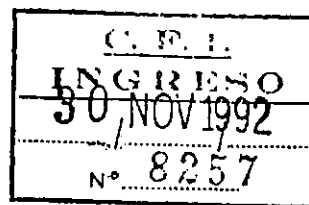


U
U 121
M 15
II

Buenos Aires, 30 de noviembre de 1992

Señor Secretario General del
Consejo Federal de Inversiones
Ing. Juan José Ciáccera



De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., a los efectos de presentar el Segundo Informe Parcial del estudio "Asesoramiento pedagógico en los niveles primario y medio en el área de la lengua", que impulsa el gobierno de la provincia de La Pampa.

Sin otro particular, saludo a Ud. muy atentamente

Prof. Sara Melgar



U 121
M 15
II

C.F.I.

INFORME PARCIAL

SEGUNDO INFORME CORRESPONDIENTE AL PROYECTO DE "ASESORAMIENTO PEDAGOGICO PARA EL NIVEL MEDIO EN EL AREA DE LENGUA".

PROVINCIA DE LA PAMPA.

EXPERTO: PROF. SARA ESTER MELGAR.

SEPTIEMBRE / OCTUBRE 1992.

En los meses de septiembre / octubre del corriente año, la asistencia técnica desarrolló las siguientes actividades:

- En Buenos Aires:

a) En relación con el marco teórico del Diseño Curricular de La Pampa. Nivel Medio.

De acuerdo con las observaciones que adelantamos en el Primer informe de avance, donde se señala la necesidad de recuperar información pertinente al marco teórico existente en los tres enfoques enviados a La Pampa por la asistencia técnica, según consta en carpeta adjunta enviada al C.F.I. con ese primer documento, la asistencia técnica diseñó un proyecto de lectura del material de apoyo para realizar un taller de redacción del marco teórico con la Comisión de cambio Curricular en el encuentro presencial del 29 de septiembre.

En dos unidades de trabajo se propone examinar:

- Modelos de introducciones
- expositivas o programáticas
- históricas
- interrogativas

- Posibles ordenamientos de contenidos del marco teórico:

- I. De los objetivos _____ a los actores institucionales del nivel _____ al modelo curricular.
- II. De los actores institucionales del nivel _____ a los objetivos _____ al modelo curricular.
- III. De los actores institucionales del nivel _____ al modelo curricular _____ a los objetivos del nivel.

La asistencia técnica se propuso re trabajar como estructura de base, las líneas generales de un documento de apoyo elaborado en el año 1991 por Sara Melgar, Graciela Alisedo y Cristina Chiocci para un Taller de perfeccionamiento de docentes del Nivel Medio en la Provincia de La Pampa.

Reproducimos aquí el trabajo que desarrolla los siguientes aspectos:

- Presentación general del área
- Breve referencia a la relación de sujetos y objeto de enseñanza y aprendizaje
- Modelo pedagógico
- Orientaciones básicas en la Lengua
- Actividad y proyecto lingüístico
- El taller en el área

(Ver en este mismo informe sección Documentación)

b) En relación con la actividad de los Coordinadores .

Dado que en la primera reunión de septiembre se había acordado la necesidad de instrumentar un espacio específico destinado al perfeccionamiento de los coordinadores en la observación y registro de experiencias de los multiplicadores, la asistencia técnica diseñó un taller sobre la observación de los grupos de aprendizaje .

Fundamentos del taller:

Se tratará de diferenciar la observación de grupos de aprendizaje de la observación ingenua, a partir de exigencias de sistematización, objetividad, precisión y control.

Se tratará también de acordar con los coordinadores cuáles son los supuestos básicos de la observación.

Se presenta aquí el primer problema: la naturaleza del objeto a observar.

Al observar las conductas de un sujeto centramos nuestra atención en el sujeto en situación. En el caso del grupo debemos centrarnos en un conjunto de personas que no implica la suma de cada una individualmente sino la percepción conjunta de todas ellas, de sus interrelaciones, de las relaciones con los elementos significativos y con los productos de esas interrelaciones.

Los coordinadores deberán focalizar como objeto de observación la situación grupal de aprendizaje en la cual se incluyen el conjunto de todos los elementos presentes, personas y objetos materiales, en un espacio y tiempo determinado, sus interrelaciones y los cambios continuos que surjan de la interrelación.

Aprender a focalizar el grupo no es una tarea sencilla ya que se tiende naturalmente a ver cada elemento y no el conjunto. Aprender

a vivenciar las situaciones grupales desde el rol de observador es aun más complicado porque implica sensibilizarse para captar, para " darse cuenta ", contactarse con el otro y con un otro no individual sino grupal.

En el taller se especificarán las condiciones de base de una observación que debe ser:

Objetiva:

Los datos observados deben ser, en lo posible, independientes de quien los percibe y toma. Esta condición no puede lograrse en forma absoluta ya que el observador:

a) Está incluido en la situación y es siempre un factor modificante de la misma (salvo el observador externo).

b) Selecciona algunos hechos o conductas por ser la percepción un proceso selectivo y estar afectada por las características personales del sujeto.

c) Percibe, describe y registra las conductas y situaciones observadas según su propio esquema referencial o sea según su propio conjunto de ideas, creencias ideológicas, actitudes, afectos y experiencias previas.

Para contrarrestar el efecto de estas dificultades el observador debe:

1. Considerarse a sí mismo como una variable más de la situación y controlar sus efectos al incluirse como factor modificante.

2. Establecer la distancia óptima entre él y el grupo que le permita operar eficazmente.

3. Reducir su influencia sobre lo que percibe y registra.

4. Utilizar recursos e instrumentos apropiados como listas de control o cotejo, escalas, diagramas, registros cuidadosos, etc.

Sistemática:

Debe responder a objetivos claros y aun plan previo para que el observador sepa lo que busca, lo que es significativo y lo que carece de importancia en una situación concreta.

Completa:

Debe incluir: a) La visión de conjunto, de totalidad sin descuidar por esto los detalles importantes; b) las variables relevantes que están presentes en la situación; c) las conductas que manifiestan los miembros en el grupo; d) la sucesión y dinámica, el movimiento dialéctico del suceder grupal.

Válida:

Que registre lo que realmente se quiere observar.

Confiable:

Que recoja datos de manera similar a otra observación realizada en la misma situación; para esto es importante el registro simultáneo de más de un observador y el control posterior de los mismos.

c) En relación con los multiplicadores.

La asistencia técnica diseñó talleres relativos a:

_ El rol de asesoría que debe cumplir el multiplicador y sus funciones: académicas, institucionales, evaluadoras, de animación cultural, de desarrollo curricular.

_ Contenidos de base de primero y segundo años: Comprensión lectora - Consigna - Resumen.

_ Lectura y análisis del marco teórico.

_ Selección bibliográfica de apoyo.

Actividades en Santa Rosa.

Martes 29 de septiembre de 8 a 13.

Se retrabajó el Marco teórico enviado por la Comisión de Cambio a partir de la lectura de los Enfoques. Se incorporó el documento del Taller de junio de 1991.

