el texto? (director del centro, alcalde, padres de familia, grupo de alumnos, etc.) 3. ¿Qué forma se le dará a la producción? (carta, grabación, audio visual, libro, etc.) 4. ¿Qué informaciones son necesarias conocer? (por ejemplo, para una conferencia hay que conocer bien los contenidos).

La situación de comunicación es un momento importante a planificar adecuadamente en la secuencia didáctica, porque ésta permitirá una mejor comprensión del contexto de la producción textual que se realizará.

2.5. Los géneros textuales

Las comunidades humanas se organizan de diversas formas e interaccionan en estos contextos de forma particular, específicamente en lo relacionado a la comunicación verbal (oral y escrita). Las formas relativamente estables de organizar la comunicación verbal se le denomina géneros textuales. Mugaribí (2002) explica que los géneros textuales dan formas particulares a los conocimientos/representaciones (objetos, conceptos, estrategias, etc) de los miembros de una misma formación social: códigos jurídicos, textos de leyes, editoriales, novelas cortas, mapas de diverso tipo, cuadros y gráficos, discursos políticos, cartas de reclamación, etc.

En la página 46 de *La Pedagogía del Texto y la Enseñanza-aprendizaje de Lenguas*, presenta un cuadro en el cual sintetiza los géneros de texto; en la primera columna los coloca según las esferas sociales de comunicación y las capacidades verbales dominantes de estos y en la otra columna hay ejemplos de géneros orales y escritos, correspondiente a cada tipo. Así en el tipo **Narrativo** entraría el cuento, la fábula, la leyenda, el relato de aventura, el relato mítico. En el tipo **Relato**: Relato de vida, testimonio, anécdota, reportaje, relato histórico, biografía, diario. En el tipo **Argumentativo**: Textos de opinión, diálogo argumentativo, cartas del lector, debate reglamentado, editorial. En el tipo de texto **Expositivo**: Texto expositivo, conferencia, artículo enciclopédico, texto explicativo, toma de apuntes, resumen de textos expositivos y explicativos, informe de investigaciones, relato de experiencia científica. Entre los textos que **Regulan comportamientos**; encontramos: Receta, modo de construir un objeto, reglas de juegos, reglamentos. En el tipo de texto **Descriptivo**, se ubican: Descripción de un objeto o un ser, descripción de un paisaje, descripción de acciones, descripción turística. Finalmente se coloca el tipo de texto **Poético**, aquí se ubica: Poema épico, soneto, poesía en prosa, oda, elegía, canción.

En cuanto a este último tipo de texto, Mugarbi aclara que no necesariamente se debe enseñar a hacer poesía en la escuela, pero que se pueden crear las condiciones para que este tipo de texto sea apreciado por los aprendices en su compleja dimensión.

La apropiación del proceso de producción-comprensión de textos orales y escritos requiere una enseñanza de calidad que tenga como objetivo prioritario la identificación/utilización de la **zona de desarrollo próxima** (Vigotsky) en los procesos educativos, por ende en la alfabetización de jóvenes y adultos. El alfabetizador/docente debe identificar las tareas que los aprendices podrían realizar en una etapa posterior de su desarrollo y crear las condiciones o interacciones externas posibles para ofrecerles los medios de resolución. El alfabetizando se apropia poco a poco de los medios ofrecidos, los interioriza según su ritmo y sus capacidades y de esta forma desarrolla estas mismas capacidades, en un movimiento en espiral.

2.6. Los aportes de la Pedagogía del Texto para la enseñanza de la lectura y la escritura

Mugarbi (2013[2009]) señala que en el plano psicológico la PdT llama la atención a los educadores sobre la necesidad de contribuir a transformar la actividad intelectual y afectiva de los aprendices, esto es posible creando las condiciones para que el aprendiz realice actividades voluntarias y conscientes.

En el ámbito de la alfabetización de jóvenes y adultos, es muy importante tener en cuenta el aspecto psicológico porque para los adultos participar en un grupo de alfabetización implica un gran esfuerzo en términos de tiempo y decisión por lo que debe ofrecérsele una oportunidad de enseñanza aprendizaje que valga la pena y que responda a sus necesidades. Hay que comprender, dice Mugarbi (2013 [2009]), que el lenguaje escrito supone una operación intelectual no habitual para quien se acerca a este, porque el interlocutor no está presente y

se requiere dejar claro a quién se le dirigirá el texto, qué se va a decir y cómo decirlo. Eso transforma la relación del sujeto con los objetos, con el lenguaje y con otros humanos.

2.7. Condiciones para la implementación del enfoque de la Pedagogía del Texto

El proceso educativo bajo la PdT presupone al menos cuatro condiciones fundamentales:

1. La necesidad que el alfabetizador construya con los participantes una **problemática**, entendida como se indica en el Módulo sobre Disciplina/Multidisciplinariedad-Interdisciplinariedad u Cultura/Civilización-Interculturalidad, elaborado por Faundez, quien aclara que esta debe ser comprendida en el “sentido didáctico propuesto por los alemanes (1951) el cual designa la técnica que consiste en plantear bien un problema o un conjunto coherente de problemas y, por metonimia, el conjunto de problemas que se plantea sobre un sujeto determinado”. Deberá ser, entonces, una problemática de estudio y de acción en la cual los aprendices sean motivados a producir textos que tengan un significado, un propósito individual y colectivo y que les ayude a conocer nuevas cosas.
2. La segunda condición, ligada a la anterior, se relaciona con la necesidad de enseñar-aprender distintos tipos de textos y de saber adaptarlos a diferentes situaciones de comunicación, para responder/comprender la problemática identificada/elaborada por el conjunto de los participantes.
3. La existencia de un currículo en el cual la progresión de los contenidos esté definida, entre otros aspectos.
4. La formación teórica y práctica de quienes estarán al frente del proceso de enseñanza aprendizaje, para que con conocimientos y consciencia pueda planificar y desarrollar la acción educativa.

2.8. Propuesta metodológica de la Pedagogía del Texto para la enseñanza aprendizaje del lenguaje

El enfoque de la Pedagogía del Texto ha sido construido a lo largo de varios años, con múltiples actores que han aportado desde la teoría y desde la práctica. Aun así no es considerada por sus promotores como una propuesta definitiva porque tiene en sus principios un proceso constante de crítica y autocrítica para la renovación permanente.

La propuesta metodológica para la enseñanza del lenguaje se puede resumir de la siguiente manera:

1º. Se propone partir de textos que tengan que ver con temáticas de la vida cotidiana de los aprendices. Textos que se relacionen con las necesidades concretas y con los intereses de los niños, niñas, jóvenes, adultos. Pueden utilizarse textos producidos por el grupo o textos que circulan en el medio.

2º. El texto es considerado como el *macro universo lingüístico*. Dentro de él se estudiará y aprenderá conocimientos diversos además del *micro-universo* (el funcionamiento del sistema de escritura, la estructura de las oraciones, el uso de signos de puntuación, el uso de mayúsculas, etc.). El estudio del macro-universo supone el análisis de la adecuación del texto a la situación de producción (pertinencia de los contenidos movilizados en función del papel social del enunciador, del destinatario, de los objetivos del texto, etc.), de la estructura de los textos (planeación del contenido en unidades temáticas), el funcionamiento de ciertas unidades lingüísticas que aseguran la cohesión y la coherencia del texto tales como los tiempos verbales, las anáforas, los organizadores textuales, etc. En el plan semántico, en general estos textos abordan conocimientos y prácticas relacionados con otros campos disciplinarios (ciencias sociales, ciencias naturales...)

3º. El texto se procesa en forma oral y en forma escrita:

- a. En el inicio del proceso educativo, las discusiones sobre problemáticas diversas son planteadas con los participantes, resumidas y consignadas en el pizarrón bajo la forma de un texto dictado por los aprendices y escrito por el alfabetizador. El alfabetizador lee este texto y explica a los participantes que el lenguaje escrito tiene que ver con el habla, que con la escritura podemos comunicar todo lo que queremos. El/Ella invita a los participantes a escoger y a identificar algunas palabras y leerlas y a copiarlas, a explicar su significado y crear con ellas nuevas frases, nuevos textos y a verificar si pueden tener otros significados. En este sentido, no es necesario preocuparse qué palabra enseñar primero, porque lo que importa es que los aprendices comprendan las reglas subyacentes al sistema de escritura, las dificultades que aparecen en el proceso se superarán a lo largo del mismo cuando se encuentren con ellas. Si una dificultad precisa constituye un obstáculo que no permite progresar en el aprendizaje, se puede ocupar de ella de manera más amplia.

Recapitulando: el estudio del *principio alfabético* que rige nuestro sistema de escritura es realizado al interior del texto a través del estudio del micro universo lingüístico, se puede escoger una palabra a trabajar para comprender la relación fonema-grafema (oralidad-escritura), se le divide en sílabas (y en letras) para comprender el valor posicional de los grafemas/fonemas en la composición de las palabras. Esas mismas sílabas y letras pueden ser otra vez identificadas en el texto para ir aprendiendo a nombrarlas. También con las sílabas se forman nuevas palabras, con las palabras, nuevas frases y nuevos textos. Eso permite construir en los aprendices aquello que la psicolingüística llama “consciencia fonológica”, o sea, la aptitud de percibir y representar el lenguaje oral como una secuencia de unidades o segmentos tales como la sílaba, el fonema y, así, a saber, más o menos explícitamente, que las palabras son compuestas de

fonemas. Esta consciencia permite diversas operaciones sobre el lenguaje hablado, tales como por ejemplo segmentar palabras en sílabas, aislar segmentos de palabras, reconocer la rima entre las palabras de un poema; ella es necesaria a la entrada en la escritura porque se encuentra en la base de la comprensión del principio alfabético y del aprendizaje de correspondencias fonemas-grafemas.

- b. Concretamente esa consciencia se manifiesta por el hecho de ser capaz, por ejemplo, de contar tres “sonidos” elementales en la palabra, o de invertir “so” en “os”. Esta consciencia no es observada ni en el niño prelector ni en los adultos analfabetas. La comprensión de este principio por el aprendiz depende de una enseñanza más o menos explícita, que en el caso de la Pedagogía del Texto, toma la forma de un va-y-viene entre el macro universo lingüístico (la producción, la lectura y el análisis de textos de géneros variados) y el micro universo lingüístico (la descomposición-recomposición de las palabras, la comparación de palabras, etc.).
- c. Paralelamente al estudio del micro-universo lingüístico se puede proponer la elaboración de otros textos y realizar nuevamente las actividades de: lectura colectiva, lectura individual, reconocimiento de palabras, significado de las palabras, copia, identificación de sílabas y de letras, formación de frases y oraciones con palabras del texto, formación de nuevas palabras, elaboración de nuevos textos.

2.9. El ambiente letrado

En la medida en que se avanza en la producción de textos, con los participantes, éstos deben ser colocados en el ambiente donde se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje. Los textos producidos serán la constatación de las capacidades que se van desarrollando y servirán de motivación a los aprendices que verán su trabajo expuesto. Además sirven para que se familiaricen con lo escrito. También es importante acercar a los y las participantes a textos producidos por otros y otras a fin de ampliar sus conocimientos.

2.10. Planificación y Secuencias Didácticas –SD-

Un instrumento esencial del trabajo educativo bajo la PdT es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje bajo la forma de secuencias didácticas centradas en el estudio de géneros textuales, además del estudio de problemáticas socialmente pertinentes para cuya comprensión se necesita estudiar conceptos y nociones de otras ciencias. Se trata de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las necesidades particulares locales del grupo y según las particularidades de un texto, lo que permitirá abordar diferentes contenidos lingüísticos y no lingüísticos de manera organizada.

La secuencia didáctica se concibe como un conjunto de actividades que se organizan para la enseñanza aprendizaje de un género de texto, oral o escrito, para aprender a producirlo tanto en su contenido como en su expresión lingüística” (Faundez, Mugrabi, Sánchez, 2006, p. 164).

Enseñar a producir-comprender textos supone ofrecer herramientas a los aprendices para que puedan desenvolverse autónomamente en una situación de comunicación.

En la planificación de una secuencia didáctica deben tomarse en cuenta tres aspectos:

1. Determinar un género textual que deberá ser estudiado (por ejemplo, texto explicativo, texto narrativo, texto instruccional, etc.), textos que interesen a los participantes y que contribuyan al aprendizaje de nuevos conocimientos.
2. Proponer actividades de producción de textos propios para revisión y reescritura, en confrontación con textos dichos de referencia (textos producidos por otros).

3. Estudiar los contenidos diversos semiotizados en los textos (contenidos disciplinarios u otros) así como el funcionamiento de unidades lingüísticas que contribuyen a imprimir cohesión y coherencia a los textos.

Las secuencias didácticas bien preparadas contribuirán a la producción de textos pertinentes a través de los cuales los aprendices mejorarán su comprensión de la realidad y sus capacidades de intervención lingüística en esta misma realidad social.

