**[Descrubriéndonos productores de texto](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/descrubrindonos-productores-de-texto.html)**

A continuación se presenta un proyecto de Lenguaje en su tercera versión, materializado en una secuencia didáctica de doce actividades. Está dirigido a estudiantes de transición y primero, se fundamenta en las teorías contemporáneas en el campo del lenguaje y busca que los estudiantes se reconozcan productores de texto y publiquen sus obras, incluso antes de escribir convencionalmente.

**[Problemática](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/antes-de-ingresar-la-escuela-los-niosas.html)**

Antes de ingresar a la escuela, a los niños/as les encantan los libros, hojearlos y escuchar los cuentos que les leen los adultos. Están entusiasmados con la idea de encontrarse con experiencias de lectura y escritura que serán para ellos una significativa y placentera afición. Sin embargo, este entusiasmo decae cuando se encuentran con situaciones en donde no prima el sentido y la función del texto, sino en su forma y estructura gramatical. Su imaginación y su pensamiento creativo se restringen, y sólo interesa que el niño aprenda las letras.

De acuerdo a lo anterior, a partir de investigaciones**[[1]](http://www.blogger.com/post-create.g?blogID=6311513394016871341" \l "_ftn1" \o ")** y encuestas realizadas por instituciones como Fundalectura, CERLALC y la Cámara Colombiana del Libro, se han dado a conocer las grandes carencias lectoras en Colombia. Las respuestas “No me gustan”, “No los entiendo”, “Prefiero gastar el tiempo libre oyendo música o viendo televisión”, son recurrentes en los estudiantes en cuanto al contacto con los libros.

De acuerdo con lo anterior, Genevieve Patte plantea que esta situación radica y se origina principalmente en la familia y luego en la escuela, algunos padres de familia y maestros suelen interesarse, en una inmensa mayoría, por el aprendizaje de lo que podríamos llamar la mecánica de los procesos de lectura y escritura, donde “el niño, conoce pues, a , se le ha entregado el instrumento, pero nadie le anima a usarlo para su goce y satisfacción personal, ofreciéndoles libros apropiados a su edad, que afinen sus sentimientos, y le permitan el cultivo libre de su inteligencia, para facilitar de este modo su apertura al mundo que les rodea, y su plena incorporación a la vida social.”**[[2]](http://www.blogger.com/post-create.g?blogID=6311513394016871341" \l "_ftn2" \o ")**

No es de extrañar que tantas dificultades desanimen al niño/a. “Rechaza la lectura por las dificultades que encierra para él, y porque no encuentra quien le ayude y anime a superarlas. Es cierto que los deberes escolares le obligarán a aceptar la forzada compañía de los libros de texto, pero durante sus ratos de descanso, en los que libremente puede elegir sus propias diversiones, parece ignorar la existencia de libros de imaginación. Nadie le ha dicho cuánta riqueza encontraría en su lectura, sólo al precio de un pequeño esfuerzo inicial.”**[[3]](http://www.blogger.com/post-create.g?blogID=6311513394016871341" \l "_ftn3" \o ")**

Pasa entonces el tiempo, y el niño que ya se convierte en adolescente, y quien hace mucho tiempo ha superado por completo las dificultades mecánicas del proceso de la lectura, sigue de espaldas al mundo de los libros, negándose a sí mismo una fuente inagotable de goce y de cultura. Mantiene su despego simplemente por el recuerdo de esa dificultad primera, ya que, una vez superada, no ha vuelto a plantearse el tema de la lectura como diversión. No es de negar que esta situación algunas veces cause impacto y preocupaciones en los ámbitos docentes. Con una gran voluntad, en algunas escuelas se ha querido poner remedio al problema, pero las “soluciones” o métodos que se manejan suelen ser poco motivantes para los niños, lo que se convierte en un nuevo problema respecto a este ámbito. Se observa que aún en la práctica se conservan las técnicas, las estrategias y actividades pedagó­gicas derivadas de los métodos tradicionales, centrando la lectu­ra y escritura en la decodificación y codificación de sonidos, descui­dando sus aspectos comprensi­vos y comunicativos, y lo más la­mentable, ignorando su sentido y su función social y cultural; esto con el agravante de que se desconoce que el niño está en contac­to con el lenguaje desde mucho antes de ingresar a la educación formal y que llega lleno de ex­pectativas y de ganas de apren­der, a una escuela que en primer lugar no tiene en cuenta su expe­riencia de vida, y en segundo lu­gar, presenta el lenguaje en par­tes sin sentido, organi­zadas en un orden impuesto por el adulto. Los niños deberían leer y escribir para ellos mismos, por gusto, para satisfacer una necesidad personal de información o para poner en acción su imaginación, no como una tarea impuesta por un adulto.

Por lo mismo, surge entonces el rechazo o las dificultades ante la escritura y a la lectura ya que ambos procesos –lectura y escritura- se complementan propiciando el desarrollo espontáneo y desinhibido de la expresión. Si el sitio que debiera fomentar el desarrollo máximo de todas estas capacidades es la escuela, en alguna parte la labor docente está fallando porque los resultados están a la vista: cada vez es menor la creatividad y más pobre el bagaje cultural e idiomático; también es menor el entusiasmo y apertura de los educadores para servirse de estrategias novedosas que optimizarían esta comunicación.

A partir de lo anterior se encuentra que al quedar omitida la acción de la familia y dificultada la del maestro por diversas causas, se hace preciso buscar una solución, diseñar estrategias y propuestas que promuevan el acercamiento del niño a la lectura y por ende, que se interese por la escritura creativa.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
**[[1]](http://www.blogger.com/post-create.g?blogID=6311513394016871341" \l "_ftnref1" \o ")** Estas investigaciones son descritas por el Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe. (Consultadas el 4 de marzo de 2008).Disponible en Internet: <[**http://www.cerlalc.org/Escuela/**](http://www.cerlalc.org/Escuela/)experiencias>
**[[2]](http://www.blogger.com/post-create.g?blogID=6311513394016871341" \l "_ftnref2" \o ")** PATTE, Genevieve. Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas. Bogotá: Edit. CERLALC, 1984. p.23
**[[3]](http://www.blogger.com/post-create.g?blogID=6311513394016871341" \l "_ftnref3" \o ")** Ibíd. p.25

*Publicado por Asesoria en*[***13:35***](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/antes-de-ingresar-la-escuela-los-niosas.html)[***0 comentarios***](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/antes-de-ingresar-la-escuela-los-niosas.html#comments)

**[Objetivos](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/objetivo-general-lograr-que-los-nios-se.html)**

**Objetivo General:** Lograr que los niños se reconozcan y sean reconocidos como productores de texto recién alcanzada la escritura convencional o sin dominio de ésta y así mismo, acercarlos a la lectura de una manera placentera y significativa.