Se decidió redactar el marco según el siguiente esquema:

1. Introducción interrogativa
2. Condiciones de una propuesta lingüística en el Nivel Medio.
3. El perfil lingüístico del sujeto de aprendizaje
4. El modelo pedagógico del Diseño Curricular
 - 4.1. Las orientaciones básicas
 - 4.2. El proyecto comunicativo
5. Los objetivos de la enseñanza de la Lengua en el Nivel Medio
 - 5.1. Dominio de la escritura
 - 5.2. Adquisición de la oralidad secundaria
 - 5.3. Producción y recepción de discursos socialmente vigentes.
 - 5.4. Producción y recepción de variedades dentro de la primera lengua y adquisición de segundas lenguas.

Adjuntamos el documento definitivo del Marco teórico que fue redactado el 29 de septiembre y que luego se leyó en el taller de coordinadores y en el de multiplicadores.

(Ver en este mismo informe la sección documentación)

Martes 29 de septiembre de 14 a 16

La asistencia técnica y la comisión de cambio curricular realizaron actividades relativas a la preparación de carpetas con material bibliográfico aportado por la asistencia técnica: marco teórico y selección de bibliografía de apoyo, para ser distribuidas a los coordinadores y multiplicadores.

Martes 29 de septiembre de 16 a 19.

Taller de coordinadores.

Se trabajó en el taller de observación según el plan previsto en Buenos Aires.

Se determinaron con los coordinadores las siguientes variables de observación en los grupos de aprendizaje que sistematizamos en forma de cuadro. (Seguimos en lo fundamental a Asch 1990).

Las variables consideradas fueron:

- contextuales
- grupales
- interrelacionales
- individuales

Variables	Tipo	Descripción de
Contextuales	Espaciales	<ul style="list-style-type: none"> -espacio amplio próximo al grupo. (Ambiente próximo) -espacio físico del grupo (Ambiente propio) -distribución en el espacio de personas y objetos
	Temporales	<ul style="list-style-type: none"> -tiempo global:año, mes, día horas. -tiempo grupal: iniciación, desarrollo, cierre, momento clave. -orden de sucesión de hechos y fenómenos, orden de llegada, retiro, etc.
	Normativas	<ul style="list-style-type: none"> -normas y pautas dadas por el sistema externo (institución)
Grupales	Subsistemas de Roles	<ul style="list-style-type: none"> -tipos:-de tarea -de mantenimiento del grupo -individuales -características: -complementariedad -estereotipia
	Subsistemas de Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> -Estructura -Proceso (emisor, receptor código, mensaje, canal, retroalimentación, etc.) -Secuencia o puntuación
	Subsistema Técnico - Instrumental	<ul style="list-style-type: none"> -Niveles: contenido estilo intención -Tipo: verbal no verbal -Plan de enseñanza-aprendizaje:objetivos, contenidos, actividades, evaluación, recursos -Origen del plan: del profesor, autogenerado. -Técnicas de enseñanza, coordinación, etc. -Actividades realizadas
	Subsistema de Producción	<ul style="list-style-type: none"> -Tareas .Tareas producidas Calidad, cantidad .Problemas, dificultades de la tarea .Formas de resolución

		.Tipos de aprendizaje realizados. -Grupo .Cohesión grupal .Clima grupal
		.Tensión grupal .Conflictos grupales .Resistencia al cambio
Interrelaciones	Relaciones interpersonales	miembro -- miembro miembro -- grupo miembro -- profesor miembro -- observador miembro -- tarea grupo -- tarea grupo -- coordinador grupo -- observador coordinador -- observador -Estilos de comunicación personal -Estilos de aprendizaje personal -Roles predominantes de cada miembro
Individuales	Miembros	
	Coordinador	-Características personales generales y psicológicas -Disposición para enseñar -Eficiencia técnica
		-Estilos de comunicación personal
	Observador	-Características personales generales y psicológicas -Disposición para observar -Eficiencia técnica -Estilos de comunicación personal

Asimismo se acordaron las siguientes funciones de la observación:

- 1- percibir los fenómenos grupales en relación con la tarea y los miembros en su complejidad estructural y dinámica.
- 2- registrar el conjunto de hechos significativos observados.
- 3- comprender e interpretar, dar significado a las conductas percibidas en los niveles manifiesto y latente y desde marcos teóricos específicos.
- 4- retroalimentar al grupo y/o al coordinador mediante la devolución de información obtenida del grupo.
- 5- diagnosticar en forma continua la situación presente y pronosticar la posible evolución futura del grupo.

6- ayudar mediante sus aportes y análisis, al resto del equipo coordinador a la coordinación y evolución del grupo.

Se convino con los coordinadores la realización de observaciones parciales que fueran familiarizándolos con el conjunto de variables y funciones a tener en cuenta.

Miércoles 30 de septiembre, de 8.30 a 17.

Taller con multiplicadores y coordinadores en observación.

Actividades:

a) Los multiplicadores llenaron una ficha personal con datos de nombre, zona, antigüedad docente y respondieron a dos demandas:

_ Para asesorar a los colegas de Lengua

_ Yo cuento con

_ Preveo estas dificultades ...

Esta actividad introductoria tuvo como objetivo generar un espacio donde plantear las propias interrogaciones, fantasías y temores frente a la tarea del asesoramiento que, en una tercera parte de los multiplicadores es nueva para su experiencia docente.

Todos manifestaron necesidad de actualización científico - técnica.

A partir de la ficha personal se elaboró un mapa semántico radial en torno al perfil del asesor

modelo curricular que conozca la

y perfil asesor problemática de los

que comparta saberes del docente

la ideología del evaluador y

cambio curricular autoevaluador

facilitador asesor

que tenga practi- (multiplicador)

cidad para resolver

situaciones

que tenga actitud

de apertura

animador

que no pierda

de vista la

realidad de la

zona

investigador que tenga sólida

formación en el área

Se leyó y comentó bibliografía de apoyo y se retrabajó el mapa radial. En el que reproducimos aquí, las palabras subrayadas corresponden a la segunda etapa, llamada de " poslectura " y las no subrayadas a la primera etapa o de " prelectura ".

Esta forma de trabajo obedece a que la primera actividad de taller que tuvo como uno de sus objetivos el trabajo sobre el rol del multiplicador, tuvo un segundo objetivo, que fue experimentar una estrategia de lectura comprensiva basada en el trabajo activo del sujeto en la etapa de las anticipaciones lectoras y la actualización de los esquemas previos. Así, la incorporación de la información textual se integra como aporte a la información existente y puede ser diferenciada y categorizada por el sujeto lector.

Por lo tanto, ese primer taller sirvió también para la actualización de los multiplicadores en cuanto a la problemática de la comprensión lectora.

Les fue indicada bibliografía de apoyo para completar el tema y para asesorar a los docentes de sus zonas.

