

**La Pedagogía De Géneros Textuales Como Estrategia Para El Desarrollo De La
Alfabetización Inicial.**

**Fabiola Luz Barrera Albor
Keliz Johana Gutiérrez Ruiz
Sol María Solano Sánchez**

**Asesora
Teresa De Jesús Benítez Velásquez.**

**Universidad Del Norte
Maestría En Educación Con Énfasis en Lenguaje.
Barranquilla, 2018**

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por hacer posible esta oportunidad de realización personal y profesional, a nuestras amadas familias por los sacrificios y el tiempo que nos han regalado para cumplir este sueño, a nuestra estimada asesora Teresa Benítez por acompañarnos incondicionalmente en la materialización de esta propuesta y a todas las personas que de una u otra forma nos apoyaron en la misma.

Nota de Aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, ____ de 2018

Contenido

Introducción	6
1. Autobiografía.....	8
1.1 Fabiola Luz Barrera Albor	8
1.2 Keliz Johana Gutiérrez Ruiz	9
1.3 Sol María Solano Sánchez.....	10
2. Planteamiento del Problema	11
3. Justificación.....	14
4. Objetivos.....	16
4.1 Objetivo general	16
4.2 Objetivos específicos.....	16
5. Marco Teórico	17
5.1 Fundamentación de lenguaje.....	17
5.2 Desarrollo del lenguaje.....	18
5.3 Una mirada hacia la lectura	19
5.4 Alfabetización Inicial.....	21
5.5 Pedagogía de Géneros Textuales.....	22
5.5.1. Zona de desarrollo próximo	23
5.5.2. Mediación	23
5.5.3. Andamiaje	24
5.5.4. Ciclo de andamiaje en alfabetización inicial	24
5.6. Etapas del ciclo de enseñanza y aprendizaje en la Pedagogía de Géneros	26
5.6.1. Contextualización	27
5.6.2. Estructura y propósito del texto	27
5.6.3. Lectura detallada	27
5.6.4. (Re-) representación de las ideas del texto	27
5.6.5. Reacción al texto.....	28
5.6.6. Autoevaluación	28
5.7. Competencia Comunicativa	28
5.8. Innovación.....	30
6. Metodología	32
6.1 Descripción de la Propuesta de Investigación.....	32
6.2 Descripción del tipo de investigación	33
6.2.1. Primera Fase.....	34

6.2.2. Segunda fase	34
6.2.3. Tercera fase.....	35
6.2.4. Cuarta Fase.....	35
6.2.5. Quinta fase	35
6.2.6. Sexta Fase	36
6.3 Población.....	36
6.4 Descripción de técnicas de recolección de datos	37
6.4.1. Observación Participante	37
6.4.2. Diario de campo.....	37
6.4.3. Entrevista	38
6.4.4. Resultados de aprendizajes	38
7. Análisis de resultados	40
7.1. Estrategias Pedagógicas empleadas por la docente.	42
7.1.1. Andamiaje	42
7.1.2. Mediación.	44
7.1.3. Modelación	47
7.1.4. Interacción.....	49
7.1.5. Competencia Lectora y escritora: Desarrolla Microhabilidades.	52
7.2. Habilidades desarrolladas por los estudiantes.....	56
7.3. Actitud de los estudiantes hacia la lectura y la metodología empleada.	62
Conclusiones	64
Recomendaciones.	67
Referencias Bibliográficas	68
Anexos	75

Introducción

El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los desafíos más relevantes que debe enfrentar la educación contemporánea, con el propósito de propiciar que los estudiantes desarrollen de manera efectiva las competencias comunicativas lectora y escrita, que habrán de servirles en la adquisición de futuros aprendizajes, en este contexto es importante que las instituciones educativas cuenten con docentes que se cuestionen y estén dispuestos a desarrollar otras formas de hacer más enriquecedor el proceso.

Partiendo de esta premisa, el presente trabajo de investigación propone una alternativa innovadora que le permite al niño de Transición y primer grado de Básica Primaria la adquisición de las habilidades lectoras y escritas a través de la implementación de la Pedagogía de Géneros Textuales como metodología efectiva para ello, al permitirles el fortalecimiento de la interacción con los textos obtenidos como resultado la práctica funcional contextualizada de la lectura y la escritura.

La propuesta surge de la necesidad de mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa lectora de los estudiantes de las tres Instituciones sujetas de esta investigación IED Denis Herrera de Villa, La Merced y Madre Marcelina, las cuales habían obtenido bajos resultados en las pruebas Saber de (3°) tercer grado del año 2014 en esta competencia, se analizaron las posibles causas de este problema, se formularon interrogantes acerca de la mejor forma de abordarlo y se tomaron decisiones para darle solución en lo que respecta al proceso de alfabetización inicial, por ser allí donde se identificó la génesis del mismo.

El propósito es determinar la eficacia de la Pedagogía de Géneros Textuales en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes de transición y primer grado de Básica primaria, para lo cual se hizo necesario caracterizar las estrategias pedagógicas empleadas por las docentes investigadoras en la implementación de la Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar habilidades de alfabetización inicial en los estudiantes; el análisis de las habilidades de alfabetización inicial que desarrollan los estudiantes después de la implementación y por último

el análisis de la actitud de los estudiantes hacia la lectura, la escritura y la metodología empleada.

A continuación se muestra la sistematización de la investigación organizada en capítulos iniciando con el planteamiento del problema en el que se analizó y se formuló la pregunta de investigación base para la enunciación de los objetivos, en el siguiente capítulo se presenta el marco teórico que sustenta la propuesta que se fundamenta en la adaptación del ciclo de enseñanza de la lectura de Pedagogía de Géneros Textuales propuesto por investigadores de la Universidad del Norte (Moss, Benítez & Mizzuno 2016), fusionada con el ciclo de andamiaje de la alfabetización inicial de Rose (2016) apoyados en los constructos: fundamentación del lenguaje, desarrollo del lenguaje, lectura, alfabetización inicial, Pedagogía de Géneros Textuales, competencia comunicativa, innovación, posteriormente se describe la metodología que para esta propuesta fue de corte cualitativo de tipo Investigación Acción Educativa, lo que permitió sistematizar los resultados y presentar un análisis de los mismos, finalmente se consignaron las conclusiones y recomendaciones.

1. Autobiografía

1.1 Fabiola Luz Barrera Albor

Mi nombre es Fabiola Luz Barrera Albor. Nací el 11 de mayo de 1978, en el municipio de Santo Tomás, Atlántico. Soy hija única de Humberto y Digna, quienes me criaron en un hogar lleno de afecto bajo estrictos valores morales y religiosos. Cursé mis estudios de primaria y bachillerato en la Normal Departamental Nuestra Sra. de Fátima institución que sin duda marcó mi persona. Una vez graduada de bachiller pedagógico inicio mi vida laboral en el colegio Salesiano de San Roque y algunos meses más tarde en junio de 1996, fui nombrada en el sector oficial, asignada a la Institución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz de Barranquilla, lugares en los que ejercí la docencia en diferentes grados de la básica primaria por más de 19 años.

Trabajando ambas jornadas cursé mis estudios de psicología, profesión en la que me desempeñé por 7 años en el Colegio Salesiano San Roque simultáneamente alternándolo con la docencia, finalmente en el sector privado fui nombrada coordinadora de calidad, labor en la que implementé el sistema de gestión de la institución, esto ha dado lugar a liderar proyectos en diferentes áreas de la educación y acercarme al perfeccionamiento de mi práctica docente en el grado transición, espacio donde sentí que encontré el culmen de mi vocación.

La realización de una especialización en Neuropsicopedagogía, me permitió la Implementación de la Innovación Educativa Conecta: el entrenamiento neurocognitivo en el grado Transición desde el año 2014 hasta la actualidad. Ingresé por concurso de méritos al programa para la transformación de la calidad educativa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación nacional, esta ha sido una oportunidad para poner mis conocimientos, experiencias y habilidades al servicio de los docentes de la Institución Educativa Distrital Denis Herrera de Villa, para juntos soñar con una educación transformadora y de calidad en el sector oficial.

En el año 2010, contraí matrimonio con Juan Carlos del Portillo, quien es mi compañero de camino y gran apoyo, llegando a complementar mi vida permitiéndome sentirme amada y feliz.

Siempre quise realizar una maestría, debido a que estudiar ha sido otra de mis grandes motivaciones y por considerar que necesitaba estructurar mis competencias investigativas, por

ello, estos meses han muy satisfactorios para mí; cada profesor, cada materia me ha ayudado a crecer personal y profesionalmente; a través de esta maestría quiero conseguir las respuestas para fortalecer los proyectos que hasta el momento he desarrollado de forma empírica; con su aporte aspiro ser partícipe de la transformación que la educación pública requiere para mejorar su calidad y garantizar las respuestas que exigen las necesidades de los niños que en ella se educan.

1.2 Keliz Johana Gutiérrez Ruiz

Mi nombre es Keliz Johana Gutiérrez Ruiz, nací en Sabanagrande Atlántico el 5 de enero de 1983 en el seno de una familia sencilla que me proporcionó una excelente formación humana y cristiana y de la que recibo un apoyo incondicional. Inicié mi formación académica en la Normal Superior Nuestra Señora de Fátima obteniendo el título de Bachiller pedagógico; en este mismo lugar continué mi formación docente y logré graduarme como Normalista superior. En el año 2002 llegó el momento de mi praxis pedagógica e ingresé a laborar en el colegio de la Presentación San Miguel del Rosario con las hermanas religiosas Dominicanas de la Presentación, una magnífica oportunidad para explorar nuevas alternativas de aprendizaje.

Durante el año 2007 gradué como Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, luego llegaron otras oportunidades de formación como: diplomados, cursos, talleres entre otros, más tarde, en el año 2009 tomé la decisión de formar un hogar con la bendición de Dios con Miguel Marín un hombre maravilloso quien es mi apoyo incondicional. Al año siguiente llego al Magisterio por concurso de méritos a enfrentar nuevos retos en la Institución Educativa Distrital Madre Marcelina de la comunidad de Hermanitas de los Pobres de San Pedro Claver como docente de básica primaria; este mismo año llega a mi vida la gran ilusión de ser madre. En el año 2016 inicio los estudios de maestría, oportunidad ofrecida por el MEN para seguir cualificando mi labor como docente y así seguir transformando realidades en nuestro contexto educativo y mejorar mi calidad de vida y la de mi familia.

1.3 Sol María Solano Sánchez

Mi nombre es Sol María Solano Sánchez, nací en Barranquilla el 27 de Septiembre de 1969. Soy la última hija de un hogar liderado por una madre soltera, quien con gran fortaleza se dedicó a educar a sus siete hijos sin poseer las herramientas necesarias para hacerlo, sólo con la firme convicción que sus hijos debían tener un estilo de vida diferente al de ella.

Cursé mis estudios de primaria y bachillerato Pedagógico en la anexa a la Normal Departamental del Atlántico hoy Normal Distrital, terminé mis estudios de pregrado como Psicorientadora en la Corporación Universitaria de la Costa, en el transcurso de mi preparación conozco a mi esposo Geovani Guerrero con quien he construido una hermosa familia conformada por tres hijos, ellos se han constituido en la razón para ser mejor cada día.

Inicié mi desempeño como docente en instituciones de carácter privado como el Colegio de San José, Liceo de Cervantes, La Medalla Milagrosa, siendo éstas un pilar de fortalecimiento en mi vida profesional y espiritual, recibiendo de ellas formaciones que mejoraron mi práctica pedagógica y la esencia de mi ser como persona.

En el año 1994 ingresé al sector oficial Escuela N° 17 para niñas hoy Institución Educativa Distrital La Merced como docente de aula, durante el ejercicio de mi labor me reúno con un grupo de compañeras para escribir el libro Carnaval en el Jardín dirigido a niños de transición, el cual fue una experiencia enriquecedora que permitió aportar ideas y prácticas innovadoras al trabajo de aula de mis compañeras. Esta institución me ha permitido crecer como persona y como profesional, brindándome la oportunidad de trabajar con niños que presentan necesidades educativas especiales, siendo el aula el espacio para demostrarles a estos chicos y a la comunidad que todos podemos trabajar en el mismo contexto.

En el año 2016 obtuve la beca de excelencia e ingresé a la Universidad del Norte, todo lo que he vivenciado durante esta maestría me ha permitido fortalecer mis competencias profesionales, dicho proceso se ha dado desde dentro, el ejercicio de repensar mi práctica me ha motivado participar activamente y hacer visible mis ideas en el ámbito laboral.

2. Planteamiento del Problema

La razón de ser de todo proceso educativo es la transformación de las personas en formación. Con referencia a estudiantes de los primeros años de escolarización la prioridad se centra en el desarrollo de las competencias comunicativas: lectora, escrita y la oral, esta última según lo planteado por Morrow (2015), enriquece y fortalece las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito. De lo anterior se infiere que para el niño es importante que la escuela le ayude a cimentar un buen proceso de alfabetización inicial como prerequisite para el éxito en sus futuros aprendizajes.

Existe amplia literatura que ilustra la importancia de la alfabetización inicial en el niño de preescolar y programas implementados por el Ministerio de Educación Nacional como el Plan nacional de Lectura y Escritura de Educación inicial, Preescolar, Básica y Media, para fortalecer estas competencias, sin embargo son muchas las situaciones que demuestran la poca mejoría del proceso lector de los estudiantes del país. Esta realidad se puede evidenciar en los resultados nacionales de las pruebas Saber en el área de Lenguaje para grados tercero, quinto y noveno del año 2014 informe de resultado Saber ICFES (2016), de la cual tomamos como referencia los correspondientes al grado tercero, se encontró que el 48% de los estudiantes de este grado están en los niveles insuficiente y mínimo, el 32% en satisfactorio y sólo el 20% en avanzado. Los anteriores porcentajes demuestran que en un período tan importante para el niño como es el del cierre del primer ciclo de su aprendizaje son muchos los estudiantes que no han alcanzado a desarrollar las competencias comunicativas evaluadas en la prueba saber para este grado.

La realidad planteada no es ajena al Distrito de Barranquilla, pues a pesar de los programas del Ministerio anteriormente aludidos y del esfuerzo del gobierno distrital por mejorar la calidad del proceso educativo son muchas las instituciones que vienen presentando dificultades en el desarrollo de las competencias comunicativas oral, lectora y escrita, lo cual se traduce en bajo desempeño académico de sus estudiantes de grados inferiores, prueba de ello la constituyen las Instituciones Educativas Distritales Denis Herrera De Villa, Madre Marcelina y la Merced, que a pesar de estar ubicadas en contextos geográficos diferentes, sus estudiantes comparten un nivel bajo en la competencia lectora y escrita en las pruebas saber de 2014. De acuerdo con ello, la IED Denis Herrera de Villa muestra debilidad en la competencia comunicativa lectora y escrita;

la IED la Merced en la competencia escrita y la IED Madre Marcelina en la competencia lectora (Resultados Institucionales Pruebas Saber 3,5 y 9. 2015).

Una breve caracterización de las Instituciones Educativas objeto de aplicación de esta propuesta permite indicar que: la Institución Educativa Denis Herrera de Villa de naturaleza oficial, carácter mixto, modalidad académica y doble jornada atiende una población estudiantil de 1530 niños en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica, provenientes en su mayoría de familias en situación de vulnerabilidad tanto por las condiciones socioeconómicas como por las dificultades sociales, residentes en barrios de estrato cero y uno como: la Manga, la Esmeralda, la Paz, Sourdis, entre otros del suroccidente de Barranquilla.

Así mismo, la Institución Educativa Distrital La Merced de naturaleza oficial, carácter mixto y modalidad académica técnico comercial, ofrece sus servicios a una población de 585 estudiantes entre los cuales se cuentan niños en situación de discapacidad incluidos en el aula, comparte características poblacionales con la IED Denis Herrera de Villa, ya que los estudiantes que atiende provienen de sectores populares de la ciudad, que son transportados por la alcaldía distrital hasta las instalaciones de la Institución ubicada en el Barrio Santo Domingo Sabio de la ciudad de Barranquilla.

Por su parte la Institución Educativa Distrital Madre Marcelina está ubicada en el centro de la ciudad, atiende 684 niñas de sectores aledaños, administrada por las hermanitas de los pobres de San Pedro Claver, a pesar de ser la de mejor nivel de desempeño académico de las tres escuelas, los resultados obtenidos por las estudiantes aún demuestran un nivel de competencia lectora y escrita por debajo de lo esperado.

En estas Instituciones los estudiantes obtienen bajos desempeños, debido a que muchos de ellos no dominan el nivel básico de lectura que el proceso requiere. Por ejemplo, en el año 2015 en la IED Denis Herrera de Villa, un total de 29 niños de los 123 que cursan el grado primero reprobaron en un 4.2 % la asignatura de Lengua Castellana (Libro de notas IED Dennis Herrera de Villa 2015). De igual forma, en la pruebas de lectura Earley Grade Reading Assessment - EGRA- Aplicada por el Ministerio de Educación Nacional a 60 niños del grado primero, para evaluar la adquisición de la alfabetización de los primeros grados mediante el reconocimiento de las letras del alfabeto, leer palabras simples, escuchar con comprensión y la comprensión de

oraciones y párrafos, en el mismo año en las competencias lectoras y escritas solo el 3% de ellos reconocían el nombre de las letras; el 4.60% decodificaron correctamente las palabras y un 18.3% identificaron el sonido inicial de las letras (Ministerio de Educación Nacional,2015).

Por otra parte, al revisar las programaciones de las áreas en lo que respecta a metodologías, se encontró que los docentes que orientan la alfabetización inicial en las instituciones educativas mencionadas generalmente utilizan en su praxis pedagógica metodologías tradicionales y rutinarias, es decir, que se limitan a enseñar de manera progresiva las letras que conforman el abecedario, luego motivan al estudio del nombre del grafema para posteriormente combinarlos con las sílabas hasta formar palabras. Asimismo, emplean el método silábico para la enseñanza de la lectura iniciando con las vocales, siguiendo con las consonantes, las palabras y la construcción de frases, en ocasiones se incluyen letras tras letras sin una clara enseñanza de la lectura convirtiendo esta práctica en algo mecánico.

Orientados por esta problemática, se presenta una propuesta de innovación pedagógica basada en la implementación del ciclo de enseñanza y aprendizaje de la Pedagogía de Géneros Textuales, con la cual se pretende impactar el desarrollo de la alfabetización inicial de los niños de transición en el nivel preescolar y de primero de educación Básica Primaria de las instituciones intervenidas. Investigaciones basadas en la aplicación de esta pedagogía en contextos similares en Estados Unidos evidencian que es apropiada para este fin, por tal motivo, se plantea el siguiente interrogante:

¿Es la Pedagogía de Géneros Textuales una metodología efectiva para desarrollar la alfabetización inicial en niños de transición y primero de primaria?

3. Justificación

En una época de constante transformación, se hace necesario que la educación se reoriente para poder formar el talento humano capaz de satisfacer las necesidades que la sociedad en su desarrollo le va planteando. Esta requiere que los niños en la escuela aprendan a aprender para lo cual es imprescindible que posean una competencia comunicativa bien desarrollada. Bajo esta perspectiva, es necesario que el docente de aula genere espacios que posibiliten la construcción de nuevos ambientes para la enseñanza de la lectura y la escritura, esto es, encaminar su labor hacia la construcción del pensamiento, no a transmitir conocimientos.

En esa orientación, esta propuesta pedagógica se constituye en una oportunidad para enseñar a leer y escribir correctamente a niños de transición y primero que inician su etapa escolar en las instituciones educativas distritales Denis Herrera de Villa, Madre Marcelina y la Merced, toda vez que con la Pedagogía de Géneros Textuales se desarrollan las competencias lectoras, oral y escrita, primordiales para la adquisición funcional del lenguaje en tanto sienta las bases de un adecuado proceso lector y escritor, esencial para el éxito del aprendizaje en las etapas futuras de su escolaridad. En este sentido, Rose y Martín (2012) identifican la lectura de textos como eje transversal para el desarrollo curricular en el que los abordajes de estas competencias convierten la práctica de las mismas en un elemento motivante y enriquecedor para el futuro lector y escritor.

En esta perspectiva, la propuesta se revela pertinente en cuanto persigue los fines que en la normatividad vigente se asocian a los grados iniciales, buscando aprovechar el potencial de los niños de esta edad mediante la implementación de las etapas y los pasos que propone la Pedagogía de Géneros Textuales para que así estos logren iniciar un adecuado proceso de adquisición de la lectura y escritura, es decir, con ella se inicia la solución del problema que los estudiantes de las instituciones beneficiarias vienen presentando para el normal desarrollo de su proceso académico.

Por otra parte, con la implementación de esta propuesta de investigación se abren las posibilidades de mejoramiento de los procedimientos de enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial y se aportará conocimiento nuevo sobre la Pedagogía de Géneros

Textuales en su aplicación en esta etapa escolar, no solo en las instituciones participantes sino también podrá aplicarse con éxito en las restantes instituciones del Distrito que compartan el mismo problema.

También, la propuesta constituye un aporte didáctico-pedagógico novedoso, en la búsqueda de estrategias metodológicas para el mejoramiento de la competencia comunicativa lectora y escrita en estudiantes de los primeros grados de escolaridad, pues la revisión de antecedentes no permitió encontrar ningún trabajo parecido en el país. Los resultados con su aplicación podrán ser incorporados en las prácticas diarias de estas y otras instituciones educativas del país.

La factibilidad de la propuesta está dada en primera instancia por la normatividad vigente, puesto que el Decreto 2647 de 1984, en su artículo 1° concibe el concepto de innovación educativa en los establecimientos formales del país como:

Toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este Decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana, tales como la operacionalización de concepciones pedagógicas, metodológicas y de las posibilidades de los estudiantes en forma diferente a la tradicional.

De igual forma, la Ley 115 de 1994, cuyo artículo 77, establece la autonomía de las instituciones educativas para adoptar estrategias de enseñanza y estructurar actividades formativas dentro de los lineamientos que establece el Ministerio de Educación Nacional. En segunda instancia, la propuesta es respaldada por la disposición de las directivas de las tres instituciones educativas para apoyar su realización, así como de las docentes del nivel transición y primer grado de Básica Primaria para asumir el compromiso de un cambio de enfoque en la enseñanza de la alfabetización inicial de sus estudiantes.