Mugrabi (2012) explica la metodología de cuatro fases para la enseñanza aprendizaje de los géneros textuales orales y escritos, misma que siguen las secuencias didácticas:

1ª. Fase: Creación de una situación de comunicación y definición del contenido. El o la formador/a crea una situación de comunicación de la cual los aprendices deben tener una representación clara y precisa; esto es, identificación de un destinatario, de un objetivo y de un contenido (el aprendiz debe saber claramente sobre qué va a hablar-escribir, a quién se va a dirigir y para qué va a expresarse).

2ª. Fase: Producción de un primer texto coherente con la situación de comunicación creada. Los aprendices intentan, por primera vez producir un texto oral o escrito. Esa primera producción que no es corregida-comentada por el o la formador/a, permite identificar las posibilidades y las dificultades de los aprendices; los propios aprendices pueden descubrir lo que ya saben hacer, así como tomar conciencia de los problemas que ellos u otros aprendices encuentran.

3ª. Fase: Realización de una serie de talleres de aprendizaje. El/la formador/a propone actividades diversas orales y escritas para la producción y comprensión relacionadas con diferentes dimensiones textuales que los aprendices no dominan todavía.

4ª. Fase: Producción final. Los aprendices revisan el texto escrito en la primera fase, lo corrigen y escriben una versión definitiva o escriben otro texto del mismo género y según la misma situación de comunicación, pero sobre un tema diferente.

2.11. El dictado al mediador

En la tradición escolar, el dictado en los procesos educativos se ha utilizado, principalmente para verificar si los alumnos son capaces de escribir lo que el maestro va enunciando oralmente o para evaluar la aplicación de reglas ortografía en la escritura de palabras sueltas o dentro de un texto. Sin embargo T. Thévenaz-Christen (2004) retoma esta actividad con un enfoque totalmente distinto proponiendo este dispositivo didáctico para producir un texto inicial con aprendices, adultos o niños-niñas, que están iniciando el aprendizaje de la escritura.

La autora sostiene que los estudios de psicolingüística han demostrado que desde el comienzo del aprendizaje de la lectura y escritura los aprendices son capaces de comprender el acto de leer y escribir si se integra “de lleno”, en el mismo, la actividad oral del lenguaje ya practicada cotidianamente. También dice que este cambio de roles (el alumno dicta al maestro) “intriga y llama la atención”.

El dictado al docente implica “una mediación semiótica estrecha que apunta a una transformación de representación del lenguaje yendo de lo oral a lo escrito”...”designa a la vez la suspensión de los objetivos ortográficos, un cambio de responsabilidad del educando que se convierte en productor de texto, como también la apertura de un espacio de mediación que remite potencialmente a todos los componentes textuales lingüísticos.” (T. Thévenaz-Christen. 2004, p. 2).

Este dispositivo permite la transformación del lenguaje oral en lenguaje escrito por lo que es muy funcional y útil en la enseñanza aprendizaje respecto a la elaboración de un género de texto, en el inicio de la apropiación de la lectoescritura.

Resumiendo podría decirse que este dispositivo contribuye a objetivizar el pensamiento de grupo.

Capítulo III

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

DE LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos recabados para ser analizados se recopilaron de las producciones escritas realizadas por los participantes en dos grupos de fase inicial de alfabetización en español, uno seleccionado como grupo de control y el otro con el cual se realizó la experiencia práctica de desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje con el enfoque de la Pedagogía del Texto. Con el grupo experimental se desarrollaron dos secuencias didácticas: una para la producción de un texto instruccional; específicamente una receta de cocina, y la otra para la producción de un texto descriptivo.

El grupo de control trabajó tradicionalmente con la “metodología CONALFA” que es la metodología de la palabra generadora implementada en los materiales educativos de la institución, este grupo utilizó para el aprendizaje de la lengua castellana el Cuaderno de Lectoescritura elaborado por la Unidad de Investigación y Planificación.

3.1. Procesos administrativos y de acercamiento al enfoque pedagógico a implementar

Es importante señalar que previo al inicio de los procesos de la investigación se realizaron las gestiones administrativas correspondientes para poder trabajar con los grupos de alfabetización. Las acciones pertinentes se realizaron durante el año 2013 y continuaron en los primeros meses de 2014. Estas fueron

necesarias por la estructura administrativa que tiene CONALFA, en donde el Coordinador Departamental de Alfabetización autoriza y debe tener conocimiento de lo que sucede en los grupos, pero son los Coordinadores Municipales de Alfabetización –CMAs- los que impulsan, organizan, dan seguimiento y evalúan los procesos locales; son los responsables finales de los grupos de alfabetización y los mejores conocedores del contexto local. Era necesario que los CMAs conocieran sobre la Pedagogía del Texto y tuvieran la oportunidad de ver prácticas de la misma, esto se hizo en el año 2013. Las actividades realizadas con ellos consistieron en sesiones de formación teórica sobre el enfoque y otras actividades prácticas relacionadas con los seminarios de la Maestría EBI-PdT. Para el efecto se realizaron tres sesiones de formación de cuatro horas cada una y se desarrolló una secuencia didáctica para la apropiación de un texto explicativo de matemática. Participaron también cuatro alfabetizadoras que se involucraron para la realización de la secuencia didáctica.

3.2. El trabajo de formación realizado con la alfabetizadora del grupo experimental

Para que la alfabetizadora del grupo experimental estuviera al tanto, comprendiera y apoyara el trabajo de investigación que se realizaría con el grupo de alfabetización a su cargo, se tuvo una sesión de trabajo de cuatro horas. En ella se le explicó a grandes rasgos en qué consistiría la investigación y se reflexionó, en base a un documento fotocopiado, sobre los principios de la Pedagogía del Texto. Se le explicó sobre las secuencias didácticas que se iban a desarrollar. Las secuencias didácticas habían sido diseñadas previamente por la investigadora buscando lograr los objetivos de la investigación.

Se le dejó el *Cuaderno Pedagógico Alfabetización Lengua 1* (Faundez, Mugaribí y Lombardi, 1999) para que lo leyera. En dos oportunidades se retomó la lectura de este libro y se reflexionó sobre la propuesta de alfabetización con textos. Ella

manifestó que esta propuesta le parecía interesante y que era diferente a lo que le habían enseñado en los talleres de CONALFA.

Es importante indicar que por el tiempo limitado con que se contaba para el desarrollo de las secuencias didácticas, porque la alfabetizadora apenas se estaba acercando a conocer la Pedagogía del Texto, por la limitación del tiempo disponible del horario laboral, para acompañar al grupo experimental, por la dificultad para el traslado hacia el lugar donde funcionó el grupo de alfabetización experimental (implicaba dos horas de viaje: una de ida y una de vuelta) y, principalmente, porque había que “garantizar” la aplicación práctica del enfoque con los conocimientos teóricos adquiridos en la Maestría, se consideró que siempre que asistiera al grupo, la investigadora desarrollaría directamente el proceso de enseñanza aprendizaje, conduciendo los talleres. Sin embargo, es preciso indicar que la alfabetizadora siempre tuvo participación activa: ella escribía los textos dictados por las participantes, brindaba los apoyos requeridos de manera individual para aclarar dudas sobre significados de palabras, trazos de letras, etc.

3.3. Desarrollo de las secuencias didácticas con el grupo experimental

Cuando se tuvo el primer contacto con el grupo de alfabetización, que se constituyó en “experimental”, llevaba seis semanas de clases. Se había organizado para trabajar todos los días de 15:00 a 17:00 horas.

Desde el primer día se implementó lo planificado en las secuencias didácticas. Se trabajaron dos secuencias: la primera para abordar la producción de un texto instruccional, para ello se desarrollaron 7 sesiones espaciadas, dos veces por semana: martes y jueves; la segunda secuencia didáctica se trabajó en 4 sesiones, espaciadas también. Cada sesión fue de dos horas, correspondiente al horario establecido.

El proceso de enseñanza aprendizaje en estas sesiones, como se indicó anteriormente, lo desarrolló la investigadora. A continuación la descripción de lo realizado:

Secuencia No. 1 (Anexo 1) Proyecto de producción de un texto instruccional: Receta de cocina.

Primera sesión: Puesta en situación para la producción textual

En la sesión inicial, que fue el primer contacto con el grupo experimental, mediante un diálogo con las participantes se indagó qué sabían sobre la escritura, qué conocimientos tenían de las letras, de la manera de escribir las palabras. Se les preguntó si conocían las letras del alfabeto, dijeron que sí. Se les preguntó para qué servían éstas; dijeron que para escribir.

Se les mostró la portada del libro editado por Unicef en 1992, *Los treinta secretos* de María Luisa de la Noi Ballacey (el título está en la parte superior y abajo se ven básicamente un niño y una niña, una paloma y algunas casas; dibujados con poco detalle, pintados con colores cálidos) y se les pidió que dijeran qué veían ahí. No mencionaron que había letras, se enfocaron en la imagen. Se les preguntó cómo tenía que hacerse para leer, por dónde se empezaba. No indicaron el cómo, pero trataron de leer lo que ahí estaba escrito. Entonces se les dijo: ¿Dónde se empieza a leer? Se le señaló de izquierda a derecha o de derecha a izquierda. Indicaron que de izquierda a derecha y se indicó: “Hay idiomas en los que se empieza a leer por la derecha, ¿sabían esto?” Dijeron que no.

Luego se conversó sobre la importancia y utilidad de saber leer y escribir, cómo íbamos a hacer para aprender a leer y escribir y finalmente en esta sesión se les pidió que escribieran para la investigadora lo que pudieran, lo que sabían. Se les indicó que el objetivo de esta actividad era darnos cuenta de lo que sabían

escribir (determinar la capacidad de producción escrita) para poder avanzar en base a ello. Estos textos se recopilaron como **prueba diagnóstica situacional**, cuyos análisis presentaremos más adelante.

Segunda sesión: Producción inicial de una receta de cocina

En la segunda sesión se recordó algo de lo platicado en la sesión anterior: “Ya sabemos un poco sobre la escritura, pero estamos en el grupo para aprender más. Vamos a aprender a leer y escribir con textos porque estos comunican, informan, explican. Iniciaremos con una receta de cocina; que es un texto instruccional; el texto instruccional nos indica cómo hacer algo”. Se les preguntó qué receta les gustaría escribir, mencionaron: *Pepián*; entonces se decidió que ésta porque es una comida propia de la comunidad, que todas saben hacer. Se les indicó que el procedimiento sería que el grupo **dictaría a la alfabetizadora la receta de Pepián**.

Las señoras proponían enunciados que debía escribir la alfabetizadora, discutían sobre la pertinencia y adecuación de los enunciados con respecto a la situación de comunicación y al contenido de la receta y cuando ya estaban de acuerdo, la alfabetizadora lo escribía en un papelógrafo: escribió el título y lo que las señoras iban diciendo.

Se leyó lo escrito:

Pepián
tomate, cebolla, chile guaque, ajonjolí, pepitoria, cilantro (la alfabetizadora escribió “*cilandro*”), todo se asa, se muele y ya está.

Una de las señoras se dio cuenta que faltaba un ingrediente básico... ¡la carne!...Hubo risas...lo que habían dictado, dijeron, era un “*pepián simple*”...
¡Sin carne!

En esta producción se establecieron algunas necesidades de aprendizaje: por ejemplo mejorar la estructura siguiendo la secuencia de preparación, la escritura correcta de algunas palabras, incluir ingredientes que se habían olvidado, etc.

Tercera sesión. Taller 1: Trabajo con el título, inspección del micro universo de la lengua

Se retomó el texto dictado por las alfabetizandas y se hizo ver que se iba a trabajar sobre algunos aspectos que requerían atención. Se trabajó el **título de la receta**. Indicado que cuando se inicia un texto la primera letra va con mayúscula. Se explicó que la escritura tiene normas y reglas para escribir correctamente las palabras. El uso de mayúsculas, por ejemplo, en el título, al inicio de la escritura, en los nombres propios. El uso del punto al final de un enunciado.

Se explicó: “Las palabras se escriben con letras para ello necesitamos conocer el alfabeto que está compuesto por letras vocales y consonantes, porque combinándolas se forman las sílabas y con ellas las palabras”. Se escribió el alfabeto en mayúsculas y minúsculas, se leyó el nombre y el sonido de las letras, se identificaron las vocales y se mencionó que estas son importantes porque se combinan con las consonantes para formar sílabas que son los sonidos que forman las palabras.

Cuarta sesión. Taller 2: Utilización de mayúsculas, minúsculas y formación de sílabas

Se retomó nuevamente el título para recordar la utilización de mayúsculas y minúsculas: “La primera letra es una *pe* mayúscula”. Se escribieron palabras con mayúscula, se buscaron ejemplos. “Los nombres propios se escriben con mayúscula”; se escribieron los nombres de las participantes. Allí se identificó donde iba letra mayúscula y donde iba minúscula.