**Objetivos Específicos:**

* A través de una Feria del libro, como actividad que dará intención comunicativa a la implementación del proyecto, permitir la vivencia de un contexto social real, donde se lea y se escriba para algo y para alguien.
* Permitir en el aula de clase la construcción de procesos orales, de lectura y escritura como prácticas sociales y cognitivas, donde sea posible pensar, participar, cuestionarse, indagar, analizar, etc.
* Acercar y familiarizar al niño a la literatura infantil, específicamente, al libro álbum, permitiendo así que esta más que una herramienta didáctica, se configure en un objeto de conocimiento por si misma.
* Otorgar un lugar a la alfabetización visual (desde su sentido estético y didáctico), dentro del proceso de alfabetización en general, para entender y trabajar la imagen como unidad de lenguaje y comunicación.

**[Referentes teóricos](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/referentes-tericos.html)**

**LENGUAJE**

La presente investigación se enmarca en referentes teóricos, que el grupo consideró pertinentes y sirvieron como un elemento más para el ajuste de la construcción de categorías de recolección, sistematización y análisis de la información y, además, fundamentaron el análisis y las conclusiones a partir de las cuales se plantearon las orientaciones de lineamientos de política para el campo del lenguaje, en el departamento de Cundinamarca. Dichos referentes conceptuales hacen parte de las teorías contemporáneas en el campo del lenguaje, desde un enfoque constructivista, que surgen a partir de investigaciones resientes lideradas por Emilia Ferreiro, Anna Teberosky, Cristina Diez, entre otros.

¿Cómo se concibe el lenguaje?
Se concibe el lenguaje como una práctica social, que se construye a partir de procesos cognitivos e inserta al sujeto en las dinámicas propias de su cultura. Lo anterior hace que, inevitablemente, el lenguaje y las funciones que éste cumple en la vida del niño se relacionen directamente con su vida como ciudadano. De esta manera, el rol de la escuela, y específicamente del docente, se configura, entre otras, a partir de la concepción de ciudadanos que se quieren formar. Así, se espera que en la escuela se propicien situaciones contextualizadas y significativas tendientes a potencializar las competencias comunicativas de los estudiantes. Esto con el fin de permitir que estén en capacidad de responder, no sólo a las exigencias de la vida escolar, sino como se mencionaba antes, de la vida social.

Al hablar de un ciudadano que esté en capacidad de actuar de manera pertinente y adecuada frente a las diferentes situaciones a las que se enfrenta en el entorno social, se hace referencia a un ciudadano no pasivo, participante, de pensamiento crítico, capaz de plantear y defender su punto de vista. Un ciudadano que sepa relacionarse efectivamente con quienes lo rodean, lo anterior implica el desarrollo de competencias, no sólo para expresar sus conocimientos, deseos y necesidades, sino también habilidades de escucha activa y respeto por las diferencias de puntos de vista, que son elementos ineludibles para lograr una comunicación efectiva. De esta manera, se entiende que, aunque un sujeto al nacer cuenta con ciertas disposiciones y posibilidades para aprender el lenguaje, éstas se desarrollan sólo en interacciones con los demás miembros de la sociedad. En consecuencia, el lenguaje se concibe como la herramienta por excelencia por la cual un sujeto se vincula a la sociedad (Pérez, 2008). Así se hace evidente el papel que se espera cumpla la escuela frente a la construcción del lenguaje.

Pese a la incuestionable importancia del lenguaje en la vida social del sujeto, la escuela frecuentemente restringe la “enseñanza” de éste a actividades descontextualizadas que lo fragmentan, en las que los niños no tienen intenciones reales de comunicar algo ni receptores que les exijan un uso pertinente del lenguaje de acuerdo, por ejemplo, al nivel de formalidad y al destinatario. De manera que se proponen actividades carentes de sentido y desligadas de la realidad del uso social del lenguaje. Contrario a dicha tradición educativa frente al lenguaje, a partir de los referentes teóricos tomados para esta investigación se propone una re-significación del rol de la escuela y, específicamente, de los docentes frente al aprendizaje del lenguaje.

Desde esta perspectiva se espera que la escuela sea un espacio que dé a los estudiantes la posibilidad de interactuar significativamente en situaciones intencionalmente diseñadas por el docente, con propósitos que se dirijan a la formación de ciudadanos activos y críticos que estén en capacidad de expresarse, comunicar, informar, quejarse y demás acciones que involucren el uso de lenguaje con una intención clara y con un receptor específico. En pocas palabras para actuar de modo adecuado en diversas situaciones en la sociedad.

A partir de lo anterior, el lenguaje cobra en la escuela un doble sentido: como medio para enseñar y aprender contenidos de las diferentes materias y, como fin en si mismo, o más que como fin, como una condición para la vida social.

Concretar los anteriores planteamientos en el salón de clase requiere de cambios en las concepciones de los docentes, desde cómo conciben al niño y al lenguaje y la importancia de éste en la propia vida social. Lo anterior se materializa en transformaciones en las prácticas en torno al aprendizaje del lenguaje, en la medida en que asuman retos que se encaminen a lograr aprendizajes significativos y útiles para la vida de sus estudiantes. Así, el docente, no sólo propondrá situaciones didácticas intencionalmente diseñadas de acuerdo a lo mencionado, sino que será capaz de responder acertada y efectivamente ante las situaciones emergentes que surgen a diario en el trabajo con los estudiantes y se relacionará con ellos teniendo en cuenta que, también en el lenguaje (así como en otros aprendizajes), es un modelo a seguir.

En este punto es importante aclarar algunos elementos que se tomaron en cuenta a partir de los referentes teóricos. Diferenciar lengua de lenguaje se entiende la primera como el código simbólico con las normas que lo rigen y el segundo, como el código en los usos sociales contextualizados de la lengua, en los cuales hay una intención comunicativa clara que justifica su uso.

De acuerdo a todo lo anterior, el lenguaje se concibe como una totalidad en si mismo que es, además, indisociable del contexto en el que se usa. No obstante, para efectos de claridad conceptual, recolección, sistematización y análisis de la información se divide el lenguaje en cuatro prácticas que lo componen: oralidad, escritura, lectura y literatura. Sin perder de vista que estos componentes se influyen entre si y que están en una constante interrelación que se toma en cuenta, tanto en la recolección de la información, como en la sistematización y análisis de la misma.

A continuación se delimita cada práctica que compone el lenguaje a partir de algunos referentes teóricos.