Finalmente, este trabajo será de importancia para nuestra vida profesional debido a que nos permitirá poner en práctica los conocimientos adquiridos en esta maestría con relación a los procesos investigativos, la alfabetización inicial, el desarrollo del lenguaje y la Pedagogía de Géneros Textuales como metodología.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Determinar la eficacia de la Pedagogía de Géneros Textuales en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes de transición y primer grado de Básica primaria.

4.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar las estrategias pedagógicas empleadas por la docente en la implementación de la Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar habilidades de alfabetización inicial en los estudiantes.
2. Analizar qué habilidades de alfabetización inicial pretende desarrollar la docente durante la implementación.
3. Analizar qué habilidades de alfabetización inicial desarrollan los estudiantes después de la implementación de la Pedagogía de Géneros Textuales.
4. Analizar la actitud de los estudiantes hacia la lectura, la escritura y la metodología empleada.

5. Marco Teórico

Este apartado constituye el culmen de un proceso de preguntas y respuestas acerca de cómo desarrollar una propuesta que permita mejorar la práctica pedagógica en la alfabetización inicial, obteniendo de esta manera mejores resultados en el desempeño de los estudiantes. A continuación, se presenta la revisión teórica sobre los siguientes constructos que permiten sustentar el diseño de la propuesta: desarrollo del lenguaje, alfabetización inicial, lectura, escritura, competencias, innovación pedagógica y Pedagogía de Géneros Textuales.

5.1 Fundamentación de lenguaje.

Desde antes de nacer, el ser humano establece formas de comunicación que hacen parte del lenguaje, las cuales continúan su desarrollo a lo largo de la vida. Es por lo que se considera que este guarda estrecha relación con las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir. El lenguaje le otorga significado a lo que escuchamos, leemos, escribimos y hablamos, haciendo necesario definir su importancia en relación con el desarrollo de la competencia lectora como elemento clave para la estructuración de la presente propuesta.

El lenguaje, durante décadas ha sido objeto de especial atención en el ámbito pedagógico, biológico, psicológico, neurológico y social, debido a que es un elemento de suma importancia para la adquisición y desarrollo de cualquier aprendizaje, por ser éste un proceso eminentemente comunicativo. Fernández (2015) define el lenguaje como un potencial, de lo que se infiere este es inacabado, que siempre está en constante desarrollo. En términos del citado autor, esta facultad del ser humano se encuentra determinada por lo que puede hacer la persona que habla, su intercambio de roles en el discurso y el significado que le puede aportar al mismo.

Desde un punto de vista social Halliday, (1985) define el lenguaje como un recurso que podríamos establecer como indispensable para la edificación y demostración de significados en un contexto social. Según este autor el lenguaje es el medio para que los seres humanos interactúen con otros. Asimismo, le incluye una explicación biológica al proceso del lenguaje definiendo dos categorías para su disertación: el Intraorganismo y el Interorganismo. Lo primero se refiere a los procesos de estructura y funcionamiento del cerebro en relación con el desarrollo

del lenguaje, se podría entender como una perspectiva individual desde el centro de la persona. Lo segundo se relaciona con la perspectiva social que mencionamos al inicio, nos lleva a entender el lenguaje como una relación con los otros, implica salir de sí mismo para entrar en relación con ellos.

Desde este último enfoque se pretende fundamentar la propuesta, entendiendo que el lenguaje es un proceso que tiene unas explicaciones desde la persona a nivel de las funciones que están determinadas por su cerebro y además es sujeto de aprendizaje a través de lo social en un ser con el otro. Una serie de autores han expresado su pensamiento al respecto, así por ejemplo, Bernstein (1958) afirma que el lenguaje surge desde lo afectivo y está mediado por la necesidad de comunicación de los sentimientos, por tanto, el lenguaje se configura teniendo estos componentes como hilo conductor, dándole un carácter personal y definiendo las formas de interacción con los otros y el contexto.

Desde la mirada de Martínez (2010), el lenguaje se define como una actividad de tipo cognoscitivo, resultado de la interpretación que hace el sujeto de las vivencias de su entorno, se apropia de lo que le rodea para transformarlo y convertirlo en ideas dejando su individualidad con esto y haciendo parte del mundo de los otros, el puente entre estas dos realidades es el lenguaje. Esta es la mirada funcional del lenguaje desde la cual se fundamenta la presente propuesta.

5.2 Desarrollo del lenguaje

En la primera infancia el ser humano se encuentra en un momento determinante para el desarrollo de todas sus dimensiones. Dada la importancia que le hemos otorgado al lenguaje, nos centraremos en este apartado en realizar un acercamiento al cómo evoluciona este en dicha etapa. Antes de que aparezca el lenguaje los niños aprenden a interpretar los gestos comunicativos de sus cuidadores, estos les ayudan a entender el mundo en el contexto donde se desenvuelven, es decir, que el lenguaje esta mediado por ese contexto. Las interacciones del niño con sus cuidadores y con otros niños fortalecen el despertar hacia el lenguaje oral, lo que constituye un fundamento importante para nuestra propuesta ya que permite utilizar el contexto para fortalecer la competencia comunicativa, especialmente en el desarrollo del vocabulario a través de la

interacción con los textos, sus cuidadores como modelos y sus pares como dinamizadores del proceso (Owens, 2003).

Desde esta perspectiva se puede afirmar que el desarrollo del lenguaje se da a partir de una necesidad del niño de comunicación con los otros y de los usos que estos le den en su entorno cultural, de allí la importancia de sus interacciones con adultos especialmente la madre y según Vygotsky (1987) pares significativos con los cuales se comunica permanente. Como lo afirma Purcell, Jacobson y Degener (2004), en este ámbito de la práctica del lenguaje es donde en la medida que los niños conocen su estructura lo usan de forma más social. Estos, en la edad preescolar hacen uso de un lenguaje muy personal que en la interacción con los otros se convierte en social. En este mismo sentido, Owens (2003) le da un papel primordial a la interacción como medio para la adquisición del lenguaje en esta etapa, caracterizado por fluctuaciones muy rápidas en tres aspectos: la forma, el contenido y el uso, permitiendo este último otorgarle representaciones y significados al mundo que le rodea como punto de partida para elaboraciones sobre el mismo.

Complementado los anteriores factores, Deák y Maratsos (1998) afirman que en la primera infancia los niños adquieren la capacidad de clasificar la información de las conversaciones en que participan, de la cantidad y la claridad de las mismas, permitiéndole esto, deducir cómo organizar el lenguaje de tal manera que puedan responder con él a las demandas del entorno. Lo anterior se da de forma gradual. A su vez Luria (1984), expresa que el lenguaje le permite hacer representaciones simbólicas de los objetos que le rodean, estas dos perspectivas nos dan idea del lenguaje como instrumento mediador del conocimiento y nos permiten entender en esta propuesta las competencias básicas del lenguaje que aparecen en la primera infancia como los elementos principales en la cognición y socialización del niño para garantizar su aprendizaje.

5.3 Una mirada hacia la lectura

Leer constituye en la actualidad uno de los objetivos esenciales de la educación, a la vez que se configura como un factor determinante del éxito escolar en los niveles y ciclos de la educación: Preescolar, Básica, Media y Superior. Los educandos pasan de aprender a leer a leer

para aprender en la medida en que buena parte de los contenidos que se trabajan en la escuela cuentan con el texto escrito como soporte básico o auxiliar.

La realidad antes expuesta lleva a revisar desde nuestra propuesta la lectura, que desde el abordaje de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se define como:

Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos... y en texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares y que postula un modelo de lector. Elementos inscritos en un contexto, una situación de intereses, intencionalidades en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado (1998, p. 24)

Leer desde esta perspectiva va más allá de decodificar un conjunto de símbolos, implica la interacción entre los diferentes agentes que confluyen en él, este proceso se va enriqueciendo día a día entre la cultura, el contexto y el ambiente en que se desarrolla, lo que permite que transforme ese espacio imaginado por el lector.

De esta misma forma el MEN (1998), afirma que la lectura constituye un proceso que tiene una intervención social y otra muy personal. Esto último concuerda con lo expresado por Halliday (1985), sobre el lenguaje cuando afirma que este puede explicarse desde ambos puntos de vista: al social lo llama lengua por comportamiento y al personal que lo denomina lengua como conocimiento. Por tanto, desde esta propuesta se busca que se desarrollen los aspectos antes explicados con el fin de formar lectores óptimos, es decir, que pueda realizar valoraciones, conjeturas, plantear hipótesis y emitir sus propios juicios teniendo en cuenta no solo su persona si no la relación con los otros.

Asimismo, Liberman (1992), propone que la lectura requiere de una enseñanza explícita, de muchos años de reforzamiento y práctica; esto depende de la adquisición del lenguaje oral en primer lugar, pues las dos habilidades están directamente relacionadas, como afirman Teberosky y Ribera (2003). Para nuestro propósito, consideramos la lectura como uno de los elementos más significativos en el desarrollo del lenguaje, sobre todo en los grados iniciales de la escolaridad,

punto de partida de nuestro accionar. Como se ha venido desarrollando desde los diferentes autores, la lectura constituye un puente entre el pensamiento y el comportamiento, una llave para que el niño pase de ser espectador a protagonista de su aprendizaje.

5.4 Alfabetización Inicial

Es importante señalar que debido al grado de escolaridad en que se encuentran los niños con quienes se va a trabajar, la propuesta aborda el proceso de la alfabetización inicial, pues desde allí, se desprende el aprendizaje de la lectura y la escritura como se ha venido tratando a lo largo de este marco teórico. En éste sentido, la alfabetización inicial es la responsable de que el niño adquiera los elementos básicos para conocer efectivamente la lectura y escritura, y el conjunto de habilidades que le permitirán llegar a ser un lector óptimo y a comunicar adecuadamente sus ideas en forma escrita.

La importancia de la alfabetización inicial en el proceso de aprendizaje ha sido resaltada por Scarborough (2001); Snow, Burns y Griffin (1998), para quienes esta comprende el proceso de aprender la lectura y la escritura, de tal manera que quien aprende adquiera un grupo de destrezas que le permitan dominar dos funciones básicas: el poder identificar las grafías y darle un significado a eso que se decodifica. En esta línea, Teale (1995), sostiene que este proceso comienza desde los inicios de la vida infantil, que tanto la familia como las instituciones educativas expongan a los niños en escenarios de lectura y escritura originales. Para este autor la lectura y escritura son procesos psicolingüísticos que se desarrollan de manera conjunta y deben partir de los mundos reales en los que el niño tiene preguntas por responder, en síntesis, no deben darse como actividades aisladas. Por otra parte, Solé y Teberosky (2001), consideran que este proceso surge de un problema que tiene quien aprende, que se origina desde la identificación de la forma de lo simbólico “el dibujo y la escritura” para adquirir una interpretación secuencial de lo que este representa.

Bajo esta perspectiva se puede afirmar que la alfabetización inicial tiene la potencialidad de relacionar las motivaciones, necesidades y expectativas con el conocimiento, en la persona que aprende mediante el lenguaje oral y escrito. Desde la concepción de Rugeiro y Guevara (2015), la lectura es un proceso de conversión de los códigos visuales a un lenguaje de significación, también señalan las diferencias individuales en el lenguaje oral y cómo estas aportan en el

proceso de adquisición de la lectura y los avances en la misma. En la presente propuesta, el desarrollo del proceso alfabetizador se da para lograr una verdadera interacción con los textos que el niño escucha, comunica, lee y escribe.

5.5 Pedagogía de Géneros Textuales

En esta propuesta de innovación se aborda el enfoque de la Pedagogía de Géneros Textuales, enmarcada desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), que concibe el lenguaje como un sistema semiótico para construir significados (Halliday, 1978, como se cita en Moss, 2016). Por su parte Christie y Unsworth (2000) exponen la premisa que la LSF en el ámbito educativo responde a la pregunta de ¿cómo el lenguaje puede ser enseñado y aprendido?, enmarcándolo en un contexto específico, caracterizando esta teoría en el estudio del lenguaje centrado en el significado y el cómo las personas lo eligen con un propósito definido para usarlo en el contexto social donde se desarrolla.

Halliday (1978) hizo importantes aportes en el campo del desarrollo del lenguaje infantil desde el nacimiento hasta la adquisición de la madurez, así como al desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Desde esta perspectiva, Moss (2015) explica el concepto de lenguaje aportado por Halliday como un sistema de signos y códigos que permiten la elaboración de significados, jerarquizado en tres períodos de categorización en diferentes niveles de abstracción: la fonología, léxico gramática y semántica discursiva.

La fonología es el elemento más concreto del lenguaje oral, está compuesto por las unidades más pequeñas de este, en la lectura la conciencia fonológica, las sílabas el ritmo y la entonación en la escritura, la representación de los sonidos es decir los símbolos gráficos organizados en palabras, frases, la puntuación y la diagramación, en cuanto a la léxico gramática se refiere a la relación de significado entre las palabras y las estructura gramaticales de forma simultánea y por último la semántica discursiva se refiere a la organización del texto en cuanto a la coherencia de su contenido, esta estratificación se convierte en un factor relevante para la elaboración de la secuencia didáctica de esta propuesta debido a que constituye las bases desde la cual se planificará.

Para la enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial partiremos de la interacción con géneros textuales que Martin (1992) define como un proceso social que se realiza en etapas y que es orientado a una meta, lo que indica que los géneros poseen características que pueden ser enseñadas y aprendidas. En este sentido el desarrollo de la alfabetización inicial a partir de géneros textuales nos permite iniciar al niño en la adquisición de la lectura y la escritura en contextos significativos y mediante la interacción con docentes y pares, primero de forma muy guiada y finalmente de forma independiente.

Aquí aparecen tres términos importantes para el desarrollo del aprendizaje desde el enfoque de la Pedagogía de Géneros Textuales, que son fundamentales en la aplicación de nuestra propuesta: zona de desarrollo próximo, mediación y andamiaje.

5.5.1. Zona de desarrollo próximo

Es entendida como el instrumento óptimo del aprendizaje en el medio social, permeado por la interacción con pares significativos y otros miembros de la comunidad conjugando en este ejercicio los conocimientos y la experiencia para lograr el aprendizaje conjunto, de tal forma que la calidad de los resultados dependerá de la frecuencia y riqueza de las interacciones. Los principales responsables del aprendizaje de los niños son los adultos y pares de su entorno inmediato: familia, padres, docentes y compañeros, mediado por las necesidades de relación con estos, el niño logrará poco a poco crear aprendizajes de manera autónoma. En este estadio los niños alcanzan la mayor posibilidad de desarrollar aprendizajes significativos y duraderos, el aprendizaje resultado de estas interacciones siempre será mayor que aquel que se alcanza de manera individual (Baquero, 1997).

5.5.2. Mediación

Es el eje fundamental de la teoría del aprendizaje de Vygostky (1979), quien afirma que los seres humanos no tienen acceso directo a las realidades que conocen, este acceso lo alcanzan gracias al lenguaje y a la cultura como medios para desarrollar el aprendizaje. En este sentido la mediación es definida como el conjunto de estrategias que se utilizan como herramientas y/o materiales para lograr que el niño desarrolle una acción que antes no podía realizar en forma individual. Para el citado autor, esta describe la relación de la persona con el medio social y físico. En el mismo sentido Walqui (2006) enfatiza la importancia de los medios para lograr el

aprendizaje, usando los materiales como herramientas de diversos tipos para el logro de la tarea, la actividad de aprendizaje mediada por estas herramientas se da principalmente en la interacción social, siendo el lenguaje para ello el principal elemento de mediación social.

5.5.3. Andamiaje

Desde la perspectiva de Rose (2016), el andamiaje se entiende como una experiencia metaforizada con la figura del andamio en la que un individuo con más conocimiento, en este caso el docente, apoya a otro con menos experiencia, el estudiante para que desarrolle conocimientos, destrezas o habilidades, posteriormente se le retira la ayuda cuando este último es capaz de desarrollarlo de manera independiente. De esto se puede inferir que la principal característica del andamiaje según Vygotsky (1979) es el modo colaborativo y gradual en que se desarrolla la actividad para lograr que el sujeto no experto la desarrolle paulatinamente por sí solo. Partiendo de esto, Bruner (1978) acuña el término andamiaje otorgándole un papel primordial en el aprendizaje, ya que garantiza que el adulto ayude a que el niño aprenda y esto se evidencia cuando puede hacer una tarea por sí solo.

5.5.4. Ciclo de andamiaje en alfabetización inicial

En el caso específico de la Pedagogía de Géneros para la enseñanza de la lectura y la escritura, Rose (2016), propone un ciclo de andamiaje durante la realización de tareas de aprendizaje para garantizar el alcance de los objetivos que estas persiguen. Rose define las tareas de aprendizaje como una actividad que los estudiantes no han hecho antes, o al menos no satisfactoriamente, por tanto, debe recibir ayuda para realizarlas; también las define como las acciones realizadas durante el intercambio de roles entre los docentes y los estudiantes. Por tanto, que solo el docente puede preparar al estudiante para realizar la tarea, y solo el estudiante es el llamado a realizarlas. En este sentido, el ciclo de andamiaje comprende las siguientes etapas: preparación para las tareas de aprendizaje, la tarea que realiza el estudiante y elaboración del nuevo conocimiento a partir de las respuestas de los estudiantes, estas etapas interactúan entre sí en forma cíclica y contribuyen a que los estudiantes sean capaces de leer los textos y aprendan de los mismos. En la preparación para las tareas de aprendizaje la responsabilidad recae principalmente en la figura del docente para lograr que los estudiantes realicen la tarea por sí solos. Aquí el docente analiza detalladamente la tarea y prepara cuidadosamente la manera como

ayudará a todos los estudiantes a realizarla exitosamente. Este apoyo se da principalmente a través de preguntas que llevan al estudiante a realizar la tarea y generan la interacción necesaria para que, a partir de las respuestas de los estudiantes, se puedan elaborar nuevos conocimientos. Dado que la lectura es una tarea compleja que implica el reconocimiento de patrones de lenguaje al nivel de texto, oraciones y palabras, estas preguntas deben apuntar a diferentes niveles de comprensión (decodificación, literal, inferencial y crítico). Las palabras claves en esta etapa son apoyo y control.

En el caso específico de la enseñanza de alfabetización inicial, la Pedagogía de Géneros establece que el niño debe iniciarse en la lectura y la escritura mediante un andamiaje compartido (Bruner 2004), que privilegia la predicción a través de la exposición a imágenes y palabras en textos completos durante la lectura compartida y periódica. Esta interacción se constituye en un punto inicial para la enseñanza de la lectura (Gray, 1987, como se cita en Rose 2016). Cuando los estudiantes comprenden el significado de los textos aprenden a identificar el sentido de las palabras en sus unidades más simples: la oración, por ende, aprenderán a identificar las palabras que la componen.

Para que lo anterior sea posible, Rose (2016) propone cuatro etapas:

5.5.4.1. Reconocimiento de las palabras en la oración.

En esta primera etapa se seleccionan oraciones del texto leído conjuntamente con los estudiantes y se escriben por separado en tiras de cartulina. Para preparar a los estudiantes en el reconocimiento de cada palabra, el docente lee varias veces cada oración en voz alta. A medida que lee señala cada palabra y hace que los estudiantes las repitan, esto permite establecer relaciones entre las palabras leídas en el texto y sus grafías en la oración, es decir, como indican Rose, Gray y Cowey (1999), el interés de los estudiantes se enfoca durante este momento en las características gramaticales y léxicas del texto, las palabras que lo componen y las funciones de las mismas en el contexto de la oración.

5.5.4.2. Recortar grupos de palabras

Esta segunda etapa sirve como un afianzamiento de la etapa anterior otorgándole un significado dentro del texto escrito. Aquí los estudiantes recortan las oraciones en grupos de

palabras, las reorganizan en la secuencia apropiada y leen nuevamente cada palabra a medida que van organizándolas. El docente puede preparar a los estudiantes para realizar esta tarea a través de preguntas tales como: ¿De quién/es se trata la oración?, ¿Qué hacen? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?, estas les permitirán reconstruir las oraciones otorgándole significados a las palabras que las componen.

5.5.4.3. Creación de oraciones

En ella los docentes guían a los estudiantes para que reorganicen los grupos de palabras recortadas en la etapa anterior y las lean en voz alta a medida que lo hacen. Todo esto es imprescindible como elemento previo a la ortografía y el deletreo. Estas etapas están detalladas en nuestra secuencia didáctica como una manera de garantizar la práctica de la técnica y medir el impacto de la misma en los contextos educativos en los cuales se implementará. En este momento del ciclo se promueve la enseñanza de las microhabilidades de la alfabetización inicial como son: conciencia fonológica, construcción de palabras, el deletreo, desarrollo del vocabulario mediante el uso de nuevas palabras y conocimiento del código alfabético (Jiménez y Artiles 1990).

La cuarta y última etapa se denomina:

5.5.4.4. Reconocer palabras dentro y fuera de la oración

Aquí se enfatiza en la escritura de las oraciones y palabras, se realiza el modelado de la escritura y se practica muchas veces usando distintas estrategias, llegando a la reescritura de cuentos a través de la integración del vocabulario trabajado con otras palabras en nuevos textos creados por ellos mismos. Aquí el docente media la escritura utilizando los patrones de oración del texto que se usó como modelo.