Se les llevó el alfabeto impreso conteniendo letras mayúsculas y minúsculas: Una hoja fotocopiada para cada participante. Se leyeron las letras, se enfatizó en las diferencias entre mayúsculas y la minúsculas. Con la participación de las señoras, se identificaron las cinco vocales y se hicieron algunos ejercicios de combinación con consonantes y formación de sílabas y palabras, por ejemplo: la primera sílaba de Pepián es pe; está compuesta por la letra, consonante, *pe* (p) y la vocal e (e), pero al combinar la *pe* (p) con las otras vocales se forman otras sílabas: pa, pi, po, pu. Se hizo este ejercicio con otras sílabas tomadas de otra palabra (un ingrediente de la receta) chile: cha, che, chi, cho, chu; la, le, li, lo, lu y entre todas buscamos palabras que llevaban estas sílabas. Las palabras se escribieron en el pizarrón para que las señoras las visualizaran y leyeran. Escribieron algunas palabras en su cuaderno y pasaron al pizarrón a escribir otras.

Se revisaron los ingredientes de la receta: se cayó en cuenta que o se habían puesto cantidades... ¿Para cuántas personas iba a ser la receta?

Quinta sesión. Taller 3: Componentes de la estructura del texto instruccional

Se les hizo ver a las participantes que en una receta es fácil identificar dos partes: los ingredientes y la preparación. Se procedió a reescribir la lista de los ingredientes con las cantidades estimadas por el grupo. La investigadora fue escribiendo en el pizarrón. Ahora se buscaba hacer una buena receta, por ello se escribieron otros ingredientes, que recordaron en ese momento y que no fueron mencionados en el primer texto dictado a la alfabetizadora. La primera parte de la receta quedó así:

Pepián de pollo

Ingredientes

2 libras de pollo
 1 chile guaque
 1 chile pasa
 1 libra de tomate
 ½ libra de miltomate

 3 dientes de ajo
 2 cebollas medianas
 2 onz. de arroz
 2 onz. de ajonjolí
 1 onz. de pepitoria
 2 tortillas
 Medio manojo de cilantro
 Sal al gusto
 ½ libra de ejote

Se leyó renglón por renglón, luego las señoras copiaron esta parte en su cuaderno. En seguida investigadora, alfabetizandas y alfabetizadora acordamos la reelaboración del texto de la preparación. Se leyó poco a poco, dos o tres veces y luego cada una lo copió en su cuaderno.

Preparación

1. Se pone el agua al fuego, se deja caer el pollo en pedazos.
2. Poco a poco se deja caer la verdura cortada en trozos.
3. Para el recado se dora el tomate, miltomate, los ajos, las cebollas, la pepitoria, el ajonjolí, las tortillas, el arroz, y el cilantro.
 Todo esto se licua y se agrega al pollo y a las verduras a medio cocer.
4. Se deja hervir media hora y listo para servir.

Grupo de alfabetización de Fase inicial español
 San Juan Sacatepéquez, abril de 2014

Cada participante copió de acuerdo a su nivel de dominio de la lectura y escritura, algunas requirieron bastante apoyo de la alfabetizadora, otras copiaron poco a poco. La investigadora hizo énfasis en que se fuera leyendo lo que escribían.

Sexta sesión. Taller 4: Ver otras recetas: modelo y estructura

Se hizo la actividad de ver otros modelos de receta y reconocer las partes que la estructuran. Para ello se llevaron recetas cortadas en sus partes: título, ingredientes, procedimiento...Tuvieron mucha dificultad para formar la receta completa porque intentaban leer cada una de las partes y aun no tenían interiorizado referencias gráficas sobre cada una de las partes de la receta (el título es más corto, el listado de los ingredientes tiene una configuración gráfica diferente de los procedimientos, etc.). Finalmente con ayuda de la alfabetizadora se conformaron las recetas. Se leyeron. Se eligió una para realizar un trabajo más minucioso sobre la misma empezando por el título: Se copió en un papelógrafo. Se leyó el título palabra por palabra. Se tomó una palabra, se dividió en sílabas, se hicieron ejercicios de combinaciones silábicas y formación de nuevas palabras.

A continuación dos de las recetas que se utilizaron para realizar la actividad anterior.

 <p>LICUADO DE AVENA CON PAPAYA</p> <p>INGREDIENTES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 rodajón de papaya 2 cucharadas de azúcar morena 4 cucharadas de avena leche, yogur o agua al gusto <p>PREPARACIÓN</p> <p>Limpio y pelle la papaya. Licie con la avena, el azúcar, el agua, leche descremada o yogur.</p> <p><small>Fuente: Ficha alimentaria para Comedores, SCAFOPS, Cereza y amigos a controlar los niveles de Azúcar</small></p>	 <p>nutrición</p> <p>Rellenitos de plátano</p> <p>Ingredientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1/2 taza de mantequilla • 1 taza de harina • 1 cucharada de azúcar • 2 tazas de plátano • 1 taza de leche • 1/2 taza de agua • 1/2 taza de aceite • 1/2 taza de azúcar <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Calentar la mantequilla y el azúcar en una sartén. 2. Añadir la harina y mezclar bien. 3. Añadir el plátano y la leche. 4. Cocinar hasta que se dore. 5. Servir caliente. <p>AHORA CON PROBIÓTICOS Fuerza a tu sistema de defensa.</p>
--	--

Séptima sesión. Taller 5: Lectura de recetas y evaluación de la escritura de la receta

Se llevaron las recetas impresas, escritas en formato Word con letra de tamaño 18, fuente Century G, estas sirvieron para ver los modelos de recetas; para que las aprendices tomaran consciencia de cómo se puede estructurar este tipo el texto. Se le pidió a cada quien que seleccionara una receta que deseara leer; que repasara la lectura y luego la leyera. Con pequeños olvidos...”leyeron” muy bien cada una de las recetas seleccionadas.

Se revisaron las recetas trabajadas organizamos la colección: 1. Pepián de pollo, 2. Licuado de avena con papaya, 3. Rellenitos de plátano.

Recordamos el proceso realizado: la primera receta de *Pepián* dictada a la alfabetizadora, y cómo finalmente había quedado, los aprendizajes sobre la conformación de las palabras, las otras recetas, la lectura. También, cómo finalmente quedó la receta de *Pepián*; se hicieron valoraciones, reconociendo que al reescribir la receta, había quedado mucho mejor y que era una receta que podía ser leída y elaborada por quien deseara comer *Pepián*.

Octava Sesión. Inicio de la Secuencia No. 2: Producción de un texto descriptivo. (Anexo 2)

Considerando la necesidad de que las señoras tuvieran otra experiencia de escritura, con otro género textual, se planificó la realización de una pequeña secuencia didáctica para la producción de un texto descriptivo. Se buscaba propiciar el acercamiento a otro tipo de texto para que las aprendices se dieran cuenta de las diferencias entre este nuevo texto y el texto apropiado en la secuencia anterior. Esta secuencia se desarrolló en cuatro talleres espaciados en dos semanas (4 sesiones). De igual manera que en la implementación de la secuencia anterior, los talleres fueron desarrollados por la investigadora.

Se realizó la puesta en situación para la nueva producción textual. Se indicó que el objetivo: producir un texto descriptivo.

Se les recordó a las señoras que ya habíamos trabajado un texto instruccional: la receta, que era un tipo de texto que indicaba cómo se debía proceder para lograr hacer algo, en nuestro caso vimos textos instruccionales que indicaban, como proceder para hacer una comida, un licuado, un postre.

Ahora, se trabajaría otro tipo de texto: un texto descriptivo. Se les preguntó ¿Qué es describir? La alfabetizadora y un joven, familiar, que estaba escuchando la clase y que cursa segundo año del ciclo básico dieron una idea del concepto. Se retomó lo dicho y luego se les dijo que básicamente describir era decir cómo era una persona, un animal, una cosa. Se puede describir un lugar, una imagen, una situación.

Se decidió describir un cuadro colgado en una de las paredes del cuarto donde estábamos trabajando. Se recordó que cuando escribíamos lo hacíamos para que alguien lo leyera, se acordó la suposición que esa descripción la leería otro grupo de alfabetización, podría ser también, que la leyera el CMA cuando llegara a visitar el grupo. Con esta descripción también avanzaríamos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se utilizó el **dictado a la alfabetizadora**. Las señoras fueron diciendo lo que veían, acordaban el enunciado, la alfabetizadora lo escribía. Se leyó lo escrito y se acordó seguir trabajando en mejorar algunos aspectos para que la descripción fuera más clara y precisa.

Novena Sesión. Taller 1: Concepto de descripción y modelos de descripciones

Se elaboró un material didáctico que consistió en una hoja impresa con un concepto de descripción y con dos muestras de texto descriptivo. Se leyó y explicó el concepto. Se explicaron algunos significados de palabras desconocidas (blando, azabache, escarabajos) y de metáforas (sus ojos como espejos de azabache, como dos escarabajos de cristal, su lomo de color acero, ojos como pequeños botones negros). Se fue confrontando el concepto de descripción con los textos “modelo”.

Se retomó la descripción realizada por el grupo en la sesión anterior y se le hicieron algunos ajustes a la redacción para que quedara con mejor claridad y coherencia.

La segunda versión de la descripción quedó así:

El cuadro de cartuchos

En el cuadro vemos un arreglo de cartuchos. Son cartuchos blancos. Tienen hojas verdes. La base del arreglo es una canasta. La canasta está hecha a mano. Son 9 cartuchos.

Grupo de alfabetización de Fase inicial español
Mayo de 2014

Décima Sesión. Taller 2: Trabajo con el macro y micro universo del texto elaborado

Se llevó impresa la segunda versión del texto descriptivo que había sido elaborada y revisada en el grupo, se leyó en forma grupal. Se trabajó el título identificando cada palabra. Se retomaron dos palabras (cartuchos- blancos) y se trabajaron sílabas con las diferentes vocales para aprender cómo las vocales influyen en la sílaba. Se buscaron nuevas palabras con las distintas sílabas, como se muestra a continuación en el Cuadro 1.

Cuadro 1

cartuchos car tu chos	blancos blan cos
car, cor, cur: carta, corta, curva tu, to, te, ti, ta: tuya, tomate, teléfono, tilo chos, chas, chis, chus, ches: muchos, chiste	blan, blen, blin,, blon, blun: blanco, doblen, blindado cos, cas, cus: costal, cáscara, cusca

Fuente: Elaboración propia de lo escrito en el pizarrón.

Se elaboró una hoja de trabajo con el objetivo de que las señoras identificaran los enunciados y su ubicación dentro del texto, reconocieran las sílabas que pueden conformar palabras y formaran nuevas palabras con las sílabas reconocidas.

A continuación se muestra la hoja de trabajo.

El cuadro de cartuchos

En el cuadro vemos un arreglo de cartuchos. Son cartuchos blancos. Tienen hojas verdes. La base del arreglo es una canasta. La canasta está hecha a mano. Son 9 cartuchos.

Grupo de alfabetización de Fime Inicial español.
Cerro Condelata
San Juan Sacatepéquez
8 de mayo de 2018

1. Escribir la primera oración:

2. Escribir la última oración:

3. Leer por sílabas: cua- dro
4. Escribir otras palabras que lleven las sílabas:
cua _____ dro _____
5. Leer por sílabas: ve- mos
6. Escribir otras palabras que lleven las sílabas:
ve _____ mos _____
7. Leer por sílabas: car- tu- chos
8. Escribir otras palabras que lleven las sílabas:
car _____ tu _____ chos _____

Décima Primera Sesión. Taller 3: Recapitulación de lo aprendido

Se organizaron parejas, colocando a una señora de nivel avanzado con una que aún tenía dificultad en la lectoescritura. Se les indicó que recordaríamos los dos tipos de texto aprendidos: instruccional y descripción. Que eligieran un género de texto a escribir (una receta, una descripción), que escribirían un texto para la investigadora, uno de los que se había aprendido, con el objetivo de ver qué capacidad de escritura se había adquirido; entre las dos fueron definiendo qué escribir. Lógicamente fue la señora del nivel avanzado la que escribió el texto. Se vieron las producciones de cada pareja, se co-evaluaron según lo aprendido. Se trabajó en corregir algunos errores de escritura. Se reelaboraron los textos, se leyeron; escribieron en su cuaderno el texto corregido.

Se hizo el recuento de las descripciones trabajadas, tanto la escrita en el grupo como las de otros autores: El cuadro de cartuchos, Platero (fragmento), Mi perro.

Última Sesión: Recopilación de textos para compararlos con los del grupo de control

Al concluir la aplicación de las dos secuencias didáctica se procedió a realizar la actividad de recopilación de las producciones textuales que se utilizarían para realizar el análisis comparativo. Por supuesto se realizó la puesta en situación para la producción, se indicó qué género iban a escribir: una nota con una lista de productos del mercado; para escribirla se les entregaría una hoja previamente diseñada. Para quién escribirían: para un familiar: hermana, tía, sobrina o para una amiga, a esta persona le pediríamos que nos realizara las compras en el mercado.