**Oralidad**

El lenguaje oral es una manera de representación del sistema comunicativo, que se materializa por medio del habla y el cual cumple con características como: La inmediatez del acto, es de carácter universal (afecta a todo lenguaje humano), es anterior a los sistemas de representación escritos del lenguaje y es un puente para ingresar a las dinámicas de la cultura en la cual se configuran las diferentes situaciones comunicativas. Además de lo anterior, el lenguaje oral es el eje de la vida social, pues, la mayor parte de intercambios entre las personas se dan por medio del habla y a partir de ésta toman sentido y significado diferentes construcciones sociales. (Casamiglia, 2002)

La oralidad juega un papel tan importante como el de la lectura y la escritura, ya que, es por medio del lenguaje oral que el hombre se inserta (desde los primeros momentos de la vida) a los procesos sociales y culturales del contexto al cual pertenece:
“La acogida que el mundo nos brinda está cargada de palabras. Las caricias que la madre, el padre o de los adultos cercanos, brindan al bebé, generalmente, se acompañan de palabras. Así, las palabras acarician, transmiten emociones, bienvenidas, producen cercanías o generan distancias. Las palabras alimentan, cuidan, son la materia con la cual se construyen los vínculos emocionales. Son los asideros de los que los niños se aferran para ingresar a la cultura.” (Pérez, 2008)

Según lo mencionado anteriormente, el lenguaje oral regula los procesos sociales de las personas desde los inicios de su vida, porque, contrario al lenguaje escrito, éste se desarrolla “naturalmente” y el hombre (hasta cierto punto) viene configurado de manera innata para hacer uso del mismo. Dicho de otro modo, para adquirir algunos de los usos de la lengua oral no es necesario llevar a cabo procesos de mediación, debido a que para utilizar los modos de habla primarios (emergen en situaciones de comunicación inmediata, espontánea e informal) no es necesario que el sujeto se encuentre inmerso en contextos escolarizados o letrados, pues, “se –aprende—a hablar como parte del proceso de socialización, las personas, desde la infancia están expuestas a situaciones de comunicación diferentes, participan de forma más o menos activa en diferentes eventos y van recibiendo –normas—explícitas por parte de los adultos que los rodean”. (Casamiglia y Tusón, 1999, p: 42)

Sin embargo, las competencias comunicativas orales van más allá del conocimiento de las normas que rigen el sistema y los usos primarios de éste; adquirir competencias comunicativas tiene una estrecha relación con la situación de habla y la manera más apropiada de desenvolverse en ésta.

“La competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuando hay que hablar y cuando hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer disciplina, etc. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado” (Saville – Troike, Citado por Casamiglia y Tusón, 2007, p: 43)

Así pues, la complejidad en la adquisición de las competencias comunicativas orales tiene que ver más con los aspectos socio-discursivos, que con los biológicos del ser humano; porque, no basta con estar dotado del aparato fonológico para hacer uso apropiado del lenguaje, son las oportunidades de interacción e inmersión en diferentes situaciones discursivas las que potencian y desarrollan en el hombre las competencias en éste ámbito. Por su parte, las competencias lingüísticas son aquellas reglas que permiten al hablante producir textos y oraciones gramaticalmente correctos. (Lerner, D; Levy, H y; Lovello, S, 1999)

Cabe resaltar que, en todo hecho comunicativo oral interactúan emisor y receptor simultáneamente, por lo tanto, el habla y la escucha son dos procesos que no se pueden desligar; dentro de una práctica social (con intencionalidades comunicativas) hablar y escuchar están íntimamente relacionadas, de tal forma que la una no existe sin la otra. De allí, la escucha se convierte en un elemento constitutivo, pero poco reconocido, de la oralidad cumpliendo un papel de igual importancia al habla dentro de las variadas situaciones de intercambio oral. Dicho lo anterior, para contrastar el papel del emisor y el receptor dentro de un hecho comunicativo, desde los planteamientos de Villà i Santasunana se puede decir:

“Desde el punto de vista de la producción, hablar exige, además del control sobre los elementos propiamente lingüísticos, atender a aspectos relacionados con el receptor y con el contexto: saber qué es lo que se puede decir y lo que no, no repetir excesivamente lo dicho, intervenir en el momento adecuado, saber utilizar fórmulas de cortesía lingüística, no alargarse demasiado, saber callar, etc. En definitiva, ser sensible a las actitudes de los demás, captar sus intenciones y situarse desde la perspectiva del interlocutor […] Desde el punto de vista de la recepción, escuchar significa reconstruir el significado de las palabras. Este proceso exige una actividad cognitiva, es decir, una actividad que parte de la literalidad de lo que se escucha y se orienta a interpretar la información teniendo en cuenta los factores que han intervenido en la construcción del discurso. El receptor que sabe escuchar activa en su mente múltiples mecanismos cognitivos relativos al contexto, al conocimiento del mundo y, otros aspectos de orden lingüístico que le permiten comprender e interpretar lo que escucha” (Castellá, J; Villà, M, 2005, p: 32)

Siendo la oralidad un elemento de gran importancia para el lenguaje, en muchos casos, la escuela no le da ese lugar fundamental que debe ocupar dentro de ella, ya que, se piensa que los niños cuando ingresan a la educación formal ya saben hablar y, por tal razón, se debe dar mayor importancia a las prácticas de lectura y escritura que es lo que ellos aún no han aprendido, dejando la oralidad de un lado. Igualmente, se le resta importancia puesto que algunos maestros consideran que no es necesario trabajarla de manera sistemática y pedagógica, lo anterior no es cierto, porque “los modos del habla formal difícilmente se aprenden en espacios no formales. A la escuela le corresponde construir las condiciones para que los niños y las niñas vayan construyendo los elementos que los disponen para participar de diversidad de prácticas orales, usando diversidad de géneros y en diversidad de situaciones (contextos).” (Pérez, 2008)

En conclusión, la escuela debe generar situaciones necesarias para que la persona en formación cuente con las condiciones de utilizar el lenguaje oral como medio de comunicación en diferentes contextos sociales (escolares o no), que le permitan construir y hacer uso de una voz propia y participativa, sin dejar de lado el lenguaje como objeto de estudio.

**Lectura**

Desde la perspectiva teórica que sustenta la presente investigación se concibe la lectura, así como la escritura, como una práctica social que se usa en la vida cotidiana con diferentes propósitos y de diversas maneras que responden a un objetivo. Así, en la sociedad circulan diferentes tipos de textos que se usan con diversos fines y que son herramientas de comunicación y expresión.

Leer es un proceso que no consiste en una simple decodificación del código escrito, incluso va más allá de comprender lo que un texto dice (Pérez, 2008), es una construcción de sentido y significados que hace el sujeto lector en interacción con el texto, poniendo en juego habilidades como el análisis, la reflexión, el contraste con saberes previos y la selección de información relevante. Esto quiere decir que el significado no está en el texto, como se cree generalmente, sino que éste lo construye el lector a partir de sus intereses al leer y sus pre saberes, además de las relaciones que establece con el texto que lee en el presente y aquellos que leyó anteriormente. De manera que, un mismo texto tiene varias interpretaciones que están dadas por los sujetos lectores y no trae consigo una única posible manera de comprenderlo.