5.6. Etapas del ciclo de enseñanza y aprendizaje en la Pedagogía de Géneros Textuales

Para enseñar a leer y a escribir textos, la Pedagogía de Géneros propone un ciclo de enseñanza conformado por tres etapas fundamentales: deconstrucción del texto, construcción conjunta y construcción independiente de un texto similar. Este ciclo contribuye a que los estudiantes comprendan el contenido del texto y que los escriban exitosamente. No obstante, en ocasiones a los docentes solo les interesan los textos para que los estudiantes adquieran conocimiento y

aprendan del contenido de los mismos. En este caso, investigadores de la Universidad del Norte proponen un ciclo de enseñanza de la lectura basado en las etapas de deconstrucción del ciclo de enseñanza y aprendizaje de la Pedagogía de Géneros. El ciclo está conformado por seis etapas: *contextualización, estructura y propósito del texto, lectura detallada, re-representación de las ideas del texto, reacción al texto y autoevaluación* (Moss et al, 2016). Para los fines de este proyecto, las etapas fueron adaptadas al ciclo de andamiaje propuesto para lograr mejores resultados en la alfabetización inicial de las escuelas focalizadas. A continuación, describimos cada una de las etapas del ciclo de enseñanza de la lectura y la manera como se adaptan las etapas a este proyecto.

5.6.1. Contextualización

Como su nombre indica en esta etapa el docente ubica al estudiante en la temática y género del texto, se indagan los conocimientos previos, se explica el objetivo que tiene y su importancia en el marco de la asignatura, se detallan aspectos relevantes como el autor, y se realizan predicciones a partir de una revisión de los títulos e imágenes que acompañan el texto.

5.6.2. Estructura y propósito del texto

En esta segunda etapa, se hace una síntesis del contenido del texto. Se muestra a los estudiantes las partes que conforman el texto y se sintetiza el tema y propósito de cada etapa.

5.6.3. Lectura detallada

En esta etapa se realiza la lectura del texto en voz alta. El principio pedagógico que rige esta etapa es abordar el texto en su totalidad, modelar la lectura en forma minuciosa, realizando correcta entonación, matices de la voz, signos de puntuación y palabras que el docente quiere enfatizar. Para el propósito de esta innovación esta etapa se convierte en el primer paso para el aprendizaje de la lectura.

5.6.4. (Re-) representación de las ideas del texto

Esta etapa tiene como propósito que los estudiantes reelaboren el texto y muestren por medio de otro tipo de representación semiótica las mismas. Lo que constituye el momento de introducir la escritura, a través de esta los niños realizan representaciones pictóricas o gráficas de lo leído.

5.6.5. Reacción al texto

Se busca fomentar la actitud crítica de los estudiantes hacia los textos que se leen por medio de la formulación de preguntas, la forma como el autor construye y expresa sus argumentos promoviendo de esta forma el trabajo colaborativo.

5.6.6. Autoevaluación

En esta etapa, se identifica la comprensión del texto por parte de los estudiantes, para propiciar en ellos la capacidad creativa y lúdica. En la alfabetización inicial se evaluará la competencia comunicativa en el proceso de lectura y escritura.

Con la implementación de estas seis etapas se busca lograr no sólo una buena comprensión del texto en estudio, sino también el desarrollo de las competencias lectoras (Moss 2016).

5.7. Competencia Comunicativa

Desde lo pedagógico es necesario revisar una metodología que se adapte a los intereses y necesidades del niño, que esté directamente orientada a potenciar sus habilidades para el desarrollo de las competencias, las cuales implican cambios y transformaciones profundas en diferentes niveles educativos seguir este enfoque es comprometerse con una educación de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes, Tobón (2005). En esta misma línea el ICFES, en el documento competencias en lenguaje, relaciones entre la escuela y las pruebas de estado (2014), define las competencias como: “Un conjunto de saberes, habilidades cognitivas, desempeños actitudinales y destrezas procedimentales existentes dentro de cada disciplina en función de una aplicación o resolución de problemas pertenecientes a contextos cercanos y potenciales de los estudiantes” (p 20)

Además de los anteriores autores, Gimeno (2008) define la competencia como un rasgo propio de la identidad personal inherente a esta, le otorga la característica de ser aprendida pues no nace con el individuo, está latente en su desarrollo, así mismo, se le asigna un nombre con sus respectivos componentes que parte desde los conceptos, representaciones que la caracterizan y sus respectivas interrelaciones se encuentra mediatizada por la experiencia, el contexto, pero sobre todo cuenta con una información personal que la hace única. Para este trabajo las

definiciones antes citadas nos ubican en un contexto de aprendizaje que no puede ignorar la importancia del desarrollo de las competencias en nuestra propuesta como un todo que reúne los conocimientos, las habilidades y las actitudes en un contexto mediatizado por las necesidades y expectativas de nuestros estudiantes como actores principales de la misma.

En este tópico, profundizaremos en la competencia comunicativa, que es definida por Hymes (1961), como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación teniendo en cuenta la demanda del entorno, es decir, un empleo funcional de la lengua para responder a las situaciones comunicativas en que se encuentra inmerso, así mismo Niño (2008) señala que esta competencia es la relación de un saber semiótico o un conocimiento determinado que se hace funcional en las interacciones comunicativas, de allí que nuestro propósito al implementar esta propuesta en relación a la competencia comunicativa, es que los niños interactúen con la lectura y la escritura de textos para lograr una mejor comprensión de los mismos, ampliar su vocabulario, e incorporar estas en sus ámbitos y en nuevos contextos respondiendo a sus necesidades e intereses.

El Ministerio de Educación Nacional de Perú, en su informe de Primeros resultados Pisa (2012) define la competencia lectora como la facultad de los individuos para interpretar, aplicar, criticar e interactuar con textos escritos que le permitirán alcanzar sus logros, desarrollar habilidades y ser un ente activo participativo para la sociedad actual. En esta definición según Zayas (2012), se correlacionan tres elementos: el lector que otorga significado y sentido a los textos a partir de su interacción con los mismos, la relación de estos con saberes previos y nuevos conocimientos, los textos escritos que son tan variados en estructura e intención comunicativa lo que genera distintas alternativas en la práctica social y los fines de la lectura que determinan la manera en que el lector identifica los textos que va a leer, los modos en que los lee y el para qué los lee.

Los niños y las niñas se encuentren inmersos en contextos letrados, interactúan permanentemente con avisos, anuncios, etiquetas y marcas que en su mayoría poseen el código escrito, lo que constituye un punto de partida para la adquisición de la competencia escritora como una forma de expresión del lenguaje que permite hacer registros de los mensajes verbales en el tiempo. En este sentido Cassany (1989) afirma que escribir no significa únicamente

aprender el fonema y su correspondiente letra, sino darle un significado completamente distinto al lenguaje oral, con la escritura aprenden un código nuevo sustancialmente distinto al primero, no se trata de abandonar la oralidad puesto que la escritura no puede prescindir de ella, se trata más bien de encontrar una extensión de ésta, es por ello, que a través del proceso escritor se afirma la plena conciencia de la complejidad del lenguaje, del mundo y del ser humano.

En el desarrollo de la alfabetización inicial la competencia escritora significa comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes mediante un código diferente al oral, esto sucede cuando los niños y las niñas realizan representaciones gráficas de aquello que quieren comunicar. Por su parte, Rose (2008) define la importancia de la escritura de frases en las etapas iniciales del desarrollo ya que estas entran a sustituir las actividades orales y los resultados del código escrito, pero enseñándolo desde la estructuración de una secuencia didáctica que va desde la lectura hasta llegar a la escritura, como lo reafirma Teberosky y Martínez (2003), la importancia del aprendizaje de la escritura en esta etapa del desarrollo va más allá de la representación de los textos evidenciando la producción y el control a partir de la revisión de la propia escritura.

En este orden de ideas, nuestra propuesta pretende mediante el ejercicio de la escritura descubrir los elementos que mejor concuerden con las necesidades del niño en edad preescolar y así poner en práctica el papel didáctico de esta como herramienta de la creación, ya que como lo expresa Halliday (1978), cuando estos dos procesos se aíslan de la práctica comunicativa del infante y de sus vivencias en el conocimiento de las palabras se convierten en ejercicios sin sentido.

5.8. Innovación

Por otra parte, como consecuencia de lo expuesto hasta aquí, se resalta el rol que debe desempeñar el docente en esta pedagogía, que debe ser activo, siempre estar atento a identificar continuamente los intereses y necesidades del niño, escuchar, observar y registrar permanentemente sus expresiones para utilizarlas como base de la estructuración de los nuevos conocimientos que se generan en el aula de clase.

El docente debe diseñar actividades que permitan explorar las necesidades y expectativas de los estudiantes de su grupo, a partir de estas, estructurar experiencias de aprendizaje que le

permitan alcanzar los propósitos educativos hasta llegar a lo que Escudero (1995) define como Innovación, luchar consigo mismo en contra de las rutinas, la monotonía y lo que se espera debe superar la realidad en ocasiones inmóvil, para generar cambios que sean asumidos por el grupo de pares como ideal y atractivo.

Para Cañal (2002), la innovación comprende el conglomerado de pensamientos, fases, desarrollos y tácticas con algún grado de seguimiento y registro que permiten insertar transformaciones en las prácticas cotidianas, por lo tanto, no es una actividad de un momento, sino un proceso sistemático y permanente. En síntesis, retomando a Bolívar (2002), la innovación comprende un cambio de la manera de desarrollar las actividades por alguna nueva revisada, se necesita entonces hacer una transformación de la mente de quien desarrolla la práctica como núcleo central responsable de la misma, es decir, del docente. La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que esta impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral. El desarrollo de ese conjunto de acciones debe ser impulsado por una gestión democrática que permita, por una parte, otorgarle una dirección horizontal al proceso de elaboración y por la otra, lograr que el cambio se viva como una experiencia personal que a su vez involucra la cooperación de diferentes actores (Barraza, 2005).

6. Metodología

En lo referido a la metodología en este capítulo mostraremos la manera como se abordaron, escogieron, y elaboraron las estrategias y procedimientos por medio de los cuales se llegó a la sistematización de resultados de esta investigación. En la primera parte se describe la propuesta, seguidamente el tipo y diseño de investigación, por último, se detallan las técnicas de recolección de datos.

6.1 Descripción de la Propuesta de Investigación.

Como punto de partida para el diseño de la propuesta se realizó una revisión y apropiación de los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional: Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje (1998), los Estándares Básicos de competencias en lenguaje para el grado primero (2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje versión 2 (2016) y los resultados de las pruebas externas ISCE (2014). Todo lo anterior permitió identificar las necesidades de formación de la competencia comunicativa en el proceso lector y escritor de los grados iniciales, para estructurar esta propuesta la cual busca transformar las prácticas habituales de enseñanza de la lectura y la escritura en los grados antes mencionados. Su diseño se fundamenta en dos corrientes, una biológica que persigue el desarrollo de los procesos de pensamiento tales como la percepción, identificación de las formas, conciencia fonológica, juegos de sonidos, entre otros (Bernstein, 1958). Desde la corriente social se busca la enseñanza de la lectura por etapas, las relaciones que se generan alrededor del aprendizaje en las interacciones entre el docente, los estudiantes y viceversa, hasta alcanzar procesos sólidos de alfabetización inicial Halliday (1978).

El objetivo de esta propuesta fue evaluar la eficacia de la Pedagogía de Géneros Textuales en el desarrollo de la alfabetización inicial de los estudiantes de las instituciones educativas distritales Madre Marcelina, Denis Herrera de Villa y La Merced, las cuales, como se mencionó anteriormente comparten contextos culturales, académicos y sociales con características semejantes. Se elaboró una secuencia didáctica para responder a los interrogantes planteados al inicio de esta propuesta, se fundamentó desde la Pedagogía de Géneros Textuales como método para el desarrollo de la alfabetización inicial que consistió en la implementación de una serie de

estrategias para potencializar el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de grados transición y primero de primaria. El género textual seleccionado para la implementación de esta propuesta fue la narrativa, cuyo propósito fundamental es que los personajes resuelvan una complicación (Rose 2016). Escogimos este género porque responde a las necesidades e intereses de la población a trabajar.

Posteriormente, la secuencia didáctica se aplicó durante un período académico, comprendido entre los meses de julio y agosto del 2017. Las etapas de la clase contempladas en esta unidad se organizaron fundamentadas en el enfoque de Pedagogía de Géneros Textuales:

Contextualización, estructura y propósito del texto, lectura detallada, representación de las ideas del texto, reacción al texto y evaluación, haciendo en cada una de estas adaptaciones de acuerdo a la edad y al desarrollo de los estudiantes que participaron en la misma, además, la propuesta se enriqueció con las estrategias propias de enseñanza de la lectura y la escritura para alcanzar la alfabetización inicial y se abordó desde el área de lengua castellana para el grado primero y la dimensión comunicativa en el grado transición. Todo lo anterior se puede evidenciar en el plan de unidad correspondiente a la secuencia didáctica (Apéndice A).

6.2 Descripción del tipo de investigación

Esta propuesta busca responder la pregunta: ¿Es la Pedagogía de Géneros Textuales una metodología efectiva para desarrollar la alfabetización inicial en niños de transición y primero de primaria? Para ello se empleó una metodología de corte cualitativo de tipo Investigación Acción Educativa, que buscó, según la concepción de Elliott (2000), indagar y ampliar postulados básicos en el tejido educativo desde la participación de los docentes como investigadores, en esta misma línea la investigación acción educativa se rehace desde la investigación acción describiendo la práctica reflexionada para lograr transformaciones inherentes a los valores de los procesos educativos. Yuni y Urbano (2005) le dan a la investigación acción educativa el carácter de herramienta indispensable para analizar la génesis de los eventos usualmente presentes en el contexto educativo. Al respecto Rodríguez (2005) también la define como una versión de investigación participativa que impulsa cambios significativos en el ámbito educativo desde la

mirada reflexiva del mismo para cuestionarla y perfeccionarla más allá de la tramitología administrativa.

Para que lo anterior se concrete, es necesario profundizar las fases de la investigación acción educativa que, desde la perspectiva de Rodríguez (2005), son: identificación y tratamiento del problema, formulación de objetivos, definición de plan de acción, implementación y ejecución de las acciones, evaluación y reflexión y finalmente difusión de los resultados, para este autor estas fases cumplen un curso que se reinicia permanentemente de manera secuencial, pasaremos ahora a definir cada una de estas fases y la manera en que las aplicamos en nuestra implementación:

6.2.1. Primera Fase

Identificación y tratamiento del problema, corresponde a la preparación o diagnosis reflexiva que consiste en identificar la situación que se evidencia como foco de dificultad en la escuela o en el aula que al docente o a otros miembros de la comunidad educativa le preocupan que sea sujeta a mejoramiento para profundizarla, priorizarla, delimitarla y ser aplicables a las prácticas educativas asociadas al currículo, en este sentido, el problema identificado en la propuesta está asociado a las dificultades en la lectura y la escritura que presentan los niños al finalizar el primer nivel de la educación básica que se puede evidenciar en los resultados de las pruebas saber en el año 2014 de los colegios en los que se aplicó la propuesta, estas dificultades se perciben desde los grados iniciales de la escolaridad lo que se observa en pruebas de lectura y escritura, en el alto índice de reprobación del área del lenguaje y el uso de métodos que no responden a las necesidades de los niños en este contexto.

6.2.2. Segunda fase

Formulación de objetivos, después de realizar un análisis exhaustivo de los problemas, posibles causas y consecuencias, se redactaron en positivo convirtiéndolos en metas alcanzables para darle solución a la situación de donde se partió, finalmente se formularon los objetivos planteados en el inicio de este documento cumpliendo con la estructura gramatical que deben poseer los mismos, dichos objetivos marcaron la ruta de acción y delimitaron la investigación.

6.2.3. Tercera fase

Definición del plan de acción, este consiste en concretar la propuesta de intervención operativizando los objetivos y las metas en prácticas concretas que incluyen la planificación, el diseño, la revisión teórica que sustenta la propuesta, es importante en esta fase señalar cómo en la estructuración de nuestra propuesta fue necesario en un primer momento determinar el campo de acción que para nuestros objetivos corresponde a la evaluación de la eficacia de la Pedagogía de Géneros Textuales en la alfabetización inicial en los grados transición y primero de la básica primaria desde el área de lenguaje y las competencias lectora y escritora, seguidamente identificamos las acciones para abordar el problema, luego se tomaron decisiones con respecto a la identificación y caracterización de las que se implementaron, se identificaron los materiales necesarios para desarrollar la propuesta con éxito, estos se describieron detalladamente en el apartado de secuencia didáctica.

6.2.4. Cuarta Fase

Implementación y ejecución de las acciones, una vez terminado el diseño de la secuencia didáctica y los materiales elaborados se pasó a la parte operativa de la investigación con la aplicación de la innovación, para ello se tuvo que estructurar un plan de implementación teniendo en cuenta los tiempos de la IED en la que se aplicó, adecuaciones en el ambiente de aula, firmas de consentimientos informados, sensibilización a los estudiantes del grupo de transición, cabe resaltar que la propuesta fue implementada en las tres instituciones educativas, permitiendo que en la última se le realizaran correcciones destacando los aciertos y los desaciertos de las dos primeras, fueron necesarias 16 horas para abordar todas las actividades planificadas en la secuencia didáctica esto se hizo en el grado transición “C” de la I.E.D Denis Herrera de Villa específicamente a 30 estudiantes.

6.2.5. Quinta fase

Evaluación de las acciones y reflexión crítica, en este momento se definieron las categorías que se clasificaron en dos grandes grupos que son los siguientes: las relacionadas con las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes y las respuestas de los estudiantes ante la implementación seguidamente se sistematizaron los resultados mediante las siguientes técnicas:

observación directa, el diario de campo, categorización de la práctica, revisión de los videos y aplicación de entrevistas, con estos instrumentos se analizaron los resultados para identificar el alcance de los objetivos propuestos, esto nos permitió empoderarnos de lo desarrollado para realizar intervenciones en las dinámicas institucionales a partir de los resultados analizados respetando los contextos, en síntesis se tomaron decisiones y acciones usando estos datos para incidir en las prácticas de aula. La reflexión crítica se dio al interior del grupo de investigación para establecer acuerdos en cuanto a los cambios y garantizar la sostenibilidad de la propuesta.

6.2.6. Sexta Fase

Difusión de resultados, a partir de la discusión y el análisis crítico se identificaron los contenidos a comunicar en términos de las mejores prácticas, los resultados esperados, aquellos que no se lograron, definiendo los motivos por lo que esto sucedió, enfatizando en los que emergieron durante el proceso, difundiendo las lecciones aprendidas especialmente la de las prácticas exitosas, se estableció ¿cómo comunicar?, ¿a quién comunicar?, ¿sobre qué comunicar? utilizando como estrategia talleres informativos para hacerlo.

6.3 Población

La población está compuesta por 30 estudiantes del nivel preescolar de la Institución Educativa Distrital Denis Herrera de Villa, dichos estudiantes se seleccionaron por estar en el grado en el que la docente tiene acceso a través de su labor diaria. Estos niños provienen en su mayoría de los barrios la Esmeralda, La Manga, la Paz, Sourdís pertenecientes al suroccidente de Barranquilla, de estrato socioeconómico uno (1) y cero (0) la mayor parte de ellos asisten por primera vez a la escuela y otros asistían a hogares de bienestar que se encuentran en sus respectivos barrios.

Al ser esta una investigación de tipo cualitativo con el objetivo de medir la eficacia de la Pedagogía de Géneros Textuales en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes de transición y primer grado de básica primaria se toma como único criterio pertenecer a la muestra, es decir, ser estudiante del grado Transición “C” de la IED Denis Herrera de Villa en la jornada de la tarde.

6.4 Descripción de técnicas de recolección de datos

En este apartado se describirán las técnicas de recolección de datos como instrumentos para la actuación en lo relacionado a la propuesta, cabe resaltar que son muchas las técnicas aplicables a la investigación acción educativa (Yuni & Urbano 2005). Aunque solo se especificarán las seleccionadas de acuerdo al modelo teórico y de la estrategia metodológica que seleccionamos para este estudio, son ellas: observación participante, análisis de documentos, entrevistas, diarios de campo y las evidencias de aprendizaje de los estudiantes:

6.4.1. Observación Participante

En palabras de Latorre (2005) “entendemos por técnicas de observación los procedimientos en los que el investigador presencia en directo el fenómeno en estudio” (p.56). Este mismo autor relievra la importancia de esta técnica para la investigación cualitativa debido a que la enriquece con su punto de vista, el de los otros miembros de la comunidad educativa y el contenido teórico existente (Latorre, 2005). Desde la posición de Blández (2000), en la observación participante los investigadores se insertan en contextos reales de la labor identificando lo que ocurre. Para esta autora una de las limitaciones más importantes de la técnica es la implicación de los investigadores que los puede llevar a la subjetividad por ello recomienda que se comparen y definan los datos con las observaciones de otros investigadores.

En la presente investigación se utilizó la técnica de observación participante de la propia práctica, es decir, los docentes que implementamos vivenciamos los roles de participante y observador de la secuencia didáctica y las actitudes de los estudiantes frente a la misma, éstas se realizaron de manera directa registrando los resultados en videos y transcripciones de la clase que permitieron identificar las categorías y subcategorías que constituyeron la base para el análisis de datos.

6.4.2. Diario de campo

Este método de recolección de datos es definido por McKernan (2001) en la investigación acción como una producción, resultado de la reflexión del propio actor de la práctica en el que de forma narrada anota un recuento de los sucesos, ideas y emociones que son importantes para

él. Este resumen anecdótico permite aflorar conocimientos y sentimientos que usualmente no se comunican, garantizando la fidelidad y la permanencia de la información en el tiempo, contiene la evaluación de la intervención, el alcance de los objetivos y proporciona información que permite tomar acciones para redefinir la práctica y los efectos emergentes en ella.

6.4.3. Entrevista

Al igual que la observación la entrevista constituye una de las técnicas de recolección de datos más usadas en la investigación de corte cualitativo, citando a Yuni y Urbano (2006) que expresan que esta técnica consiste en registrar lo que los individuos hablan acerca de sus vivencias, sentimientos, conocimientos y pensamientos, se genera una interacción comunicativa en la que a través de preguntas y respuestas el entrevistado suministra su apreciación al entrevistador. A diferencia de la observación la entrevista se convierte en una herramienta idónea para acceder a sucesos que han ocurrido en diferentes ámbitos de tiempo y que sin ella no podrían ser analizados.