3.4. Análisis de los textos producidos

Para comprender los avances cualitativos del grupo experimental los datos recopilados se analizaron en dos fases que denominamos respectivamente: análisis interno y análisis externo.

El análisis interno da cuenta de cómo cada participante individualmente hizo un proceso de aprendizaje. El análisis externo, compara similitudes y diferencias entre ambos grupos (experimental y de control). En este capítulo se presentan resultados generales del análisis comparativo, pero en el próximo capítulo se profundiza dicho análisis ya que los resultados constituyen los datos utilizados para la realización de esta investigación.

En el análisis interno se compararon los escritos recopilados como **prueba diagnóstica situacional**, solicitados en la primera sesión de trabajo con el grupo experimental, éstas se denominarán: *producción inicial*; con los textos finales producidos al concluir la etapa experimental. La prueba diagnóstica situacional se realizó con el objetivo de identificar las capacidades iniciales en lectoescritura del grupo de fase inicial con quienes se realizaría el trabajo experimental. Recordar, que esta consistió en pedirles a las señoras que escribieran “para mí” (la investigadora) lo que sabían escribir.

La presentación de estos resultados tomará en cuenta una primera constatación que se hizo desde la realización de la **prueba diagnóstica situacional**: las alfabetizadas tenían distintos niveles de conocimiento del funcionamiento del sistema de escritura. En función de estos niveles, pudieron identificarse tres subgrupos:

1. Un nivel “*avanzado*” aquí se encontraron a dos señoras que eran capaces de escribir palabras sueltas o enunciados sencillos típicos de silabarios.

2. Un nivel “*intermedio*”, en donde se identificaron a tres señoras, que no habían estado en procesos de aprendizaje, pero quizá con lo aprendido las primeras semanas de alfabetización reconocían algunas sílabas y con ellas escribían algunas palabras típicas de procesos iniciales tradicionales.
3. Un nivel “*incipiente*”, en donde se ubicó una señora, que apenas podía trazar algunas letras.

3.5. Análisis Interno: Producción inicial y producción final del grupo experimental

El grupo de nivel avanzado

Como se señaló arriba, en la *prueba diagnóstica situacional* se constató que este grupo ya tenía rudimentos de la lectura y la escritura. Sin embargo, confundían letras, por ejemplo la *b* y *d*, escribían palabras incompletas y, aún no habían estabilizado su conocimiento de las fronteras entre las palabras de grupos nominales (escribían por ejemplo: “lamasa” en lugar de: *la masa*, “misopa” en lugar de: *mi sopa*) o verbales (escribían por ejemplo “meda” en lugar de: *me da*). La manera como estas participantes trazaban las letras mostraba que tenían familiaridad con el grafismo y su nivel de lectura mostraba un relativo dominio del desciframiento. En la *prueba diagnóstica situacional* ellas escribieron palabras sueltas como: masa, sapo, sopa, mamá, mapa, lupa, lima, losa, pato y enunciados típicos de silabarios de alfabetización como: *mi mamá me ama, mi papá puso piso, meme ama a mamá, mamá me ama, pepe meda mi dado, mamá me da mi sopa, pepe ama asusi, mamá amasa lamasa, papá ama a pepe*.

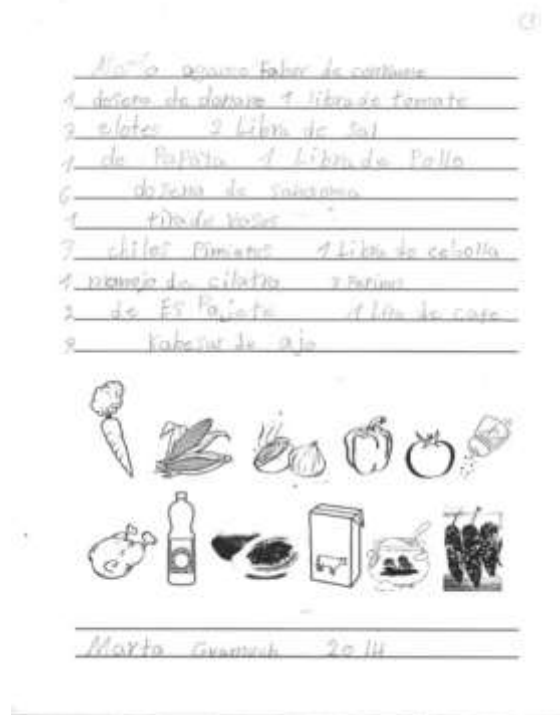
En el texto final que se solicitó para fines comparativos, ellas:

- Escriben un texto que responde plenamente a la situación de comunicación, o sea, se dirigen a una persona y le solicitan “*el favor*” de hacer las compras del mercado;
- enlistan entre 13 y 15 artículo y/o productos en relación con la misma situación de comunicación;
- especifican la cantidad de lo que desean;
- dejan espacios en blanco entre las cantidades y el nombre del producto solicitado; dejan espacio en blanco entre uno y otro producto.

En síntesis, su texto muestra una clara adaptación a la situación de producción y el lector no tiene ninguna dificultad para comprender el texto.

En el plano ortográfico, las alfabetizadas de este grupo presentan algunas dificultades típicas de aprendices debutantes de la lectura y escritura que aun no desarrollaron plenamente la consciencia fonográfica. Ellas escriben, por ejemplo, *Fabor* en lugar de “favor” *dosena*, en lugar de docena, *danano*, por banano *kabesas* (cabezas), *sanaoria* (zanahoria), *lechoga* (lechuga) *azur* (azúcar), *comrame* (comprarme), *pajete* (paquete), *pimitos* (pimientos). Además ellas utilizan mayúsculas al escribir el nombre de algunos productos porque aún no comprenden una convención de la escritura que es de utilizar las mayúsculas para los nombres propios y para marcar el inicio de las oraciones.

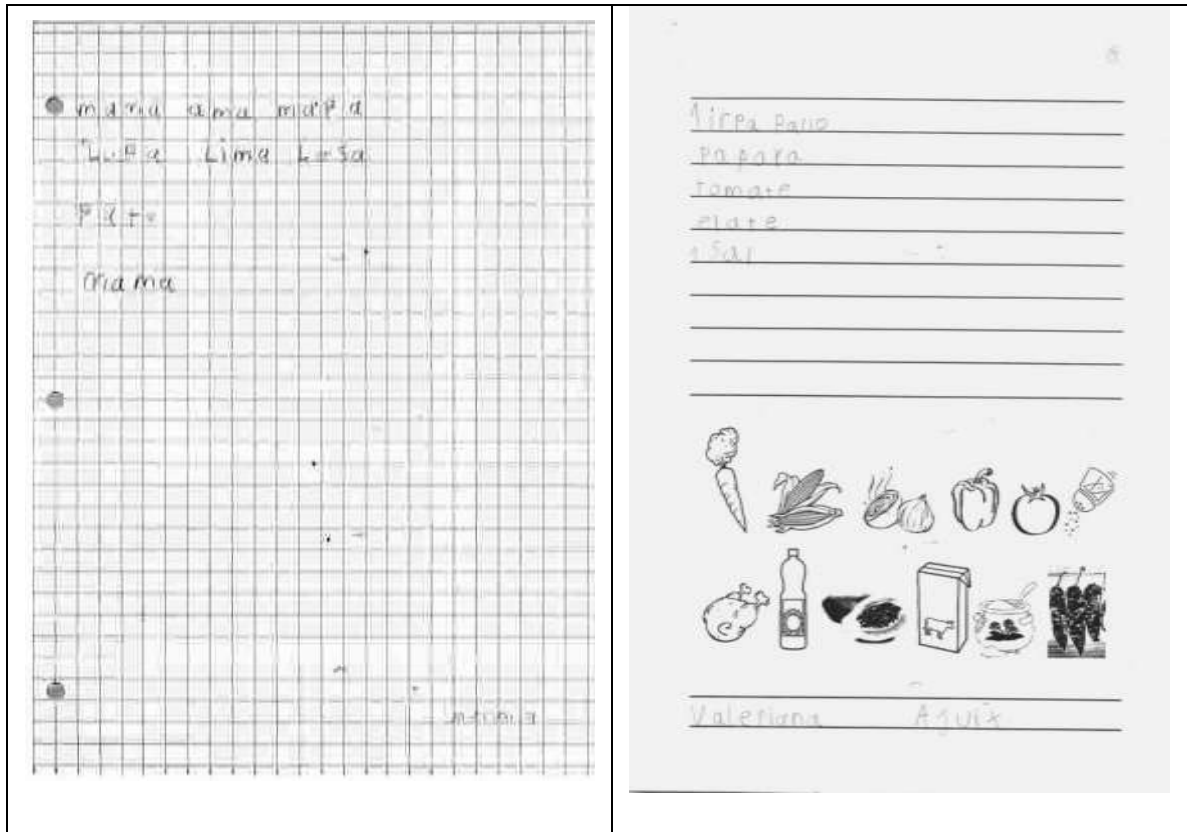
A continuación las producciones de una alfabetizada del nivel “avanzado”: a la izquierda, la producción diagnóstica; a la derecha, la producción de un texto después del desarrollo de las secuencias didácticas.



El grupo de nivel intermedio

En la *prueba diagnóstica situacional* las alfabetizadas de este grupo se limitaron a escribir palabras sueltas, uniendo sílabas aprendidas hasta aquel entonces. Escribieron entre 6 y 8 palabras tales como: mamá, mapa, lupa, lima, losa, pato, pasa, masa, sapo. En el texto que se solicitó para fines comparativos, con gran esfuerzo, ellas trataron de hacer la lista de productos. Dos de ellas colocaron la cantidad requerida de cada producto, por ejemplo: "1 irpa pallo (1 libra de pollo), 1 sal, 2 de azúcar, 1 de tomate. La otra sólo puso el nombre de algunos artículos: papa, elote, papaya, sal. Aquí lo interesante es darse cuenta que no escribieron por escribir, ellas tenían claro que la situación de producción les exigía la utilización de un léxico específico, no cualquier palabra, es decir que para adaptarse a la situación de comunicación tenían que escribir palabras que nombraran productos del mercado.

A continuación las producciones de una alfabetizanda del nivel “intermedio”: a la izquierda, la producción diagnóstica; a la derecha, la producción de un texto después del desarrollo de las secuencias didácticas.



El nivel incipiente: La señora con más dificultad

El día de la *prueba diagnóstica situacional* esta alfabetizanda no estaba presente, pero su cuaderno de esa época da cuenta que ella estaba haciendo únicamente “aprestamiento”: líneas, círculos. Durante todo el proceso de aplicación de las secuencias didácticas, ella se mostró muy interesada, llegaba a la clase al salir de su trabajo de lavar y planchar en casa ajena, mantenía un buen humor y muchas veces se reía de sus olvidos en reconocer las palabras, las sílabas y las letras, para leer preguntaba constantemente: “¿cómo dice?” y luego se excusaba: “es que se me olvida”.

En su **texto final** ella escribe una cantidad considerable de letras trazadas con bastante dificultad, en donde se puede identificar: sul (quizá: sal)... 5 ajo, e tamota (y tomate). Hay un esfuerzo de comunicar, ella sabe que para escribir el nombre de los productos del mercado debe escribir muchas letras, pero aún no conoce el sentido convencional de los grafemas y sus relaciones con los fonemas. Es evidente que para llegar a dominar la lectura y la escritura ella necesita más tiempo de trabajo sobre el texto y sobre los elementos micro del mismo: escritura de palabras, reconocimiento de letras, combinación de sílabas, etc., pero se puede considerar un avance notorio el paso del trazado de líneas rectas y curvas a la escritura de palabras con el objetivo de comunicar un mensaje en relación con una situación de comunicación dada.

Abajo la producción final de la alfabetizanda. Lastimosamente no podemos compararla con su “producción diagnóstica”, por no haber podido fotocopiar su cuaderno.



3.6. Análisis Externo: comparación general de los textos del grupo experimental y del grupo de control

Este fue el segundo nivel de análisis y con el cual se supuso, desde el principio, comprobaríamos o no, la hipótesis planteada la cual se refiere a que el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje utilizando secuencias didácticas centradas en el estudio de géneros textuales favorece una mejor apropiación de conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua; en comparación con procesos educativos desarrollados bajo metodologías tradicionales que no privilegian los géneros textuales y que enseñan la lengua escrita de una manera fragmentada y repetitiva.

El objetivo era identificar en las producciones escritas de ambos grupos: el experimental y el de control, las similitudes, diferencias y avances cualitativos, de la apropiación del lenguaje escrito, después de haber participado durante la misma cantidad de tiempo en el proceso de alfabetización; y después que uno de ellos, el experimental, hubiera vivenciado dos secuencias didácticas.