- b) Segunda actividad: A partir de una consigna ambigua y las dificultades que generó en el grupo de multiplicadores para organizar el segundo bloque de actividades de taller se enfocó el tema de la lengua directiva y la consigna como texto. Todos coincidieron en la gravedad del problema de interpretación y elaboración de consignas en el nivel medio, con lo cual se desarrolló el segundo taller.

La asistencia técnica reprodujo un trabajo que diseñó para la M.C.B.A., Secretaría de Educación, DE. 19 y 21 y que luego fuera retomado para la capacitación docente en la provincia de Santa Fe.

Se trata de trabajar la consigna en una situación comunicativa real. Entre otras posibilidades bibliográficas (Bellaut 82; Iolibert 91), quien más se adecua a esta idea es Stubbs (84) que presenta un juego con materiales lingüísticos que tiene como meta el desarrollo del lenguaje y de la competencia comunicativa.

Uno de los juegos presenta distintas figuras geométricas dibujadas en tarjetas.

" El niño tiene que describir la figura a su compañero, que tiene que dibujarla trabajando sólo a partir de la descripción verbal y no permitiéndosele ver el original.

De esta manera, la principal estrategia de los juegos es hacer que los niños hablen entre sí dentro de unas tareas comunicativas bien definidas. Y la idea de los juegos es obligar a los niños a explicar, describir, indagar, clarificar y diferenciar con tanta precisión como requiera el juego. Según dice Sinclair (1973): " Es fascinante observar a los niños utilizando los materiales de comunicación. Están tan absortos en resolver el problema, que expresen su lenguaje hasta la última gota de significado, pasan rápidamente de una táctica a otra y prueban nuevos ángulos que incluyen otra clase de riesgos. " " (Stubbs p.79/80).

Se llevó a cabo la experiencia con los multiplicadores, se la analizó didácticamente y se recomendó bibliografía. Los coordinadores acompañaron ese tramo con un registro de observación de ensayo que luego fue comentado en el grupo.

Este taller se relaciona estrechamente con el carácter propedéutico a la vida escolar que revisten necesariamente los contenidos del primer año del C.B. La explicitación y producción de consignas debe comenzar tempranamente (lo ideal es que sea objetivo de la escuela primaria, pero sabemos que no lo es) y mantenerse sostenida a lo largo de la escolaridad con grados crecientes de compromiso escrito en todas las áreas.

Por otra parte, la consigna es un texto donde se pueden llevar a cabo observaciones léxicas, semánticas, gramaticales y programáticas.

A propósito de esto se trabajó con el grupo de multiplicadores la cuestión del lugar de la reflexión metalingüística en un proyecto de enseñanza y aprendizaje en el área de lengua. A partir de la actividad problemática y con la intervención activa del docente que va guiando la conceptualización, los alumnos sistematizan progresivamente sus observaciones hasta llegar a la formulación de las reglas lingüísticas, que luego serán confrontadas con las versiones técnico-científicas (gramáticas). Esta secuenciación pedagógica fue discutida por el grupo como propuesta para la orientación docente en La Pampa.

c) Tercera actividad: Siempre dentro del carácter básico que los contenidos del primer año del C.B. deben revestir, se discutió en el grupo la enseñanza y aprendizaje del resumen.

Entre otras situaciones, se observó que el grupo manejaba distintos criterios, a veces francamente contrapuestos, a propósito de las diferencias y especificidades entre resumen, esquema de contenidos y síntesis, situación desde la cual difícilmente pudieran orientar a sus alumnos o a otros docentes. Se trabajó una bibliografía accesible que, dejando de lado cuestiones terminológicas y formales, se centra en las estrategias de la intervención docente para guiar la construcción progresiva del resumen.

Con este último taller se cerraron las actividades del día. Quedaron planteados los principios básicos que orientarían la selección de contenidos para los proyectos comunicativos de primero y segundo año del C.B.:

- lectura
- _ instrumentalización - consigna
- resumen
- _ carácter propedéutico
- _ progresiva reflexión metalingüística

Actividades en Buenos Aires

Sobre la base de estos últimos acuerdos, la asistencia técnica reformuló el esquema de organización de la disciplina que fue objeto de trabajo en La Pampa, en el año 1991.

Reproducimos aquí ese esquema de contenidos y la propuesta ampliada que la asistencia técnica propone para la próxima etapa de trabajo.

C.F.I.

INFORME PARCIAL

SEGUNDO INFORME CORRESPONDIENTE AL PROYECTO DE ASESORAMIENTO PARA CONTRIBUIR A LA FORMACION DE UN EQUIPO DE CAPACITACION LOCAL EN EL AREA DE LENGUA.

NIVEL PRIMARIO

PROVINCIA DE LA PAMPA

EXPERTO: PROF. SARA ESTER MELGAR

SEPTIEMBRE / OCTUBRE 1992.

ACTIVIDADES EN BUENOS AIRES

Durante el mes de septiembre, del 4 al 30, no se produjo ningún encuentro presencial con los docentes multiplicadores de nivel primario de La Pampa. Estaba previsto, según consta en el informe de avance, que los multiplicadores llevaran a cabo una sencilla investigación cualitativa que tomara como sede una de las escuelas de su zona y recabara los testimonios de padres, docentes y alumnos con el fin de registrar la definición de la situación de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua que efectúan los mencionados actores sociales, mediante la información observacional y de expresión escrita y oral.

Los materiales de esa requisitoria llegaron a Buenos Aires en las semanas del 12 al 16 y del 19 al 23 de octubre.

Son doce trabajos de relevamiento de opiniones a propósito de :

- La actividad del aprendizaje escolar de Lengua a través de los testimonios de padres, alumnos, docentes
- Acciones concretas en el área de Lengua en las escuelas con testimonios de docentes y alumnos
- Problemas y expectativas en el área

Los trabajos constan de dos partes:

a) Definiciones de la situación formuladas por los diferentes actores sociales

- Testimonios (encuestas)

b) Interpretación de las respuestas a cargo de los multiplicadores.

Primeras conclusiones de la investigación

Se tomó en consideración sólo las opiniones de los maestros de tercer ciclo, de los alumnos y de los padres. Lo expresado por el personal directivo no difiere sustancialmente de lo señalado por los docentes.

En términos generales, es posible deducir que los contenidos del área (los temas puntuales: verbos, oraciones unimembres, v-b, etc.) son trabajados en forma desarticulada. Es evidente que los contenidos de lengua no entran en relación con los conocimientos que de la lengua tienen los alumnos. Hay encuestas respondidas por alumnos de sexto y séptimo grado que resultarían inaceptables en segundo.

Salvo uno o dos casos puntuales en que los alumnos responden que no les gusta nada, que lo más útil es molestar y que lo que desearían es tener hora libre, en general es posible advertir que los niños son concientes de su escasa performance y están preocupados por mejorarla.

Tal vez sería interesante hacer un relevamiento en profundidad para detectar, por ejemplo, qué se entiende por "lectura" tanto en maestros como dicho por los alumnos. De qué modo se introducen los textos, con qué criterios se seleccionan, con qué objeto se leen, cuándo, dónde, etc.