Además de lo anterior, es importante tener en cuenta que la lectura, al igual que la escritura, es una práctica del lenguaje que se enmarca en situaciones específicas con el fin de posibilitar la comunicación entre los sujetos de una sociedad. (Pérez, 2008) Sucede entonces en el marco de la vida social y es una herramienta de vinculación a la misma.

La concepción de lectura presentada previamente, hace que desde la escuela se re signifique el lugar y la manera como ésta se enseña. Sin duda alguna, la labor docente se complejiza y se hace necesario que se creen condiciones que posibiliten la formación de lectores. Al hablar de lectores, buenos lectores, nos referimos a sujetos que: lean con gusto, tengan razones para hacerlo (Pérez, 2008), y estén en condiciones de seleccionar aquellos textos de calidad que se ajustan a los propósitos de lectura que tienen y como lo afirma Mauricio Pérez (2008): “(…)no es aquel que asimila mucha información, es quién logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información”.

Lo anterior no se evidencia con frecuencia en la escuela. Vemos que en la mayoría de los casos ésta no forma lectores sino que genera apatía por la lectura, la convierte, en la mayoría de los casos, en una tarea más de la escuela a la cual se acude cuando las exigencias académicas así lo determinan. Sin dejar de lado aquellos para quienes encuentran en la lectura gusto; acuden a ésta por placer, porque tienen razones para hacerlo y reconocen que los textos escritos les son útiles. Esto sucede porque en la escuela la lectura sufre lo que Chevallard, citado por Lerner (1996), denomina una transposición didáctica: pasa de ser práctica social a ser objeto de enseñanza en la escuela con todas las consecuencias que esto trae consigo. Al ser la lectura concebida fuera del marco social que la constituye, como objeto de enseñanza se reduce y deforma lo que realmente es, con el objetivo de hacerla manipulable y controlable como los demás aprendizajes de la escuela. Se hacen así evidentes las diferencias entre la versión social y la escolar de la lectura que veremos a continuación.

La lectura deja de tener la multiplicidad de usos, propósitos y maneras que tiene en la vida social, para reducirse, en la vida escolar, a un único propósito: Se enseña a leer para decodificar códigos escritos y extraer de éstos un significado; leer no surge como una necesidad sino como un contenido más de la escuela que debe cubrirse. Así, ante la ausencia de diversos propósitos de lectura en la versión escolar de ésta, hay ausencia de maneras de leer, sólo se enseña una que es general para todos los tipos de textos y situaciones de lectura con que se enfrente el sujeto, lo cual difiere de la realidad de la lectura en la vida social, tal como lo expresa Delia Lerner (1996):

“(…)¿Por qué se enseña una única manera de leer –linealmente, palabra por palabra desde la primera hasta la última que se encuentra en el texto-, si los lectores usan modalidades diversas en función del objetivo que se han propuesto? (a veces leen exhaustivamente, pero otras veces exploran sólo ciertas partes del texto o saltean lo que no les interesa; en algunos casos leen muy rápido y en otros lentamente; en ciertas situaciones controlan cuidadosamente lo que están comprendiendo , en tanto que en otras se entregan completamente al placer de leer)”

Una de las razones para que dicha transposición didáctica de la lectura suceda y, como lo afirma Delia Lerner (1996), ésta sea desnaturalizada, parece ser la facilidad con que vista de esta manera, la lectura en su versión escolar, permite que los aprendizajes sobre ésta sean controlados. Lo anterior se evidencia, por un lado, en la presentación de una única manera de comprender el texto cuyo significado está dado por el mismo, es decir, se excluye la posibilidad de concebir la lectura como una construcción de significados que se da por la interacción entre el texto y el lector, incluyendo en este último sus pre saberes, intereses, textos leídos con anterioridad, etc. Concebida así la lectura el control del docente sobre la validez de la interpretación de lectura que hacen sus estudiantes es más fácil de hacer, es simplemente la correcta o no lo es.

Por otro lado, la creación de textos, diferentes a los que circulan en la sociedad, especiales para aprender a leer en la escuela, pone en evidencia concepciones de aprendizaje como un acto mecánico acumulativo en el que se debe ir de lo sencillo a lo complejo, ya que como se puede ver en los textos escolares se fragmenta el lenguaje para presentarlo de manera más “sencilla” a los niños. Así, los textos que leen los niños en sus libros no corresponden a los que realmente usan en su vida cotidiana y más adelante, además se leen sólo con el propósito de aprender a leer, no a partir de intencionalidades reales. Lo anterior se relaciona también con el hecho de que la lectura presentada de esta manera contribuye a que el aprendizaje sea controlable: es más fácil para un docente controlar la lectura de textos que conoce y que selecciona dentro del libro y no de aquellos que la sociedad usa poniendo a su disposición y a los cuales accede, acompañando a los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades (A la enciclopedia para buscar información sobre un tema, al periódico para saber qué está pasando, a una receta para conocer los ingredientes de un plato, etc.).

De acuerdo con lo planteado anteriormente, es evidente reconocer que a partir de la importancia que tiene la lectura como práctica social en la vida cotidiana de las personas, es fundamental que la escuela prepare a los niños generando las condiciones necesarias para que la lectura, además de ser una herramienta para la vida, sea una actividad que les genere gusto. De esta manera, la escuela debe encaminar sus esfuerzos hacia la generación de espacios en los que la lectura sea significativa para los niños y se acerque a los usos que tiene en la sociedad (incluyendo la diversidad de textos, propósitos y maneras), para que así la brecha entre lo que enseña la escuela frente a la lectura y lo que realmente es ésta en la sociedad, no sea tan grande.