Es importante recordar que ambos grupos, experimental y de control se enmarcan en la fase inicial del programa de alfabetización en español.

Del grupo experimental se habló ampliamente en el análisis interno, de este grupo se recopilaron 6 escritos correspondientes a las participantes que asistieron de manera regular durante el tiempo que duró la etapa experimental: **6 semanas.**

Del grupo de control se recopilaron 9 textos correspondientes a los y las participantes asistentes el día acordado con el coordinador municipal de alfabetización y la alfabetizadora para realizar la actividad.

Los 6 textos del grupo experimental y los nueve del grupo de control serán los que se analizarán a profundidad en el capítulo siguiente pues constituyen los resultados que respaldan la presente investigación.

Ambos grupos de alfabetización iniciaron el proceso en la misma fecha: el 3 de marzo de 2014 y la sesión, en la que se recopilaron los textos para el análisis comparativo, se realizó en ambos casos, en la semana número doce, o sea casi tres meses después de haber iniciado el proceso de alfabetización.

Capítulo IV

RESULTADOS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La realización del análisis comparativo se hizo teniendo como base las variables que se definieron en la ficha de control y que fueron las siguientes:

1. Adecuación del texto a la situación de comunicación.
2. La toma en cuenta de los roles de enunciador y de destinatario.
3. La toma en cuenta de las características del género de texto (invocación del destinatario, lista de compras, firma).
4. Utilización de un léxico adaptado a la temática del texto solicitado.
5. Respecto de la segmentación lexical (espacios correspondientes entre cada una de las palabras) y de la ortografía convencional.
6. Utilización de la mayúsculas o de la minúscula según se trata de un nombre propio o de un nombre común
7. Utilización de signos de puntuación (puntos, dos puntos, comas, etc.)

El análisis de los textos producidos por el grupo de control mostró que entre los participantes también se podían identificar diversos niveles de dominio de la lectoescritura, y que de igual manera que en el grupo experimental, podían clasificarse como: *avanzados, intermedios e incipientes*.

Metodológicamente resultó muy funcional clasificar por niveles los escritos recopilados tanto del grupo experimental como los del grupo de control, para

obtener un análisis más fino del proceso de apropiación del sistema de escritura por parte de los dos grupos. Además tal clasificación también mostró la realidad general de los grupos de alfabetización que se configuran de forma heterogénea; en ellos confluyen aprendices con diversas experiencias previas, relacionadas a oportunidades o no, de acercamiento al aprendizaje de la lectura y escritura.

Para la presentación de los datos se realizaron cuadros comparativos en los que se muestran las transcripciones de lo escrito por los participantes tal cual, pero para facilitar la lectura se colocará entre paréntesis la escritura convencional.

De los 9 textos del grupo de control, uno no fue tomado en cuenta para el análisis comparativo debido a que mostraba un manejo bastante fluido de la escritura no acorde con un nivel de alfabetización en fase inicial que era el que se estaba investigando. Sucede muchas veces en los grupos de alfabetización de fase inicial que se inscriben personas que tienen un cierto dominio de la lectura y escritura, pero lo hacen para conseguir la certificación o para contribuir a llenar el cupo requerido administrativamente.

En el cuadro siguiente se muestra la clasificación y codificación realizada de las producciones textuales.

Cuadro 2

Nivel	Grupo de Control	Grupo Experimental
Nivel avanzado	CA1: control avanzado 1 CA2: control avanzado 2 CA3: control avanzado 3	EA1: experimental avanzado 1 EA2: experimental avanzado 2
Nivel intermedio	CI1: control intermedio 1 CI2: control intermedio 2 CI3: control intermedio 3 CI4: control intermedio 4	EI1: experimental intermedio 1 EI2: experimental intermedio 2 EI3: experimental intermedio 3
Nivel incipiente	CI: control incipiente	EI: experimental incipiente

Fuente: Elaboración propia

Dos criterios fueron utilizados para la clasificación de los textos por niveles: uno con respecto de la estructura y contenido del texto solicitado y el otro fue respecto a su extensión, este último criterio aunque no fue definido como variable si fue útil para la clasificación ya que la cantidad de palabras escritas era la primera impresión de lo que podían escribir los participantes.

Por lo tanto, los resultados de los análisis comparativos toman en cuenta al mismo tiempo los niveles en que se encuentran cada uno de los subgrupos del grupo experimental y del grupo de control y las variables establecidas para este efecto.

En este momento, es preciso recordar la pregunta que motivó esta investigación; interesaba conocer: **¿Qué cambios se pueden producir en los aprendices de procesos iniciales de alfabetización, y especialmente adultos, con la implementación de un enfoque centrado en los géneros textuales, en comparación con los métodos tradicionales, centrados en sílabas y palabras?**

Aprender a leer y escribir son procesos complejos en el cual influyen varios factores y donde entran en relación activa: el que enseña, el que aprende y el contenido, así lo hace ver Mugarbi (2010), ilustrando la interacción de estos elementos en una gráfica en forma de triángulo.

Al dar a conocer cómo el trabajo con un enfoque distinto al tradicional incidió en el aprendizaje de la lectura y escritura de las participantes, se debe también tener en cuenta que el **contenido** era a la vez el sistema de escritura y un género textual escrito, que la **enseñanza** fue organizada bajo la forma de una *secuencia didáctica* y que el aprendizaje suponía actividades diversas de lectura-escritura-análisis, exigiendo la plena participación de las alfabetizandas. Para analizar los logros alcanzados en la escritura después del desarrollo de dos secuencias didácticas, se pidió a cada participante del grupo experimental de

alfabetización, la escritura de un texto. En una hoja previamente diseñada con líneas y dibujos de productos del mercado, se les pidió que escribieran un mensaje solicitándole a una persona: su hermana, cuñada o mamá que les hiciera las compras del mercado. Igual reto se le solicitó a los participantes del grupo de control.

Se estimó que este tipo de texto correspondía más adecuadamente al nivel de avance del proceso de los grupos de alfabetización que apenas iban a concluir tres meses de haber iniciado la fase inicial del programa de alfabetización ya que solicitarles una receta o un texto descriptivo implicaba un grado de complejidad al que aun, según nosotros, no podrían responder. Se pudo haber utilizado una evaluación *objetiva* parecida a la que utiliza CONALFA como *prueba final* de la etapa de fase inicial en español, pero estas pruebas corresponden a un proceso de enseñanza conductista y una enseñanza de la lengua fragmentada (en forma alfabética, silábica, palabra generadora), por lo tanto opuesto a un proceso de enseñanza de la lengua con enfoque textual y una concepción interaccionista del proceso de enseñanza aprendizaje, que fue lo implementado con el grupo experimental. Por lo tanto el análisis debía hacerse con la producción de un texto que aunque *sencillo* cumpliera la función comunicativa.

A continuación se muestra la hoja diseñada para recopilar la producción escrita. Consistía en solicitar a un familiar o amigo que hiciera las compras en el mercado.



4.1. Resultados de los análisis comparativos entre los textos de los avanzados, del grupo experimental y del grupo de control

a. Adecuación del texto a la situación de comunicación

Las producciones de ambos subgrupos evidencian que comprendieron la situación de comunicación; los participantes buscaron formas lingüísticas adecuadas para organizar el texto. Son textos que solicitan a alguien que les realice la compra del mercado, tal y como se planteó en la situación de comunicación de este texto.

b. La toma en cuenta de los roles del enunciador y del destinatario

Ambos grupos elaboraron textos en los cuales ubican al destinatario y solo en el texto CA2 el destinatario aparece de manera implícita cuando escribe al inicio: “comper” (comprar), en los otros, tanto del grupo experimental como del grupo de control el destinatario está claramente especificado, como se puede verificar en el cuadro de abajo donde transcribimos el inicio de cada uno de los textos tal

cual fueron escritos (en algunos casos ponemos entre paréntesis la escritura convencional de las palabras para facilitar la lectura):

Cuadro 3

El grupo de control	El grupo experimental
<p>“esculpa victor mepuedes traer unas cosa enel mercado...” (Disculpa Víctor me puedes traer unas cosas del mercado) CA1</p> <p>“Mami yo necesita un favor...”(Mami yo necesito un favor) CA3</p>	<p>“Mamá agame Fabor de conrame...” (Mamá hágame favor de comprarme) EA1</p> <p>“marta porfar me traes del mercado...” (Marta por favor me traes del mercado) EA2</p>

Fuente: Corpus de textos producidos por aprendices del grupo experimental y del grupo de control.

c. La toma en cuenta de las características del género de texto (invocación del destinatario, lista de compras, firma)

En ambos grupos encontramos textos que presentan la estructura del género de texto solicitado: se dirigen a una persona, el destinatario, y le solicitan la compra de ciertos artículos del mercado y al final colocan su nombre.

Cuadro 4

Grupo de control	Grupo experimental
<p>Coloca el nombre del destinatario, escribe el texto de corrido sin usar numeración. Menciona 7 productos. Las cantidades las coloca escritas y siempre es: “una libra de carne y una libra de tomate y una libra de papa y una libra de miltomate... etc.” CA1</p> <p>“comper” (comprar), y enumera de corrido el nombre de 15 productos sin colocar cantidades así: “tomate gi papaya gi pollo l elote sevoya a sete parrona l sal l asucor l chile picate...etc” CA2</p> <p>“Mami yo necesita un favor ...” (Mami yo necesito un favor) y menciona el nombre de cinco productos colocando un número antes del producto, así: “necesita 3 papaya y 4 piña y necesito 8 elote 3 sandia y necesito 8 mansana....etc.” CA3</p>	<p>Después de invocar al destinatario inicia la lista así:</p> <p>“1 dosena de danano 1 libra de tomate 3 elotes 2 libras de sal 1 de papaya 1 libra de pollo...etc” EA1</p> <p>Después de invocar al destinatario y pedirle; “por favor me traes del mercado”, coloca punto y escribe:</p> <p>“5 de tomates 1 dosena de platanos 1 lechoga 3 pepinos 3 sanaoria 1 cebollas...etc”, enlista entre 13 y 15 artículo y/o productos. EA2</p>

Fuente: Corpus de textos producidos por los aprendices del grupo experimental y del grupo de control.

d. Utilización de un léxico adaptado a la temática del texto solicitado

En los dos grupos encontramos textos en donde aparecen nombres de productos que se pueden comprar en el mercado, y en ninguno aparecen palabras fuera del contexto del texto.

e. Respecto a la segmentación lexical (espacios correspondientes entre cada una de las palabras y de la ortografía convencional)

En los dos grupos se puede observar alguna dificultad en la segmentación lexical, además de dificultades en la utilización de la ortografía convencional.

Cuadro 5

Del grupo experimental	Del grupo de control
<p>No presenta dificultad de segmentación lexical, pero si en la escritura de algunas palabras como: “agame Fabor” (hágame favor) dosena (docena) “danano” (banano) “sanaorea” (zanahoria) “cilatro” (cilantro) “pimietos” (pimientos) “pajete” (paquete) “kabesas” (cabezas) EA1</p> <p>Aparece dificultad en una ocasión cuando escribe: “porFar” (por favor) y en la escritura de algunas palabras como: “dosena” (docena) “lechoga” (lechuga) “sanaoria” (zanahoria) “pimitos” (pimientos) EA2</p>	<p>Aparece dificultad cuando escribe: “mepuedes” (me puedes) “enel” (en el, pero por el contexto debería escribrr de el o del-mercado-) y con la escritura, solo dos palabras presentan dificultad: mais (maiz), ceboya (cebolla). CA1</p> <p>No evidencia dificultad de segmentación lexical, pero si con la ortografía convencional, escribe: “sevoya” (cebolla) “sete” siete “parrona” (no sé a qué se refiere) “asucor” (azúcar) “picate” (picante) “sanaoya” (zanahoria) “vicoy” (güicoy) “naraja” (naranja) CA2</p> <p>No tiene dificultad con la segmentación lexical pero si con la escritura correcta de las palabras; escribe: “fobor” (favor) “sadia” (sandía) “masana” (manzana) CA3</p>

Fuente: Corpus de textos producidos por los aprendices del grupo experimental y del grupo de control.

f. Utilización de la mayúscula o de minúscula según si se trata de nombre propio o de nombre común o al inicio de la escritura

Es evidente, en los textos de los dos grupos, la dificultad para utilizar las mayúsculas con propiedad, esto porque su uso requiere el conocimiento de la regla y saber aplicarla el conocimiento con pertinencia. Esto se logra a través de la práctica constante de la escritura, lo que para los participantes que se inician es aun poca. Es evidente que incluso habiendo tocado el tema del uso de las mayúsculas en algunos talleres, las señoras del grupo experimental muestran dificultades para la aplicación práctica.