Esta técnica puede aplicarse de una manera muy diversa, por ejemplo, para Yunis y Urbano (2005) se clasifica según el grado de regulación de la interacción, el número de participantes y la finalidad. En este caso se aplicaron entrevistas a los estudiantes del grado transición que participaron en la implementación, con el objetivo de obtener su percepción para analizar la actitud hacia la lectura, la escritura y la metodología empleada, se usó la forma cara a cara, con un cuestionario semiestructurado, las entrevistas se realizaron de manera individual niño por niño, entrevistando en total 9 estudiantes que corresponden al 30% de los participantes. El formato utilizado constituye el Anexo D.

Para sistematizar la información se codificaron y categorizaron los datos a través de los instrumentos mencionados que serán analizados y agrupados de acuerdo a los criterios descritos en la presente investigación.

6.4.4. Resultados de aprendizajes

Con el fin de analizar qué habilidades de alfabetización inicial desarrollaron los estudiantes después de la implementación de la Pedagogía de Géneros Textuales se sistematizaron las

actividades desarrollada para evaluar el grado de alcance de la competencia comunicativa lectora y escritora.

7. Análisis de resultados

Con el fin de responder si la Pedagogía de Géneros Textuales es una metodología efectiva para desarrollar la alfabetización inicial en niños de transición y primero de primaria, se presentan en este capítulo, los resultados obtenidos y los análisis que describen el impacto de la implementación. A continuación, se detallan las macrocategorías y subcategorías predeterminadas, organizadas de acuerdo a los objetivos del proyecto, las primeras caracterizan las estrategias pedagógicas empleadas por la docente, las segundas se relacionan con las habilidades de alfabetización inicial que desarrollaron los estudiantes y las últimas dan cuenta de la actitud de los estudiantes hacia la lectura, la escritura y la metodología empleada.

Macrocategorías:

1. Estrategias pedagógicas empleadas por la docente
 - a. Andamiaje
 - i. Modela lectura.
 - ii. Modela escritura.
 - iii. Muestra recursos gráficos.
 - iv. Motiva la respuesta de los estudiantes.
 - v. Complementa respuestas.
 - vi. Solicita recordar un detalle.
 - vii. Zona de desarrollo Próximo.
 - b. Mediación
 - i. Manejo de vocabulario.
 - ii. Muestra recursos gráficos.
 - iii. Activación de conocimientos previos.
 - iv. Trabajo colaborativo.
 - v. Solicita explicación.
 - vi. Relación texto imagen.

- c. Modelación
 - i. Lectura en voz alta.
 - ii. Lectura conjunta.
 - iii. Escritura de palabra.
 - iv. Escritura de fonemas.
 - v. Representación pictórica de la palabra.
 - d. Interacción
 - i. Aclara significado.
 - ii. Aclara ideas.
 - iii. Ambientación inicial.
 - e. Competencia Lectora y Escritura
 - i. Desarrollo de micro habilidades.
 - ii. Etapas de leer para escribir.
 - f. Actitud por la Estrategia
 - i. Acepta sentimientos o emociones.
 - ii. Alaba o anima.
 - g. Evaluación
 - i. Docente evalúa positivamente.
 - ii. Docente evalúa negativamente.
 - iii. Aclara ideas.
 - iv. Completa las respuestas.
2. Habilidades Desarrolladas por los Estudiantes
- a. Competencia Lectora y Escrita
 - i. Conciencia fonológica.
 - ii. Conocimiento del alfabeto.
 - iii. Lectura automatizada.
 - iv. Separación de palabras en sílabas.

- v. Uso del vocabulario.
 - vi. Construcción de palabras.
 - vii. Escritura del vocabulario.
 - viii. Comunica ideas oralmente.
 - ix. Escribe la letra inicial del vocabulario.
 - x. Lectura de fonemas y palabras sencillas.
 - xi. Interpreta imágenes.
 - xii. Comprende lo leído.
3. Actitud de los Estudiantes Hacia la Propuesta
- a. Respuesta de los Estudiantes Hacia la Propuesta.
 - i. Participa activamente.
 - ii. Respuesta positiva/Emoción.
 - iii. Actitud positiva.
 - iv. Muestran interés.
 - v. Interactúa con los compañeros.
 - vi. Expresa sus sentimientos.
 - vii. Participación voluntaria/espontánea.
 - viii. Estudiante pregunta.

Estas categorías se obtuvieron después de analizar el formato de observación de clases, el diario de campo, las actividades desarrolladas por los estudiantes, las entrevistas y las grabaciones de las clases. La descripción de los resultados se realizará por categorías, iniciamos este apartado con estrategias empleadas por la docente durante la implementación:

7.1. Estrategias Pedagógicas empleadas por la docente.

7.1.1. Andamiaje

Dentro de las estrategias empleadas por la docente, el andamiaje constituye una de las más significativas. Está permanentemente apoya a los estudiantes en el aprendizaje de la lectura y la

escritura hasta que ellos logran realizar dichas actividades por sí solos. Esto es equivalente a lo expresado por Bruner (1978), quien define el andamiaje como un proceso que permite el éxito en el aprendizaje del niño con la mediación del adulto.

Como se evidencia en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 1:

D: La docente dice a los niños: *ahora yo voy a leer esta frase y luego la leen ustedes. “déjenme arreglarlo, dijo mono”*, y le pregunta a los estudiantes mientras señala la frase anterior, *¿Cómo dice?* Observación 1. Turno #10

Como la categoría andamiaje fue tan ampliamente utilizada, se pudo evidenciar el ciclo de andamiaje propuesto por Rose (2016). En la primera etapa de este ciclo preparación para las tareas de aprendizaje, la docente desempeñó un papel primordial en la adquisición de la lectura y la escritura en los estudiantes, apoyando y controlando las actividades realizadas para lograr los objetivos trazados, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 2:

E	Los estudiantes leen al unísono, después que la docente lee
D	(La docente se detiene, diciéndole a los niños) <i>¡Voy a volver a leer yo, porque se oye, así como confundido, entonces primero lo haré yo!</i> (La docente lee nuevamente la frase), <i>“Siempre he sido rápido para vestirme” ¡Ahora ustedes!</i> (La docente procede a señalar y leer lentamente junto con los estudiantes cada palabra de la frase para que sea más clara su lectura) <i>“Siempre he sido rápido para vestirme”</i>
E	(Los estudiantes al mismo tiempo que la docente repiten) <i>“Siempre he sido rápido para vestirme”</i>
E	(Los estudiantes leen solos) <i>“Siempre he sido rápido para vestirme”</i>

Observación 1. Turnos #35, 36, 37 y 38.

En cuanto a las tareas de aprendizaje segunda etapa del ciclo de andamiaje la docente realiza intercambio de roles con los estudiantes, reforzando y retroalimentando hasta conseguir que estos puedan realizar la tarea de forma independiente, como se muestra a continuación:

Ejemplo 3:

D	(La docente continúa leyendo) “ <i>Fantástico</i> ” (espera que repitan los estudiantes)
E	(Todos responden) “ <i>Fantástico</i> ”
D	(La docente nuevamente repite) “ <i>Fantástico</i> ”
E	(Todos en coro) “ <i>Fantástico</i> ”

Observación 1. Turnos #39, 40, 41, 42.

En la última etapa del ciclo andamiaje, elaboración del nuevo conocimiento, la docente construye sobre las respuestas y producciones de los estudiantes después de realizada la tarea hasta conseguir un alto nivel de apropiación, para que a partir de ello los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos de forma independiente.

Ejemplo 4:

E	<i>Aaa, avestruz</i>
D	(La docente evalúa negativamente) , <i>les dice, vuelvan a leer</i>
E	(Un estudiante responde), <i>animales</i>
D	<i>¡Muy bien!, animales ¿qué dice?</i>
E	(Leen la palabra): <i>¡animales!</i>

Observación 1. Turnos #122, 123, 124,125 y 126.

7.1.2. Mediación.

Otra categoría trabajada por la docente durante la implementación fue la mediación, resaltando en esta el manejo del vocabulario y la utilización de recursos gráficos, a lo largo de toda la secuencia didáctica, evidenciando con ello lo que afirma Vygotsky (1979) en cuanto a que esta categoría es un proceso fundamental para lograr el desarrollo de los aprendizajes

contextualizados, especialmente en los primeros años de la escolarización. Lo anterior produjo un aprendizaje significativo en los estudiantes, quienes durante las entrevistas y el desarrollo de la secuencia didáctica utilizaron ampliamente las palabras del vocabulario y valoraron el uso de recursos como algo que demostró el impacto de la aplicación de la Pedagogía de Géneros Textuales y sus estrategias como lo muestran los ejemplos 5 y 6 respectivamente.

Ejemplo 5

R2 Me gustó la selva loca que mono estaba lavando los trajes y después no les puso los nombres para que no se confundiera Observación 4. Turno # 3.

Ejemplo 6

D	(Luego la docente pregunta) <i>¿Qué significará la palabra fantástico?! (Hace pausa y espera que le respondan)</i>
E	(Una estudiante responde) <i>¡Que es genial!</i>
D	(La docente repite la respuesta) <i>“Que es genial”, ¡muy bien!, ¿qué más?!</i>
E	(Otro estudiante responde) <i>¡Que es divertido!</i>
D	(La docente repite) <i>“Que es divertido”</i>
E	(Otro responde) <i>¡Que es bonito!</i>
D	(La docente repite la respuesta) <i>“Que es bonito” ¡Muy bien! (Entonces miren como se escribe esta palabra y señala)(pocket chart) “Fantástico”</i>

Observación 1. Turno #49, 50, 51, 52, 53, 54,55.

Mostrar recursos gráficos como mediador del aprendizaje de la lectura y la escritura se constituyó en un apoyo fundamental para las prácticas pedagógicas de la docente permitiendo que los estudiantes lograran el acceso al aprendizaje y que este se diera de una forma más activa y participativa, tal como lo expresa Walqui (2006) que prioriza el uso de los materiales y el lenguaje como los medios principales para lograr aprendizajes significativos. En las entrevistas de los niños se observa que evocan con facilidad el uso de los recursos gráficos, tales como el cuento a gran formato, fragmentación de frases, la relación imagen texto... lo que a nuestro criterio ejerció gran impacto en los aprendizajes de los mismos. Como se muestra en la imagen la calidad y variedad de recursos gráficos permitió que los estudiantes se mantuvieran atentos y se estableciera el aprendizaje de los contenidos trabajados en la secuencia.



Ejemplo 7: Uso de los materiales en una clase de Pedagogía de Géneros Textuales

La estrategia de la mediación nos permite responder la pregunta planteada por Christie y Unsworth (2000) ¿cómo el lenguaje ha de ser enseñado y aprendido? En cuanto a la enseñanza, son variadas las evidencias que durante la implementación pudimos recoger con relación al papel del lenguaje como mediador de los aprendizajes de los niños, generando la participación activa, intercambio de roles. Como se evidencia en el ejemplo 8 la docente utiliza el lenguaje y los recursos gráficos para que los niños aprendan el vocabulario, relacionen el texto escrito con las imágenes y expresen sus conocimientos en cuanto a la temática de la narrativa, logrando convertirlo en una herramienta fundamental para el desarrollo de la Pedagogía de Géneros Textuales:

Ejemplo 8

La docente repite: *¡Hacía calor!* Después indica: *Yo les voy a dar estos carteles y ustedes tienen que identificar ¿Cuál va primero? Señala el cartel: ¡Este es el primero aquí comienza la narrativa con el día soleado y el turno de mono de lavar la ropa, vamos a ver cómo continúa!* La docente lee la siguiente frase y dice: *“Luego fue a entregárselos a sus amigos”*. Docente pregunta: *¿La palabra “luego” qué quiere decir?* (Observación 3. Turno # 81)

D	(Añade) <i>¡Pero la serpiente también se llama, ¿Cómo?;</i> (y muestra la próxima palabra) <i>“Culebra”</i>
E	(Los estudiantes responden) <i>“Culebra”</i>

Ejemplo 9

Observación 1. Turno #93 y 94.

7.1.3. Modelación.

En esta sección explicaremos la presencia de la estrategia didáctica modelación, que fue ampliamente utilizada por la docente quien mostró variedad de ejemplos y distintas formas de desarrollar las actividades que esperaba que los niños realizaran con éxito. Durante la implementación se hicieron modelados de variadas formas, cada vez que la docente le mostraba al estudiante cómo leer alguna palabra, frase, oración, letra o cómo desarrollar una actividad como recortar palabras, volver a juntarlas o realizar representaciones gráficas de las mismas, realizándolas primero la docente, luego en conjunto con los estudiantes y finalmente solos.

Como lo expresa Walqui (2006), dándole al modelado por parte del docente el crédito para lograr verdaderos aprendizajes en los estudiantes, esta categoría cobra una gran importancia debido a la edad de los estudiantes con los que se realizó la implementación, los modelos constituyen lo concreto, adaptándose así a los intereses y expectativas de los niños, considerándose indispensable para cimentar el aprendizaje. La modelación está presente en todas las etapas de la Pedagogía de Géneros Textuales constituyéndose así en la estrategia más predominante a lo largo de la implementación. A continuación, se citan ejemplos de la modelación en la secuencia didáctica.

Ejemplo 10. Modelado de lectura en voz alta

Unas letras. ¿Verdad? Ahí en estas letras, observen. Ahí está el título de la narrativa. El título se lee así: la selva loca.

Observación 3. Turno #44

Ejemplo 11. Modelado de lectura en voz alta

Modela nuevamente la lectura: *La sel va lo ca, la selva loca, loca*

Observación 3. Turno #58

M	(La docente les explica que debajo del dibujo de la selva hay tres palabras), <i>Una palabra dice seda, otra palabra dice selva y otra palabra dice seca; si me dice hay tres palabras y solo una está buena</i> (Les pregunta señalando donde dice seda) <i>¿Será que aquí dice selva?</i>
E	(Los niños responden) <i>¡No!</i>
M	(La docente les pregunta) <i>¿Por qué no?</i>
E	(Los niños responden) <i>¡Porque dice seda!</i>
M	La docente les dice que esa letra (refiriéndose a la letra d) <i>No está aquí</i> (con relación a la palabra selva), <i>por lo tanto, esa palabra (seda) no es. Nadie va señalar esa.</i>
M	(La docente dice): <i>“Ahora vamos a ver esta palabra</i> (refiriéndose a la palabra seca), <i>¿Esta es la palabra?”</i>
E	(Los niños responden) <i>¡No!</i>
M	(La docente les pregunta) <i>¿Por qué no?</i>
E	(Los niños responden) <i>Porque no tiene la “v”</i>
M	(La docente les dice): <i>“Verdad no tiene la v y ¿qué más no tiene?”</i>
E	(Un niño dice nuevamente) <i>Porque ¡le falta la v!, otro niño dice porque ¡le falta la A!</i>
M	(La docente dice), <i>Aquí tiene la A</i> (en relación con la palabra seca).
E	(Un niño responde) <i>¡La L!</i>
M	(La docente le expresa que muy bien), <i>Que no tiene la V ni la L, entonces ¿cuál es la palabra correcta?</i>
E	(Los niños responden) <i>¡La segunda!</i>
M	(La docente dice) <i>“Vamos a ver si es así, aquí está la S, después la E, después la L, después la V y después la A. Les pregunta ¿Aquí dice selva?”</i>
E	(Los niños responden) <i>¡Sí!</i>
M	(La docente dice): <i>“Entonces ¿qué voy hacer? Voy a encerrar en un círculo la palabra selva, la correcta, entonces deben encerrarla en un círculo. Teniendo en cuenta ¿De las tres cuál es la correcta? Yo voy pasando a mirar.</i>
M	(La docente recorre el salón y va mirando lo que los niños van haciendo, a algunos les corrige a otros los felicita diciéndoles) <i>Muy bien</i> (Les repite

	constantemente) ¿Cuál de las tres palabras dice selva?
--	--

Ejemplo 12. Lectura conjunta

E: Leen en coro con la docente: “Mono no paraba de reírse, esta selva parece loca, se burló, seis animales confundidos vieron cómo se veían de ridículos y pronto todos comenzaron a reírse”.

Observación 1. Turno #9



Ejemplo 13. Modelado de Escritura de palabras y fonemas

Ejemplo 14: Modelado de escritura de palabras.

(Observación 2. Turnos #4 -22)

7.1.4. Interacción.

La interacción como estrategia empleada por la docente para potenciar la adquisición del lenguaje, permitió desarrollar tres aspectos del mismo: la forma que se evidencia en el lenguaje oral, escrito y corporal o gestual, el contenido y el uso que permitió a los niños realizar representaciones simbólicas de lo leído en la narrativa, comprender el significado del vocabulario asociándolo con las situaciones de su vida real, tal como lo expresa Owens (2003). El siguiente ejemplo muestra la manera como la docente interactúa con los estudiantes para lograr desarrollar el lenguaje en su forma oral, escrita y gestual permitiéndole acentuar la representación e interpretación de las ideas. En la etapa de estructura y propósito del texto, se trabajó en la deconstrucción del contenido de la narrativa como se evidencia a continuación.

Ejemplo 15: Interacción.

D	<i>¡Ahí está la complicación, el problema, ¿Cuál fue el problema?!</i>
E	(Un estudiante responde) <i>¡Que no sabe cuál es la ropa!</i>
D	(La docente asiente) <i>¡Mono confundió la ropa, ¿cuál fue el problema?!</i>
E	(Un estudiante responde) <i>¡Enredó!</i>
D	<i>¡Muy bien! Pero mono lo hizo, sin saberlo ¿Cómo podría hacer mono para saber la ropa de cada quién?, ¿Qué haría?</i>
E	(Un estudiante responde) <i>¡Verla! Y hace un gesto que señala dentro del saco.</i>
D	<i>¡Podría verla muy bien, podría verla y se da cuenta qué ropa hay y así no se confunde, sino que a cada uno le da lo que sea de él! Luego la docente señala, ¡Esta parte de aquí se llama complicación, es donde hay el problema! Vamos a ver qué más pasó, ¿Cómo creen ustedes que los animales van a solucionar esto? La docente lee la siguiente frase: “Entre tanto mono descansaba de su arduo trabajo, cuando de repente...” ¿Dónde estaba descansando mono?</i>

Observación 2. Turnos #35 – 41

En el ejemplo anterior se puede observar el modelo de interacción en el que el maestro pregunta, el estudiante responde, el maestro evalúa y retroalimenta con la presencia del andamiaje para que los estudiantes construyan respuestas cada vez más acertadas con relación a las enseñanzas en las que se tiene como objetivo enfatizar. En este mismo sentido se aclaran significados e ideas como herramientas para profundizar en la apropiación del lenguaje de la

narrativa y que el aprendizaje sea significativo para los niños. Lo que evidencia lo expresado por Rose (2016) con relación a que este apoyo se da principalmente a través de preguntas que llevan al estudiante a realizar la tarea y generan la interacción necesaria para que, a partir de las respuestas de los estudiantes, se puedan elaborar nuevos conocimientos.

Ejemplo 16: Interacción andamiada en la lectura.

D	(Muestra la palabra y la repite dos veces) “Cocodrilo”
E	(Todos repiten dos veces) “Cocodrilo”
D	(La docente toma la palabra y les pregunta) <i>¿Y si yo a cocodrilo le tapo esto como dice?</i>
E	(Los estudiantes le responden) <i>¡Coco!</i>

Observación 1. Turno 99,100, 101, 102.

En el ejemplo anterior se muestra la interacción andamiada en la lectura, dado que esta en palabras de Rose (2016) es una tarea compleja que implica el reconocimiento de patrones de lenguaje al nivel de texto, cuando la docente le muestra a los estudiantes que tapando algunas sílabas se dan origen a otras palabras, estos reconocen los patrones que amplían los niveles de comprensión en el contexto de las palabras, así el docente mediante la interacción apoya y controla los desarrollos de los estudiantes. Observamos otro ejemplo de cómo se utilizó la interacción andamiada para el aprendizaje de la lectura.

Ejemplo 17: Interacción en la lectura

D	La docente indica: <i>¡Entonces ahora vamos a leer solo esta frase!</i> , la docente desprende una frase del tablero y agrega: <i>¡Bueno vamos a mirar sólo esta frase que tengo aquí, vamos a pegarla aquí encima para que todos la veamos, todos vamos a mirar muy bien, porque estas palabras hacen parte de nuestro vocabulario! ¡Listos? ¡Preparados? Espera que los estudiantes confirmen que entendieron la instrucción.</i>
E	Todos responden entusiasmados <i>¡Sí!</i>
D	La docente inicia señalando palabra por palabra y modela lectura: <i>“Siempre he sido rápido”</i>
E	Todos leen cada palabra: <i>“Siempre he sido rápido”</i>

Observación 1. Turno # 30, 31, 32,33

7.1.5. Competencia Lectora y Escrita: Desarrolla Microhabilidades.

En el contexto de esta investigación es importante señalar las estrategias utilizadas por la docente para el desarrollo del proceso de alfabetización inicial, mediante la implementación de las etapas de la Pedagogía de Géneros Textuales para lograr no solo una buena comprensión del texto en estudio sino el desarrollo de las competencias lectora y escrita, Moss (2016). Se partió del ciclo pedagógico leer para aprender de Rose y Martín (2012), que permitió el fortalecimiento de las microhabilidades de lectura y escritura en el contexto de la enseñanza.

En este apartado se ejemplificarán las estrategias desarrolladas por la docente para lograr el aprendizaje de las microhabilidades de lectura y escritura. En el ejemplo 18 se muestra como la docente guía a los estudiantes a que identifiquen las palabras del vocabulario en la oración, mediante el modelado de la lectura varias veces señalando la escritura al mismo tiempo, como lo indican Rose, Gray y Cowey (1999) esto permite a los estudiantes aprender las características gramaticales y léxicas del texto, las palabras que lo componen y las funciones de las mismas en el contexto de la oración.

Ejemplo 18. Reconocimientos de las palabras en la oración.