Asimismo, habría que relevar qué otros textos (además de los literarios y los periodísticos mencionados) se trabajan, y de qué manera.

Así como el tipo de producciones que abarca el concepto de "redacción". Cabe señalar que los maestros señalan (des)interés por la lectura, pobreza expresiva, etc.), y que atribuyen a factores familiares o, más genéricamente, "socioculturales", son los mismos que los padres señalan pero atribuidos a la escuela.

Adjuntamos el volcado de datos por escuela con observaciones de lectura comparativa al final de este informe.

Para el próximo encuentro de octubre la asistencia técnica diseñó un proyecto de observación de cuadernos escolares que pasamos a detallar.

Observación de cuadernos escolares

Con el objeto de realizar el relevamiento de los contenidos y modalidad del área de Lengua trabajados en el aula, resultan de utilidad los cuadernos escolares.

Se sugiere seleccionar al azar dos o tres cuadernos de un mismo grado, e ir volcando en hoja aparte los siguientes datos:

- 1.- tipo de tarea o actividad
- 2.- título / consigna
- 3.- intervención del maestro o trabajo posterior individual o grupal.

1.- De aquí surgirá una categorización " ad-hoc ", que permitirá ver la variedad y cantidad de trabajos de lengua registrados en el cuaderno.

2.- A partir de este registro se podrá observar la " unidad lingüística" trabajada (palabra, oración, mensaje, etc.). En correspondencia con lo registrado en el punto anterior será posible determinar si hay una o más clases de contenidos enfocados.

3.- Se trata, centralmente, de ver " qué pasa después ": si el maestro corrige, o no, y cómo lo hace; si la actividad es retomada en otra posterior, si es reescrita con algún criterio, si produce un trabajo de intercambio, etc.

Tipos de tareas

A

B

C

Título - Consigna (a partir de qué se hace)

Intervención/es posterior (qué ocurre después)

DOCUMENTACIÓN

LA PAMPA
NIVEL MEDIO
AREA LENGUA

Asesoramiento técnico:

Graciela Alisedo
Cristina Chiocci
Sara Melgar

JUNIO 1991

PRESENTACION GENERAL DEL AREA

El proyecto de educación lingüística que ofrecemos tiene como meta la formación de un hablante plurilingüe que se desempeñe satisfactoriamente en la complejidad de los contextos actuales donde coexisten lenguas, variedades, jergas, niveles, empleos y medios que reclaman del hablante una permanente plasticidad, adecuación y justeza en sus intercambios comunicativos.

Para ello desarrollaremos la competencia comunicativa de los alumnos, es decir, el conocimiento de las características de los diferentes contextos y situaciones de habla y su correspondiente práctica, y también la competencia lingüística, es decir, la sistematización de los principios y normas de la lengua y los discursos.

La modalidad más adecuada para este trabajo de permanente reflexión sobre la práctica es el aula taller donde se optimiza la propia producción y se construye el juicio crítico.

Los fundamentos teóricos del proyecto provienen de la Sociolingüística en tanto marco de reflexión para el encuadre de los discursos sociales y su pertinencia, como así también de la Sociolingüística para la comprensión de los procesos de construcción del hablante. La Lingüística general y la Teoría de la literatura aportan las sistematizaciones de lengua y textos respectivamente.

El siguiente proyecto de formación lingüística para el nivel medio se estructura en torno a los interrogantes que plantearemos a continuación:

¿Qué reclama la sociedad de un hablante que pasó por la escuela media en cuanto a su actuación lingüística?

¿Qué espectro de saberes lingüísticos tiene que construir el hablante para satisfacer ese reclamo?

¿Con qué capacidades cuenta?

¿Qué proyecto pedagógico lingüístico se debe diseñar en atención a este hablante y a aquella sociedad?

En cuanto a la primera pregunta creemos adecuado considerar que el saber lingüístico que se construye en el nivel medio es un saber para el mundo.

En efecto, la sociedad recibe al término del nivel (después de doce años de educación formal) a un individuo a un paso de sus obligaciones cívicas y laborales. Esto significa que la sociedad exige que la educación lo haya dotado de instrumentos críticos y reflexivos que le permitan la necesaria autonomía en cuanto hablante para interactuar en todos los ámbitos de su desempeño: vida cotidiana, inserción laboral, proyecto político.

Es decir, se trata de alguien capaz de pensar su lenguaje y el de los otros, lo cual obliga a considerar el espectro de saberes lingüísticos que deberán constituir la oferta educativa de la escuela, tema del segundo interrogante.

En este sentido, si los saberes acerca de los hechos lingüísticos deben construirse en la escuela, tanto más las reflexiones que permiten teorizar sobre esos hechos. Es la escuela la que debe dar cuenta de los fenómenos de cambio lingüístico (historia de la lengua), de las relaciones entre tales cambios y las vicisitudes histórico-sociales (historia lingüística), de los fenómenos de unión

entre los conocimientos y hábitos lingüísticos y la estratificación sociocultural y económico-geográfica de la población (sociolingüística), de los fenómenos de conexión entre la organización del vocabulario, de las oraciones y sus realizaciones y la organización psicológica de los seres humanos (psicolingüística), de los fenómenos de sentido y significado, de la estructura del vocabulario (semántica), la interconexión de códigos lingüísticos y no lingüísticos (semiótica).

Para responder a la pregunta acerca de las capacidades con que cuenta el sujeto de aprendizaje ingresante en el nivel medio es necesario hacer referencia a lo que llamamos el perfil lingüístico del sujeto en cuestión.

La escuela media recibe a un sujeto que ha adquirido unos instrumentos, que necesariamente debe profundizar, perfeccionar esas adquisiciones, e introducirse de lleno en los usos socialmente vigentes de los instrumentos lingüísticos. Es decir, que debe comenzar su trabajo de apropiación de formas y estrategias discursivas, tanto en lengua escrita como en lengua oral. El nivel medio, en definitiva recibe a un sujeto de perfeccionamiento en el área de lengua. Se trata de alguien que va hacia un conocimiento lingüístico desde un conocimiento que ya posee y que va hacia la sociedad adulta desde el modelo social de su comunidad de pares.

En efecto, el alumno que ingresa al primer año del nivel medio está a las puertas de un proceso intenso y vertiginoso de creatividad lingüística y de reflexión sobre la comunicación ligado con su propio mundo. Así la creación por parte del adolescente de una variedad lingüística (jerga adolescente) es un fenómeno de carácter universal que obedece a leyes socioculturales explicitables: en el estado actual de la sociedad occidental podemos afirmar que existen numerosas características relativas a la función, a la sintaxis y fundamentalmente al léxico que se encuentran estrechamente relacionadas con el locutor adolescente.