Cuadro 6

Grupo experimental	Grupo de control
En ninguno de los textos se utilizan letra mayúscula cuando inicia la escritura y sí la utiliza en la lista de productos específicamente cuando escribe la palabra <i>libra</i> , escribe: "1 Libra de café 1 Libra de cebolla..."	No utiliza mayúscula en el nombre propio: "victor" (V́ctor). No utiliza mayúscula al inicio de la escritura: "esculpa" debería ser: Disculpa. CA1 Utiliza la mayúscula al inicio de la escritura escribe: "Mami". CA3

Fuente: Corpus de textos producidos por los aprendices del grupo experimental y del grupo de control.

g. Utilización de signos de puntuación (punto, dos puntos, comas)

Solo en un texto del grupo experimental (EA2) aparece un punto (debería ser dos puntos) mientras que en los demás textos del nivel avanzado ningún tipo de puntuación es evidente.

4.1.1. Elementos de síntesis del análisis comparativo del nivel avanzado del grupo experimental y del grupo de control

Semejanzas

El léxico utilizado por los y las participantes de los dos subgrupos corresponden al campo lexical del género de texto solicitado, o sea, son palabras que nombran productos del mercado. Estas están escritas con trazos legibles y dejan espacios entre palabras lo que permite la legibilidad.

En ambos grupos de textos encontramos dificultades en la escritura convencional de ciertas palabras, por ejemplo:

Cuadro 7

En el grupo experimental	En el grupo de control
agame (hágame), sanaoria (zanahoria), azur (azúcar), danano (banano), Kabesas (cabezas)	sevoya (cebolla), asucor (azúcar), picate (picante), vicoy (güicoy), naraja (naranja), sanaoya (zanahoria)

Fuente: Corpus de textos producidos por los aprendices del grupo experimental y del grupo de control.

La extensión de las producciones escritas es similar con un promedio de escritura de 38 palabras.

Diferencias

Estructura de los textos. En los textos del subgrupo experimental, la estructura es más clara al especificar el listado de artículos, con las cantidades requeridas de productos. Al contrario en las tres producciones textuales, del grupo de control, aparece un esquema de repetición que dificulta la puesta en evidencia de la estructura textual. Esto puede ser puesto en correlación con una metodología basada en la repetición, por un lado y por otro, en la no utilización

del texto como unidad didáctica importante. En efecto esta repetición es reforzada por el uso del conector “**y**”, además de la repetición de la cantidad de producto que solicita:

- En el texto **CA1**: “...**y una libra** de carne **y una libra** de tomate **y una libra** de papa **y una libra** de ceboya (cebolla), **y una libra** de miltomate y...”.
- En el **CA2** , repetición del conector “**y**”, pero escrito con “**I**” (mayúscula) o “**gi**” entre los diferentes productos de la lista : “...**gi** (y) papaya **gi** (y) pollo **I** (y) elote...**I** (y) sal “**I**” (y) asucor (azúcar) **I** (y) chile picate (picante) **I** (y) papa **I** (y).
- En el **CA3**, repetición de la palabra necesito: “...**necesito** 3 papaya y 4 piña y **necesito** 8 elote 3 sandia y **necesito** 8 masana (manzana) **necesito**...”.



En los textos del grupo experimental es claro el ordenamiento de cantidades y el nombre del producto lo que evidencia un alto grado de estructuración de lo escrito en comparación con el lenguaje oral en que tal segmentación no es evidente. Esto no se da en los textos del grupo de control; solo en uno hay una incipiente organización de cantidades y productos, pero esta se diluye en un texto que no busca tener la estructura de una lista de compras.

Precisión ortográfica; mientras que en el grupo experimental las palabras escritas correctamente están entre 32 y 37 (89% en relación al total promediado que fue de 38 palabras); en el grupo de control las correctas están entre 9 y 10 (correspondiente a un 26% de palabras.

Uso de los signos de puntuación (puntos, dos puntos, comas, etc.); que indicaría la apropiación de otra convencionalidad de la escritura, los tres textos del grupo de control carecen de ellos, mientras en uno de los textos del grupo experimental se usa estos diacríticos típicos de la escritura, en una ocasión y

con pertinencia. Este dato podría ser correlacionado con el hecho que cuando se escribieron textos en el desarrollo de las secuencias didácticas, se usaban los signos de puntuación pertinentes dentro de los textos y se les llamaba la atención de las alfabetizadas sobre ellos.

A continuación ejemplos de las producciones del nivel avanzado. Producción de la participante del grupo experimental (EA1) y Producción del participante del grupo de control (CA1), respectivamente.

<p style="text-align: right;">①</p> <p><u>Marta</u> <u>agrade Favor de comprar</u></p> <p>1 docena de durazno 1 libra de tomate</p> <p>3 elotes 2 Libra de Sal</p> <p>1 de Papaya 1 Libra de Pollo</p> <p>6 docena de Sabaoreo</p> <p>1 tira de Vasos</p> <p>3 chiles Pimientos 1 Libra de cebolla</p> <p>1 manojo de cilantro 2 Pepinos</p> <p>2 de ES Pajete 1 Liba de cafe</p> <p>3 Kabesar de ajo</p>  <p><u>Marta Gramuch 2014</u></p>	<p style="text-align: right;">②</p> <p><u>esculpa Victor</u> <u>mepreos</u> <u>traer unas</u></p> <p><u>cosa en el mercado</u> <u>traeme un quintal</u></p> <p><u>de mais y una libra de carne y una libra</u></p> <p><u>de tomate y una libra de papa y una libra</u></p> <p><u>de cebaza y una libra de miltomato y</u></p> <p><u>pasa en la despensa traeme un libro de</u></p> <p><u>areita 2 dos</u></p>  <p><u>Jeremias Rempich Ras.</u></p> <p><u>24 de Mayo de 2014. Sabado</u></p>
--	---

4.2. Resultados de los análisis comparativos entre los textos del nivel intermedio, del grupo experimental y del grupo de control

a. Adecuación del texto a la situación de comunicación

Los textos de los dos subgrupos muestran que sí se comprendió la situación de comunicación, se percibe en los escritos que al escribir los participantes tenían la idea de que se estaba solicitando una lista de compras del mercado.

Las palabras escritas corresponden a cosas que podemos adquirir al ir al mercado.

b. La toma en cuenta de los roles de enunciador y de destinatario.

Entre los alfabetizados de este nivel sólo una persona de cada grupo explicitó el destinatario mientras que, en los otros textos solo aparecen los nombres de los productos.

Cuadro 8

Grupo experimental	Grupo de control
Escribió: "Sandra por favor me puede traer mis compras" (Sandra por favor me puede traer mis compras) E11	Escribió al inicio: "la Tomasa" (Tomasa es seguramente el nombre de la persona a quien va dirigido el texto) C11

Fuente: Corpus de textos producidos por los aprendices del grupo experimental y del grupo de control.

c. La toma en cuenta de las características del género de texto (invocación del destinatario, lista de compras, firma)

Los tres textos del grupo de control no enumeran los productos a comprar bajo la forma de una lista, más bien mencionan los productos uno a continuación de otro. Del grupo experimental solo uno sigue este mismo patrón mientras que en

los otros dos (EI1 y EI2), la estructura de lista es evidente, o sea, escriben los productos hacia abajo, incluso en el EI1 la enunciación de estos es clara y bien estructurada, después de invocar al destinatario escribe así:

Cuadro 9

“...2 de azúcar	2 de frijol
2 de pollo	1 detomate
1 na sanaoria (1 zanahoria)	1 defideo”

Fuente: Texto producido por aprendiz del grupo experimental.

d. Utilización de un léxico adaptado a la temática del texto solicitado

Todos las palabras escritas en los textos de los dos subgrupos son congruentes con productos que se pueden adquirir en el mercado, aunque se ubique dificultades en la escritura convencional y en la segmentación lexical se observa el esfuerzo por escribir el texto solicitado.

e. Respecto de la segmentación lexical (espacios correspondientes entre cada una de las palabras) y de la ortografía convencional

En la mayoría de los textos de los dos subgrupos las fronteras entre las palabras son bien delimitadas, es decir, hay espacios correspondientes entre una y otra palabra. Solo en un texto del grupo experimental se encuentra dificultad para realizar tal segmentación, es el texto EI1 que dice: “Sandra porfavor mepuedetraermis conpras” (Sandra por favor me puede traer mis compras).

f. Utilización de la mayúsculas o de la minúscula según se trata de un nombre propio o de un nombre común

De manera general, en los textos de ambos subgrupos es difícil establecer si se tiene la consciencia de la utilización de la mayúscula inicial al escribir nombres propios porque las mayúsculas que utilizan se trazan de la misma forma en

minúscula y nos es clara una diferencia de tamaño que sería el parámetro de la adecuada utilización. Solo en el texto C11 sí es claro el uso de la mayúscula en el nombre del destinatario.

g. Utilización de signos de puntuación (punto, dos puntos, comas)

En ninguno de los escritos del grupo intermedio aparecen signos de puntuación.

4.2.1. Elementos de síntesis del análisis comparativo del nivel intermedio del grupo experimental y del grupo de control

Semejanzas

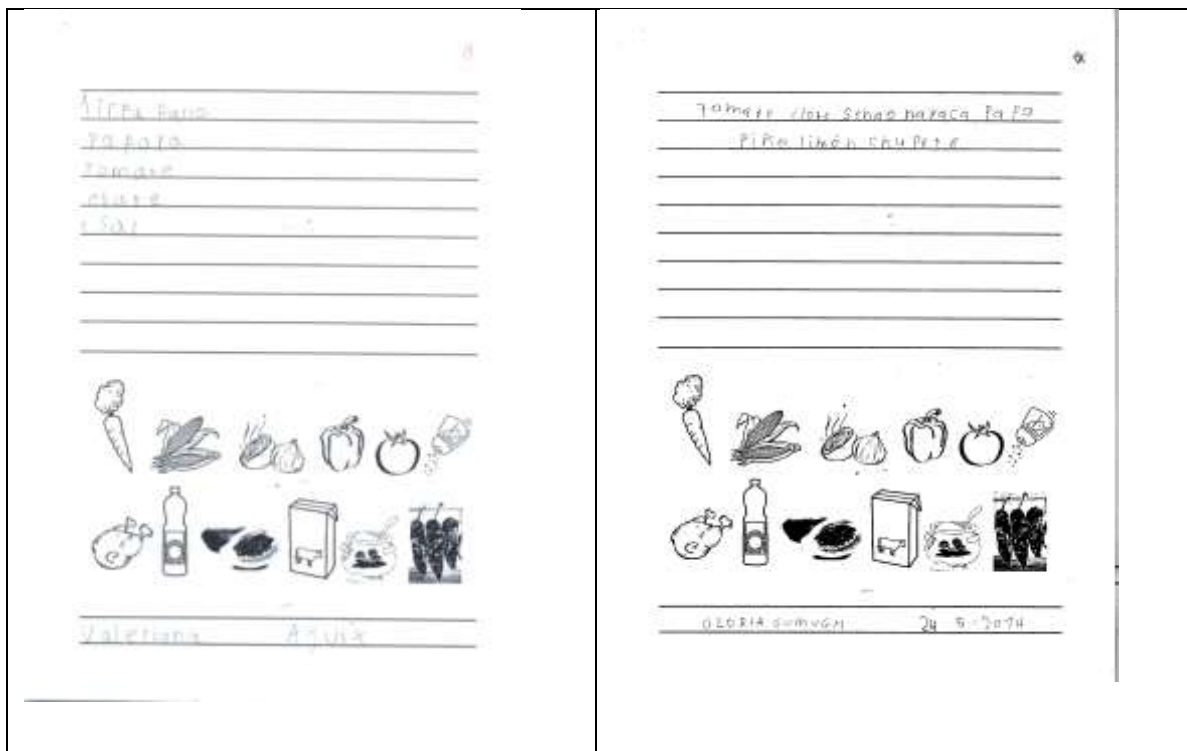
En ambos grupos de textos las palabras escritas se refieren a productos del mercado. Entre las producciones escritas sólo la de un participante de cada grupo identifica al destinatario.

Diferencias

Los tres escritos del grupo experimental evidencian el esfuerzo por escribir el texto solicitado, escriben claramente nombres de productos que se pueden comprar en el mercado. Se pueden encontrar hasta 15 palabras bien escritas de 17 que componen el texto, mientras que en el grupo de control la proporción entre palabras escritas correctamente y palabras con escritura no convencional es más baja (sólo 4 palabras de 11; 4 de 8; 1 de 5 y 1 de 3, están escritas con claridad y exactitud). La confusión lexical de este último grupo puede ser constatada en las palabras siguientes: “eltole” (elote), “cora” (compra), “corme” (cómpreme) en el texto C11. “senao (zanahoria), “naraca” (naranja) en el texto C12; “tomata” (tomate), “eloto” (elote), “sabo” (¡!!!!) en el C13 y “papasdero” (¡!!!), “pinata” (piña) en el texto C14.