D	<i>No paraba de reírse</i>
E	(Todos en coro), <i>No paraba de reírse</i>
D	<i>¿Quién no paraba de reírse?</i>
E	(Todos responden): <i>El mono</i>
D	<i>Aquí dice mono: (La docente señala la palabra y agrega), Entonces yo voy a leer nuevamente todo, y ustedes solo escuchan (muestra recursos gráficos) ¡Vamos a ver quién sabe escuchar para que después me ayude a leer! (La docente lee): “Mono no paraba de reírse”</i>

Observación 1. Turnos 2, 3, 4, 5 y 6.

Mediante el andamiaje con preguntas y el modelado de la lectura y la escritura la docente afianza lo trabajado en la etapa anterior, para que los estudiantes por sí solos identifiquen las palabras en el texto escrito. En el ejemplo 19 la docente describe en su diario de campo cómo logró desarrollar las microhabilidades: reorganización de palabras en frases y relectura de las

mismas. Aquí se evidencian las palabras en las que hizo énfasis la docente, apoyándose en los recursos gráficos y el lenguaje.

Ejemplo 19. Recortar grupos de palabras.

En la etapa de representación de las ideas del texto enfatice en la lectura como lo había planeado, iniciando con la entrega de frases recortables que los estudiantes organizaron guiados por una serie de preguntas que les permitió ordenar las palabras y construir oraciones con sentido fortalecieron con cada actividad la lectura y la escritura, logrando avances significativos en estas dos competencias. (Observación 5, Turno#8).

En la etapa de Creación de oraciones la docente empleó estrategias para la enseñanza de las microhabilidades de lectura y escritura propiamente dichas. En el ejemplo 20 que se muestra a continuación se evidencia como la docente mediante la separación de las palabras del vocabulario en sílabas: “fan –tás- ti- co”, la interacción para identificar el ritmo, el número de sílabas y finalmente relacionarlo con las grafías dentro de la oración adquiriendo la conciencia fonológica.

Ejemplo 20 Desarrollo de la microhabilidad conciencia fonológica

D	La docente les indica: <i>¡¿Qué tal si la separamos?! ¡Muy bien, vamos hacerlo! La docente separa cada sílaba de la palabra aplaudiendo 4 veces fan-tás-ti-co</i>
E	Los estudiantes separan la palabra leyéndola al ritmo de la docente: <i>“Fan-tás-ti-co”</i>
D	La docente repite dos veces el ejercicio, separa cada sílaba de la palabra por medio de aplausos: <i>Fan-tás-ti-co</i>
E	Los estudiantes repiten dos veces el ejercicio al ritmo de la docente: <i>Fan-tás-ti-co</i>
D	La docente les pregunta: <i>¡¿Cuántas tiene?!</i>
E	Los estudiantes responden: <i>¡Cuatro!</i>
D	La docente repite la respuesta señalando los dedos de su mano <i>“cuatro”</i> lee nuevamente la palabra <i>“fan-tás-ti-co”</i> luego la docente señala: <i>¡Y miren aquí! esta palabra: “Grr”</i> lee la palabra dos veces

Observación 1. Turnos #57 al 63.

En el ejemplo que se presenta a continuación se muestra otras estrategias empleadas por la docente en la etapa de creación de oraciones para lograr que los estudiantes desarrollen las

microhabilidades de identificación de la escritura de las palabras, identificación del sonido inicial y final, uso del vocabulario sin apartarse del contexto de la oración.

Ejemplo 21

<i>M</i>	<i>¡Avestruz muy bien! (La docente lee) Aquí dice: “Aquí está tu traje limpio y seco, dijo mono, gracias grazno el avestruz” ¿Aquí dice avestruz?</i>
<i>E</i>	<i>(Todos responden) ¡Avestruz!</i>
<i>M</i>	<i>La palabra ¡Avestruz!</i>
<i>E</i>	<i>(Todos responden) ¡Avestruz!</i>
<i>M</i>	<i>(La docente señala) ¡Aquí está en cursiva! Y pregunta ¿Cuál es la primera letra de la palabra avestruz?</i>
<i>E</i>	<i>(Todos responden) ¡A!</i>
<i>M</i>	<i>¡Y la última!</i>
<i>E</i>	<i>(Todos responden) ¡Z!</i>
<i>M</i>	<i>(La docente señala) ¡La primera A y la última Z, mírenla aquí! Y señala las letras A y Z</i>
<i>E</i>	<i>(Todos responden) A y Z, miran las letras que indica la docente</i>
<i>M</i>	<i>(La docente indica) ¡Entonces vamos a leer la palabra “avestruz”</i>
<i>E</i>	<i>(Todos leen al ritmo de la docente) “Avestruz”</i>
<i>M</i>	<i>¡Vamos a aplaudirla! (La docente separa con aplausos las sílabas de la palabra) A-ves-truz</i>
<i>E</i>	<i>(Todos aplauden al tiempo) “A-ves-truz”</i>
<i>M</i>	<i>(La docente pregunta) ¿Cuántas sílabas tiene? ¿Dos, cinco, ocho? ¡Vamos a ver!</i>
<i>E</i>	<i>(Un estudiante responde) ¡Tres!</i>
<i>M</i>	<i>¡Vamos a ver de nuevo! (La docente separa con aplausos las sílabas de la palabra) A-ves-truz</i>
<i>E</i>	<i>(Todos aplauden al tiempo) “A-ves-truz”, (Algunos estudiantes responden) ¡Tres!</i>
<i>M</i>	<i>(La docente asiente) ¡Tres! Y les pide ¡Vamos hacerla con los pies, pero sin rodar la silla, suavcito, (La docente separa la sílabas con los movimientos de</i>

	los pies) “ <i>A-ves-truz</i> ”
<i>E</i>	(Todos repiten el movimiento con los pies)
<i>M</i>	(La docente añade) <i>¡Vamos a decirlo saltando! “A-ves-truz”</i> (luego dice) <i>¡Vamos a decirlo agachados “A-ves truz”!</i>
<i>E</i>	(Los estudiantes repiten los movimientos de la docente)
<i>M</i>	(La docente pregunta) <i>¡¿Cuántas sílabas tiene?!</i>
<i>E</i>	(Todos en coro responden) <i>¡Tres!</i>
<i>M</i>	(Y la docente asiente, y pregunta) <i>¿Comienza por la letra?</i>
<i>E</i>	(Todos responden en coro) <i>A</i>
<i>M</i>	(La docente afirma) <i>A ¡Vamos hacer AAA!</i>
<i>E</i>	(Todos en coro repiten) <i>¡AAA!</i>
<i>M</i>	(La docente agrega) <i>Y la Z ¡Miren Z es la última de avestruz y la última letra del abecedario!</i>
<i>E</i>	(Todos repiten) <i>Z</i>

Observación 1. Turnos # 144 – 173.

Finalmente, la docente modela a los estudiantes la lectura y la escritura de las palabras dentro y fuera de la oración lo que permite que los estudiantes diferencien la grafía que la componen. En el ejemplo 22 se muestra como la docente señala dos palabras que inician con el mismo sonido, lleva a los estudiantes a establecer diferencias para que identifiquen la escritura de las palabras, las compara usando los recursos gráficos y practica los fonemas de las letras todo esto para que los estudiantes logren reconocer los patrones de oración del texto que se usó como modelo Rose (2016).

Ejemplo 22. Reconocer palabras dentro y fuera de la oración.

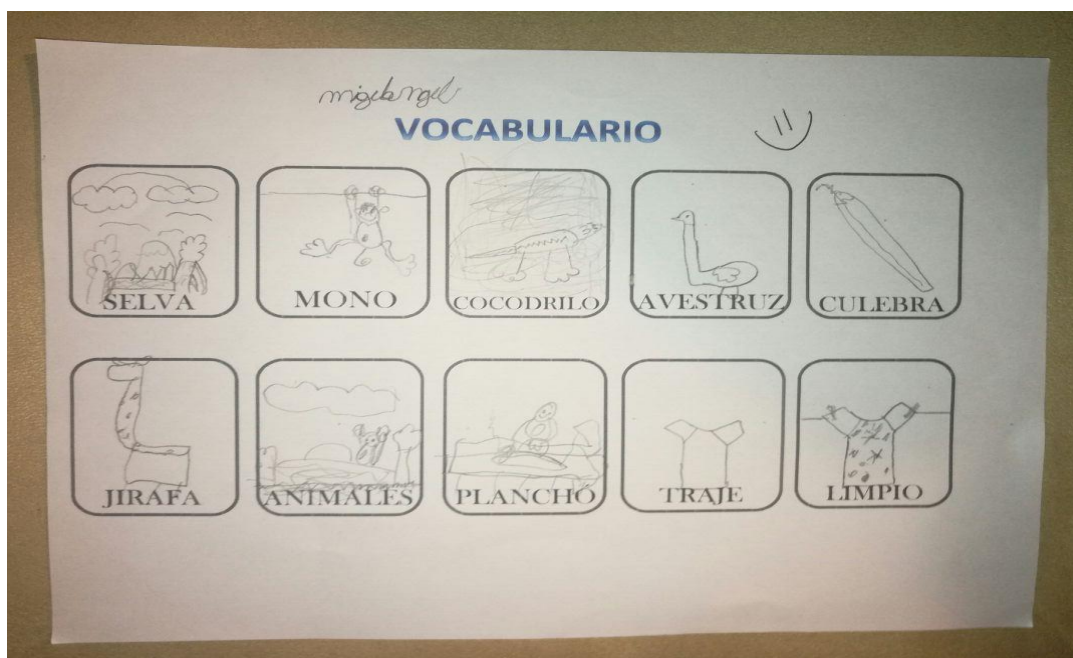
<i>E</i>	(Los estudiantes repiten dos veces) “ <i>Animales</i> ” y (le responden) <i>¡Con la letra A!</i>
<i>D</i>	(La docente les pregunta) <i>Con ¿A de qué?</i> (Y señala la palabra esperando respuesta)
<i>E</i>	(Los estudiantes le responden) <i>¡Avestruz!</i>
<i>D</i>	(La docente les muestra señalando en las palabras) <i>¡Miren comienzan igualitas!, observen, coloca la palabra “animales” arriba de la palabra “avestruz” y las repite, luego agrega:</i>

	¡Al final son diferentes, esta es con Z y esta es con S! ¿Cómo suena la S de animales? Finalmente hace el sonido de la S.
E	(Los estudiantes responden), <i>Haciendo el sonido de la S, ¡como una serpiente!</i>

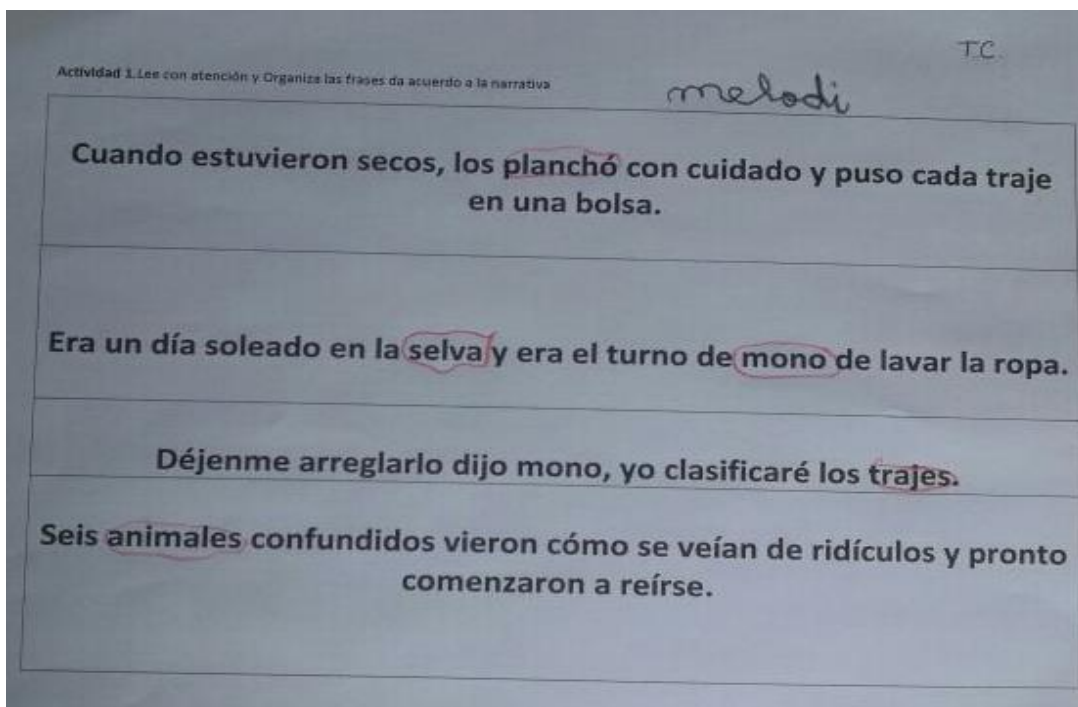
7.2. Habilidades desarrolladas por los estudiantes.

Leer y escribir constituyen uno de los componentes básicos y objetivos primordiales de la educación, es por ello que decidimos implementar una secuencia didáctica basada en la Pedagogía de Géneros Textuales para aportar a la resolución del problema planteado en la presente investigación. A continuación, describiremos el análisis de los resultados en cuanto a las habilidades de lectura y escritura que desarrollaron los estudiantes tras la implementación de esta propuesta. En un primer ejemplo mostraremos cómo los niños identificaron y le dieron significados contextualizados a las grafías que decodificaron, lo cual expone un adecuado uso del vocabulario trabajado, apropiación de la relación de las palabras y las representaciones pictóricas de las mismas, aportándole con ello grandes desarrollos a sus procesos de pensamiento que reafirman lo expresado por Teale (1995), quien manifiesta que exponer a los niños en escenarios de lectura y escritura originales favorecen el aprendizaje de estos procesos como demostró ser la Pedagogía de Géneros Textuales y los materiales utilizados.

Ejemplo 21. Lectura y representación de sus significados.



A continuación, se muestra como el estudiante logró reconocer en el contexto de las oraciones las palabras trabajadas en el vocabulario, en forma individual como se observa en el ejemplo 22.



Ejemplo 22. Reconocimiento de las palabras en la oración.

Para afianzar el reconocimiento del vocabulario en un contexto los niños recortaron y reorganizaron exitosamente las frases con esto se evidenció que los niños lograron una apropiación de la organización de la estructura de la oración y la funcionalidad de las palabras dentro de la misma, permitiéndoles con esto darle sentido a las palabras como en la etapa anterior. A continuación, mostramos una fotografía que evidencia cómo los estudiantes pudieron leer la oración, reconocer las palabras y reorganizarlas para otorgarle sentido y significado con la ayuda del docente o de sus pares.



Ejemplo 23. Recortar grupos de palabras.

Otras de las microhabilidades en la que los estudiantes mostraron un alto grado de apropiación es la construcción de palabras a partir de las sílabas, durante el desarrollo de esta actividad se trabajó entre pares lo que permitió que los estudiantes reconstruyeran y leyeran el vocabulario en parejas. Lo que evidenció lo planteado por Vygotsky (1978) en cuanto al aprendizaje entre pares. A continuación, se muestra una fotografía en la que dos estudiantes construyen palabras a partir de las sílabas recortadas.



Ejemplo 24. Construye palabras - Microhabilidades.

Otra de las habilidades desarrolladas por los estudiantes fue la lectura automatizada, la cual se logró durante la exposición al vocabulario completo. Los niños leyeron y escribieron las palabras presentadas en forma rápida, demostrando fluidez y apropiación del vocabulario. En el ejemplo se muestra cómo los estudiantes leen palabra por palabra del vocabulario al mostrárselas en una sola mirada. Esta faceta de lectura autónoma se convierte en lengua como conocimiento según como lo destaca Halliday (1985), desarrollando la parte personal del lenguaje.

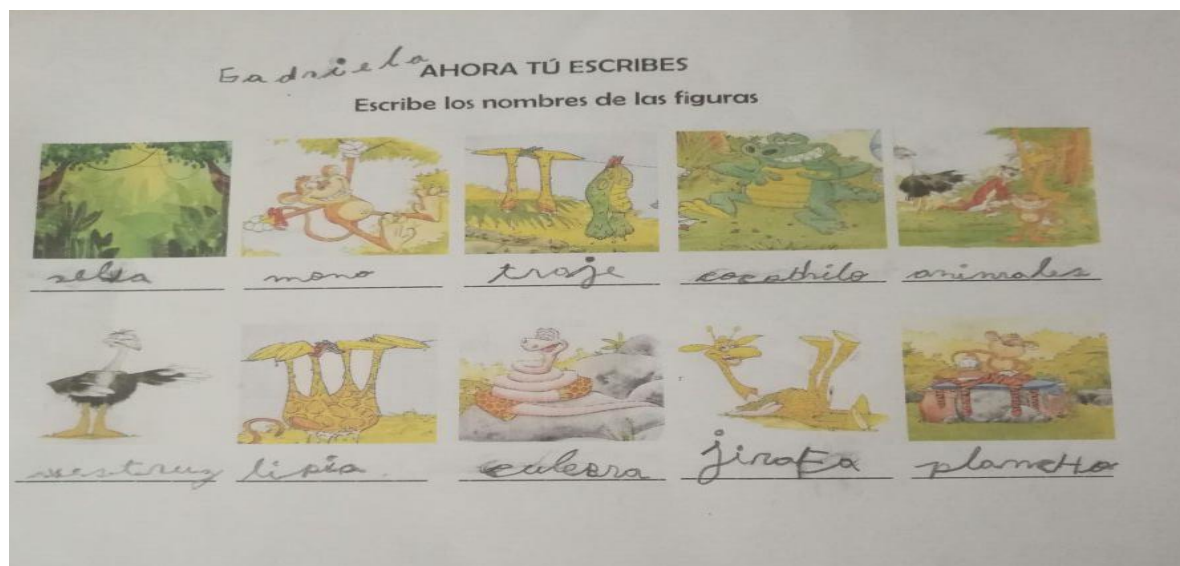
Ejemplo 25. Lectura automatizada.

D	(La docente evalúa) ¡Muy bien! (Luego agrega), Yo se las muestro y ustedes leen rapidito qué es, ¡yá!, la última vez, rapidito ¿qué dice ahí?, ¡yá!, las voy a
---	--

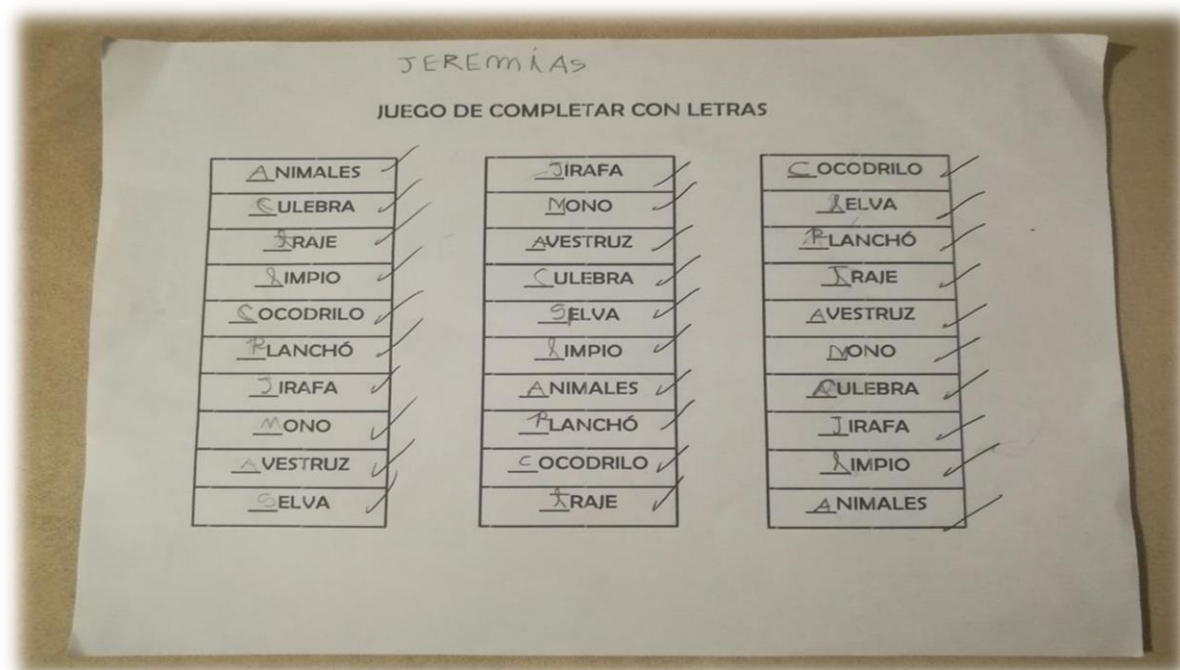
	<i>mostrar rápido</i> (La docente ordena los bits de lectura y dice, rapidito, muestra la primera palabra de nuevo) <i>“Animales”</i>
E	(Los estudiantes repiten) <i>“Animales”</i>
D	(La docente pasa la siguiente palabra) <i>“Planchó” “Serpiente” “Culebra”</i>
E	(Los estudiantes repiten con la profesora) <i>“Planchó” “Serpiente” “Culebra”</i>
D	(La docente les muestra las palabras y las repite con los estudiantes) <i>“Traje”, “Selva” “Jirafa” “Cocodrilo” “Limpio”</i>
E	(Los estudiantes repiten las palabras) <i>“Traje”, “Selva” “Jirafa” “Cocodrilo” “Limpio”</i>
D	(La docente luego de mostrar las palabras les indica) <i>¡Ahora si ustedes me las van a decir, vamos a ver, esto es un concurso, vamos a ver quién se aprende! Y muestra la palabra “selva”</i>

Observación 1. Turno #105 – 111

En los siguientes ejemplos se muestra el progreso de los estudiantes en las competencias lectoras y escritas, la apropiación de las habilidades trabajadas y su impacto en los usos del vocabulario. Se puede observar cómo los estudiantes pudieron a partir de la imagen escribir las palabras que estas representan.