Esta lengua de uso puede legítimamente ser considerada el punto de partida de los saberes escolares, estrategia pedagógica que sorte la distancia entre la lengua de la escuela y la lengua fuera de la escuela. En general, las lenguas de "afuera" no gozan de prestigio académico. Asumimos que ciertas precisiones lingüísticas y más específicamente sociolingüísticas permitirían zanjar esta dificultad:

toda lengua es una lengua y su carácter dialectal o el hecho de ser una jerga no impide la puesta en marcha de los mecanismos básicos de la actividad metalingüística que es la base de la construcción del objeto de conocimiento en el área. En efecto, si hay unidades y operaciones de conmutación, traducción, paráfrasis, se da al mismo tiempo una forma de reflexión metalingüística que posibilita la construcción de una axiomática es decir la explicitación de los principios de la gramática. La presunta marginalidad de las formas lingüísticas que sean el punto de partida de esta actividad en nada afecta la calidad de los resultados en términos de construcción del conocimiento.

En la medida en que el adolescente comparte una jerga con sus pares y al mismo tiempo interactúa con los adultos, puede decirse que es un traductor por excelencia. Alguien que, en un primer paso puede traducir su lengua, su jerga, a la lengua estándar. Se trata de un hablante competente a través de una capacidad de reflexión, la reflexión metalingüística que le permite construir su saber gramatical y su saber pragmático.

Sujeto

Productor lingüístico

Hablante competente

Reflexión

metalingüística

Pragmática

Gramática

El hablante capaz de estas operaciones pone en acto su competencia para la confrontación de variedades lingüísticas, habilidad que autoriza a considerarlo plurilingüe.

Conceptos básicos para un diseño curricular

El modelo pedagógico

"El desarrollo de las capacidades lingüísticas no responde a un proceso jerárquico y lineal sino a un modelo helicoidal que exige trabajar en cada momento todos los aspectos implicados aunque con diferentes grados de amplitud y profundidad."

(Curriculum de España)

Esta modelización sin duda es la más adecuada a la complejidad del objeto y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, pero debe acompañarse por un cuerpo de orientaciones básicas que permitan su puesta en acto.

Las orientaciones básicas

Se trata del primer paso necesario hacia la didactización de los aportes lingüísticos ^{para} la concreción del marco teórico lingüístico-pedagógico.

Ellas son:

- .El replanteo desde lo pedagógico de las nociones de competencia lingüística y competencia comunicativa del hablante.
- .La lengua de uso como objeto de conocimiento escolar y base del plurilingüismo.
- . La exposición a la variación lingüística y las operaciones metalingüísticas de traducción, paráfrasis, etc
- . El lenguaje como actividad.
- .El proyecto comunicativo.

El hablante competente es el que puede reconocer y producir enunciados porque posee un sistema de reglas que le permiten el dominio de su gramática (competencia gramatical) y el dominio de las pautas de interacción social (competencia comunicativa). Sostenemos que es posible y necesaria la reflexión del alumno sobre sus propias prácticas lingüísticas para reconstruir y luego emplear dichas reglas.

Para que tal reflexión sea posible, se impone partir de la lengua de uso y observar las estructuras lingüísticas cuando se están usando para poder entenderlas en su funcionamiento comunicativo; de hecho, en esta etapa los modelos adultos y/o literarios sólo pueden cumplir una función de contrastación con respecto a ciertos planos de las reglas gramaticales de los educandos.

En ese sentido tomar la lengua de uso como punto de partida significa el primer paso hacia el reconocimiento de la importancia de la variación en los hechos del lenguaje. Significa partir de los registros propios del alumno y proponerle el juego con otros registros y variedades para que pueda desempeñarse con fluidez en distintos contextos y situaciones de comunicación.

De esa manera podrá re-construir la lengua estandarizada y emplearla a partir de una correcta ubicación en el repertorio propio. También podrá discriminar y emplear funciones estéticas, lúdicas, directivas, etc. de la Lengua.

El lenguaje así concebido es una actividad.

Toda actividad ejerce influencia sobre el entorno, apunta a un fin que es a su vez el motivo de la actividad y es un proceso no automático que implica elecciones a cada paso.

La escuela deberá favorecer el reconocimiento de las necesidades comunicativas y las alternativas de acción para satisfacerlas; es decir que debe colaborar con el educando para que formule sus proyectos comunicativos y construya sus estrategias combinando una adecuada caracterización del problema lingüístico por resolver, los medios lingüísticos a su alcance y su plan de acción.

Así concebido el proyecto se constituye en una situación problemática global que contiene a su vez situaciones problemáticas puntuales, cuya resolución requiere la desagregación de contenidos de enseñanza y aprendizaje puntuales que de este modo no se presentan dispersos sino integrador en una totalidad que les da sentido.

El taller lingüístico

El proyecto lingüístico solicita para su concreción un ámbito pedagógico de producción e intercambio que sólo puede darse en el taller.

A diferencia de otras propuestas pedagógicas donde el taller es una alternativa a otras actividades áulicas ligadas a la construcción de conocimientos puntuales o programáticos, aquí el taller es el ámbito de la producción lingüística en totalidad y apunta a la construcción de dos clases de objetos:

1. Objetos lingüísticos de primer grado. Textos orales y escritos vigentes en las prácticas sociales de la comunidad
2. Objetos lingüísticos de segundo grado. Reflexiones acerca de la forma y contenido de los textos del primer grupo.

Los objetos del grupo 1 son el resultado de un primer proceso de didactización que discrimina los siguientes contenidos: lengua y literatura de uso, la variedad lingüística, el plurilingüismo, construcción de los principios y parámetros del texto y la frase en tanto resolución de problemas.

Los objetos del grupo 2 son el resultado de un segundo proceso de didactización que discrimina formas de codificación oral y escrita como contenidos más específicos de sistematización fonológica, ortográfica, morfológica, sintáctica semántica y pragmática.

L E N G U A

"...Uno no busca sólo ser comprendido, sino también ser creído, obedecido, respetado, distinguido".

(Bourdieu)

Introducción

El siguiente proyecto de formación lingüística para el nivel medio se estructura en torno a los interrogantes que plantearemos a continuación:

¿Qué reclama la sociedad de un hablante que pasó por la escuela media en cuanto a su actuación lingüística?

¿Qué espectro de saberes lingüísticos tiene que construir el hablante para satisfacer ese reclamo?

¿Con qué capacidades cuenta?

¿Qué proyecto pedagógico lingüístico se debe diseñar en atención a este hablante y a aquella sociedad?

En cuanto a la primera pregunta creemos adecuado considerar que el saber lingüístico que se construye en el nivel medio es un saber para el mundo.

En efecto, la sociedad recibe al término del nivel (después de doce años de educación formal) a un individuo a un paso de sus obligaciones cívicas y laborales. Esto significa que la sociedad exige que la educación lo haya dotado de instrumentos críticos y reflexivos que le permitan la necesaria autonomía en cuanto hablante para interactuar en todos los ámbitos de su desempeño :vida cotidiana, inserción laboral, proyecto político.

Es decir, se trata de alguien capaz de pensar su lenguaje y el de los otros, lo cual obliga a considerar el espectro de saberes lingüísticos que deberán constituir la oferta educativa de la escuela, tema del segundo interrogante.

Condiciones de una oferta lingüística en el nivel medio.

En este sentido, si los saberes acerca de los hechos lingüísticos deben construirse en la escuela, es la escuela la que debe dar cuenta de los fenómenos de cambio lingüístico (historia de la lengua) , de las relaciones entre tales cambios y las vicisitudes histórico-sociales (historia lingüística) , de los fenómenos de unión entre los conocimientos y hábitos lingüísticos y la estratificación sociocul-

tural y económico-geográfica de la población (sociolingüística), de los fenómenos de conexión entre la organización del vocabulario, de las oraciones y sus realizaciones y la organización psicológica de los seres humanos (psicolingüística), de los fenómenos de sentido y significado, de la estructuración del vocabulario (semántica), la interconexión de códigos lingüísticos y no lingüísticos (semiótica)

Para responder a la pregunta acerca de las capacidades con que cuenta el sujeto de aprendizaje ingresante en el nivel medio es necesario hacer referencia a lo que llamamos: el perfil lingüístico del sujeto de aprendizaje.

La escuela media recibe a un sujeto que ha adquirido unos instrumentos lingüísticos, que necesariamente debe profundizar. Sin embargo rara vez el nivel medio toma en cuenta y/o analiza los modelos o métodos de alfabetización

que determinaron la adquisición de la lengua escrita en el nivel anterior, ni evalúa las experiencias que -al respecto- tienen los alumnos antes del ingreso a esta nueva etapa. Es decir ^{que} el nivel medio

debe profundizar su trabajo de apropiación de formas y estrategias discursivas, tanto en lengua escrita como en lengua oral. El nivel medio, en definitiva recibe a un sujeto de perfeccionamiento en el área de lengua. Se trata de alguien que va hacia un conocimiento lingüístico desde un conocimiento que ya posee y que va hacia la sociedad adulta desde el modelo social de su comunidad de pares.

En efecto, el alumno que ingresa al primer año del nivel medio está a las puertas de un proceso intenso y vertiginoso de creatividad lingüística y de reflexión sobre la comunicación ligado con su propio mundo. Así la creación por parte del adolescente de una variedad lingüística o lengua de minorías es un fenómeno de carácter universal que obedece a leyes socioculturales explicitables: en el estado actual de la sociedad occidental podemos afirmar que existen numerosas características relativas a la función, a la sintaxis y fundamentalmente al léxico que se encuentran estrechamente relacionadas con el locutor adolescente.

Esta lengua de uso puede legítimamente ser considerada el punto de partida de los saberes escolares, estrategia pedagógica que sortea la distancia entre la lengua de la escuela y la lengua fuera de la escuela. En general, las lenguas de "afuera" no gozan de prestigio académico. Asumimos que ciertas precisiones lingüísticas y más específicamente sociolingüísticas permitirían zanjar esta dificultad: toda lengua es una lengua

aún las lenguas de minorías, y su carácter dialectal o el hecho de ser una jerga no impide la puesta en marcha de los mecanismos básicos de la actividad metalingüística que es la base de la construcción del objeto de conocimiento en el área. Esto remite a una estrategia de enseñanza: tomar la lengua de uso como punto de partida para luego ampliar el repertorio del hablante. En efecto, si hay unidades de trabajo y operaciones de conmutación, traducción, paráfrasis, se da al mismo tiempo una forma de reflexión metalingüística que posibilita la construcción de una axiomática, es decir, la explicitación de los principios de la gramática. La presunta marginalidad de las formas lingüísticas que sean el punto de partida de esta actividad en nada afecta la calidad de los resultados en términos de construcción del conocimiento. Siempre que haya trabajo sobre el lenguaje : contrastación de discursos, apropiación de nuevas formas y tipologías.

En la medida en que el adolescente comparte una lengua de minorías con sus pares y al mismo tiempo interactúa con los adultos, puede decirse que es un traductor por excelencia. Alguien que, en un primer paso puede traducir su lengua , a la lengua estándar. Se trata de un hablante competente a través de una capacidad de reflexión, la reflexión metalingüística que le permite construir su saber gramatical y su saber pragmático.

Sujeto

Productor lingüístico

Hablante competente

Reflexión

Metalingüística

Pragmática

Gramática

El hablante que a través de diversas situaciones de enseñanza y guiado por adecuadas intervenciones docentes es capaz de estas operaciones, pone en acto su competencia para la confrontación de variedades lingüísticas , habilidad que autoriza a considerarlo plurilingüe. El plurilingüismo es efecto deseado de la enseñanza.

Conceptos básicos para un diseño curricular

El modelo pedagógico

"El desarrollo de las capacidades lingüísticas no responde a un proceso jerárquico y lineal sino a un modelo helicoidal que exige trabajar en cada momento todos los aspectos implicados aunque con diferentes grados de amplitud y profundidad".

(Currículum de España)

Esta modelización sin duda es la más adecuada a la complejidad del objeto y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, pero debe acompañarse por un cuerpo de orientaciones básicas que permitan su puesta en acto.

Las orientaciones básicas

Se trata del primer paso necesario hacia la transposición didáctica de los aportes lingüísticos para la concreción del marco teórico lingüístico-pedagógico.

Ellas son:

- . El replanteo desde lo pedagógico de las nociones de competencia lingüística y competencia comunicativa del hablante.
- . La lengua de uso como objeto de conocimiento escolar y base del plurilingüismo.
- . El trabajo sistemático con la variación lingüística y las operaciones metalingüísticas de traducción, paráfrasis, etc.
- . El lenguaje como actividad.
- . El proyecto comunicativo.

El hablante competente es el que puede reconocer y producir enunciados porque posee un sistema de reglas que le permiten el dominio de su gramática (competencia gramatical) y el dominio de las pautas de interacción social (competencia comunicativa). Sostenemos que es posible y necesaria la reflexión del alumno sobre sus propias prácticas lingüísticas para reconstruir y luego emplear dichas reglas.

Para que tal reflexión sea posible, se impone partir de la lengua de uso y observar las estructuras lingüísticas cuando se están usando para poder entenderlas en su funcionamiento comunicativo; de hecho, en esta etapa los modelos adultos y/o literarios pueden cumplir una función de contrastación con respecto a ciertos planos de las reglas gramaticales de los educandos.

En ese sentido tomar la lengua de uso como punto de partida significa el primer paso hacia el reconocimiento de la importancia de la variación en los hechos del lenguaje. Significa partir de los registros propios del alumno y proponerle el juego con otros registros y variedades para que pueda desempeñarse con fluidez en distintos contextos y situaciones de comunicación.

De esa manera podrá re-construir la lengua estandarizada y emplearla a partir de una correcta ubicación en el repertorio propio. También podrá discriminar y emplear funciones estéticas, lúdicas, directivas, etc. de la lengua.

El lenguaje así concebido es una actividad.

Toda actividad ejerce influencia sobre el entorno, apunta a un fin que es a su vez el motivo de la actividad y es un proceso no automático que implica elecciones a cada paso.

La escuela deberá favorecer el reconocimiento de las necesidades comunicativas y las alternativas de acción para satisfacerlas; es decir que debe colaborar con el educando para que formule sus proyectos comunicativos y construya sus estrategias combinando una adecuada caracterización del problema lingüístico por resolver, los medios lingüísticos a su alcance y su plan de acción, los que no tiene y debe adquirir en la escuela.

Así concebido el proyecto se constituye en una situación problemática global que contiene a su vez situaciones problemáticas puntuales, cuya resolución requiere la desagregación de contenidos de enseñanza y aprendizaje puntuales que de este modo no se presentan dispersos sino integrados en una totalidad que les da sentido.

Dominio de la escritura

Debemos visualizar este proceso como un verdadero tránsito cultural. En efecto, dominar la escritura no consiste en adquirir una habilidad para la transcripción sino en apropiarse de otro sistema de lengua. De hecho, podríamos afirmar que la lengua escrita es la "primera segunda lengua" de un hablante monolingüe.

La apropiación de la lengua escrita, sigue un derrotero donde la alfabetización, en su sentido más amplio consiste en la apropiación de los instrumentos de base para el empleo de la lengua escrita. Pero esto no basta: procedimientos, conceptualizaciones y aún valorizaciones de las clases de escritura en una cultura deben ser aprendidas y por lo tanto enseñadas y comprometen proyectos pedagógicos de complejidad creciente que se inician en el nivel primario y continúan en el nivel medio. Daremos cuenta de ello en nuestra propuesta de contenidos.

Adquisición de la oralidad secundaria

"Además de estas problemáticas propias de la recepción y producción del texto escrito veamos qué sucede cuando la producción lingüística oral exige alguna forma previa de apropiación de la escritura, como es el caso de la exposición de un tema leído o estudiado, la argumentación o debate, el informe oral. En estos casos, lo más frecuente es que el alumno recurra a su cultura oral primaria, que sigue siendo la más productiva para él: dado que no puede re-construir los esquemas superestructurales de un texto largo, es decir que no puede recuperar

el orden conceptual y proponer variables léxicas y reordenamientos morfo-sintáctico (en resumen, no puede parafrasear), su competencia oral primaria indica el camino de la memorización y la repetición. Pero todo esto se aprende y por lo tanto se enseña. Una segunda empresa lingüística derivada de la anterior se impone en este período de la educación formal: se trata de la adquisición de la oralidad secundaria, es decir, la forma del discurso oral propia de la disertación, la argumentación, el debate que se caracterizan por el empleo oral de recursos provenientes de la escritura -frases largas, conexiones, anáforas, registros formales, etc." (1)

Producción y recepción de discursos socialmente vigentes.

"La lectura de la literatura junto a la lectura de otros discursos contribuye a desarrollar la imaginación, leer más allá de la escritura, armar un mundo simbólico, comprender el imaginario social, elaborar una lectura crítica y ejercitar el razonamiento, el poder de síntesis, de asociación y creación.

Somos conscientes de que existe una verdadera crisis de la lectura. Si los jóvenes no leen, tampoco escriben y cuando deben hacerlo por lo general lo hacen mal en relación con los sistemas normalizados para determinadas situaciones enunciativas.

Lo dicho anteriormente vale también para la lengua oral, en relación con la expresión de las ideas. Sabemos y afirmamos que leer mucho y leer bien contribuye junto a la práctica de la escritura, a formar escritores y hablantes competentes, no necesariamente literarios, sino ante todo individuos que, dominan el arte y la técnica de hablar, leer y escribir, se integren más plenamente a su cultura y a la de otros." (2)

Producción y recepción de variedades dentro de la primera lengua y adquisición de segundas lenguas.

Este objetivo fue desarrollado en los apartados correspondientes a Perfil lingüístico del sujeto de aprendizaje y Orientaciones básicas. Ca.

(1) MELGAR, Sara

(2) CORVATTA, María Teresa

be consignar aquí que en tanto proyecto educativo lingüístico integral la propuesta curricular promueve un trabajo coherente e integrado de la primera lengua con respecto a segundas lenguas.

Organización de la disciplina

Ideas básicas	Conceptos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> La comunicación demanda producciones lingüísticas que tienen determinadas estructuras con características propias. 	<ul style="list-style-type: none"> Códigos lingüísticos y no lingüísticos. Textos y discursos. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterización. Tipos. Reformulación del esquema de Jakobson.
<ul style="list-style-type: none"> El plurilingüismo posibilitará el respeto a los diversos culturales de los productores de lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> Competencia comunicativa Variedades de lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> Tipos.
<ul style="list-style-type: none"> La reflexión metalingüística permitirá el dominio de la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> Competencia lingüística. Cohesión, coherencia y consistencia. Intencionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Sistematización lingüística. Modelos de análisis.

	ESCUELA Nº 1	ESCUELA Nº 4	ESCUELA Nº 7	ESCUELA Nº 16	ESCUELA Nº 26	ESCUELA Nº 60	ESCUELA Nº 92	ESCUELA Nº 145	ESCUELA Nº 195	ESCUELA Nº 222	ESCUELA NORMAL	ESCUELA HOGAR	OBSERVACIONES
1 PADRES: Expectativas respecto a la enseñanza de la Lengua en la escuela.	-----	Lectura/ comprensión Escritura Ortografía Expresión oral	Lectura comprensiva Producción de textos Reglas ortográficas Expresión oral	Lectura Ortografía Expresión correcta	Lectura comprensiva Redacción Vocabulario adecuado	Lectura Redacción Ortografía	-----	Lectura comprensiva Redacción Ortografía /Caligrafía Expresión oral	Lectura Escritura correcta Expresión correcta	Leer correctamente Escribir correctamente Expresarse correctamente	-----	-----	El contenido de esta fila coincide, en términos generales con la utilidad reconocida por los maestros y por los niños
2 DOCENTES: Utilidad de la enseñanza de la Lengua.	Preparar para la escuela media. Que el alumno adquiera habilidad en expresión oral y escrita.	Que los alumnos se comuniquen correctamente en forma oral y escrita. (Leer, escribir, interpretar, expresarse)	Que los alumnos se comuniquen mejor y más correctamente.	Que puedan comprender textos y elaborar mensajes escritos Que puedan expresarse en forma oral y escrita	-----	Que se comuniquen correctamente en forma oral y escrita Para enriquecer su vocabulario	-----	Que el alumno llegue a ser un hablante competente en diferentes situaciones comunicativas	Mejorar la expresión oral y escrita Lograr adecuación a diferentes situaciones comunicativas	"Que se pueda comunicar con todo lo que forma el mundo (social, afectivo, intelectual)" Buen manejo de la Lengua Comunicación efectiva	Para comunicarse Para lograr aceptación social	Para redactar leer y expresarse correctamente	Predominio de definiciones formales
3 DOCENTES: Principales problemas detectados en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua.	Ortografía	Ortografía Interpretación de textos Redacción Desinterés por la lectura Expresión oral pobre.	Expresión escrita	Falta articulación por áreas Carencia de libros Las familias no colaboran Desinterés de los chicos Ortografía Lectura	"Faltan recursos para hacer gustar el análisis sintáctico" Desinterés por la lectura Falta estimulación familiar Ortografía	Ortografía Desinterés por la lectura Dicción incorrecta Interpretación de textos	-----	Lectura comprensiva Ortografía /Caligrafía Redacción	Comprensión oral y escrita Desinterés familiar Redacción incoherente Ortografía	Pobreza de vocabulario Dicción incorrecta Ortografía Caligrafía	Carencia de métodos apropiados	Lectura Ortografía Redacción	Los problemas son: de aprendizaje, institucionales y socioculturales (o socioeconómicos) En un caso son de enseñanza.
4 ALUMNOS: Contenidos de Lengua que se trabajan en el aula.	Lecturas Escrituras Análisis de oraciones Análisis de lecturas	Análisis de oraciones Construcción de oraciones. Clasificación de palabras. Ortografía/accentuación Lectura, resumen, dictado.	Análisis de oraciones Narraciones/descripciones Grabar lecturas Trabajo con el diario Taller de lectura Ortografía	Análisis sintáctico Clasificación de palabras Análisis de textos Dictado Búsqueda en diccionario Ortografía	Análisis sintáctico Lectura(Cuentos, diarios) Ortografía Redacciones Reportajes	Lectura del diario Análisis de oraciones Clasificación de palabras Comentario de textos.	Análisis de oraciones Poesías Redacción Lectura Vocabulario	Clasificación de palabras Redacción (cuentos, libretos) Lectura Dramatizaciones Trabajo con el diario	Producción colectiva de textos Lectura y comentario Juegos ortográficos Análisis de oraciones	Redacción Descripciones	Análisis de oraciones Construcción de oraciones Clasificación de palabras Clasificación de oraciones Redacción Ortografía	Lectura Clasificación de palabras Dictados Reglas ortográficas/accentuación Búsqueda en diccionario	Se observa preeminencia de contenidos puntuales y análisis sintáctico
5 ALUMNOS: Contenidos de Lengua más útiles.	Leer y escribir Trabajar en grupo.	Leer / Interpretación de textos. Expresión oral Ortografía. Diversos contenidos gramaticales. Conocer más palabras Escribir.	Leer Escribir Ortografía Vocabulario Gramática	Lectura (de libros) Análisis de textos Análisis de oraciones Ortografía	Leer Escribir Expresión oral Ortografía	Leer (el diario) Escribir /redactar Ortografía	Leer Escribir Análisis de oraciones Vocabulario Poesías	Ortografía/accentuación Lectura Vocabulario Escritura Análisis de oraciones	-----	Lectura Narración Ortografía	Leer Trabajar en grupo Charlar con la maestra Redactar Ortografía/Dictado Poesía	Leer Ortografía Redactar /Escribir Gramática Entender la lectura	En este caso se señalan actividades genéricas.
6 ALUMNOS: Actividades que más les agradan.	Leer Trabajar en grupo Redactar	Redactar oraciones Leer lecturas Analizar oraciones Clasificar palabras Buscar en el diccionario	Dramatizar Taller Grabar y autoevaluar lecturas Analizar oraciones Escribir poesías	Analizar oraciones Taller de lectura Analizar poesías Jugar Trabajar en grupo	Leer Redactar Charlar (expresión oral)	Leer Analizar oraciones Dramatizar Redactar Jugar con palabras	Decir y copiar poesías Leer lecturas Hacer oraciones	Narraciones y descripciones en grupo Leer Analizar oraciones Jugar con palabras	Leer diarios y textos literarios Hacer cuentos poesías Hacer libretos y obras de teatro Hablar y escribir bien Jugar con las palabras.	Redactar Periodismo Caligrafía	Leer textos Hacer poesías Trabajos en grupo Reglas ortográficas Escribir cuentos Debatir / Charlar	Leer Debatir /Charlar Trabajar con lecturas Ortografía Periodismo Analizar oraciones.	Hay mención de contenidos puntuales y actividades genéricas.
7 ALUMNOS: Actividades que proponen.	Escribir cuentos Mejorar la biblioteca	Intercambiar con otras escuelas Taller de lectura Escribir más Libro del grado Leer libros Que se profundice la enseñanza	Teatro Periodismo Taller de títeres Taller	Ir más a la biblioteca Leer y escribir mucho Escribir sin errores Hablar sobre temas de interés Hacer reportajes	Concursos de ortografía Concursos de lectura Juegos de escritura Trabajar más en grupo Hablar sobre temas de interés	Teatro. Títeres Escribir más cartas Leer más Juegos de palabras	Escribir (poesías, cartas, cuentos) Estudiar lecturas largas Hacer oraciones Trabajar en grupo	Taller de escritura Taller de lectura Escribir más Leer más Taller de ortografía Concursos de lectura y escritura.	Juegos Dictado Leer más Escribir poemas y canciones Aprender otro idioma.	-----	Escribir (cuentos, poesías) Leer más Hacer reportajes Aprender ortografía Trabajar en grupo	Juegos con palabras Conocer más palabras Escribir más Saber más ortografía Leer más /comprender Más dictados	En general son las mismas actividades, pero se propone hacer más, aprender más, saber más.
8 DOCENTES: Propuestas para búsqueda de soluciones.	Talleres con actividades transferibles al aula (especialmente de ortografía y gramática)	Cursos prácticos en horario de servicio Seleccionar contenidos (no alcanza el tiempo)	Capacitación	Unidad de criterios en la escuela Coherencia y continuidad en cursos	Unificación de criterios Cursos de capacitación Bibliografía	Nuevas técnicas de motivación. Cursos o talleres de actualización.	-----	Planificar talleres en el aula Cursos de perfeccionamiento.	Capacitación específica orientada a salvar dificultades.	Material didáctico. Asesoramiento que tome en cuenta la realidad del alumno.	Talleres de reflexión docente.	-----	Las soluciones apuntan a aspectos institucionales y metodológicos.
OBSERVACIONES		El maestro señala en 3 desinterés por la lectura. La lectura aparece en 5, 6 y 7.	El maestro señala en 3 expresión escrita. Los alumnos señalan como útil 5 escribir ortografía. No hay talleres de escritura.	3. Carencia de libros. Carencia de interés. 5. Lectura de libros 6. Taller de lectura 7. Ir más a la biblioteca. Leer y escribir mucho.	3. Desinterés por la lectura. 5. Leer 6. Leer 7. Concursos de lectura.	3. Desinterés por la lectura 5. Leer el diario 6. Leer 7. Leer más		3. Lectura comprensiva 5. Lectura 6. Leer 7. Talleres de lectura	3. Redacción incoherente. 6. Hacer cuentos poesías libretos y obras de teatro. 7. Escribir poemas y canciones.	3. Ortografía /Caligrafía 5. Ortografía. 6. Caligrafía.		3. Redacción 6. Redactar /escribir 7. Escribir más.	Observación adicional: Los niños realmente tienen dificultades con la escritura: juntan palabras, son disortográficos, no redactan, tienen mala caligrafía.