Otra diferencia importante que se pudo observar en ambos grupos de este nivel es que las alfabetizadas del grupo experimental colocaron los productos bajo la forma de una lista mostrando que interiorizaron el esquema que se utiliza cuando se quiere recordar lo que se debe comprar en el mercado, mientras que en los escritos del grupo de control, los alfabetizados colocan los nombres de los productos yuxtapuestos, por lo que no muestran tener la representación de este género de texto escrito. Se podría inferir que los participantes del grupo experimental que desarrollaron la secuencia didáctica aprendiendo sobre una receta en la cual los ingredientes se enlistan trasponen ese aprendizaje a la lista de productos que se requieren para realizar la compra del mercado.

A continuación se muestra la producción escrita de una participante del grupo experimental del nivel intermedio (E12) y un texto de una participante del grupo de control del mismo nivel (C12), respectivamente.

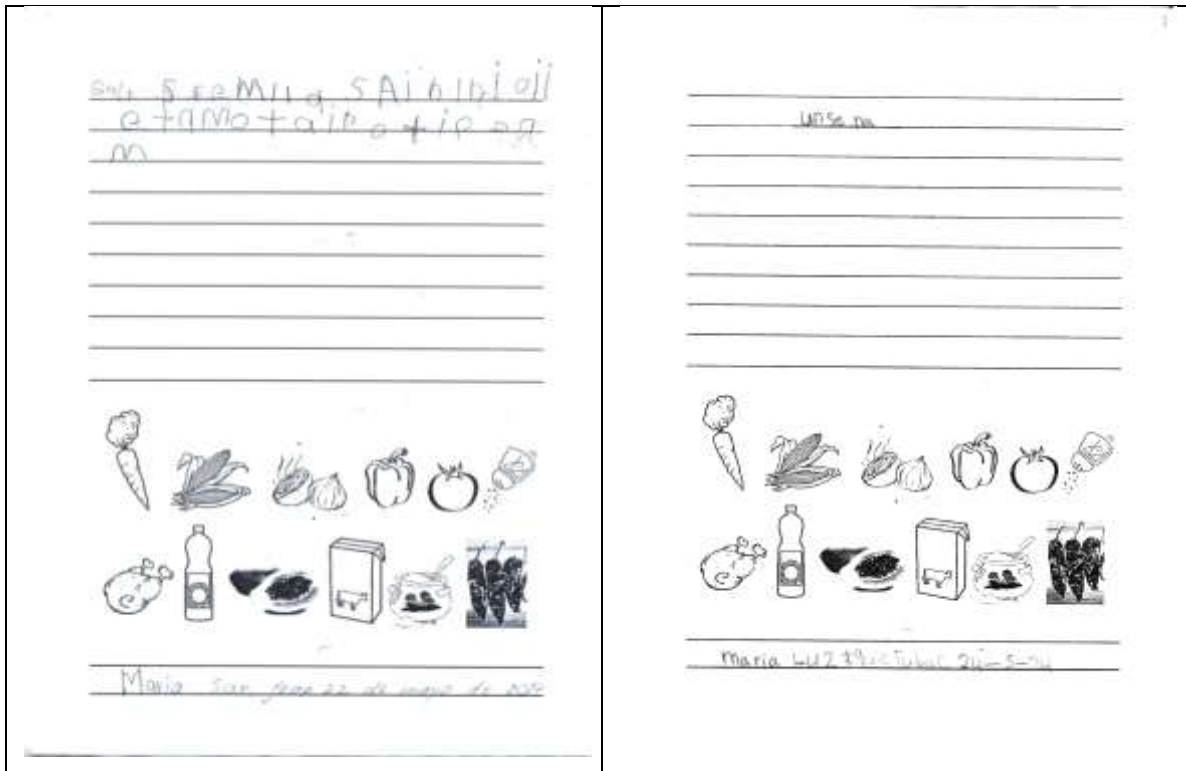


4.3. Resultados de los análisis comparativos y elementos de síntesis de los textos de los y las aprendices que muestran un nivel incipiente, del grupo experimental y del grupo de control

Tanto en el grupo experimental como en el grupo de control se identificó una persona que se encuentra en el nivel incipiente del aprendizaje de la escritura.

Como se mencionó al hacer el análisis interno del grupo experimental, estas personas necesitan de más tiempo de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura iniciales, sin embargo es de destacar que la alfabetizanda del grupo experimental gracias al enfoque textual parece haber adquirido una mayor conciencia de lo que implica la escritura y su función comunicativa. En efecto, ella trazó muchos signos diferenciados. Tal diferenciación pareciera significar que descubrió que la escritura de palabras se hace con grafemas distintos y que los mismos son necesarios para escribir un mensaje. Entre los conjuntos de grafemas se perciben los nombres de productos propios del mercado: “sul (sal)...”Ajo” o “sreMlla sAjnjoii (¿semilla de ajonjolí?)” y “tamota” (tomate). En contraste, la participante del grupo de control solo escribió seis letras bien trazadas pero sin ningún sentido.

A continuación el escrito de la participante de nivel incipiente del grupo experimental (EI) y lo escrito por la participante de nivel incipiente del grupo de control (CI), respectivamente.



4.4. Discusión general de los resultados de los análisis de los datos

Los resultados de los análisis de los datos del grupo experimental son muy interesantes, principalmente considerando que el grupo de control gozaba de ventajas comparativas que en principio se pensó podían favorecerlo pero que finalmente no determinan la calidad del proceso, estas fueron:

- CONALFA les proporcionó a cada participante un texto de fase inicial con metodología de la palabra generadora.
- Contaban con pizarrón grande, escritorios, aula amplia y bien iluminada.
- Alfabetizadora con experiencia en procesos de alfabetización.
- Edades entre 12 y 33 años.
- Centro de alfabetización funcionando en un aula de la Escuela Oficial, ubicada frente al parque central de la cabecera municipal.

Aunque este estudio empírico no haya podido acompañar por más tiempo al grupo experimental, las dos secuencias didácticas desarrolladas con él revelan un gran potencial para estimular la producción textual autónoma por parte de las/los aprendices. El hecho de haber solicitado a las alfabetizandas del grupo experimental que produjeran un texto diferente de los géneros estudiados en las secuencias didácticas, y que ellas pudieran hacerlo a pesar de algunas limitantes, es una muestra de que ellas van desarrollando la capacidad de escribir por sí solas otros textos.

Se pudo tener algunas evidencias que la implementación de un enfoque pedagógico centrado en la enseñanza aprendizaje del texto puede aportar a la calidad del proceso de alfabetización de jóvenes y adultos. El efecto más contundentes de la implementación del enfoque de la Pedagogía del Texto en el proceso de apropiación de la escritura, por parte de los aprendices de la fase inicial en español del Programa de Alfabetización, es la toma de consciencia de lo que están leyendo y principalmente escribiendo. Efectivamente, los textos de las señoras participantes en el grupo experimental no tienen repeticiones mecánicas de palabras como aquellas evidenciadas en el grupo de control.

Aun lo escrito por “la señora del nivel incipiente” del grupo experimental presenta una mejor idea de lo que es escribir porque contiene una gran variedad de signos lo que no se encuentra en el texto de la aprendiz del grupo de control de nivel incipiente, que no fue capaz de escribir ninguna palabra. Por lo tanto se concluye que el desarrollo del proceso de enseñanza de la lectoescritura con el enfoque de la Pedagogía del Texto, mejora la percepción de lo que es escribir -y por lo tanto leer- en las personas adultas que están en la fase inicial de tal aprendizaje.

El desarrollo del trabajo experimental permitió determinar que las participantes (porque finalmente se mantuvo hasta el final un grupo de seis mujeres) desarrollaron capacidades para comprender el funcionamiento del lenguaje

escrito en un nivel de principiantes en que se encuentran. Comparando los resultados de las producciones escritas de este grupo con las del grupo de control, se evidenció que las mujeres adultas avanzaban en sus aprendizajes quizá de mejor manera que las y los participantes del grupo de control en su mayoría joven, porque el enfoque les permitió tomar conciencia del funcionamiento de la lengua escrita en etapa temprana del inicio del proceso de la fase inicial de la alfabetización, lo cual no habían logrado los jóvenes que aunque escribían mayor cantidad de palabras su producción escrita revela el esquema de la repetición típica de los métodos tradicionales de alfabetización.

También permitió identificar que el trabajo con la producción escrita motiva a los participantes que evidencian sus logros cualitativos en la enseñanza-aprendizaje y desean seguir trabajando.

Los resultados de los análisis ponen en evidencia que la hipótesis que guió este trabajo fue verificada ya que las señoras dieron un paso considerable en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Además ellas se involucraron en su aprendizaje, comprendieron que el lenguaje escrito tiene características específicas que requieren ser estudiadas y que todo esto implica esfuerzo. El desarrollo de las secuencias didácticas fue exitoso y nos dio ocasión para tratar aspectos que no estaban inicialmente planificados (uso de las medidas como $\frac{1}{2}$ y el uso de b y d que alguna de las señoras confundían).

Finalmente, este estudio aunque muy exploratorio muestra claramente que ni las condiciones físicas (aula cómoda, escritorios) ni el tiempo de “experiencia” laboral (alfabetizadora del grupo de control lleva varios años participando como tal) condicionan la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje sino que es el enfoque pedagógico y la formación del docente lo que dará calidad al hecho educativo.

CONCLUSIONES

Al llegar al término de este trabajo se puede decir que la educación en general, pero principalmente la alfabetización de jóvenes y adultos, exige cambios para que responda a las necesidades personales y comunitarias. La alfabetización es un derecho al que muchas personas no han podido acceder por múltiples razones de índole económico y social, pero también político y cuando una entidad ofrece esta oportunidad debe hacerlo ofreciendo un proceso de calidad, principalmente si es una institución gubernamental.

Así pues podemos decir que leer y escribir son dos procesos complementarios y complejos que deben desarrollarse implementando abordajes pedagógicos, que contribuyan al desarrollo de las capacidades superiores de las personas, principalmente los adultos que se acercan a los grupos de alfabetización.

La presente investigación permitió examinar cualitativamente el proceso de alfabetización, lo que se considera un aporte importante debido a que generalmente de este sólo se da cuenta cuantitativamente y las cifras por sí solas no profundizan en las problemáticas de fondo.

Respecto a los objetivos planteados se concluye que:

- a) Mediante la prueba diagnóstica situacional se estableció que el grupo de alfabetización que se iba a intervenir, implementando la Pedagogía del Texto, estaba siguiendo un proceso de enseñanza tradicional. Las alfabetizandas escribían palabras formadas con las sílabas aprendidas tales como: *masa, mesa, sapo, meme, lima*. Y enunciados típicos de estos

procesos iniciales de alfabetización: *mama amasa la masa, papa ama a pepe*. Evidenciando la repetición y falta de sentido en la producción escrita.

- b) La implementación de secuencias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje para la apropiación de un género textual favoreció el estudio del funcionamiento del lenguaje a nivel del micro universo lingüístico (palabras, sílabas y letras) y del macro universo (estructura y contenido de un tipo de texto) y una mayor conciencia de la función comunicativa del lenguaje, permitiendo la producción de un texto apropiado a la situación de comunicación.
- c) Los resultados obtenidos en la investigación muestran que el trabajo con textos como lo propone la Pedagogía del Texto es apropiado y pertinente para los grupos de fase inicial del programa de alfabetización porque los participantes interiorizaron aspectos de la estructura del texto aprendido y la traspusieron al texto solicitado con fines comparativos.
- d) Las dificultades en la escritura que presentan las producciones textuales del grupo de control (grupo típico de Conalfa) podrían ser superadas si se trabajara con el enfoque de la Pedagogía del Texto, porque con éste los aprendices toman conciencia de su escritura, pero trabajando con palabras generadoras, son escasas las posibilidades de hacer una revisión consciente de lo escrito, lo que retarda la apropiación de las reglas y normas del lenguaje escrito.

RECOMENDACIONES

Se considera que al concluir el trabajo de investigación se está en la posición de recomendar a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que planifican y desarrollan proceso de alfabetización para niños, niñas, jóvenes y adultos lo siguiente:

- Es importante que los maestros o alfabetizadores que trabajen con la Pedagogía del texto reciban una formación permanente teórica y práctica, y sean acompañados por el personal técnico, también con formación en PdT, de esta manera se garantizará procesos educativos de calidad. Estos fundamentos teóricos permiten comprender desde otra mirada el proceso de enseñanza aprendizaje y por consiguiente la apropiación de conocimientos que responden de mejor manera a las expectativas del desarrollo personal y comunitario. La formación dará conocimientos en las áreas de la Psicología, la Didáctica, la Lingüística, la Sociología, la Antropología, etc., conocimientos necesarios para realizar intervenciones pertinentes.
- Profundizar en la propuesta de interdisciplinariedad que también es recomendada por la Pedagogía del Texto. Propuesta que aquí no se integró, pero que la compleja realidad demanda porque como se evidenció en los textos, producidos por los y las participantes del grupo experimental, éstos aportan datos de otras disciplinas que pueden trabajarse en los talleres de aprendizaje de la secuencia didáctica. Por ejemplo: en los talleres de la secuencias trabajadas salieron datos numéricos como: 1 libra, 2 tazas, $\frac{1}{2}$ cucharadita, etc, que no estaba contemplado trabajar en los

talleres de aprendizaje, por ser contenidos matemáticos, pero que muy bien hubiera podido utilizarse para trabajar el área de matemática, que es otra área básica en la fase inicial del programa de alfabetización.

- Finalmente otra recomendación importante de este estudio es la necesidad de desarrollar más práctica investigativa para quitar el miedo al cambio y lanzarse a experiencias educativas satisfactorias para las personas que desean aprender a leer y escribir.

REFERENCIAS

- Bronckart, Jean-Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo* (pp.47-58;59-70). Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Faundez, Antonio (2012) *Alfabetización o educación de base para el desarrollo integral*. En A.Faundez & E. Mugaribí (éd) *Aportes críticos para una educación de calidad*. Guatemala.
- Faundez, Antonio y otros (2006) *Desarrollo de la Educación y educación para el desarrollo integral*. IDEA-CLEBA, Universidad de Medellín, Medellín, Colombia.
- Faundez, Antonio y Correa, Eunir María. *Cuaderno Pedagógico Matemática 1*. IDEA, CLEBA, Medellín, Colombia. 1999
- Faundez, Antonio y otros (1999) *Cuaderno Pedagógico Alfabetización Lengua 1*. IDEA-CLEBA, Medellín, Colombia.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Décima Edición. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Goody, Jack (1998) *El hombre la escritura y la muerte*. Ediciones Península. Barcelona, España.

- Manual de Formación Permanente* (1999) CONALFA, Guatemala. *Ley de Alfabetización*, Decreto No. 43-86 y sus reformas, Decreto 54-99. Guatemala.
- Mugrabi, Edivanda (2002) *La Pedagogía del Texto y la Enseñanza-aprendizaje de Lenguas*. IDEA-CLEBA, Medellín, Colombia.
- Mugrabi, Eivanda (2013 [2009]) *Una revolución copernicana en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Aportes críticos para una educación de calidad. Desafíos de la educación para el siglo XXI*. EFPEM, USAC. Magna Terra Editores. Guatemala.
- Piedra Santa, Irene (2011) *Alfabetización y poder en Guatemala, los años de la Guerra fría (1944-1984)* Proyecto de Desarrollo Santiago-PRODESSA. Talleres de Gare de Creación S.A. Guatemala.
- Sam Colop y Sandoval (2011). *La educación bilingüe intercultural en Guatemala*. Tesis de Maestría Universidad de Antioquia, Colombia.
- T. Thévenaz-Christen (2004) *El dictado al adulto o a un mediador "experto": un poderoso motor para comenzar la escritura y producir un género de texto*. FPSE, Ginebra, Suiza.
- Vásquez Alburez de Velásquez, Lisbeth Adela (2008) *El resumen, una herramienta de aprendizaje*, Tesis Universidad del Istmo, Guatemala.
- Vygotski, L.S. (1993 [1934]) *Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*. Cap. 6 de Pensamiento y Lenguaje. En Obras escogidas. Vol. 2. Madrid: Visor.

Vigotsky, Lev (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Segunda Edición. Paidós. España.

E-GRAFÍAS

EcuRed (2014) Programa cubano de alfabetización Yo Sí Puedo. Cuba. Recuperado el 13 de julio de 2014 de

www.ecured.cu/index.php/Programa_cubano_de_alfabetización_Yo_si_Puedo

OEI (2000) Leer y escribir en un mundo cambiante. España. Recuperado el 18 de junio de 2014 de

www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf

PNUD (2012) El IDH en Guatemala. Guatemala. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de: desarrollohumano.org.gt/content/idh-en-guatemala.

Anexos

ANEXO 1

**Secuencia Didáctica para ser trabajada en el grupo experimental participante en la investigación
La Pedagogía del Texto en la Fase Inicial de la Alfabetización**

Grupo de fase inicial en español

Alfabetizador/a:

Maestranda: Lisbeth Adela Vásquez Alburez

Lugar: San Juan Sacatepéquez. Guatemala

Fechas: Abril/Mayo 2014

Horario: En el que trabajan el grupo: 15:00 a 17:00 horas, tres veces a la semana

Problema o temática a abordar:

¿Para qué sirve aprender a leer y escribir?

Áreas disciplinares implicadas

Lengua

Fases del proceso	Objetivos	Contenidos a abordar	Actividades	Duración
1. Puesta en situación para la producción textual	Establecer el nivel de conocimientos previos que sobre la lectura y escritura poseen los participantes y producir un texto inicial	¿Qué sabemos sobre la escritura, ¿Qué conocimientos tenemos de las letras, de las palabras, etc.	1. Establecer un diálogo: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Conocen las letras del alfabeto? ¿Para qué sirven las letras? b. Mostrarles un libro que en la portada tenga imagen y título y preguntar: ¿Qué ven aquí? (Ver si hacen la distinción entre letras e imagen). c. Mostrar un título: ¿Pueden contar el número de palabras que tiene? (Esto para saber si saben qué es una palabra). Para saber si conocen la orientación de nuestro sistema de escritura, preguntar: ¿Pueden mostrarme cómo se tiene que hacer para leer este libro? ¿Por dónde empezar, cómo seguir? 	Una sesión
		¿Para qué queremos aprender a leer y escribir?	2. Conversar sobre lo importante y útil que es saber leer y escribir: ¿Por qué? ¿Para qué sirve?	

Fases del proceso	Objetivos	Contenidos a abordar	Actividades	Duración
		¿Cómo vamos a trabajar para aprender a leer y escribir?	3. Establecer principios : a) aprenderemos a leer y escribir con textos porque el lenguaje oral y escrito nos sirve para comunicarnos y cuando nos comunicamos lo hacemos con unidades textuales. b) interactuando: porque aprendemos de las interacciones sociales.	
		Texto Diagnóstico ¿Qué vamos a escribir? ¿Con qué objetivo? ¿Para quién vamos a escribir?	3. Establecer la situación de comunicación: a. Indicar que el objetivo es hacer un diagnóstico (establecer qué conocen de la lectura y escritura) del grupo. b. Escribirán para la alfabetizadora y los compañeros: su nombre, palabras, ideas. 4. Ver producciones de los compañeros/as. 5. Establecer que ya se tienen algunos conocimientos y que es necesario seguir avanzando.	
2. Producción inicial	Planificar con los participantes un proyecto escritural: se les sugiere una recopilación de recetas	Definir el tipo de texto con el que iniciaremos el aprendizaje de la lectura y escritura a partir de éste se realizarán los talleres de aprendizaje	1. Recordar la actividad de la sesión anterior: Ya sabemos un poco, pero estamos en el grupo de alfabetización porque queremos aprender a leer y escribir. 2. Recordar las respuestas de los/las participantes. - Señalar que lo escrito cumple una función de comunicación. 3. Establecer que aprenderemos a leer y escribir con un objetivo. Se sugerirá un proyecto de escritura, se propondrá hacer un cuaderno de recetas, empezaremos con un tipo de texto: el instruccional (Se les propondrá una receta... “ <i>El género receta tiene la ventaja de seguir una estructuración corta, fácilmente dominada por los aprendices (lista de los ingredientes, lista de los utensilios necesarios, ordenación de acciones a realizar, etc.</i> ” –Edivanda Mugarbi- - Establecer la situación de producción: ¿Qué vamos a escribir? ¿Con qué objetivo? ¿Para quién vamos a escribir? 4. Escribir el texto con el dictado que el grupo va haciendo a la alfabetizadora) 5. Ver producción textual.	Una sesión

Fases del proceso	Objetivos	Contenidos a abordar	Actividades	Duración
			<ol style="list-style-type: none"> Hacer observaciones y listado de aspectos en los cuales hay que trabajar. Colocar el texto en un lugar visible del salón de clase. 	
3. Talleres	Trabajar sobre las necesidades de aprendizaje	Taller 1: Retomar el texto escrito. Trabajar sobre la forma de este tipo de texto	<ol style="list-style-type: none"> Retomar el texto elaborado en la sesión anterior Ver otros ejemplos de este tipo de texto y de otros tipos para hacer análisis de similitudes y diferencias entre ellos. Realizar comparaciones: similitudes, diferencias, aspectos que pueden mejorarse Analizar aspectos de forma. 	Una sesión
		Taller 2: Estudiar el micro-universo enunciación del título del texto	<ol style="list-style-type: none"> Trabajar en grupos de dos la escritura de un título de una receta. Hacer ejercicios para resolver necesidades detectadas en la producción de los textos que las parejas elaboraron (combinación de consonantes con vocales, para escribir el sonido preciso, redacción de unidades lingüísticas coherentemente estructuradas) 	Una sesión
		Taller 3: Forma y contenido de un texto instruccional (Primera parte)	<ol style="list-style-type: none"> Realizar un ejercicio de escritura sobre la primera parte del texto: Ingredientes. Dictado a la alfabetizadora. Los participantes copian en su cuaderno 	Una sesión
		Taller 4: Continuar con la escritura de un texto instruccional	<ol style="list-style-type: none"> Continuar el texto "receta" sobre el procedimiento (instrucciones para la elaboración) . Escribir el procedimiento en grupos de dos. Ver las producciones. 	Una sesión
		Taller 5: Trabajar sobre enunciados elaborados para la segunda parte del texto instruccional	<ol style="list-style-type: none"> Revisar lo escrito en parejas Re elaborar algunos enunciados que requieran ser escritos con más claridad. 	Una sesión
4. Producción Final	Escribir un texto final	Elaboración de texto 2	<ol style="list-style-type: none"> Elaboración de texto 2: Recordar la situación de comunicación. Trabajar en grupos de dos : Se les dará una parte del texto y ellos deberán completar y terminarlo. Retomar el texto uno como modelo Evaluar la producción: Definir criterios, elaborar rejilla. 	Una sesión

ANEXO 2

**Secuencia Didáctica para ser trabajada en el grupo experimental
La Pedagogía del Texto en la Fase Inicial de la Alfabetización**

Grupo de fase inicial en español

Alfabetizadores/as: Zoila Verairis Pirir Vicente
Maestranda: Lisbeth Adela Vásquez Alburez
Lugar: San Juan Sacatepéquez. Guatemala
Fechas: Mayo 2014
Horario: Lunes a viernes de 15:00 a 17:00 horas.

Problema o temática a abordar:
Texto descriptivo

Áreas disciplinares implicadas
Lengua

Fases del proceso	Objetivos	Contenidos a abordar	Actividades	Duración
1. Puesta en situación para la producción textual	Producir un texto descriptivo	¿Qué vamos a escribir? ¿Con qué objetivo? ¿Para quién vamos a escribir?	1. Recordar el objetivo: Estamos aprendiendo a leer y escribir. Ahora vamos a escribir un texto descriptivo. La descripción la podrá leer cualquier persona y tener la idea de lo descrito. 2. ¿Qué vamos a describir? Decidir tomando en cuenta que se pueden describir: objetos, personas, situaciones, animales.	Una sesión
2. Producción inicial	Conocer la idea que sobre la descripción tienen los participantes	¿Qué es describir? ¿Por qué es importante hacer una buena descripción?	1. Elaborar un concepto en el grupo sobre lo que es describir. Platicar sobre la importancia de hacer una buena	

Fases del proceso	Objetivos	Contenidos a abordar	Actividades	Duración
			<p>descripción. Preguntar si alguien desea pasar a escribir lo que dicten los compañeros. (en el grupo hay quienes ya pueden hacerlo).</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Animar a los participantes para ir elaborando el texto 1 3. Revisar al producción inicial para decidir sobre las necesidades de aprendizaje a trabajar. 	
3. Talleres	Trabajar sobre las necesidades de aprendizaje	Taller 1: Descripciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver ejemplo de al menos dos descripciones 2. Realizar ejercicios de lectura y escritura 	Una sesión
		Taller 2: Trabajar aspectos de forma,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar como se organiza este tipo de texto. 2. Tomar un enunciado del texto uno, en parejas, y buscar una redacción más adecuada. 3. Ver las producciones 	Una sesión
4. Producción Final	Escribir un texto final	Elaboración de texto 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de texto 2: Recordar la situación de comunicación. 2. Dictar a la alfabetizadora una descripción 3. En plenaria se evaluará la producción. Previo se definirán los aspectos, según lo correspondiente 4. Evaluar el texto, con lista de aspectos acordados en el grupo. 	Una sesión