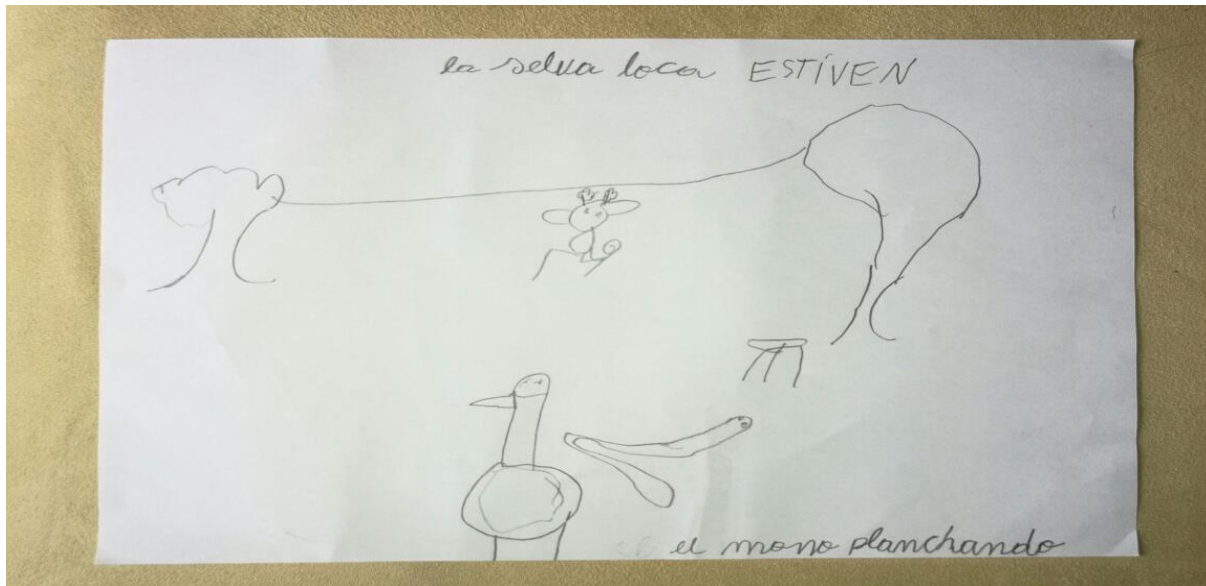
Ejemplo 26: Lectura de imágenes y escritura del vocabulario.



Ejemplo 27. Escritura del sonido inicial.

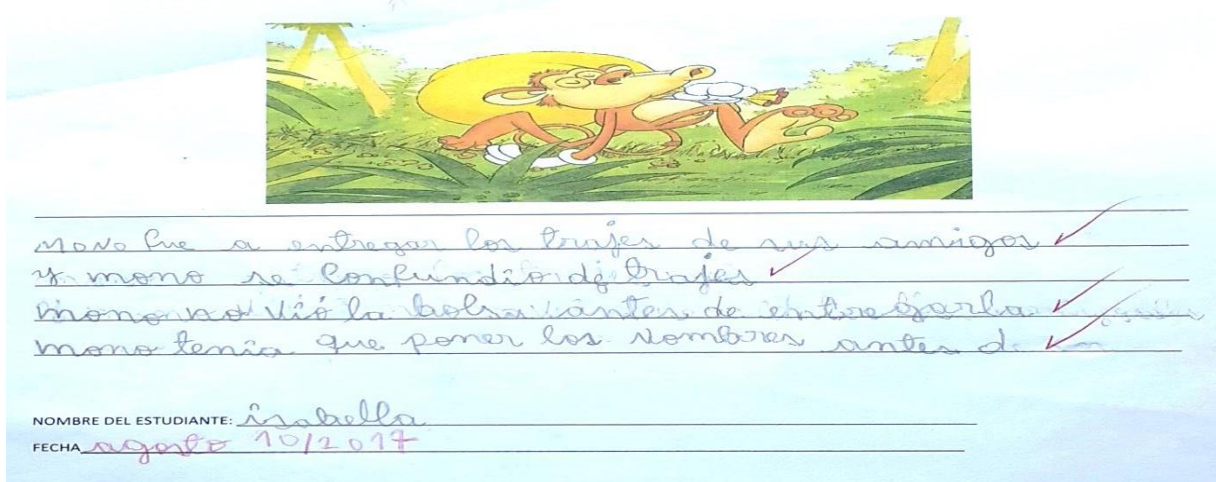
Los niños de forma autónoma reorganizaron las oraciones correctamente, logrando representar la idea mental con sus habilidades motrices en la organización de las palabras hasta formar las oraciones, con ello se demuestra lo expuesto por Halliday (1985), cuando explica la apropiación funcional del lenguaje, el Intraorganismo que permite hacer representaciones mentales de la realidad que se expresa en palabras y el Interorganismo, poner fuera estas representaciones para establecer relaciones con los otros.

En el ejemplo que presentamos a continuación vemos como el estudiante puede utilizar las palabras del vocabulario para recrear lo aprendido en la narrativa mediante la construcción de fragmentos de textos significativos (oraciones).



Ejemplo 28: Uso del vocabulario.

A continuación mostramos que los niños después de haber practicado la lectura y la escritura de las palabras en el contexto de la narrativa trabajada, refuerzo de la ortografía y reconocimiento de los sonidos y de las grafías, fueron capaces de reescribir la narrativa, mostramos un ejemplo de como los niños usaron el vocabulario trabajado en la reescritura de la narrativa.



Ejemplo 29. Reescritura del la narrativa.

A manera de síntesis se puede inferir que los estudiantes lograron grandes avances en los procesos de adquisición de las competencias lectora y escrita; evidenciaron el cumplimiento del

objetvo de la secuencia didáctica que es la escritura de textos usando el vocabulario trabajado desde el contexto de la narrativa, los avances mostrados a lo largo de este apartado están muy por encima de los logros alcanzados por niños del mismo nivel y edad de los que trabajaron con la Pedagogía de Géneros Textuales.

7.3. Actitud de los estudiantes hacia la lectura y la metodología empleada.

En este último apartado del análisis de resultados nos referiremos a la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje de la lectura y la escritura con la metodología de la Pedagogía de Géneros Textuales, se observó que durante la implementación los niños mantuvieron gran motivación y expectativas frente las actividades desarrolladas, los recursos gráficos y la metodología empleada generaron altas expectativas frente a la estrategia.

Por tanto, si consideramos la interacción entre actitudes hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura desde la Pedagogía de Géneros, junto a las dimensiones de motivación, confianza y el constructo de interacción podemos afirmar que esta metodología fortalece las respuestas positivas de los estudiantes frente a un proceso que usualmente es tedioso para ellos como es el aprendizaje de la lectura y la escritura. Lo que nos permite afirmar que la Pedagogía de Géneros Textuales es un enfoque válido para la enseñanza de la alfabetización inicial. Esto se evidencia en las categorías asociadas a la actitud durante la implementación como son: participación activa y voluntaria, respuesta positiva, muestra de interés, expresión de sentimientos.

En el ejemplo que mostramos a continuación se evidencian las evaluaciones positivas que los niños hacen de la implementación, de los aprendizajes que a través de ella obtuvieron y de la lectura. La totalidad de los niños entrevistados hablaron desde las emociones que les generó la implementación, valoraron positivamente la lectura como aprendizaje, la estrategia y los materiales.

Ejemplo 30. Actitud frente a la estrategia.

R1. Pues me gustó el cuento de la selva loca y todo ese tipo de cosas me gustó. Chao.

R2. La selva loca me gustó.
R3. Me sentí bien y me gustaría repetirla, que el elefante se estaba bañando, el cocodrilo, mono estaba en la camilla, los animales estaban confundidos de ropa. Me gustó la seño.
R4. Leer las palabras, la del mono, la del avestruz, la del cocodrilo, la de la selva, la de la jirafa y la del cocodrilo. Bien me gustaría repetir leer.

Observación 4. Extracto #9, 10, 11 y 12.

Ejemplo 31. Participación activa y espontánea

La docente pregunta nuevamente: <i>¿El león?!</i>
Otro estudiante responde: <i>¡El tigre!</i>
La docente asiente: <i>¡El tigre! ¡Muy bien! Y añade el sonido ¡Grr!</i>
Un estudiante responde: <i>¡Y una moto!</i>
La docente asiente: <i>¡Y una moto, muy bien!</i>

Observación 1. Turnos #67,68,69, 70, 71.

Ejemplo 32. Actitud frente a la estrategia y los materiales.

Los estudiantes mostraron indicadores de disfrute de las actividades realizadas durante el desarrollo de la secuencia tales como: participación activa, atención inicial y sostenida, espontaneidad en las respuestas dadas, una constante motivación por las actividades sugeridas, sorpresa por los materiales, los colores y los contenidos de las actividades.
--

Observación 5 Turno

Conclusiones

La presente investigación demostró cómo la Pedagogía de Géneros Textuales es una metodología eficaz para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el proceso de alfabetización inicial de los niños de primero y transición. Se llegó a esta conclusión después de analizar el grado de alcance de los objetivos que estaban planteados en términos de caracterizar las estrategias de la Pedagogía de Géneros Textuales empleadas por la docente, analizar las habilidades de alfabetización inicial que se desarrollaron en los estudiantes y finalmente la actitud de estos hacia la lectura, la escritura y la metodología.

Esta propuesta se implementó de manera simultánea en Las Instituciones Educativas Distritales Madre Marcelina, La Merced y Denis Herrera De Villa, pero para el análisis de los instrumentos y las conclusiones que a continuación se presentan se tomó como población la del grado transición “C” de la última institución.

Este estudio constituye un aporte muy importante para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados de transición y primero, debido a que el ciclo de enseñanza aprendizaje de la Pedagogía de Géneros Textuales utilizado, no tiene antecedentes en su aplicación en estos grados, ni en el desarrollo del proceso de alfabetización inicial. A través de la implementación de esta metodología los estudiantes lograron significativos avances en las habilidades de lectura y escritura lo que garantizará en grados posteriores mejores desempeños en la competencia comunicativa evaluada en las pruebas saber, demostrando la eficacia de esta.

Las docentes investigadoras mostraron la apropiación de las estrategias: andamiaje, mediación, modelación de lectura y escritura, interacción, desarrollo de microhabilidades mediante la Pedagogía de Géneros Textuales, aportando con ello nuevas formas de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en esta etapa escolar convirtiéndose en la alternativa más pertinente para optimizar los procesos en la alfabetización inicial y sus impactos en el aprendizaje.

La investigación aportó a los docentes conocimientos sobre la manera más apropiada de llevar los procesos en el aula, habilidades para el desarrollo de la Pedagogía de Géneros Textuales y la puesta en práctica de esta para lograr verdaderos aprendizajes en los estudiantes, principalmente en lo relacionado con la forma en que ellos adquieren la lectura, la escritura y cómo se les debe enseñar en respuesta a sus necesidades e intereses.

Una de las principales actividades desarrolladas antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica fue reconocer las habilidades de lectura y escritura que debían adquirir los estudiantes, partiendo de los bajos resultados que presentaban en estas habilidades como se mostró en el planteamiento del problema, esto permitió el monitoreo constante de los logros y dificultades en el proceso de alfabetización inicial, las docentes investigadoras se propusieron desarrollar en ellos las microhabilidades: conciencia fonológica, uso de vocabulario, separación de palabras en sílabas, lectura automatizada, construcción, escritura de palabras y oraciones; el aprendizaje de la lectura y la escritura se dió en el contexto de la narrativa trabajada, lo que aporta significados a las palabras que los niños aprendieron.

Cabe resaltar que según los ejemplos aportados en los trabajos desarrollados por los niños se evidencian altos grados de aprendizaje dentro del proceso alfabetizador, la mayoría de los niños mostraron gran apropiación del vocabulario trabajado, lectura automatizada y escritura de frases con sentido propio, lo que se evidenció cuando establecieron relaciones e interpretaron imágenes, leyeron palabras sencillas y reconocieron los fonemas que contienen, escribieron palabras y oraciones que le permitieron representar sus ideas en forma oral y escrita de manera independiente.

La metodología y los materiales empleados durante la implementación de la secuencia didáctica generaron un ambiente de participación, interacciones y experiencias significativas para los estudiantes y las docentes investigadoras convirtiendo el aprendizaje de la lectura y la escritura en un momento muy esperado, valorado, que responde a los intereses, necesidades y expectativas de ambos. La evocación constante de las actividades en momentos posteriores a la implementación son muestra de lo importante que fue esta experiencia para los niños y el impacto que generó la metodología.

Este estudio aporta una innovación significativa en el campo del desarrollo de la alfabetización inicial, puede tenerse en cuenta como punto de partida para articular la propuesta de trabajo desde los primeros años de la Básica Primaria como una manera de cimentar el proceso iniciado en todas las escuelas del Distrito de Barranquilla.

Recomendaciones.

Para darle continuidad a esta investigación recomendamos:

1. Institucionalizar la Pedagogía de Géneros Textuales como estrategia para el desarrollo de la alfabetización inicial en las IED trabajadas.
2. Articular las acciones trabajadas en los grados siguientes para darle continuidad a la estrategia y garantizar el desarrollo de los procesos lectores y escritores en los estudiantes que participaron en la misma.
3. Sensibilizar y capacitar a los docentes que trabajan en los grados en los que se implementó la innovación con el fin de garantizar que se le de continuidad a la misma y se logren verdaderos procesos de lectura y escritura.
4. Socializar los alcances e impacto de la propuesta a los directivos docentes y comunidad educativa para lograr la sostenibilidad de la misma.
5. Transversalizar la propuesta a todas las áreas del currículo con la finalidad de fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje.
6. Emplear en la enseñanza de la lectura y la escritura recursos que permitan la apropiación de los conocimientos trabajados y dinamicen el proceso enriqueciendo y cimentando los aprendizajes.
7. En la planificación de la secuencia didáctica otorgar el mismo énfasis a la enseñanza de la lectura como el de la escritura para alcanzar los mismos resultados en ambos procesos.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R., (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, 2da (Ed). Argentina, Aique: Grupo Editor S A.
- Barraza, A., (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/1794/179421470003/>
- Bernstein, B., (1958). *Some sociological determinants of perceptions: An enquiry In Sub- Cultural differences*. *British Journal of Sociology*, Vol.9, London: Essential Collection.
- Blández, J., (2000). *La investigación – Acción. Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. (2da ed). Barcelona: España: Inde Publicaciones.
- Bolívar, A., (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, España, Síntesis.
- Bruner, J., (1978). *El proceso Mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea S.A.
- Bruner, J., (2004). López, B. (2004) *Realidad Mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Cañal, P., (2002). *La innovación Educativa*. Madrid, España: Editorial Akal.
- Cassany, D., (1989). *Describir el escribir*. Recuperado de <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>.
- Christie, F. & Unsworth, L., (2000). Developing socially responsible language research. En Unsworth, L. (ed.), *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspective*. (pp.216 – 222), England: Cassell

- Deák, G. & Maratsos, M., (1998). On Having Complex Representations of Things: Preschoolers Use Multiple Words for Objects and People. *Developmental Psychology*, (34), 224 – 240. doi:0012-149
- Escudero J. M., (1995). La innovación educativa en tiempos turbulentos. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 240, pp. 18-21.
- Elliott, J., (2000). *La investigación acción en educación*, Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fernández, M., (2015). Lenguaje infantil y medidas de desarrollo verbal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Gimeno, J., (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno, A. Pérez, J. Martínez, J. Torres, F. Angulo, J. Alvarez (Eds.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de Nuevo?* (pp. 15 – 55). Madrid, España: Morata, S.L.
- Halliday, M.A.K., (1978). Ferreiro, J. (1982). *El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*, 1ª Edición. México, D.F: Fondo de Cultura Económico.
- Halliday, M.A.K., (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London:Arnold.
- Hymes, D., (1961). Gómez, J., (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función*, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, (9), 13- 37. Recuperado de <file:///C:/Users/fabil/Downloads/17051-53848-1-PB.pdf>.
- Intituto Colombiano para la Evaluación de la educación. (2014).Competencias en lenguaje: Relaciones entre la escuela y las pruebas de estado. Recuperado de:

file:///C:/Users/fabil/Downloads/Competencias%20en%20lenguaje%20relaciones%20entre%20la%20escuela%20y%20las%20pruebas%20de%20estado%20(3).pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016). Informe Institucional Resultados Saber 3°,5° y 9° año 2014. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/divulgaciones-establecimientos/saber-3-5-y-9/divulgacion-2017>.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2015). Informe Institucional Resultados Saber 3°,5° y 9° año 2015 IED Denis Herrera de Villa. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/divulgaciones-establecimientos/saber-3-5-y-9/divulgacion-2017>.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2015). Informe Institucional Resultados Saber 3°,5° y 9° año 2015 IED Madre Marcelina. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/divulgaciones-establecimientos/saber-3-5-y-9/divulgacion-2017>.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2015). Informe Institucional Resultados Saber 3°,5° y 9° año 2015 IED La Merced. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/divulgaciones-establecimientos/saber-3-5-y-9/divulgacion-2017>.

Institución Educativa Distrital Denis Herrera De Villa (2015). *Libro de Notas*. Barranquilla: Colombia.

Jiménez, J. & Artiles, C., (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura. *Infancia y aprendizaje*. (49), 21 – 36. Recuperado de Dialnet-FactoresPredictivosDelExitoEnElAprendizajeDeLaLect-48342 (1).pdf.

Latorre, A. (2005). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3ra ed) Barcelona España: Editora Graó.

Ley No. 115. Ley general de Educación. Publicada en la Gaceta del Congreso de la República, del 8 de febrero de 1994. Colombia.

Lieberman, R.P., (1992). *Handbook of psychiatric rehabilitation*. Boston: Allyn and Bacon. Macmillan.

Luria, A., (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, España: Visor.

Martínez, J., (2010). *Las relaciones lenguaje- pensamiento o el problema del logos*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Martin, J.R., (1992). *English text. System and structure*, Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

McKernan, J., (2001). *Investigación Acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. (2da ed). Madrid, España: Ediciones Morata.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamiento curriculares de lengua Castellana*. Santafé de Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del lenguaje*. Santafé de Bogotá, Colombia: Revolución Educativa.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje lenguaje V.2*. Santafé de Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e impresiones S.A.

Perú, Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Informe Primeros resultados Pisa 2012*. Recuperado de Informe_PISA_2012_Peru.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Resultados Pruebas EGMA Y EGRA en la IED Denis Herrera de Villa*. Santafé de Bogotá.

- Morrow, L. M., (2015). *Literacy development in the early years. Helping children read and write.* (8^{ava} ed). New Jersey: Pearson College Division.
- Moss, G., (2015). Un modelo funcional del lenguaje. En N. Barletta, Chamorro, D., Avila, D. & Mizuno, J. Moss, G & Tapia, C. (Eds). (2015), *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos.* (9 – 18) Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Moss, G., (2016). Teoría de Género. En G. Moss, T. Benitez & J.Mizuno (Eds), *Textos que se leen en la universidad una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte* (pp. 15 – 34). Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Niño, V. M., (2008). *Competencias en la comunicación, Hacia las prácticas del discurso.* Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Owens, R.E., (2003). *Desarrollo del lenguaje. V edición.* Madrid, España, Pearson Educación, S.
- Presidencia de la República (1984). Decreto N° 2647-1984. Decreto de Fomento de Innovación Educativa en el sistema educativo Nacional. *Publicado en el Diario Oficial* N°.36801, del 30 de noviembre de 1984. Colombia.
- Purcell, V., Jacobson, E. & Degener, S. (2004). *Print Literacy Development: Uniting Cognitive and Social Practice Theories.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rodríguez, J. (2005). *La investigación acción Educativa: ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* (pp. 47 – 81).Lima, Perú: Doxa.
- Rose, D. (2008). Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. En D. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley. *Handbook of Writing Development.* (pp. 151 - 166). London: Sage.

- Rose, D. (2016). *Reading to learn: Early years Estrategies*. Recuperado de <http://www.readingtolearn.com.au>.
- Rose, D., Gray, B. & Cowey, W. (1999). Double Power. English literacy in indigenous Schooling. En P. Wignell (Ed.), *Scaffolding Reading and Writing for Indigenous Children in School* (pp. 1-39). Melbourne, Australia: Languages Australia.
- Rose, D. & J.R: Martin (2012). *Learning to Write. Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney*. (illustrated). London: Equinox.
- Rugiero, J. P. & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. *Ocnos Revista de Estudios sobre lectura*, (13), 25-42. doi 10.18239/ocnos_2015.13.02
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110) New York: Guilford Press.
- Snow, C. Burns, M. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading. Difficulties in Yung Children*. Washington D. C.: Nattional Academy Press.
- Solé, I. & Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En C. Coll., Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación, Vol.2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 461-485). Madrid: Alianza Editorial.
- Teale, W.H. (1995). Young children and reading: Trends across the twentieth century. *Journal of Education*, vol (177), 95-127. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42742373>
- Teberosky, A. & Ribera, N. (2003). Contextos de alfabetización en el aula. En C. Coll, (eds.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 65-82). Barcelona, España: Editorial Horsori.

- Teberosky, A. y Martínez, C. (2003). Primeras escrituras en segunda lengua y contexto multilingüe. En C. Coll, (eds.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 83 - 100). Barcelona, España: Editorial Horsori.
- Tobón, S., (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Vygotsky, L.S., (Eds.). (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S., (1987). Thinking and speech. En J.W. Rieber y A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 1. Problems of general psychology*, (pp 39- 258). New York: Plenum.
- Walqui, A., (2006). Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *The international Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 9(2), pp159 – 180.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. (2005). *Mapa y Herramientas para conocer la escuela, Investigación Etnográfica e Investigación acción*. 3ra Edición. Córdoba, Argentina: Brujas p. 140.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. (2006). *Investigar: Recursos Metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2da Edición. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Zayas, F., (2012). *10 Ideas clave. La competencia lectora según PISA*, Barcelona, España: Grao.

Anexos

Anexo 1: Formato de planeación de secuencia didáctica de lectura aplicando la Pedagogía de Géneros Textuales

Contextualización

Nombre del profesor: Fabiola Barrera, Sol Solano, Keliz Gutiérrez

Clase/Grado: TRANSICIÓN/PRIMERO

Número de estudiantes: 30

Edad de los estudiantes: 5, 6,7 años

Tema/Unidad: Aprendiendo a leer y a escribir

Tiempo estimado de duración: 4 semanas

Estándar primer grado:

- Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica para lo cual leo cuentos.
- Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

COMPETENCIAS

Comunicativa: Proceso de lectura y proceso de escritura.