**Escritura**

El concepto de escritura se inscribe en el marco de múltiples interpretaciones que van desde el simple acto de decodificar, hasta el hecho de ser concebida como una construcción cognitiva, que se constituye en una condición de participación social y que inserta al ser humano en un contexto específico. La primera interpretación restringe mucho el campo conceptual de la escritura, ya que, más allá de realizar las grafías convencionales y cuidar aspectos (formales) gramaticales, ortográficos, de puntuación, entre otros, que son de gran importancia; la escritura cumple una función social y comunicativa real: se escribe para alguien y porque se tiene algo que decir, "escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación”. (Pérez, 2008)

Al cumplir una función comunicativa, y como se había mencionado anteriormente, la escritura responde a dos características que van más allá de la simple decodificación y coordinación motriz: De un lado, escribir es un proceso cognitivo complejo que demanda organización de ideas de manera coherente y consistente, es así como, tal complejidad en los procesos de producción de textos escritos no es (como muchos lo creen) simplemente un problema de cohesión, manejo de signos de puntuación y conocimiento de las reglas gramaticales que rigen el código, pues, además de conocer todos estos aspectos, la escritura implica pensar sobre los que se va a decir, cómo se va a hacer y la mejor manera de hacerlo de acuerdo con la situación y con a quién va dirigido. De otro lado, es una práctica socio-discursiva, ya que, escribir implica comprender, analizar, interpretar y producir textos propios de situaciones comunicativas, tales como, narrar, argumentar, explicar, describir, entre otras; que emergen de situaciones sociales/culturales, concretas, en las que se escribe.

Otra característica de la escritura es que ésta es de carácter socio-cultural lo que significa que desde “que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales, al interior del grupo social, o los grupos, a los que pertenecemos. En esas prácticas, nos apropiamos de modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo de sentido” (Pérez, 2008, p: 4). Entonces, desde los primeros momentos de vida las personas observamos que los demás leen, utilizan libros, escriben con algún propósito o se comunican por medio de palabras. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que la escritura (en general el lenguaje escrito) está ligada a las tradiciones de un grupo social, la manera como ese grupo se relaciona con el lenguaje escrito y el lugar que ocupa éste último en un contexto específico. Dicho de otro modo, las prácticas relacionadas con el lenguaje escrito tienen características y cumplen funciones específicas de acuerdo con el grupo social en el cual se dan, es así como la forma de los textos que utilizaría un médico es diferente al que utilizaría un ingeniero: “En este marco, es evidente que los factores socio – culturales determinan las formas de los textos, así como sus condiciones de producción, recepción y circulación”. (Pérez, 2008, p: 5)

Tomando como referencia lo anteriormente nombrado, es claro que el conocimiento y dominio del código escrito (convencional) no es el fin del aprendizaje del lenguaje escrito; el dominio del código es el medio por el cual se pueden plasmar y dar a conocer las ideas, pensamientos, formas de ver el mundo, etc. de las personas. Pero, el fin del aprendizaje es potenciar procesos de producción escrita (propiciando adecuados para ello), por medio de los cuales los educandos puedan argumentar, exponer, analizar, refutar, etc. En otras palabras, el fin de la enseñanza debe ser brindar las herramientas necesarias para que el estudiante tenga una voz propia y la pueda expresar de manera elocuente y coherente con la necesidad, la situación y el destinatario específico.

“Diversos autores han señalado el poder que tiene la actividad de escritura como medio para comprender y captar nuevas significaciones de un tema u objeto de conocimiento. El acto de escribir, de organizar las ideas con la intención de comunicarlas a otros, no solo evidencia el conocimiento que ya tenemos, sino que refuerza, transforma y activa ese conocimiento. La comprensión de lo que se está intentando escribir crece y cambia durante el proceso de composición. La escritura es un acto de reflexión y análisis; mientras componen un texto, los autores están aprendiendo sobre los temas tratados y sobre sí mismos.” (Araya Venegas, 2007, p: 2)

Por su parte, el rol de la escuela es fundamental dentro de los procesos de desarrollo de la escritura en el niño, pues es la encargada de ayudarlo a hacer esa transición del mundo meramente oral al de la construcción de la lengua escrita pero sin dejar de lado, ni restarle importancia a lo que la oralidad le corresponde. Es así que la escuela es la encargada de “permitir que el niño acceda a la significación, interiorización y realización coherente de la gramática cultural.” (Zambrano, 2002, p: 125).

Adicionalmente a esto, y como se dijo en párrafos anteriores, la escritura cumple una función social y comunicativa real (se escribe para a alguien y porque se tiene algo que decir), por esto la escuela debe formar niños con habilidades comunicativas que tengan un objetivo claro y definido para formarse como productores de textos y desenvolverse en un contexto social donde la escritura es un elemento fundamental de comunicación. Por lo anterior, “el paso de lo oral a lo escrito y viceversa tiene como característica fundamental una gran dificultad de producción. Esto confirmaría lo retórico de la escuela y la ausencia de un modo escolar que también debe construirse desde los escrito, porque ésta es la forma más real de dejar una huella de humanidad” (Zambrano, 2002, p: 130).

Niveles de construcción, previos a la convencionalidad, en los niños:

Previo a llegar a la convencionalidad en la escritura, el niño lleva a cabo un proceso de construcción y reconstrucción del sistema escrito: La comprensión y adquisición de los sistemas de representación y significado de lenguaje escrito no se activan de manera espontánea y, hasta cierto punto, natural como resultado de un proceso de desarrollo y maduración en la infancia, el niño, a medida que se introduce en situaciones de escritura y se relaciona con diversos textos comienza a realizar procesos cognitivos (observación, reflexión, generación de hipótesis, etc.) que le permiten apropiarse de la realidad por medio de la construcción (en un primer momento) y la reconstrucción de la misma. A partir de dicha apropiación, el niño comienza a formular conceptualizaciones (propias) en torno al lenguaje para dar una explicación a su función, usos y modos de representación gráficos; en palabras de Emilia Ferreiro “Puede hablarse de proceso de construcción en el caso de la lengua escrita porque hemos podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por una trasmisión de otros individuos alfabetizados” (1997)

Dicho lo anterior, los niños durante su proceso de aprendizaje del lenguaje escrito pasan, tomando como base las conceptualizaciones a las que se hizo mención, por tres niveles antes de llegar (como se mencionó al inicio de éste apartado) a la convencionalidad, proceso denominado por Emilia Ferreiro: Psicogénesis de la escritura; cabe destacar aquí que dichos niveles no aparecen en todos los niños a la misma edad. Ahora bien, a continuación se presentarán los tres niveles con sus respectivas explicaciones:**[[1]](http://co106w.col106.mail.live.com/mail/InboxLight.aspx?ReadMessageId=439db395-a61e-43ee-a326-2dc5f59df7b8&n=2061168510" \l "_ftn1" \o ")**

*Primer nivel:* En un primer momento los niños establecen los criterios básicos para la diferenciación entre la escritura y el dibujo; al lograr dicha distinción reconocen dos características básicas de cualquier sistema de escritura: ésta esta organizada de manera lineal (linealidad) y las formas de la misma son arbitrarias, ya que, las letras y palabras no reproducen las características de los objetos (arbitrariedad).

