



## ***Continuidades de las propuestas didácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura para la elaboración de consignas en el primer grado de la educación primaria***

**Mariela Rodríguez\***

### **Introducción**

Para el desarrollo de este trabajo seleccionamos dos actividades de una propuesta didáctica, en este caso, las elegidas, pertenecen al libro *El lecturón Gimnasia para despabilar lectores* de Maite Alvarado (1989). Considero relevante el hecho de que este libro fue pensado por la autora como una serie de ejercicios para facilitar que chicos de 11 a 13 años *adquieran habilidades de lectura*, no obstante, estas actividades abordadas son pertinentes para trabajar con alumnos y alumnas de primer grado, relaborándolas en función de las características del grupo y al contexto en el que desarrollo mis prácticas docentes. Al recorrer estas propuestas como las de Alvarado (1989), Pescetti (2012), Lardone y Andrueto (2003), entre otras, [1] podemos reconocer continuidades con el tipo de producción formulada por los estructuralistas argentinos caracterizadas por un trabajo con los distintos niveles de la lengua (Massarella, 2017). Como señala Cuesta (2019) “ya estaba en los estructuralismos... ya estaba en la certeza de que ello se conseguía a través de consignas de lectura y escritura que pusieran a producir a los estudiantes, muchas de ellas orientadas desde la imaginación, la creatividad y lo lúdico” (p. 291). Es valioso recuperar esta historicidad de la producción de propuestas didácticas en nuestro país, aunque los enfoques que se desarrollan en las políticas educativas actuales reformulen estas propuestas como innovadoras o las refieran “regresivas”, “obsoletas”, “tradicionales”, ya que, siguiendo con Cuesta (2019) no se trata de que ahora se hace algo distinto en términos de matrices ideológicas, y en términos metodológicos, tampoco.

### **Análisis de las propuestas**

La primera actividad seleccionada se encuentra en la página 41 del libro de Alvarado (1989). Esta actividad o ejercicio de *competencia ludiforme* (así lo denomina la autora), prioriza la lectura de imágenes. El

---

\* Mariela A. Rodríguez es Profesora de Enseñanza Primaria, trabaja actualmente en la escuela N°19 D.E 16 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Técnica en Periodismo y estudiante avanzada de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) [marielarodriguez1617@gmail.com](mailto:marielarodriguez1617@gmail.com)



En un primer momento, la consigna de trabajo fue grupal con la intención de promover el intercambio y discusión entre los niños. Antes de comenzar, expliqué el concepto de *anacronismo* que forma parte de la consigna de esta actividad puntual y, para ello, se brindaron diferentes ejemplos para comprender el concepto (por ejemplo, un caballero medieval hablando por celular entre otros).

De esta forma, se propuso a los alumnos las siguientes consignas de manera oral:

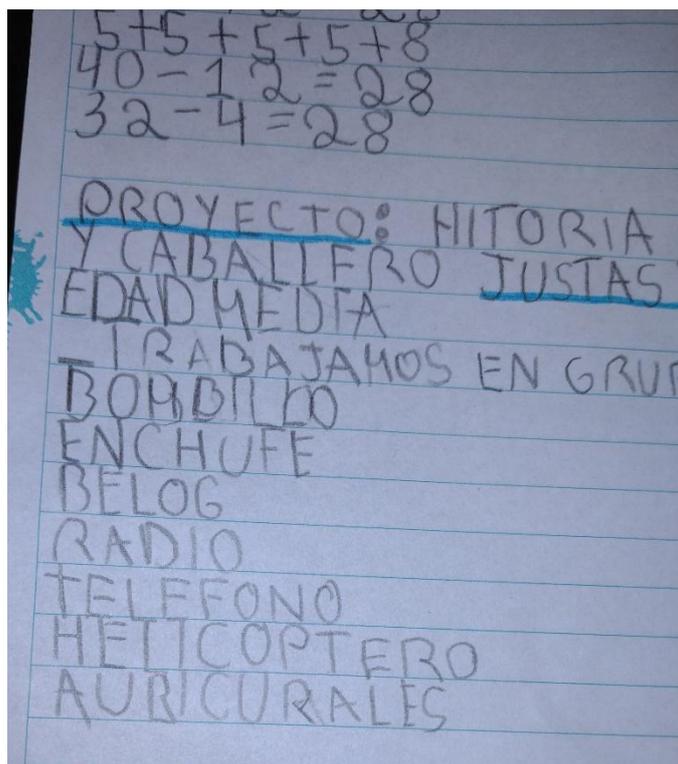
- Señalen en la imagen con un círculo o una cruz (cada alumno contó con una fotocopia) los objetos que no corresponden a la Edad Media.
- Escriban en sus cuadernos el listado de esos objetos que seleccionaron.
- Conversen entre ustedes porque esos objetos no podían existir en esa época.