Objetivo general/ estándares específicos:

Comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de competencia comunicativa en los procesos de lectura y escritura en la alfabetización inicial.

Objetivos específicos/DBA:

- Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en los textos.
- Interpreta diversos textos a partir de la lectura de imágenes, palabras sencillas, y los fonemas que contienen.
- Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.
- Expresa sus ideas, sentimientos y emociones a partir de lo leído en el texto de forma escrita.

Temas a desarrollar en la clase:

- Vocabulario de acciones del texto la selva loca. (Glosario alfabetizador)
- Lectura de palabras, frases.

- Escritura de palabras y frases
- Onomatopeyas.

Materiales/Recursos:

- Para el desarrollo de esta unidad se utilizará el Texto “La selva Loca”. Con piezas letradas elaboradas por las docentes como Flash Card, Imágenes, libro a gran formato, actividades de estimulación.

I. Desarrollo de la secuencia didáctica

Etapa de la clase (Según enfoque Pedagogía de Géneros Textuales)	Objetivo específico/DBA (Especifique el objetivo específico o DBA asociado a cada actividad)	Actividades y procedimientos Especifique las actividades que realizará el estudiante en cada etapa de la clase)	Materiales	Tiempo estimado para cada actividad Especifique el tiempo que tomará cada actividad
CONTEX TUALIZA CIÓN	Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en el texto	<p>Presentamos a los niños la portada del cuento a gran formato, les diremos que vamos a leer una narración escrita por Tracey y Andrew Rogers, que son una pareja de esposos que escriben cuentos para niños como ustedes, Seguidamente se les señala el título de la narrativa y se les modela la lectura de la misma:</p> <p>La selva loca</p> <p>A partir de esta lectura se pedirá a los niños que expresen ¿De qué creen que se trata la narración?, ¿Qué es una selva? ¿Por qué la selva loca? ¿Cómo te imaginas la selva loca? ¿Qué animales encontramos en una selva? ¿Qué significado tiene la palabra loca?</p> <p>A partir de las intervenciones de los niños vamos presentando imágenes del interior del relato a gran formato para que ellos realicen predicciones acerca del desarrollo de los contenidos y se les va guiando con preguntas.</p> <p>Reiteramos a los niños que esto es una narrativa cuyo propósito es resolver una complicación.</p> <p>Género: Narrativas</p> <p>Tipo: Narrativa</p> <p>Seguidamente leemos el texto en voz alta a los niños, modelando la lectura de cada frase, con</p>	Cuento a gran formato con imágenes, con texto y sin texto. Titulo impreso. Pocket Chart.	40 minutos

		correcta entonación.		
1	<p>Interpreta diversos textos a partir de la lectura de imágenes, palabras sencillas, y los fonemas que contienen.</p>	<p>Presentaremos a los niños nuevamente el texto y leeremos la primera oración de cada párrafo, luego realizaremos las preguntas indicadas a continuación con el fin de identificar las etapas de la narrativa:</p> <p>Leeremos la primera frase H1: Era un día soleado en la selva, era el turno de mono de lavar la ropa.</p> <p>Preguntamos a los niños: ¿Cómo estaba ese día? ¿En qué lugar transcurrió la historia?</p> <p>Les decimos a los niños Esta primera parte de la narración nos habla sobre mono, como estaba el día y que ocurre en la selva. Corresponde a la orientación.</p> <p>Seguidamente preguntamos ¿Qué hizo mono con la ropa?</p> <p>Tendremos tarjetas con las acciones que realiza mono en el día soleado para lavar la ropa, con el fin de que los niños identifiquen cada una de ellas y la secuencia en que se presentan durante la narración.</p> <p>Posteriormente leeremos la frase inicial del segundo párrafo. H2. Luego fue a entregárselos a sus amigos. Se les preguntará ¿Qué les entregó mono a sus amigos? ¿En qué se los entregó? ¿Qué le faltó hacer a Mono para no confundirse?</p> <p>Les explicaremos: En esta segunda parte hay un problema o surge una complicación, vamos a leer la siguiente frase para identificar cuál es la complicación.</p> <p>Leemos la primera frase del tercer párrafo. H3. Mono entrega los trajes confundidos a sus amigos sin saberlo.</p> <p>Preguntaremos: ¿En qué orden entregó mono las bolsas? ¿Qué sucedió cuando cada animal se puso el traje que mono les entregó? ¿Qué hicieron los animales al notar la confusión de los trajes? ¿Cuál fue la complicación que se presentó en la selva? ¿Qué palabra nos indica que existe un</p>	<p>Tendremos tarjetas con las acciones secuencia que realiza mono para organizar la ropa de sus amigos.</p> <p>Tarjeta con las figuras para que el niño escriba los nombres.</p>	60 minutos

		<p>problema o complicación?</p> <p>Se les comunica a los niños que en esta parte ya podemos identificar la complicación y se les lleva a identificar la palabra que nos señala que existe un problema (confundidos).</p> <p>Leeremos la primera frase del cuarto párrafo:</p> <p>H4. Entre tanto, Mono descansaba del arduo trabajo, cuando de repente...</p> <p>Seis animales confundidos venían por la selva.</p> <p>Se les interroga a los niños:</p> <p>¿Qué hizo mono cuando terminó su trabajo?</p> <p>¿Qué significa la palabra confundidos?</p> <p>¿Qué hicieron los animales confundidos?</p> <p>Explicamos</p> <p>En esta parte nos muestra cómo se da la solución a la complicación propuesta por mono.</p> <p>Se lee la oración inicial del quinto párrafo:</p> <p>H5. Seis animales confundidos vieron cómo se veían de ridículos y pronto todos comenzaron a reírse.</p> <p>Preguntamos:</p> <p>¿Por qué se rieron los animales?</p> <p>¿Qué significa ridículos?</p> <p>Explicamos a los niños:</p> <p>En esta parte se muestra como los animales reaccionaron frente a lo sucedido con sus trajes.</p> <p>Leemos el siguiente Hipertema:</p> <p>H6. Cada animal identificó su traje y se cambió.</p> <p>¿Cómo resolvieron el problema?</p> <p>Atendiendo a la lectura ¿por qué crees que el título del texto es la selva loca?</p> <p>Le explicamos a los niños:</p> <p>Esta última parte se refiere a la manera como los animales reaccionaron ante lo sucedido con sus trajes.</p> <p>A medida que se va preguntando y leyendo se van identificando con ayuda de los niños cada parte del texto.</p>		
--	--	--	--	--

LECTURA A DETALLADA	Interpreta diversos textos a partir de la lectura de imágenes, palabras sencillas, y los fonemas que contienen.	<p>Presentaremos a los niños la narración dividida en oraciones, seguidamente el docente modelará la lectura señalando cada palabra leída, en voz alta una por una las oraciones presentadas en el pocket Chart.</p> <p>A continuación, leeremos con los estudiantes en voz alta estas oraciones</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes que repitan la lectura oración por oración verificando la correcta entonación de las palabras.</p> <p>A medida que avanza la lectura</p> <p>Los niños identificarán las palabras desconocidas en cada oración, las cuales se anotarán en el tablero y se irán discutiendo para acercarnos a su definición.</p> <p>Entregaremos a los estudiantes unos rótulos con las oraciones del cuento para que identifiquen con distintos colores las palabras trabajadas en el vocabulario durante la lectura. Volver a leerlas.</p> <p>Se trabajará la lectura afianzando las palabras difíciles que los niños identifiquen en las frases del texto.</p> <p>Se trabajarán lectura de las onomatopeyas que contiene la narración utilizándolas para desarrollar la micro-habilidad conciencia fonológica: separación por los sonidos, manejo con el cuerpo, palmadas...</p> <p>Identificamos la reacción al texto preguntando a los niños.</p> <p>¿Qué opinas de la equivocación de mono al entregar la ropa a sus amigos de la selva?</p>	Rótulos con las frases del Texto, pocket Chart. Fotocopias de imágenes de la narración	90 min
REPRESENTACIÓN DE LAS IDEAS DEL TEXTO	Interpreta diversos textos a partir de la lectura del mismo texto, de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.	<p>Finalizada la lectura detallada, se les entregan a los niños las frases para que las organicen de acuerdo a la lectura realizada.</p> <p>Secuencia de la historia.</p> <p>Después de reorganizadas las frases se les pedirá a los niños que las lean nuevamente y las relacionen con las imágenes del texto que se le presentan.</p> <p>Aquí se realizará una selección de palabras que buscamos enseñar a leer y escribir (El criterio de selección de estas palabras es su repetición en el texto):</p> <p>Selva Mono Traje Cocodrilo Animales</p>	Alfabeto Crucigramas Fotocopias con imágenes del texto Tarjetas de palabras. Pocket chart.	60 minutos

		<p>Avestruz Limpio Culebra Jirafa Planchó</p> <p>Estas palabras se entregarán en recortables a los niños, leerán y se relacionaran con la imagen, con el fin de que el niño identifique su correcta lectura y escritura de forma automatizada, es decir en una sola mirada (Estrategia neurocognitivas).</p> <p>Finalmente se dividirán en sílabas (recortables) cada una de estas palabras y se les enfatiza en la lectura de los sonidos inicial, sonido del medio y final de las mismas.</p> <p>Se les pedirá que identifiquen en el cuento otras palabras con estas sílabas y las escriban en una hoja.</p> <p>Se realizará una pieza comunicativa para ambientar el salón que contenga (pocket chart): figuras de los personajes, palabras trabajadas, fonemas con que se escriben estas palabras, frases en donde se encuentren estas palabras, sobres con las letras sueltas para formar las palabras que estamos reforzando del cuento.</p> <p>Se les entregaran a los niños tarjetas con las imágenes de las palabras que venimos trabajando, escritos de diferentes formas para que identifiquen cuál es la escritura correcta de las mismas.</p> <p>Ejemplo</p>  <p>Momo Mano Mono</p> <p>Como este ejemplo, se desarrollará cada una de las palabras identificadas en el texto.</p> <p>Se realizarán otras actividades como crucigrama para que los niños identifiquen la</p>		
--	--	--	--	--

		<p>escritura del vocabulario.</p> <p>Se les entrega a los niños una copia del alfabeto para que escriban las palabras del cuento que inician con cada letra.</p>		
REACCIÓN AL TEXTO	<p>Expresa sus ideas, sentimientos y emociones a partir de lo leído en el texto de forma escrita.</p> <p>Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.</p>	<p>Se indaga acerca de:</p> <p>¿Con cuál de las acciones que suceden en la narración están ustedes o no de acuerdo?</p> <p>¿De qué otra forma podrían resolver las dificultades que se presentaron en la narración?</p> <p>¿Qué le cambiarías a la forma de entregar mono la ropa? y ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo te comportarías si alguien hubiera confundido tu ropa?</p> <p>¿A quién le contarías la selva loca?</p> <p>Se le pedirá a los niños que seleccionen las imágenes del texto que más les gustaron se les entregan fotocopiadas, se les pedirá que escriban las ideas que esas imágenes le traen de la narración.</p>	Fichas de escritura.	60 minutos
EVALUACIÓN	<p>Evalúa la comprensión del texto leído.</p>	<p>Ver rúbrica de evaluación para el docente anexo 3.</p> <p>Durante el desarrollo de cada fase se irá completando la rúbrica de evaluación para el docente. Anexo 3.</p> <p>Inicial: El niño está en un nivel básico o se le dificulta cumplir con el criterio.</p> <p>Lo sigo intentando: Ha alcanzado el criterio, pero puede mejorar.</p> <p>Logrado: Cumple con el criterio de acuerdo a lo esperado.</p> <p>Avanzado: Cumple con el criterio demostrando dominio del mismo.</p> <p>Se les pide a los niños que se autoevalúen respondiendo las preguntas de la rúbrica.</p>	Rúbrica de evaluación	60 minutos

Anexo 3: Transcripción 1.

1.	<p>COLEGIO: Institución Educativa Distrital Denis Herrera De Villa</p> <p>GRADO: Transición</p> <p>NÚMERO DE ESTUDIANTES: TREINTA (30)</p> <p>MATERIALES UTILIZADOS DURANTE LA CLASE: El salón se encuentra ordenado, la docente desarrolla la clase utilizando un tablero y los estudiantes están organizados en sus puestos atendiendo a la clase, mientras observan y repiten las palabras que señala la docente en el tablero.</p>	
2.	D	No paraba de reírse
3.	E	Todos en coro, no paraba de reírse
4.	D	¿Quién no paraba de reírse?
5.	E	Todos responden: El mono
6.	D	Aquí dice mono, la docente señala la palabra y agrega, entonces yo voy a leer nuevamente todo, y ustedes solo escuchan (muestra recursos gráficos) ¡Vamos a ver quién sabe escuchar para que después me ayude a leer! La docente lee “mono no paraba de reírse”
7.	E	Todos interrumpen a la docente, mono no paraba de reírse
8.	D	La docente hace silencio, espera que los estudiantes atiendan y aclara la instrucción ¡yo dije vamos ¿a qué? a escuchar!, entonces la profesora va leer sola, para que ustedes lo hagan después bien bonito. La docente lee mientras señala: mono no paraba de reírse, esta selva parece loca, se burló, seis animales confundidos vieron cómo se veían de ridículos y pronto todos comenzaron a reírse. ¡Que chévere verdad! Ahora vamos a leer todos juntos.
9.	E	Leen en coro con la docente: Mono no paraba de reírse, esta selva parece loca, se burló, seis animales confundidos vieron cómo se veían de ridículos y pronto todos comenzaron a reírse.
10.	D	La docente dice a los niños, ahora yo voy a leer esta frase y luego la leen ustedes. “déjenme arreglarlo dijo mono”, y le pregunta a los estudiantes mientras señala la frase anterior, ¿Cómo dice?
11.	E	Los estudiantes responden “déjenme arreglarlo dijo mono”
12.	D	La docente lee (mostrando el pocket chard) “yo clasificaré los trajes” ahora ustedes invita a los estudiantes a leer
13.	E	Todos leen en coro “yo clasificaré los trajes”
14.	D	La docente continúa la lectura “siempre he sido rápido para vestirme” hace pausa y espera que los estudiantes repitan
15.	E	Todos repiten “siempre he sido rápido para vestirme”
16.	D	La docente lee “Fantástico”
17.	E	Todos en coro “Fantástico”
18.	D	La docente lee “!Grr! maravilloso”
19.	E	Todos repiten “!Grr! maravilloso”
20.	D	La docente continúa leyendo la siguiente frase mientras señala “este traje con manchas es mejor que el de rayas” luego señala en silencio la frase
21.	E	Todos responden “este traje con manchas es mejor que el de rayas”.
22.	D	La docente lee y señala “súper”

23.	E	Todos en coro, “súper”
24.	D	La docente lee “siempre tuve buen olfato para la moda” espera que los estudiantes respondan mientras señala la frase
25.	E	Todos responden “siempre tuve buen olfato para la moda”
26.	D	La docente continúa la última frase leyendo “mucho mejor”
27.	E	Todos en coro “mucho mejor”
28.	D	La docente lee “exclamaron los animales” hace pausa para que lean los estudiantes
29.	E	Todos responden “exclamaron los animales”
30.	D	La docente indica ¡entonces ahora vamos a leer solo esta frase!, la docente desprende una frase del tablero y agrega ¡Bueno vamos a mirar sólo esta frase que tengo aquí, vamos a pegarla aquí encima para que todos la veamos, todos vamos a mirar muy bien, porque estas palabras hacen parte de nuestro vocabulario! ¿Listos? ¿Preparados? Espera que los estudiantes confirmen que entendieron la instrucción.
31.	E	Todos responden entusiasmados ¡sí!
32.	D	La docente inicia señalando palabra por palabra y modela lectura: “siempre he sido rápido”
33.	E	Todos leen cada palabra “siempre he sido rápido”
34.	D	La docente continúa leyendo frase por frase y palabra por palabra, señalando la palabra leída para que los estudiantes sigan la lectura.
35.	E	Los estudiantes leen al unísono, después que la docente lee
36.	D	La docente se detiene, diciéndole a los niños ¡voy a volver a leer yo, porque se oye así como confundido, entonces primero yo! La docente lee nuevamente la frase, “siempre he sido rápido para vestirme” ¡ahora ustedes! La docente procede a señalar y leer lentamente junto con los estudiantes cada palabra de la frase para que sea más clara su lectura “siempre he sido rápido para vestirme”
37.	E	Los estudiantes al mismo tiempo que la docente repiten “siempre he sido rápido para vestirme”
38.	E	Los estudiantes leen solos “siempre he sido rápido para vestirme.
39.	D	La docente continúa leyendo “fantástico” espera que repitan los estudiantes
40.	E	Todos responden “fantástico”
41.	D	La docente nuevamente repite “fantástico”
42.	E	Todos en coro “fantástico”
43.	D	La docente lee “Grr”
44.	E	Todos repiten “Grr”
45.	D	La docente lee “maravilloso”
46.	E	Todos responden “maravilloso”
47.	D	Nuevamente repite “maravilloso”
48.	E	Todos responden “ maravilloso ”
49.	D	Luego la docente pregunta ¡¿Qué significará la palabra fantástico?! Hace pausa y espera que le respondan
50.	E	Una estudiante responde ¡que es genial!
51.	D	La docente repite la respuesta “que es genial”, ¡muy bien!, ¡¿qué más?!
52.	E	Otro estudiante responde ¡que es divertido!
53.	D	La docente repite “que es divertido”
54.	E	Otro responde ¡que es bonito!

55.	D	La docente repite la respuesta “que es bonito” ¡muy bien! Entonces miren como se escribe esta palabra y señala(pocket chart) “fantástico”
56.	E	Los niños leen al tiempo con la docente “fantástico”
57.	D	La docente les indica ¡¿Qué tal si la separamos?! ¡Muy bien, vamos hacerlo! La docente separa cada sílaba de la palabra aplaudiendo 4 veces fan-tás-ti-co
58.	E	Los estudiantes separan la palabra leyéndola al ritmo de la docente fan-tás-ti-co
59.	D	La docente repite dos veces el ejercicio, separa cada sílaba de la palabra por medio de aplausos fan-tás-ti-co
60.	E	Los estudiantes repiten dos veces el ejercicio al ritmo de la docente fan-tás-ti-co
61.	D	La docente les pregunta ¡¿Cuántas tiene?!
62.	E	Los estudiantes responden ¡cuatro!
63.	D	La docente repite la respuesta señalando los dedos de su mano “cuatro” lee nuevamente la palabra “fan-tás-ti-co” luego la docente señala ¡y miren aquí esta palabra “Grr” lee la palabra dos veces
64.	E	Los estudiantes repiten “Grr” y responden “una”
65.	D	La docente pregunta ¡¿Quién dijo eso?! ¡¿El qué?!
66.	E	Un estudiante responde ¡el león!
67.	D	La docente pregunta nuevamente ¡¿el león?!
68.	E	Otro estudiante responde ¡el tigre!
69.	D	La docente asiente ¡el tigre! ¡Muy bien! Y añade el sonido ¡Grr!
70.	E	Un estudiante responde ¡y una moto!
71.	D	La docente asiente ¡y una moto, muy bien! Luego señala indicando, ¡pero mira esto tiene aquí la inicial, señalando la escritura Grr! Y aquí dice otra palabra “maravilloso”, ¡¿Qué palabra?!
72.	E	Los estudiantes responden “maravilloso”
73.	D	La docente pregunta ¡¿Qué es algo maravilloso?!
74.	E	Un estudiante responde ¡que es increíble!
75.	D	La docente aprueba la respuesta ¡que es increíble, muy bien!
76.	E	Otro estudiante responde ¡que es fantástico! otro agrega ¡maravilloso, Excelente!
77.	D	La docente asiente ¡fantástico, muy bien!, ¡¿Qué?, ¿qué?! Ah que es excelente, ¡muy bien! Luego añade ¡entonces esto lo dijo tigre cuando se estaba cambiando, poniendo su ropa, vamos a repasar la última vez todas las palabras que aprendimos hoy, vamos a repasarla la última vez, a ver por aquí, jumm, siéntese bien! ¡Todos se sientan bien para que puedan repasar conmigo! Luego señala la primera palabra en el bit de lectura y repite tres veces “selva”, espera que los estudiantes respondan.
78.	E	Los estudiantes en coro, repiten tres veces “selva”.
79.	D	La docente señala la segunda palabra “traje”
80.	E	Los estudiantes repiten “traje”
81.	D	La docente pregunta ¡¿qué es traje?!
82.	E	Los estudiantes responden ¡ropa!
83.	D	La docente asiente “ropa” ¡muy bien! Y repite nuevamente “traje” luego les muestra la tercera palabra “animales” la repite dos veces y les pregunta ¡¿Con qué letra comienza animales?!
84.	E	Los estudiantes repiten dos veces “animales” y le responden ¡con la letra A!
85.	D	La docente les pregunta con ¡¿A de qué?! Y señala la palabra esperando respuesta