*Segundo nivel:* En éste, “los niños comienzan a elaborar las condiciones de interpretabilidad, o sea, para que una escritura represente adecuadamente algo no basta con que tenga formas arbitrarias dispuestas linealmente” (Ferreiro, 1997, p:163). Así, mientras lo niños avanzan en éste nivel entablan exigencias cualitativas (es la variedad de letras al interior de las palabras) y exigencia cuantitativas (la cantidad mínima de letras que deben constituir una palabra); exigencias que constituyen principios organizadores de la escritura.

“Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación de la escritura. Éste es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo. […] En éste momento de la evolución los niños no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra sino que está operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad)” (Ferreiro citada por Nemirovsky, 1999, p: 3)

Durante éste nivel los niños comprenden que dos palabras diferentes no pueden llevar la misma escritura.

*Tercer nivel:* Cuando el niño llega a éste nivel comienza a preocuparse por, y establecer las relaciones entre los sonidos y las grafías en la escritura; ese proceso lo lleva a cabo a partir de tres modos evolutivos sucesivos o hipótesis:

· Hipótesis silábica: Una letra representa cada sílaba de la palabra. En ésta hipótesis, en los primeros momentos, el control se centra principalmente en los aspectos cuantitativos de la escritura, lo que quiere decir que, la grafía puede no corresponder a ninguna de las letras que constituyen la sílaba; pero, progresivamente “la letra que se usa para representar cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra y suele ser constitutiva de la escritura convencional de ésta” (Nemirovsky, 1999, p: 6).

· Hipótesis silábico-alfabética: En unas ocasiones una letra para representar cada sílaba y en otras una letra para representar cada sonido. Es un estado intermedio entre la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética que se caracteriza por incluir en la escritura sílabas representadas en algunas ocasiones por una letra y en otras por dos o más.

· Hipótesis alfabética: Se llega a la convencionalidad representando cada sonido con una letra, pero, sin tener control total sobre los aspectos ortográficos formales.

**Literatura**

Intentar definir la literatura es un asunto que representa dificultad pues es un objeto cultural y como tal su concepción se ajusta al contexto en el que se da, sin dejar de lado que tenga elementos generales y universales. De esta manera, la literatura es un concepto que tiene para cada persona un sentido único de acuerdo a la experiencia que ha tenido con ésta. La literatura es entonces un objeto cultural que circula en la sociedad y con la cual cada persona se relaciona de manera diferente. Yolanda Reyes (2006) habla de literatura como:
“(…) la posibilidad de explorar mundos posibles tanto fuera, como dentro de nosotros (…)En ese “tiempo otro”, construido con esas “coordenadas otras” de la ficción, se inaugura el paso a ese lenguaje, también otro, que va más allá de lo fáctico y que es la puerta de entrada a esos reinos invisibles en los que se yerguen el pensamiento y la imaginación humanas. La ficción permite hablar de lo ausente recurriendo a lo presente y nos ayuda a iniciar el contacto con formas discursivas más complejas, distintas a la lengua de la inmediatez.”

Aunque se dificulte definir qué es literatura se hace evidente la importancia de ésta en la vida del sujeto, no sólo a nivel personal, sino también social, y la necesidad de involucrarlo en el mundo de lo literario desde sus primeros años de vida. Bajo concepciones convencionales de lo que es leer pareciera que las primeras relaciones con la literatura se dan sólo cuando el niño puede leer por si mismo, lo cual coincidiría en tiempo con el ingreso del niño a la escuela. Sin embargo, frente a esto es pertinente traer a colación una idea de Yolanda Reyes (2003) que nos muestra un panorama diferente, el cual se seleccionó como referencia para desarrollar las ideas de este apartado:

“(…) considerar a la lectura, en un sentido amplio, como una forma de conocerse a sí mismo, de descifrarse y descifrar el mundo, de encontrar en los libros y en los objetos de la cultura, alternativas para el crecimiento, para el diálogo, para favorecer el pensamiento y para desarrollar la sensibilidad. La segunda premisa, que se deriva de esta concepción de lectura, es la hipótesis de que la necesidad del sentido acompaña al hombre desde su nacimiento, y esta hipótesis nos lleva a decir que leemos desde mucho antes de empezar el proceso de alfabetización propiamente dicho.”

De acuerdo con lo anterior, no sólo es evidente que la lectura no se concibe como un simple proceso de decodificación de un texto escrito sino que va más allá e implica procesos de construcción y por ende una participación activa del lector. Además, se excluye la idea de que la vinculación con ésta sea sólo a partir de la alfabetización y entonces deja abierta la posibilidad de que se involucren otras personas ajenas a la escuela, rescatamos así el rol de los padres antes que el de los docentes.

En los primeros años de vida el encuentro con la literatura se da por medio de otros que leen**[[2]](http://co106w.col106.mail.live.com/mail/InboxLight.aspx?ReadMessageId=439db395-a61e-43ee-a326-2dc5f59df7b8&n=2061168510" \l "_ftn2" \o ")** para los más pequeños, así son los adultos los encargados de presentarles el mundo de significados y sentidos que componen nuestro entorno y que trascienden los textos escritos: “(…) muchos de los “textos de lectura” de la primera infancia trascienden lo alfabético; es decir, están “escritos” más allá de los libros.” (Reyes, 2003). En esos primeros años se presenta todo ese repertorio de nanas o canciones de cuna, e historias orales que muestran a los niños la magia de las palabras y los insertan en el mundo de lo simbólico, es una relación que se establece con los padres o cuidadores y que está cargada de afecto y como lo afirma Yolanda Reyes les permite evidenciar la función expresiva del lenguaje (2003). Esto se relaciona directamente con el proceso de vinculación con la literatura, ya que muestra la posibilidad de inventar mundos no reales:

“El aprendizaje poético que se da en el primer año de vida no habla de ritmo ni de métrica ni de rima, pero habla de la esencia de la poesía que es esa posibilidad de trascender la vida real, de transformar los significados literales de la comunicación utilitaria para crear otros universos connotativos en los que las palabras adquieren otros valores, otros significados.” (Reyes, 2003).

El segundo encuentro de los niños con la literatura, previo a la alfabetización, se da con las imágenes que cuentan historias, en este espacio son también los adultos quienes inicialmente presentan otro mundo simbólico: el mundo de los libros y empieza a mostrarle implícitamente muchas cosas sobre la lectura, y en general, sobre el sistema escrito (Reyes, 2003).
A medida que el niño avanza en su conocimiento de la literatura los relatos se van haciendo más complejos y aparece la diversidad de textos, como vimos en el apartado de lectura, en función de las necesidades que también van surgiendo. Así aparecen los libros con texto escrito, a los cuales, al igual que en los anteriores momentos, el adulto va introduciendo con su voz, para que luego sea el niño quien los lea por sí mismo: “Mediante su voz y su presencia amorosa, muy cerca de la piel, es él quien se encarga de introducir al niño en la magia de las historias y su actitud sigue enseñando mucho sobre la lectura.” (Reyes, 2003).

Más adelante, llega el momento de la alfabetización y el papel de la escuela empieza a hacerse más evidente. Los propósitos atienden a lograr una lectura autónoma y es en ese momento en el que surgen sentimientos de frustración que hacen que empiece una apatía por la lectura en general y la literatura deja de ser un espacio placentero, para pasar a ser una tarea más de la escuela. Se abandona al niño frente a la lectura porque se asume que ya sabe hacerlo y no necesita al adulto como mediador entre el libro y él, esto no es del todo cierto, aunque ya está en capacidad de leer por sí mismo, la lectura en voz alta realizada por quienes están cerca de él no pierde su magia y sigue siendo un momento placentero que el niño disfruta.

Así, el rol de la escuela se hace más importante y requiere de una concepción clara frente a la lectura y la literatura. La escuela debe encargarse de propiciar situaciones de acercamiento a la literatura placenteras que permitan que más adelante el niño, acuda a ella por si mismo, evitando que sea una obligación. Sin embargo, el rol de la escuela no es lo único que influye en el acercamiento de este momento de alfabetización, lo que los padres y cuidadores hicieron o dejaron frente a la lectura en los primeros momentos descritos anteriormente es crucial: “(…) el sentido sembrado en la etapa anterior se constituye en el más poderoso de los antídotos contra las dificultades del rito de tránsito alfabético” (Reyes, 2003). Así, tanto en la escuela como en la casa, los adultos continúan siendo un agente activo, ahora como modelos de lectura continúan mostrando a los niños aspectos importantes de la lectura y del lenguaje en general y siguen mediando el placer de la lectura con la alfabetización.

Finalmente, es importante tener en cuenta que ese encuentro placentero con la literatura se da en el marco de la lectura gratuita, entre otras situaciones; esto quiere decir que es fundamental brindar a los niños espacios de lectura en los que se lee por el simple placer de hacerlo, porque se encuentra un gusto en la lectura; dejando de lado propósitos pedagógicos. A lo anterior se suma lo clave que resulta fomentar un gusto por la buena literatura, algo así como una estética literaria, lo cual se logra cuando el adulto, partiendo de que él tiene conocimiento sobre el tema, selecciona desde los primeros momentos textos de calidad que permiten ir perfilando el gusto literario de los niños.

*Publicado por Asesoria en*[***13:05***](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/referentes-tericos.html)[***0 comentarios***](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/referentes-tericos.html#comments)

**[Actividades](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/actividades.html)**

**Actividad No 1: Presentación del proyecto**

Esta primera actividad consiste en la presentación del proyecto por parte de la profesora a los estudiantes. Explicitando el marco en el que se desarrolla, los propósitos, el producto final y las actividades que conforman la secuencia, además del tiempo de realización.

**Actividad No 2: Lectura de dos libros álbum**
La profesora lee dos libros álbum haciendo actividades de lectura de imágenes y predicción, es decir, da espacio para que los estudiantes exploren los detalles de algunas imágenes y predigan lo que sucederá en la historia, para lo cual hace uso también del título del libro; a partir del cual los estudiantes inventan una historia de cual creen que trata el libro.

En la lectura de estos dos libros álbum es importante para el desarrollo de la siguiente actividad que la profesora haga explícitos los siguientes elementos:

- Portada
- Título
- Autor
- Imágenes
- Texto
- Personajes
- Escenarios

**Actividad No 3: Caracterización del libro álbum**A partir de la lectura detenida que se hizo de dos libros álbum en la actividad anterior, la profesora pedirá a los estudiantes enlistar las características comunes a todos los libro álbum (Teniendo como base los elementos mencionados en la actividad anterior). El listado de características se discute por todo el grupo confrontando los elementos con lo que se encuentra en un libro álbum. Dicho listado se convierte en una rejilla que, más adelante, servirá como guía para determinar, en conjunto con los estudiantes, que elementos están presentes o ausentes en sus historias y en sus libros álbum.

**Actividad No 4: Establecer grupos de trabajo**Conformación de los grupos autores del libro álbum. En este punto es importante que la profesora organice los grupos estratégicamente dejando en cada uno un estudiante líder que organice y además, en caso de ser estudiantes que no escriban convencionalmente, uno que esté en una hipótesis más avanzada para que jalone la construcción de los demás. La distribución de los grupos se hace de acuerdo a la cantidad de niños que hay en el salón, teniendo en cuenta un máximo de 4 estudiantes por grupo.

**Actividad No 5: Caracterización de un personaje**
La profesora presenta a los estudiantes un personaje que ella construyó y que animó con articulaciones permitiendo que éste tuviera movimiento. El personaje es fantástico y no se asemeja a otros ya existentes y estereotipados, presentados, en su mayoría, por el cine y la televisión.

La articulación se le da al personaje cortándolo para separar sus extremidades y uniendo nuevamente éstas con chinches, para así lograr que éste pueda presentarse en diferentes posiciones.

**Actividad No.6. Construcción del personaje:**

Cada niño debe crear un personaje, que no sea estereotipado/salga de su imaginación, el cual será uno de los protagonistas en la historia grupal. El personaje será creado con la misma técnica de animación utilizada por la docente para crear su personaje.

Los materiales que los niños utilizaran son: Cartulina, chinches, colores, marcadores, temperas, entre otros. La idea de crear un personaje articulado es que los niños puedan utilizar el mismo para cada escena de libro álbum, pero, en la posición que la escena requiera; pues, se evita que dibujen cada vez de nuevo el personaje y se enfrenten a situaciones como: Frustración por no poderlo dibujar siempre de la misma manera, pérdida del interés luego de algunos dibujos, cansancio, entre otros.

**Actividad No.7: Presentación de los personajes:**

Cuando los niños ya han creado el personaje, de manera individual, presentan su personaje a todos los compañeros del curso o a los compañeros con los que realizará la historia (lo anterior depende del tiempo, número de estudiantes del salón y preferencias del docente). A medida que el niño presenta su personaje, va describiendo cuáles son sus características físicas y de personalidad, sus gustos, poderes (si los tiene), miedos, etc. Los compañeros pueden intervenir haciéndole sugerencias para que el personaje sea más interesante y enriquecedor para la historia.

Es importante que todos los niños presenten su personaje ante los demás.

**Actividad No.8: Jugar en grupos:**

Al finalizar la presentación de los personajes, por grupos de historia, los niños irán al parque o a un lugar en el que se sientan cómodos y allí comenzarán a jugar entre ellos caracterizando cada uno su personaje, es decir, comenzarán a producir la historia haciendo interactuar a su personaje (en físico) y la maestra registrará (en audio o video) las historia para volver sobre ellas más adelante. Los niños intercambian expresiones particulares de cada personaje, voces, inventan mundos o situaciones para cada uno y las comparten con los demás personajes.

**Actividad No.9: Construcción de la primera versión de la historia (oral):**

Cuando ya han jugado con los personajes y han esbozado la historia, los niños, por grupos construirán una primera versión de la misma de manera oral, es decir, sin utilizar ningún recurso de registro escrito. De esta manera, los niños podrán llegar a un acuerdo sobre las diferentes partes que componen la historia: cómo comienza, cómo se desarrolla, qué ocurre con cada personaje, cómo termina, etc.

**Actividad No.10: Presentación de la historia al grupo:**

Al finalizar la construcción de la historia, se invita a los niños a presentarla de manera oral a los demás grupos. Después de presentarla, los compañeros (igualmente que con el personaje) podrán hacer comentarios, sugerencias u opinar sobre la historia, de tal manera que si el grupo creador lo permite, la puedan enriquecer o complementar con los aportes que les han hecho. Para esto se hace uso de la rejilla con el fin de que los libros álbum y las historias tengan las características que se acordaron en la actividad No. 2

**Actividad No. 11: Segunda Versión Escrita de la Historia.**

En grupos, los niños deben realizar la segunda versión escrita de la historia que ya habían creado oralmente en una primera versión. Para hacerlo, los estudiantes que aún no escriben convencionalmente, podrán dictar a el/la docente para que se las escriba. Aquellos que ya lo hacen, escogerán un escribiente de su grupo a quien le dictarán. De esta manera los niños observarán que su voz produce también palabras que pueden ser plasmadas en un texto con grafías particulares.

***Para los grados en donde los niños escriben convencionalmente:*
Actividad 11B: Última Versión Escrita de la Historia.**Esta actividad podrá realizarse de dos maneras (hay la opción de elegir de acuerdo al contexto de grupo):

**Opción No. 1:** El/la docente discutirá con cada grupo acerca del borrador de la historia, se leerá en voz alta y entre todos identificarán posibles errores tanto de forma como de contenido, con el fin de realizar una tercera y última versión escrita. El papel de el/la docente es muy importante en la medida en que sin realizar el trabajo por los estudiantes, sí les hará preguntas que les permitan pensar sobre lo escrito, discutir, llegar a acuerdos y hacer las mejoras pertinentes. Para esta actividad se pueden utilizar textos de referencia como diccionarios u libros álbum de ejemplo.

**Opción No. 2:** El/la docente elegirá uno de los textos que los niños realizaron en grupos en el que sea posible identificar los errores de escritura (Forma y contenido) más comunes. A cada niño se le entrega una copia del texto elegido y el original se presentará en video beam o proyector de acetatos. La idea es que con todo el grupo se lea en voz alta, se discuta y se lleguen a acuerdos para mejorar el texto. También en este caso el/la docente debe hacer preguntas que permita a los niños pensar sobre lo escrito y postular soluciones. Igualmente en esta opción es posible utilizar textos de referencia como los mencionados anteriormente.

**Actividad No.12: Construcción del Libro Álbum Virtual o Impreso**

**Actividad 12 A:** Todos los grupos deben escribir su historia, dividiéndola en escenas, cada una en una hoja independiente. Posteriormente el docente debe escanear las escenas escritas y abrir en Microsoft Word un archivo por grupo, evitando confusiones entre historias, debe pegar cada escena escrita en una hoja independiente, de dicho archivo, dejando espacio para la imagen.

Otra opción para realizar esta misma actividad es que el/la docente arme manualmente un formato de libro para cada grupo con cuartos de cartulina teniendo en cuenta las páginas por escenas, se debe tener presente que un cuarto será el espacio para dos páginas. Posteriormente debe entregar a cada grupo el formato y permitir que escriban el texto de la historia distribuyéndola por escenas.

**Actividad 12 B:** Los grupos y de acuerdo a lo ya escrito, deben hacer la imagen correspondiente a cada escena, utilizando los personajes articulados sobre una base de cartón. Pueden utilizar también materiales de la naturaleza o reciclables para ambientar las escenas.

El/la docente debe tomar una foto digital a cada una de las escenas de las historias. Posteriormente, subirá las imágenes a un PC y en los archivos que ya había abierto por grupos pegará la foto en la escena correspondiente. Finalmente debe abrir un Blog por cada grupo y en este espacio publicará el libro álbum virtual (Posteriormente se enviará un instructivo con las indicaciones para abrir los blogs y publicar las historias).

Otra opción para realizar esta misma actividad es que el docente saqué copias del personaje articulado de cada estudiante de acuerdo a la cantidad de veces que aparece en escena. Debe entregar a cada niño su copias, el debe recortarlos, decorarlos de nuevo y hacerle las articulaciones. Luego en el formato de libro que ya tiene el texto debe armar cada escena con los personajes de sus compañeros utilizando las copias, también pueden utilizar materiales de la naturaleza o reciclables para ambientar las escenas.

**Actividad No.13:** **Promoción de la Feria del Libro Virtual o Impreso**Todo el grupo debe construir volantes, invitaciones y/o cartas para promocionar el día del lanzamiento de la feria del libro virtual o impreso. Estos materiales de publicidad pueden producirse con todo el grupo y el/la docente será quien escribirá lo que los niños le dictarán. También es posible usar textos de referencia o ejemplo, que los niños puedan leer para conocer su intencionalidad comunicativa y la estructura de esto tipos de discurso.

**Actividad No.14:** **Lanzamiento de la Feria del Libro Virtual o Impreso.**
Este será el día en que una sala de sistemas de la institución se preparará para que los invitados a la feria conozcan los libros publicados y realicen comentarios al trabajo realizado.

Teniendo en cuenta la segunda opción, esta feria del libro puede ser presencial, permitiendo que los niños publiquen y presenten sus historias en libros en físico.

*Publicado por Asesoria en*[***11:59***](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/actividades.html)[***0 comentarios***](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/actividades.html#comments)

**[Resultados esperados](http://proyectodelenguajelibrolbum.blogspot.com/2008/12/resultados-esperados.html)**

* Reconocimiento de los niños como productores de texto.
* Acercamiento placentero y significativo con la lectura de libros álbum.
* Como productos se esperan obtener los libro álbum y la feria del libro.
* Contribuir de manera significativa al acercamiento de los niños con el lenguaje, mostrándoles que éste es un medio de comunicación y expresión.
* Aumentar el nivel de construcción de los niños en cada una de las prácticas que constituyen el lenguaje como otra opción, dejando de lado la mecanización y la transcripción; partiendo de la idea que el lenguaje es una construcción que resulta significativa y se da por motivación intrínseca.