Una vez finalizada la tarea grupal pregunté a los diferentes grupos por *los objetos que escribieron* y yo misma los escribí en el pizarrón, además cada grupo expuso las razones de porqué esos objetos no podían existir en esa época.

A continuación, anoté en el pizarrón (es decir, que pedí a los niños que me dicten las palabras para pensar entre todos la escritura de las mismas):

- reloj
- radio
- helicóptero
- teléfono
- auriculares
- lamparita/bombillo
- enchufe

Es interesante traer en este caso la escritura de lamparita/bombillo como parte de las variedades lingüísticas que surgen en el aula, en relación a dos alumnos de origen venezolano que forman parte del grupo de alumnos y con ello enriquecen la adquisición de vocabulario del resto. Ya que, cuando uno de ellos nombró “bombillo”, otros niños/as preguntaron qué objeto era.



Comenzamos a pensar entre todos/as las diversas maneras en que se puede nombrar a la lamparita (esta intervención sirvió de insumo para luego trabajar con sinónimos en otras clases).

En este punto me interesa explicitar que el trabajo docente que aquí presento asume una perspectiva etnográfica, la cual me permite documentar y analizar las negociaciones específicas (Cuesta, 2019) y de significados particulares que se dan en el aula, en las prácticas de lectura y escritura. Asumir esta perspectiva nos permite entender y razonar, por ejemplo, que este caso, entre otros que se presentan en los diferentes dialectos del español o castellano de nuestra región, “muestran a las claras que aquello que los docentes solemos llamar ‘problemas de lectura y escritura’ se explican en la heteroglosia” (Cuesta, 2019, p. 255).

A continuación, solicité de manera oral la resolución de la siguiente actividad grupal:

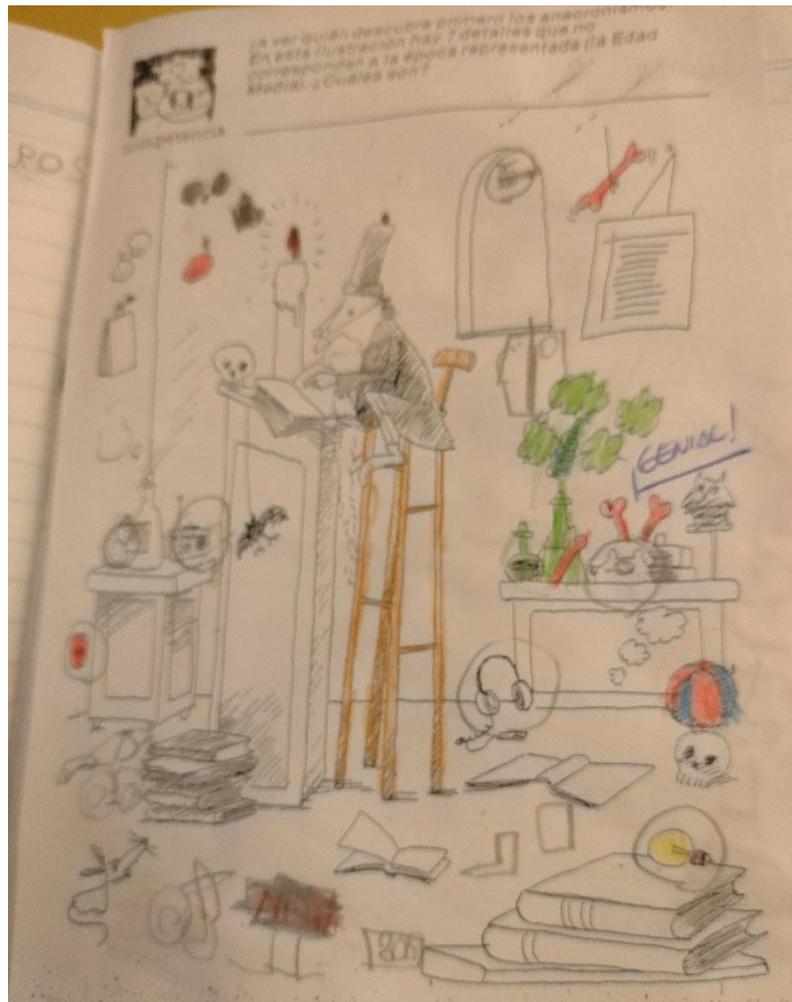
- Dibujen en la fotocopia de la actividad anterior tres objetos más, que no podrían existir en la Edad Media.

Esta parte de la actividad es interesante porque permite a los alumnos intervenir en el material con sus propios dibujos y así continuar con el trabajo de las relaciones entre imágenes y escritura de palabras.

Luego pregunté a cada grupo qué objetos habían agregado a la lista anterior (algunos agregaron muchos más que tres). Un alumno de cada grupo pasó al pizarrón a escribir los objetos que pensaron y mostraron sus dibujos.

Por ejemplo, en las resoluciones que siguen los alumnos agregaron un inodoro, bidet, sillón, tijera, enchufe, celular:





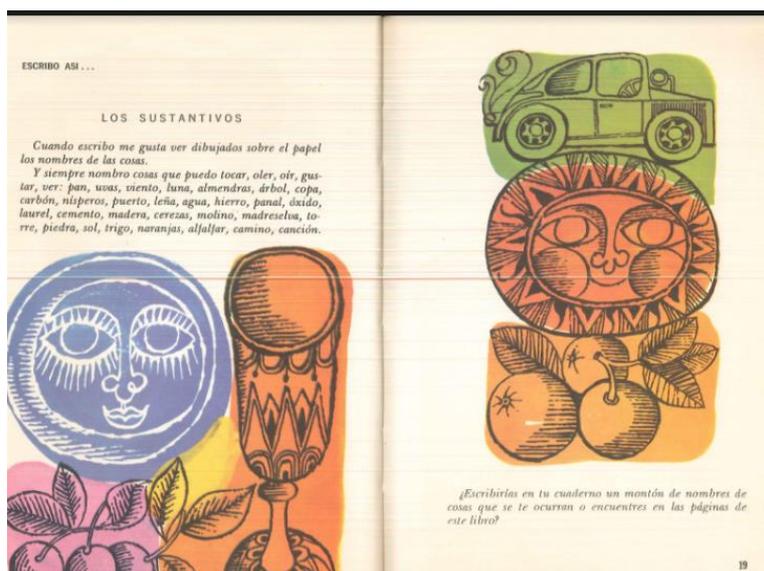
Una vez terminada la lista se leyeron todos los objetos y la pregunta fue:

¿Qué tienen en común estas palabras? ¿Cómo las podemos agrupar? ¿Son animales? ¿Qué son? Las respuestas fueron *cosas y objetos*.

En el cuaderno escribimos que estas palabras tienen en común que se usan para nombrar cosas, personas, animales. Trabajar con esta lista de palabras para distinguir su clase, no significa solamente una clasificación sino una reflexión metalingüística sobre el carácter morfosemántico de las mismas.

A continuación, la propuesta fue de jugar al Veo Veo con objetos que están en el aula, mediante la descripción de las características de esos objetos o cosas.

Por ejemplo: Veo Veo, ¿qué ves? Una cosa, ¿qué cosa? Una cosa que gira, tiene tres paletas y tira aire, ¿qué es? (el ventilador). Al pensar en esta actividad, encontré cierta continuidad con una de las propuestas del libro de Ernesto Camilli (1962), *Los nombres de las cosas. Ensayo sobre enseñanza de la redacción*, para trabajar el contenido sustantivo: “la consigna es jugar con lo pequeño, con lo concreto, con lo que se ve y se toca, con lo que se oye, con lo que se siente: pino, hoja, mano, dientes, tierra, humo, nido, gorrión, rama, canto, silencio, nube, luna, río” (Camilli, 1962, p. 14).



Poder abordar y reconocer ciertas continuidades en las producciones didácticas de los estructuralismos argentinos, como la de Ernesto Camilli (1962) antes citada, nos permite entender de alguna manera cómo los docentes desplegamos conocimientos disciplinarios y metodológicos para la enseñanza que dan cuenta de su historicidad y, por consiguiente, nos permiten cambiar la perspectiva sobre qué y cómo enseñar lengua/as. En el libro *El lectorón* de Alvarado (1989) encontramos ciertas continuidades que venimos exponiendo y a propósito de nuestro propio trabajo docente, como lo explica Massarella (2017) en su tesis:

Estos saberes serán puestos en juego en actividades de ejercitación de la escritura cargadas de un fuerte componente lúdico y en la modalidad de taller, intentando dar continuidad a las propuestas de Lacau (1966) y Camilli (1962, 1965), con un anclaje en el trabajo cotidiano de las aulas con textos y materiales didácticos. Así, con esta idea de base, se tratará de alentar a los alumnos a partir de diferentes motivaciones que los lleven a la escritura (Massarella, 2017, p. 36).

Por lo anterior, entiendo que Alvarado (1989) recupera de los estructuralismos argentinos y visibiliza en sus consignas el carácter lingüístico de esta formación, del enseñar a leer, aunque no exprese con sus

nombres técnicos los contenidos enseñados “la propuesta incursiona en una enseñanza de la lengua basada en la materialidad de la letra impresa. Esto es centrar la atención en las relaciones significantes-significados, otros conceptos de los estructuralistas como puntal de la lectura” (Cuesta, 2021, Clase 1).

La otra actividad seleccionada para el presente artículo corresponde a la página anterior del libro de Alvarado (1989), esto es la página 42. También trabajaría esta propuesta reelaborándola para el primer grado y proponiendo que se realice en pequeños grupos.



solitario

*En cada serie de palabras hay una que está fuera de lugar. Tachála. (Una vez que hayas respondido, verificá que tu respuesta sea correcta.)*

1. el payaso - el domador - los equilibristas - los malabaristas - el mago - el mono - los trapecistas - la actriz
2. la remera - el buzo - la camisa - el chaleco - la bombacha - el saco - la blusa - el pulóver
3. el tambor - el bombo - la paleta - el bongó - las tumbadoras - la batería - los platillos - las maracas
4. la guitarra - la viola - el violín - el arpa - la vela - el contrabajo - el violonchelo - el charango
5. el jabón - el champú - la colonia - el talco - el desodorante - el dentífrico - la brocha - la crema para las manos
6. el cuaderno - la lapicera - el lápiz - la goma - el sacapuntas - la regla - el compás - el ritmo
7. el velero - la canoa - la balsa - el ferry - el tren - el yate - el transatlántico - el vapor
8. la sierra - el martillo - el serrucho - el pincel - la tenaza - la pinza - el destornillador - los clavos

*¿Qué nombre le darías a cada conjunto?*

42

Si bien las series presentan algunas palabras que los niños/as pueden llegar a desconocer (por ejemplo, las tumbadoras) es interesante para poder ampliar el vocabulario. Una posible intervención sería entregar

junto al listado las imágenes de las palabras, sin embargo, en esta oportunidad, considero interesante trabajar el nivel de significantes/significados bien en abstracto. El modo de remitir al significado, en este caso de la palabra, propicia la reflexión sobre la lengua escrita. Realizaría una modificación: los puntos 3 y 4 remiten a instrumentos musicales, unos de percusión y otros de cuerda. No me interesa en este caso tan detallada clasificación para trabajar en primer grado, por ello dejaría solamente uno de los grupos para proponer la siguiente actividad:

Consigna oral: en grupos, leemos las palabras de cada serie. Primero, tachamos la palabra intrusa, la que no tiene relación con el resto. La primera, la leemos y pensamos todos juntos. Luego de que tachen todas las palabras intrusas pensarán, ¿qué nombre le darían a cada conjunto? Escriban el nombre, al lado de cada serie.

Antes de empezar a realizar la consigna ofreceré un ejemplo en el pizarrón:

banana- manzana- pera- mandarina- fideos- frutilla

¿Cuál es la intrusa? ¿Por qué? ¿Qué nombre le darían a este grupo?

Luego de completar la actividad, cada grupo expondrá cuál fue la palabra intrusa de cada serie y el nombre que eligieron para cada grupo. Estas palabras, se escribirán en el pizarrón para seguir trabajando el nivel fonético-fonológico, así como la enseñanza de la ortografía. Focalizar en este nivel, significa seguir trabajando el proceso de alfabetización, definido por Magda Soares (2017) como un proceso de transferencia de la forma sonora del habla hacia la forma gráfica de la escritura que “constituye en esencia el aprendizaje de la lectura y la escritura: un proceso de establecimiento de relaciones entre sonidos y símbolos gráficos” (p. 10). En este sentido, interesa destacar que la propuesta de escritura de palabras, es para trabajar desde una lingüística por niveles que implica metodologías de enseñanza a modo de entender la relación entre grafema- fonema y las implicancias que en esta relación tiene la ortografía. Es decir, cuando hablamos del proceso de alfabetización no nos alcanza para pensar los problemas de enseñanza de la lengua con los aportes de la psicolingüística y de la psicología genética (desarrollos que sustentan el área de prácticas del lenguaje en educación primaria, al menos en la jurisdicción donde trabajamos), porque sólo entendido como un proceso que se sostiene en “hipótesis de escritura”, como explica Cagliari (2020), la enseñanza de la ortografía “dejó de ser uno de los centros de atención del

proceso de alfabetización para tornarse en una ‘hipótesis en la cabeza de los alumnos’” (Cagliari, 2020, p. 146).

Por lo tanto, y para finalizar, considero fundamental recuperar la ortografía en la enseñanza en el aula cuando nos concentramos en la alfabetización en los términos antes definidos. Entonces, para avanzar en este punto, a partir de las escrituras que surjan de esta actividad concreta, que, por un lado, nos acerca al concepto de hiperónimos, trabajar concretamente con la ortografía de las palabras de la lengua oficial, legítima y estándar que asume el carácter de lengua escolar que debe ser enseñada. Por lo expuesto, recuperar la producción de los estructuralistas argentinos sobre el nivel fonológico/fonético y morfológico, de estrechos vínculos con la ortografía, nos aportan perspectivas teóricas para seguir reconfigurando el trabajo docente de la lengua enseñada (Cuesta, 2019) implicada en la alfabetización.

## Bibliografía

- Alvarado, Maite (1989): *El Lecturón. Gimnasia para despabilar lectores*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Cagliari, Luiz (2020): "Alfabetización y ortografía". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 11, Nro. 20-21, pp. 143-156, disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Cagliari.pdf>
- Camilli, Ernesto (1962): *Los nombres de las cosas. Ensayo sobre enseñanza de la redacción*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Cuesta, Carolina (2019): "Capítulo 6. Metodologías circunstanciadas de la enseñanza de la lengua y la literatura". *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila/UNSAM Edita, pp. 251-298.
- (2021): "Clase 1". Taller de Propuestas didácticas y evaluación II. Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura (plan 2017). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE.
- Lardone, Lilia y Andruetto, María T. (2003): *La construcción del taller de escritura. En la escuela, la biblioteca, el club...* Rosario, Homo Sapiens.
- Massarella, Matías (2017): *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: el caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria* [Tesis de grado, en línea]. Memoria Académica, disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1438/te.1438.pdf>
- Pescetti, Luis M. (2012): *Día Libre (Natacha)*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Soares, Magda (2017): *Lenguaje y escuela: una perspectiva social*. San Pablo, Contexto. Traducción de Luisina Marcos Bernasconi y Luciana Morini para el Módulo Reflexión sobre el lenguaje. Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura (plan 2017). UNIPE.