86.	E	Los estudiantes le responden ¡avestruz!
87.	D	La docente les muestra señalando en las palabras ¡miren comienzan igualitas!, observen, coloca la palabra “animales” arriba de la palabra “avestruz” y las repite, luego agrega, ¡al final son diferentes, esta es con z y esta es con s! ¿Cómo suena la S de animales? Finalmente hace el sonido de la ¡S!
88.	E	Los estudiantes responden, haciendo el sonido de la S, ¡como una serpiente!
89.	D	La docente aprueba ¡como una serpiente!, luego muestra la siguiente palabra “planchó” y pregunta ¡¿aquí qué dice?! Luego la repite dos veces
90.	E	Los estudiantes repiten dos veces la palabra “planchó”
91.	D	¡¿Aquí qué dice?! Y repite la palabra “serpiente” dos veces
92.	E	Los estudiantes repiten la palabra dos veces “serpiente”
93.	D	Añade ¡pero la serpiente también se llama, ¿Cómo?! y muestra la próxima palabra “culebra”
94.	E	Los estudiantes responden “culebra”
95.	D	La docente repite “culebra” la señala, ¡observen, la vez pasada que estuve aquí, les enseñé ésta letra! y señala la letra C
96.	E	Un estudiante responde C
97.	D	La docente dice ¡muy bien!, ¡la C de casa y de culebra, muy bien! Luego muestra la siguiente palabra y esta es “jirafa”, les pide a todos que la repitan.
98.	E	Todos en coro repiten “jirafa”
99.	D	Muestra la palabra y la repite dos veces “cocodrilo”
100	E	Todos repiten dos veces “cocodrilo”
101	D	La docente toma la palabra y les pregunta: ¿Y si yo a cocodrilo le tapo esto como dice?
102	E	Los estudiantes le responden ¡coco!
103	D	La docente les dice ¡muy bien! ¡mira esta palabra, “limpio”, la repite 3 veces
104	E	Los estudiante repiten tres veces “limpio”
105	D	La docente evalúa ¡muy bien! Luego agrega, ¡yo se las muestro y ustedes me dicen rapidito qué dice, ya!, la última vez, rapidito ¿qué dice ahí? , ¡Las voy a mostrar rápido! La docente acomoda las palabras en orden y dice, rapidito, muestra la primera palabra de nuevo “animales”
106	E	Los estudiantes repiten “animales”
107	D	La docente pasa la siguiente palabra, “planchó” “serpiente” “culebra”
108	E	Los estudiantes repiten con la profesora “planchó” “serpiente” “culebra”
109	D	La docente les muestra las palabras y las repite con los estudiantes “Traje”, “selva” “jirafa” “cocodrilo” “limpio”
110	E	Los estudiantes repiten las palabras “Traje”, “selva” “jirafa” “cocodrilo” “limpio”
111	D	La docente luego de mostrar las palabras les indica ¡ahora si ustedes me las van a decir, vamos a ver, esto es un concurso, vamos a ver quién lee rapidito! Y muestra la palabra “selva”
112	E	Un estudiante responde ¡limpio!
113	D	La docente niega la respuesta y espera que contesten
114	E	Un estudiante hace el sonido de la S y dice selva.
115	D	La docente dice, selva ¡muy bien! Muestra la siguiente palabra, aquí “traje”
116	E	Los estudiantes dicen ¡traje!
117	D	La docente dice, miren aquí y muestra la palabra “culebra”. Muestra la palabra durante

		segundos, lectura automatizada.
118	E	Algunos responden “plancho”
119	D	La docente niega la respuesta, nuevamente señala “esta”, miren, señala franja de cartulina
120	E	Un estudiante responde culebra
121	D	La docente dice ¡culebra, muy bien, por allá va ganando alguien que no dice sin pensar, primero hay que leer y después decimos, porque después nos confundimos como mono, verdad! Vamos a ver esta, voy a escoger una que todo el mundo se sepa, que comienza con la A, ¡pero nadie puede decir, lean!
122	E	Aaa, avestruz
123	D	La docente evalúa negativamente, les dice, vuelvan a leer.
124	E	Un estudiante responde, animales
125	D	¡Muy bien!, animales ¿qué dice?
126	E	Leen la palabra: ¡animales!
127	D	Repasémos, muestra otra palabra “limpio”, la repite dos veces, ¡¿Qué estaba limpio?!
128	E	La ropa
129	D	¡Muy bien!, ahora esta “jirafa”, ¡muy bien! ¡“selva”!, oye y ¡¿por qué era que la selva estaba loca?!
130	E	Habían muchos animales confundidos
131	D	¡Muy bien, porque había muchos animales confundidos! ¿Cuántos animales confundidos había?
132	E	Seis
133	D	¡Muy bien! Señala las palabras “traje” “culebra” Solicita lectura de palabras.
134	E	Todos repiten “traje, “culebra”
135	D	Y colorín colorado, este cuento se ha acabado, ¿les gustó la clase?
136	E	¡Siiii!
137	D	Bueno la próxima vez, ¡yo voy a venir con más cosas para compartir con ustedes pero si se portan así de bien como se portaron hoy, por ejemplo hoy a mi amigo vamos a darle un aplauso porque se portó lindo, toda la clase estuvo obediente, sentadito, yo no lo regañe ni una vez, vamos aplaudirle porque se aprendió las palabras, mi amiga participó muy chévere, este dejó hablar a los demás, por aquí hubo unos que yo sé que no se portan muy bien pero se portaron maravillosos fantásticos, un aplauso para todos! Me voy muy feliz, todos los días van a practicar las frases.
138	M	La docente inicia el ejercicio cantando la canción ¡si Jesús está a tu lado da tres palmas, otra vez (bis) y ahí donde estas sentado saluda al que está a tu lado y dale una sonrisita, si Jesús está a tu lado da 3 tres palmas otra vez (bis) y ahí donde estas sentado dale un sobo al que está a tu lado y dale una sonrisita, si Jesús está a tu lado da 3 tres palmas otra vez (bis)
139	E	Los estudiantes realizan el ejercicio siguiendo las instrucciones de la docente
140	M	La docente agrega ¡y te sientas muy bien, listo empezamos, si se pegan mucho no van a ver, bueno miramos acá! La docente los organiza en las sillas y les pide que observen el tablero
141	E	Los estudiantes atienden al tablero
142	M	¡Vamos a repasar por última vez, ¿el animal nuevo que conocimos hoy cuál fue?!
143	E	Todos en coro responden ¡el avestruz!
144	D	¡Avestruz muy bien! La docente lee ¡aquí dice “aquí está tu traje limpio y seco, dijo mono,

		gracias graznó el avestruz”! ¡¿Aquí dice avestruz?!
145	E	Todos responden ¡avestruz!
146	D	La palabra ¡avestruz!
147	E	Todos responden ¡avestruz!
148	D	La docente señala ¡aquí está en cursiva! Y pregunta ¿Cuál es la primera letra de la palabra avestruz?
149	E	Todos responden ¡a!
150	D	¡Y la última!
151	E	Todos responden ¡z!
152	D	La docente señala ¡la primera A y la última Z, mírenla aquí! Y señala las letras A y Z
153	E	Todos responden A y Z, miran las letras que indica la docente
154	D	La docente indica ¡entonces vamos a leer la palabra “avestruz”
155	E	Todos leen al ritmo de la docente “avestruz”
156	D	¡Vamos a aplaudirla! La docente separa con aplausos las sílabas de la palabra a-ves-truz
157	E	Todos aplauden al tiempo “a-ves-truz”
158	D	La docente pregunta ¿Cuántas sílabas tiene? ¿Dos, cinco, ocho? ¡Vamos a ver!
159	E	Un estudiante responde ¡tres!
160	D.	¡Vamos a ver de nuevo! La docente separa con aplausos las sílabas de la palabra a-ves-truz.
161	E	Todos aplauden al tiempo “a-ves-truz”, algunos estudiantes responden ¡tres!
162	D.	La docente asiente ¡tres! Y les pide ¡vamos hacerla con los pies, pero sin rodar la silla, suavcito, la docente separa la sílabas con los movimientos de los pies “a-ves-truz”
163	E	Todos repiten el movimiento con los pies
164	D	La docente añade ¡vamos a decirlo saltando! “a-ves-truz” luego dice ¡vamos a decirlo agachados “a-ves.truz”!
165	E	Los estudiantes repiten los movimientos de la docente
166	D	La docente pregunta ¿Cuántas sílabas tiene?
167	E	Todos en coro responden ¡tres!
168	D	Y la docente asiente, y pregunta ¿comienza por la letra?
169	E	Todos responden en coro ¡A!
170	D	La docente afirma ¡A! ¡Vamos hacer aaa!
171	E	Todos en coro repiten ¡aaa!
172	D	La docente agrega y la ¡Z! ¡Miren Z es la última de avestruz y la última letra del abecedario del abecedario!
173	E	Todos repiten ¡Z!

1.	E	Los niños responden ¡sí!
2.	M	La docente pregunta ¿cuál es el primer dibujo?
3.	E	Los niños responden ¡selva!
4.	M	La docente les explica que debajo del dibujo de la selva hay tres palabras, una palabra dice seda, otra palabra dice selva y otra palabra dice seca; si me dice hay tres palabras y sólo una esta buena, les pregunta señalando donde dice seda ¿será que aquí dice selva?
5.	E	Los niños responden ¡no!
6.	M	La docente les pregunta ¿por qué no?
7.	E	Los niños responden ¡porque dice seda!
8.	M	La docente les dice que esa letra (refiriéndose a la letra d) no está aquí (con relación a la palabra selva), por lo tanto, esa palabra (seda) no es. Nadie va señalar esa.
9.	M	La docente dice: “ahora vamos a ver esta palabra (refiriéndose a la palabra seca), ¿ésta es la palabra?”
10.	E	Los niños responden ¡no!
11.	M	La docente les pregunta ¿por qué no?
12.	E	Los niños responden porque no tiene la “v”
13.	M	La docente les dice: “verdad no tiene la v y ¿qué más no tiene?”
14.	E	Un niño dice nuevamente porque ¡le falta la v!, otro niño dice porque ¡le falta la a!
15.	M	La docente dice, aquí tiene la a (en relación con la palabra seca).
16.	E	Un niño responde ¡la l!
17.	M	La docente le expresa que muy bien, que no tiene la v ni la l, entonces ¿cuál es la palabra correcta?
18.	E	Los niños responden ¡la segunda!
19.	M	La docente dice “vamos a ver si es así, aquí está la s, después la e, después la l, después la v y después la a. les pregunta ¿aquí dice selva?”
20.	E	Los niños responden ¡sí!
21.	M	La docente dice: “entonces ¿qué voy hacer? Voy a encerrar en un círculo la palabra selva, la correcta, entonces deben encerrarla en un círculo, teniendo en cuenta ¿de las tres cuál es la correcta? Yo voy pasando a mirar.
22.	M	La docente recorre el salón y va mirando lo que los niños van haciendo, a algunos les corrige a otros los felicita diciéndoles muy bien. Les repite constantemente ¿cuál de las tres palabras dice selva?
23.	M	La docente les indica que ahora van con la segunda palabra, les pregunta ¿qué dibujo hay en el segundo cuadro?
24.	E	Los niños responden ¡mono!
25.	M	La docente les pregunta ¿cuántas sílabas tiene mono?
26.	E	Los niños responden ¡dos!
27.	M	La docente les dice, mono tiene dos sílabas, pero tiene cuatro letras, ahí dice, la primera palabra momo, la segunda dice mano y la tercera dice mono. Vamos a ver la primera palabra: momo.
28.	E	Los niños responden ¡no!
29.	M	La docente les pregunta ¿por qué no?
30.	E	Algunos niños responden porque no tiene la n
31.	M	La docente les dice que ella diría que esa palabra si es, porque tiene un m, una o y

		otra o. Además, les expresa que el que quiera opinar que levante la mano
32.	E	Varios niños alzan la mano
33.	M	¡No, ¿es fácil?!
34.	E	Una estudiante responde ¡complicado!
35.	M	¡Ahí está la complicación el problema, ¿Cuál fue el problema?!
36.	E	Un estudiante responde ¡que no sabe cuál es la ropa!
37.	M	La docente asiente ¡mono confundió la ropa, ¿cuál fue el problema?!
38.	E	Un estudiante responde ¡enredo!
39.	M	¡Muy bien! Pero mono lo hizo, sin saberlo ¿Cómo podría hacer mono para saber la ropa de cada quién?, ¿Qué haría?
40.	E	Un estudiante responde ¡verla!
41.	M	¡Podría verla muy bien, podría verla y se da cuenta que ropa hay y así no se confunde, sino que a cada uno le da lo que sea! Luego la docente señala, ¡esta parte de aquí se llama complicación, es donde hay el problema! Vamos a ver ¿qué más pasó?, ¿Cómo creen ustedes que los animales van a solucionar esto?! La docente lee la siguiente frase “entre tanto mono descansaba de su arduo trabajo, cuando de repente... ¿Dónde estaba descansando mono?

Apéndice C

Transcripción 3. Contextualización.

INSCRIPCIÓN N°3	
COLEGIO: Institución Educativa Distrital Denis Herrera De Villa	
GRADO: Transición	
TEMA:	
OBJETIVO DE LA CLASE:	
DURACIÓN DE LA CLASE:	
NÚMERO DE ESTUDIANTES: Treinta (30)	
MATERIALES UTILIZADOS DURANTE LA CLASE:	
D	Buenas tardes
E	Todos en una sola voz ¡Buenas tardes!
D	¿Cómo están?
E	Todos en una sola voz ¡Bien!
D	¡Imagínense que hoy vamos hacer una cosa muy divertida! les traje una sorpresa. ¿A quién le gustan las sorpresas?
E	Todos los estudiantes responden al mismo tiempo. A mí.. A mi..., levantan las manos.
D	Vamos a levantar la mano, cada vez que vayamos a participar. ¡Muy bien, bajen la mano!
D	Hoy vamos a leer juntos una narrativa
D	¿Una qué?
E	Estudiantes responden en una sola voz. Una narrativa
D	Una narrativa. Una narrativa que yo les voy a presentar primero. La vamos a ver con cuidado y en silencio. La docente presenta la portada del texto.
D	¿Qué bonita verdad?
E	En una sola voz. Siii
D	¿Qué ven aquí, en esta imagen? Señala la imagen de mono.
E	En una sola voz. Un Mono.
D	Nooo. Yo dije el que quiera participar levanta la mano y yo le doy la palabra y los demás escuchamos
D	¿Tú que ves?
E	Un mono
D	¡Un mono!
D	Toca el mono para ver, él lo va a tocar solito. Acerca la portada a un estudiante para que señale al mono.
D	Ese es un...
E	En una sola voz. Mono.
D	Mono.
D	¿Qué más ven?, levanten la mano. A ver tu, que si te sientas bien yo te escucho, bien bonito, él solito, ¿qué más ves?, a
E	Mono
D	Mono, Ya vimos el mono, que más ven?
E	El gusanito
E	Una silla
D	Una silla ¡muy bien! Hay un banquito.
D	Ah ya
E	Mono
D	Además del mono ¿Qué más vemos?, vamos a ver por acá
D	Levanto las manos y me siento bien

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
DENIS HERRERA DE VILLA**

Formato de entrevista. Transcripción N 4

Fecha: septiembre 2017

Grado: Transición

Aplicó: Fabiola Barrera, Keliz Gutiérrez y Sol Solano.

Preguntas de indagación

1. D. ¿Qué fue lo que más te gustó en la narrativa de la selva loca?

2. N1. Lo que más me gustó es la parte en que mono colgaba la ropa y todo eso. Ósea que eso es lo que más me gustó de la selva loca.

3. R2 Me gustó la selva loca que mono estaba lavando los trajes y después no les puso los nombres para que no se confundiera.

4. R3 El mono entregando la ropa caminado por la se montó en un árbol y después la estaba entregando.

4. R4 Ver a los animales, ver al mono y la selva.

D. ¿De todas las actividades que hicimos cual fue la que más te gustó?

6. R1. Me gustó la de las figuritas porque y pero le puedo contar algo que hicieron mis amigos unos amigos míos cuando estábamos jugando con esas figuritas pues nos quitaron las fichas y no dejaron nada más una ficha pequeña. Pues me gusto las figuritas quería colorearlos y todo eso.

7. R2. Me gustaron las fichitas porque son más importantes.

R3 que mono estaba lavando la ropa, hojas para dibujar, los animales y dónde jugamos a poner la primera letra. (se nota contento)

8. R4. Leer las Palabras la del mono, la del avestruz, la del cocodrilo, la de la selva, la de la jirafa y el cocodrilo.

D. ¿De los materiales que usamos las carteleras, las fichas de colores, el tablero, el cuento ¿Qué fue lo que más te gustó?

9. R1. Pues me gustó el cuento de la selva loca y todo ese tipo de cosas me gustó. Chao.

10. R2. La selva loca me gustó.

11. R3. Me sentí bien y me gustaría repetirla, que el elefante se estaba bañando, el cocodrilo, mono estaba en la camilla, los animales estaban confundidos de ropa. Me gustó la seño.

12. R4. Bien me gustaría repetir leer.

Apéndice E

Transcripción 5 Diario de Campo.

Barranquilla, 6 de septiembre de 2017

Diario de Campo

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA:

Una experiencia Maravillosa.

Tener la oportunidad de avanzar, crecer y reflexionar como educador y como persona es uno de los aspectos más importantes que esta experiencia ha traído a mi vida.

Los estudiantes con los que trabajé, Transición “C” de la Institución Educativa Distrital Denis Herrera De Villa, es un grupo al que le hago acompañamiento, pero no soy su docente de aula, ellos me recibieron con tanta alegría y expectativas que me ayudaron a superar este miedo inicial. Muchas cosas habían cambiado en ese salón para la implementación de la secuencia didáctica, la presencia de mis compañeras de tesis y de las cámaras, la organización física del aula, la docente, la ubicación del salón, las sillas y las mesas quedaron en otro espacio aumentando la curiosidad de ellos frente a lo que sucedería, algunos preguntaban ¿Qué vamos a hacer?, mientras otros aguardaban pacientemente y otros estaban ansiosos por comenzar.

Se dio inicio al evento pedagógico, con la ambientación inicial, el saludo y el establecimiento de los acuerdos para un buen desarrollo de la clase, continué mostrando la portada de la narrativa como lo tenía programado, los niños se mostraron sorprendidos y manifestaron su apreciación (que lindo, que bonito...), seguidamente fui desarrollando cada una de las etapas planificadas en la secuencia didáctica.

En la contextualización, les presenté el título, los autores y las imágenes que la constituyen, frente a esto quede sorprendida por que los niños se mostraron muy participativos y atentos, expresaron sus puntos de vista frente a lo observado y espontáneamente leyeron el título de la narrativa, mostrando que poseían un vocabulario muy rico.

Mientras realizaba la lectura de la narrativa los niños se mostraron perceptivos, atentos, disfrutaron de cada una de las partes de esta y seguían con gestos la misma.

Durante la fase estructura y propósito del texto realicé preguntas que guiadas fueron llevando a los niños a reconocer los Hipertemas, la secuencia de la narrativa, y el propósito social, aunque no era el objetivo enfatizar en los nombres de las etapas de la narrativa, los niños si tuvieron un acercamiento a este vocabulario, En este momento se hizo necesario direccionar y replantear algunos interrogantes para lograr que los estudiantes reconocieran la secuencia de la narrativa.

Cuando realicé la lectura detallada fue uno de los momentos más significativos del desarrollo de la secuencia, debido a que pude vivenciar como los niños aprendían las palabras desconocidas y del vocabulario, desarrollaban la comprensión y podían manejar las micro habilidades de la lectura en la alfabetización inicial.

<p><u>En la etapa de representación de las ideas del texto</u> enfatice en la lectura como lo había planeado, iniciando con la entrega de frases recortables que los estudiantes organizaron guiados por una serie de preguntas que les permitió ordenar las palabras y construir oraciones con sentido fortalecieron con cada actividad la lectura y la escritura, logrando avances significativos en estas dos competencias.</p>
<p><u>Durante la etapa reacción al texto</u>, indagué mediante preguntas sobre la opinión de los niños ante lo ocurrido en la narrativa, evidenciando que ellos a pesar de su corta edad pueden tomar posiciones frente a los textos que leen. <u>En esta etapa se desarrollaron</u> la mayoría de las actividades de escritura lo que les permitió a los niños apropiarse del vocabulario a trabajar.</p>
<p><u>La evaluación fue una etapa muy significativa en el desarrollo de la secuencia</u> puesto que los niños permitieron identificar el desarrollo del proceso de alfabetización inicial a partir de las actividades desarrolladas durante la implementación de la secuencia.</p>
<p>Reflexión de la práctica pedagógica.</p>
<p>Después de haber desarrollado la secuencia didáctica reflexionamos sobre los siguientes aspectos:</p>
<p>1. Los estudiantes mostraron indicadores de disfrute de las actividades realizadas durante el desarrollo de la secuencia tales como: participación activa, atención inicial y sostenida, espontaneidad en las respuestas dadas, una constante motivación por las actividades sugeridas, sorpresa por los materiales, los colores y los contenidos de las actividades.</p>
<p>2. Los materiales se constituyeron en un mediador de los aprendizajes, por que permitieron construir un espacio enriquecido, novedoso, diferente, divertido que logró el afianzamiento de las competencias lectoras y escritora en la alfabetización inicial.</p>
<p>3. <u>Las estrategias planificadas</u> y la mediación del docente en el desarrollo de la secuencia didáctica denota un alto grado de apropiación de la Pedagogía de Géneros Textuales y su pertinencia en este grado para lograr los procesos de alfabetización inicial.</p>
<p>4. Las habilidades de la competencia lectora que más se desarrollaron son: Conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, uso de nombres propios, construcción de palabras, vocabulario, los niños durante y al finalizar las secuencias lograron reconocer fonemas, leer las palabras del vocabulario automatizadas, reconocer los hipertemas, la letra inicial y final de las palabras, separación de palabras en sílabas.</p>
<p>5. En cuanto al desarrollo de la escritura lograron escribir palabras y frases relacionadas con el contenido de la narrativa, comunicando sus emociones y sentimientos frente a la misma. El desarrollo de la escritura requirió más trabajo que el de la lectura posiblemente porque durante las etapas se enfatizó más en la lectura que en el proceso escritor. Este es un aspecto para mejorar en</p>

futuras planificaciones.
6. La docente expresa haberse sentido muy satisfechas con los resultados obtenidos tras la implementación de la secuencia didáctica ya que los mismos son evidentes, se logró la aceleración de la lectura.
7. <u>Las etapas trabajadas durante la implementación</u> de la Pedagogía de Géneros Textuales en el grado preescolar impactan de manera positiva en el proceso de la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura.
8. Se pudo evidenciar ampliamente la consecución de los objetivos y propósitos de la secuencia didáctica.
APLICANDO LA PEDAGOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES