

2026

1.^o
grado

Yo 
enseñar!

Lengua

 Material para docentes

Buenos Aires
aprende

Ministerio de Educación



 Buenos
Aires
Ciudad

Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Lorena Aguirregomezcorta

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

Inés Cruzalegui

Subsecretario de Gestión Administrativa

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

**Directora de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad
y Equidad Educativa**

Samanta Bonelli

Directora General de Educación de Gestión Estatal

Nancy Sorfo

Directora General de Educación de Gestión Privada

Nora Ruth Lima

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (SSPIE)

Oscar Mauricio Ghillione

Gerencia Operativa de Innovación y Contenidos Educativos (GOICE)

Mariela B. Caputo

Gestión del proyecto: Marina Elberger, Marion Evans, Silvia Ida Grabina, Agustina Ibiri, Mariana Kirzner, Luciano Noya, Viviana Andrea Ortiz Ascher, Marianela Renzi.

Equipo de especialistas de Lengua: Daniela Szenkman (coordinación), Natalia Giollo, Martina Sominson.

Agradecimiento por aportes: Javier Simón.

Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales

Coordinación general: Silvia Saucedo.

Coordinación de diseño: Alejandra Mosconi. **Asistencia editorial:** Leticia Lobato.

Edición: Brenda Rubinstein. **Corrección de estilo:** María Teresa Villaveirán Altavista.

Diseño de tapas e interior: Equipo de diseño. **Diseño gráfico y diagramación:** María Laura Raptis.

Imágenes: Adobe Stock, Freepik.

Tipografía La Señal: ©2026 Natalia Fernández y José Manuel Urós -Type-O-Tones-

ISBN: en trámite

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este material para venta u otros fines comerciales.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación / Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, 2026.
Carlos H. Perette 750 - C1063 - Barrio 31 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 1 de marzo de 2026.

© Copyright © 2026 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados. Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

Material de distribución gratuita. Prohibida su venta.

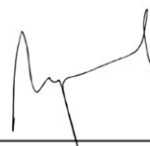
Queridos docentes y equipos escolares:

Con mucha alegría, les presentamos *Yo amo enseñar*, una serie de materiales especialmente diseñados por equipos técnicos del Ministerio de Educación para acompañarlos en su labor diaria en las aulas de la Ciudad de Buenos Aires.

Este recurso pedagógico fue pensado para acompañar la enseñanza en el aula, en línea con el nuevo *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*. Nos propusimos ofrecer propuestas concretas y herramientas que faciliten la tarea docente en cuanto a la planificación y el desarrollo de las clases y fortalezcan los aprendizajes fundacionales en cada una de las aulas, en cada escuela.

Deseo y espero que este material sea una herramienta valiosa para ustedes y que los acompañe a lo largo del año. Nos interesa mucho conocer su opinión y cualquier sugerencia que tengan nos servirá para mejorar. Pueden dejarnos sus comentarios en goice@bue.edu.ar

¡Les deseamos un año lleno de logros, desafíos y lindos aprendizajes!



Mercedes Miguel

Ministra de Educación de
la Ciudad de Buenos Aires

Presentación

La serie de libros *Yo amo aprender* y los materiales *Yo amo enseñar* tienen como propósito acompañar la implementación del nuevo *Diseño curricular. Nivel primario*. En este sentido, constituyen un recurso pedagógico para fortalecer los aprendizajes fundacionales en el marco de las nuevas formas de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de estudiantes y los formatos de enseñanza en el nivel primario. Si bien ya se ha recorrido un importante camino, es necesario seguir profundizando e instalando propuestas que efectivamente hagan de la escuela un lugar convocante para los chicos y que ofrezcan oportunidades reales de aprendizaje.

Los materiales *Yo amo enseñar* están destinados a los docentes y presentan sugerencias, criterios y aportes para la planificación y el despliegue de las tareas de enseñanza. Constituyen un insumo esencial para diseñar y acompañar la planificación anual durante todo el ciclo lectivo en el contexto de la implementación del diseño curricular vigente.

Las orientaciones didácticas elaboradas se organizan por grado y por área, en torno a los capítulos de los libros de la serie *Yo amo aprender*. Cada área incluye:

- Una breve **introducción** sobre la perspectiva de enseñanza y algunas consideraciones en relación con los criterios de elaboración de las orientaciones didácticas.
- Un apartado donde se explicitan los **contenidos** (nodales, de ampliación/profundización y articulación) seleccionados y los **objetivos de aprendizaje** que persigue la propuesta en cada capítulo.
- En relación con la **actividad inicial**, se presenta el punto de acceso al tema central de cada capítulo y cómo se enriquece el tratamiento de los contenidos a través de este. Se pone de manifiesto la intención de la actividad desde el punto de vista didáctico considerando algunas de las siguientes cuestiones: preguntas relevantes que subyacen a la propuesta, ideas o representaciones previas de los estudiantes con relación al tema, entre otras.
- A continuación, se brindan orientaciones específicas acerca de los **contenidos y actividades** desarrollados en cada capítulo. Pueden incluir información conceptual que repone la perspectiva de abordaje, el alcance del contenido o las ideas básicas que se espera que construyan los estudiantes. Asimismo, se explicita el énfasis en aquellas cuestiones que resultan novedosas para el diseño curricular y se brindan orientaciones sobre el tipo de intervenciones que se recomienda realizar. Esta sección también puede incorporar algunas referencias sobre cómo enriquecer la propuesta en articulación con otras áreas y temáticas del diseño curricular.
- Acerca de la **actividad de integración**, se explicita cómo promueve la relación de los aprendizajes puestos en juego a lo largo del capítulo y algunas consideraciones sobre la evaluación de los indicadores de logro. También puede incluir orientaciones para acompañar las consignas de metacognición.
- Por último, en el apartado de **recursos sugeridos** se ofrecen otros materiales que podrían favorecer el aprendizaje de los contenidos, ya sean nodales, de ampliación/profundización o de articulación.

Asimismo, el énfasis puesto en el desarrollo de capacidades responde a la necesidad de brindar a los estudiantes experiencias y herramientas que permitan comprender, dar sentido y hacer uso de la gran cantidad de información que, a diferencia de otras épocas, está disponible y fácilmente accesible para todos. Por ello, se ofrecen diversas sugerencias a lo largo de las orientaciones didácticas para que los alumnos las adquieran y consoliden. En los libros de la serie *Yo amo aprender*, las capacidades se presentan distribuidas por grado y por área, con el fin de hacer foco en cada una de ellas, asegurar su enseñanza progresiva y evitar vacancias a lo largo de la serie.

GRADO	ÁREA	 AUTONOMÍA PARA APRENDER	 COMUNICACIÓN	 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	 PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO	 COMPROMISO Y COLABORACIÓN
1.º	LENGUA	X	X			
	MATEMÁTICA			X		X
	CONOCIMIENTO DEL MUNDO		X		X	
2.º	LENGUA		X			X
	MATEMÁTICA			X	X	
	CONOCIMIENTO DEL MUNDO	X	X			
3.º	LENGUA			X	X	
	MATEMÁTICA	X	X			
	CONOCIMIENTO DEL MUNDO			X		X
4.º	LENGUA	X	X			
	MATEMÁTICA	X			X	X
	CIENCIAS SOCIALES			X	X	X
	CIENCIAS NATURALES		X	X		
5.º	LENGUA			X	X	
	MATEMÁTICA		X	X		
	CIENCIAS SOCIALES	X	X			X
	CIENCIAS NATURALES	X			X	X
6.º	LENGUA	X	X			X
	MATEMÁTICA		X			X
	CIENCIAS SOCIALES			X	X	
	CIENCIAS NATURALES	X		X	X	
7.º	LENGUA			X	X	
	MATEMÁTICA	X			X	X
	CIENCIAS SOCIALES	X	X	X		
	CIENCIAS NATURALES		X			X

Los criterios sobre los que se hizo esta distribución consistieron en:

- **Dos áreas por grado** abordan la capacidad de *comunicación* en la mayoría de los grados.
- **Un área** trabaja la capacidad de *resolución de problemas* en 1.º y 2.º; luego la trabajan **dos áreas**, de 3.º en adelante.
- **Un área** aborda la capacidad de *autonomía para aprender* en primer ciclo; y **dos áreas** lo hacen en segundo ciclo. Lo mismo ocurre con las capacidades de *pensamiento reflexivo y crítico* y de *compromiso y colaboración*.

Por otra parte, cabe destacar que el trabajo con los libros escolares responde a las cargas horarias mínimas establecidas para cada área según el diseño curricular. De acuerdo con este, cada escuela dispone de horas de priorización institucional para asegurar la enseñanza de los contenidos nodales. Estas horas permiten la intensificación o profundización de determinadas áreas en función de los resultados de aprendizaje y el proyecto escuela, entre otros aspectos. Asimismo, la carga horaria puede organizarse de manera bimestral, lo que permite distribuir los tiempos de enseñanza y brindar prioridad a las áreas fundacionales en el marco de *Buenos Aires Aprende*.

Para concluir, las orientaciones didácticas presentes en este material involucran diversos niveles de acompañamiento y autonomía e instancias de reflexión sobre el propio aprendizaje, a fin de habilitar y favorecer distintas modalidades de acceso a los saberes y conocimientos. En este marco, los contenidos y las actividades que se proponen en los libros de la serie *Yo amo aprender* pueden asumir distintas funciones dentro de una propuesta de enseñanza: explicar, narrar, ilustrar, desarrollar, interrogar, ampliar y sistematizar los contenidos. Pueden ofrecer una primera aproximación a una temática formulando interrogantes, plantear una situación a partir de la cual profundizar, proponer actividades de exploración e indagación, facilitar oportunidades de revisión, contribuir a la integración y a la comprensión, habilitar oportunidades de aplicación en contextos novedosos e invitar a imaginar nuevos escenarios y desafíos, entre otros. Esto supone que, en algunos casos, se podrá adoptar el trabajo completo con los capítulos de los libros o seleccionar las partes que se consideren más convenientes y complementarlas con contenidos y actividades de otros materiales pertinentes.

Por último, es importante considerar que las propuestas de *Yo amo enseñar* admiten un uso flexible y versátil de acuerdo con las diferentes realidades y situaciones institucionales. Serán los equipos docentes quienes elaborarán propuestas didácticas en las que el uso de los libros cobre sentido, den lugar a nuevas experiencias y aprendizajes, y doten de sentido las trayectorias educativas de los estudiantes.

Índice interactivo

Orientaciones para la enseñanza en Lengua	9
Introducción	9
Capítulo 1. Juegos e historias para compartir	11
Capítulo 2. Sonidos y letras bajo la lupa 1	11
Capítulo 3. Historias con animales.....	21
Capítulo 4. Sonidos y letras bajo la lupa 2.....	21
Capítulo 5. Mundos mágicos	29
Capítulo 6. Sonidos y letras bajo la lupa 3	29
Capítulo 7. Los susurradores de primero.....	36
Capítulo 8. Sonidos y letras bajo la lupa 4.....	36

Orientaciones para la enseñanza en Lengua

Introducción

En el área de Lengua, se adopta un enfoque **integral** y **sistemático** para la alfabetización inicial, conforme a lo establecido en el [Diseño curricular. Nivel primario. Primer ciclo](#). Se pone especial énfasis en el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura, así como en el desarrollo progresivo de la autonomía del alumno. *Yo amo aprender Lengua 1.º* selecciona contenidos del diseño curricular para el nivel primario y organiza el trabajo en dos grupos de capítulos. Los capítulos impares se enfocan en los ejes de *Lectura*, *Producción escrita*, *Oralidad* y *Conocimiento de la lengua*, mientras que los capítulos pares se centran en el desarrollo del eje de *Sistema de escritura*. De este modo, se asegura un abordaje de los cinco ejes temáticos que estructuran la propuesta curricular. En esta introducción se presentan las generalidades del trabajo planteado a lo largo de ese libro, así como la organización de las orientaciones. En las páginas correspondientes a cada capítulo, se brindan sugerencias específicas para el desarrollo de las actividades.

Las propuestas de *Lectura* incluyen, por un lado, la lectura de textos literarios y no literarios a cargo del docente y, por otro, instancias en las que los estudiantes practican la lectura de palabras, frases, oraciones y textos breves, lo que favorece su creciente autonomía. En cuanto a la *Producción escrita*, se privilegia la práctica de escritura colaborativa mediante el dictado al docente, lo que permite abordar de manera explícita estrategias fundamentales para la producción de textos. Además, se hace foco en la práctica continua y progresiva del proceso de escritura de palabras, frases, oraciones y textos breves. Por medio de diferentes actividades, se propone sistematizar el proceso de producción de textos, así como desarrollar la imaginación en instancias de escritura creativa. En el ámbito de la *Oralidad*, se priorizan los intercambios orales en parejas o en grupos con una variedad de propósitos, como la descripción de personajes o escenas, la expresión de ideas, la narración y la planificación o el seguimiento de instrucciones. Por último, el abordaje del *Conocimiento de la lengua* apunta a la reflexión sobre las características semánticas y morfológicas de las palabras y la combinación de palabras en frases y oraciones. En los capítulos pares, se presentan contenidos y actividades vinculados con el aprendizaje del *Sistema de escritura*, con especial atención al desarrollo de la conciencia fonológica, el aprendizaje de las correspondencias entre letras y sonidos, y la presentación de las convenciones de la escritura.

Adicionalmente, la organización de *Yo amo aprender Lengua 1.º* en torno a dos tipos de capítulos facilita un desarrollo integral de las capacidades específicas abordadas en primer grado. En los capítulos impares, se focaliza la *comunicación*, a través de la producción y comprensión oral y escrita con diferentes propósitos. Por su parte, en los capítulos pares, siempre titulados “Sonidos y letras bajo la lupa”, la atención está puesta en el desarrollo de la *autonomía para aprender*, con énfasis en la adquisición del sistema de escritura y en el fortalecimiento de la autonomía para leer y escribir.

Es importante señalar que, como se menciona en la Presentación, estos capítulos abordan una parte de los contenidos del diseño curricular para el nivel primario y dejan espacio para que cada docente integre contenidos nodales o ampliatorios, en consonancia con su planificación para el desarrollo del ciclo lectivo. Asimismo, las actividades propuestas no solo permiten abordar los contenidos de cada capítulo, sino también ejemplificar y modelar las secuencias didácticas que sustentan este enfoque pedagógico.

Para desarrollar la comprensión de textos, se propone aplicar la estrategia de **lectura dialógica**, que consiste en un método de lectura en voz alta por parte del docente, que permite **andamiar y profundizar la comprensión**, modelar la elaboración de inferencias, relacionar información entre eventos y elementos del texto y otros que los niños ya conocen, y enseñar vocabulario y conceptos nuevos por medio de **pausas estratégicas**. Para ello, se incentiva a los estudiantes a escuchar atentamente los textos, formular y responder preguntas, y participar en los intercambios para promover así la formación de **hablantes y oyentes competentes**. Se trata de una lectura en la que el docente, a partir de la planificación de pausas estratégicas, busca guiar y andamiar la comprensión de los niños.

En cada momento de interacción, las intervenciones tienen diferentes propósitos:

Antes de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el vocabulario poco familiar. • Activar los conocimientos previos.
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar y modelar la comprensión. • Explicar vocabulario poco familiar o proporcionar sinónimos. • Utilizar gestos y mostrar imágenes. • Formular preguntas para favorecer el establecimiento de relaciones entre la información (“¿Por qué? ¿Para qué?”).
Después de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Entre todos, relatar el texto leído, preguntar y comentar. • Formular preguntas sobre los personajes, sobre el problema y cómo se resuelve. • Formular preguntas para profundizar en las emociones de los personajes y relacionarlas con sus propias experiencias. • Reconstruir la historia y discutir cómo podría cambiar si el personaje hubiera probado otro modo de resolver el problema.

Para profundizar el andamiaje de la comprensión, se sugiere plantear diversas lecturas de un mismo texto, cada una destinada a recuperar distintos aspectos.

- Primera lectura: se introduce el vocabulario y se presentan los personajes junto con sus motivaciones y emociones. Además, se expone el conflicto de la historia y su resolución, se andamia la elaboración de inferencias y se explicitan las relaciones de causalidad y temporalidad, de acuerdo con las instancias de la lectura dialógica presentadas en el cuadro anteriormente.
- Segunda lectura: se profundiza en la elaboración de inferencias, se promueve la utilización del vocabulario en nuevos contextos y se reconstruye el texto oralmente para consolidar el modelo mental. Se sugiere retomar los contenidos abordados en la primera lectura y realizar la lectura de corrido, sin pausas estratégicas. Se recomienda plantear esta segunda instancia no más de uno o dos días después de la primera lectura.

La estructura de los capítulos impares gira en torno a la presentación de diferentes **tipos textuales**, por lo que se proponen **itinerarios de lectura** a partir de los textos literarios y no literarios incluidos. Por ejemplo, en el capítulo 1, se trabaja con un cuento, con reglamentos de juegos y acuerdos de convivencia. Los itinerarios no son cerrados, sino que se espera que cada docente incorpore lecturas que los enriquezcan, alineadas con la planificación propuesta y considerando tanto las habilidades y condiciones iniciales de los estudiantes como los objetivos de aprendizaje establecidos para el grado.

De forma transversal y a lo largo de los capítulos, se ubican tres tipos de contenidos, distribuidos en sus respectivas **plaquetas**. Se incluyen, en primer lugar, las plaquetas comunes a las distintas áreas: las de **profundización**, que amplían contenidos de cada eje, y las de **contenidos transversales**, que establecen vínculos con otras áreas temáticas, como Educación Digital. A ellas se suman dos tipos de plaquetas propias del área:










- **Literatura y otras artes:** presente en algunos capítulos impares, propone relaciones entre el texto literario y otras manifestaciones artísticas afines.
- **Para no olvidar:** incluida en capítulos pares e impares, resalta contenidos disciplinares relevantes, como glosarios o reglas de correspondencia.

Capítulo 1. Juegos e historias para compartir

Capítulo 2. Sonidos y letras bajo la lupa 1

Objetivos y contenidos de aprendizaje

En estos capítulos se trabajan particularmente los siguientes objetivos y contenidos vinculados con el diseño curricular para el nivel primario en el área de Lengua de 1.^{er} grado:

- Conocer las convenciones de escritura: direccionalidad, posición de las letras y separación entre palabras.  AUTONOMÍA PARA APRENDER
- Consolidar el conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos.  AUTONOMÍA PARA APRENDER
- Participar en lecturas guiadas por el docente de textos literarios de diversos géneros para desarrollar su imaginación y sensibilidad estética y vincularse con un patrimonio cultural común.  PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO  COMUNICACIÓN  COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Comprender textos leídos por el docente para ordenar la información e incorporar el vocabulario durante los intercambios sobre el texto.  COMUNICACIÓN  PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO  COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Participar en intercambios orales con diferentes propósitos utilizando el conocimiento de las estructuras lingüísticas y del vocabulario para organizar sus ideas.  COMUNICACIÓN

Eje	Contenidos nodales y de ampliación/profundización
Sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento, separación y combinación de fonemas y sílabas en la oralidad. • Relación entre los sonidos que componen las palabras y las letras que los representan. • Conocimiento y diferenciación entre el sonido de cada consonante y su nombre. • Identificación de los distintos tipos de letras. • Trazado de letras en imprenta mayúscula y minúscula. • Lectura y escritura con distinto nivel de complejidad fonológica. • <Trazado de los distintos tipos de letras.> • <Práctica de la letra cursiva o ligada considerando la direccionalidad y la orientación.> <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la lectura que hace el docente de obras literarias de diferentes géneros literarios en distintos soportes, dispositivos y formatos: textos narrativos breves (cuentos, fábulas y leyendas). • Comprensión guiada por el docente de cuentos tradicionales, fábulas y relatos de autor: características de los personajes y lugares, las motivaciones y las acciones de los personajes. • Identificación de eventos centrales de las tramas narrativas.
Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación colaborativa de textos para construir acuerdos, reglamentos y normas de convivencia que respeten la diversidad y la igualdad de género y den lugar a la inclusión (en articulación con Educación Sexual Integral). • Reescritura colaborativa de episodios de un relato leído con el docente. • Escritura colaborativa de textos para describir un tema o un personaje a través del dictado al docente (en articulación con Educación Sexual Integral).
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y producción oral en situaciones de lectura dialógica. • Intercambio de opiniones y preferencias sobre las obras solicitadas leídas por el docente. • Expresión de las propias ideas para generar acuerdos de convivencia y normas de cuidado del aula. • Explicación, a partir de las propias palabras, de reglas de juego, reglamentos escolares, normas de convivencia, reglas de biblioteca, normas. • <Expresión de comentarios y opiniones sobre aspectos de las obras literarias (por ejemplo, sobre los personajes, los conflictos, los géneros) y relaciones con otras lecturas y con experiencias artísticas.> <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>

ESI

Orientaciones didácticas

Acerca de la actividad inicial del capítulo 1

La actividad inicial (página 4) propone un punto de acceso lúdico a partir de la canción *La barca*, que invita a los estudiantes a escuchar y cantar en grupo. Con esta actividad se propone a los niños jugar con los sonidos vocálicos, para favorecer una primera aproximación a las habilidades de conciencia fonológica. De esta manera, la propuesta introduce el reconocimiento de los sonidos que componen las palabras, un aprendizaje que se retomará y profundizará de manera continua en los capítulos siguientes.

Acerca de las actividades de oralidad, lectura y producción escrita desarrolladas en el capítulo 1

El propósito de las actividades de este capítulo es que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito por medio de la participación en intercambios orales y del seguimiento de la lectura que hace su docente de textos literarios de diversos géneros. A lo largo de las propuestas, los niños van a escuchar, leer y comentar canciones, rimas y cuentos, participar en juegos tradicionales y producir textos breves de manera oral y por medio del dictado al docente. La capacidad en foco es la *comunicación*. Las actividades están diseñadas para propiciar la ampliación y profundización del vocabulario y fortalecer la autonomía progresiva en el conocimiento y las prácticas del lenguaje. Se propone un trabajo sistemático y explícito con cada texto, que promueva la activación de los conocimientos previos y brinde definiciones adecuadas para garantizar la comprensión y el desarrollo de estrategias de producción oral y escrita.

A continuación, se presentan orientaciones específicas para cada secuencia de actividades:

- **Palabras y canciones para jugar** (página 5). Después de la actividad inicial, se propone continuar con una instancia lúdica a partir de rimas tradicionales muy conocidas. Las preguntas orientadoras favorecen la recuperación de conocimientos previos sobre juegos y canciones, y la participación en intercambios que contribuye a sostener y transmitir algunas tradiciones y expresiones culturales compartidas. Es una oportunidad para profundizar el trabajo con las habilidades de producción en la oralidad, en tanto los niños deben explicar los pasos para realizar los juegos y también averiguar información específica al respecto. Las consignas que invitan a registrar los juegos familiares y a organizar un afiche con ideas para jugar amplían la propuesta hacia la escritura colaborativa y refuerzan los vínculos entre escuela y hogar. Cada docente puede recopilar las rimas y los juegos mencionados para iniciar un cancionero de aula que se irá enriqueciendo a lo largo del año con nuevos aportes.
- **Amigos nuevos para jugar** (páginas 6 y 7). Después de las actividades de inicio, comienza una secuencia centrada en la lectura del cuento “El pavo Caruso”, de Carla Dulfano. Se sugiere abordarla a través de la estrategia de **lectura dialógica**, con actividades antes, durante y después de la lectura que favorezcan la comprensión y el intercambio oral sobre lo leído. Las siguientes son orientaciones para acompañar su desarrollo:

Antes de leer

- Plantear preguntas para activar los conocimientos previos con los que ya cuentan los estudiantes sobre las características de los pavos reales, los pollitos y los sapos servirá como andamiaje para comprender la narración. Con este fin se pueden llevar imágenes o videos sobre estos animales.
- Se pueden seguir las preguntas propuestas y realizar otras que apunten a recuperar información que los niños ya conocen acerca de estos animales y de otros que tienen características similares.

Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar palabras que puedan resultar poco frecuentes para los niños, como <i>cobertizo</i>, <i>majestuoso</i> o <i>reflejo</i>. • Hacer preguntas de comprensión sobre información explícita o implícita del texto, como: “¿Qué pensó Caruso al encontrar otro pavo? ¿Por qué dice ‘cuando abrió los ojos el otro pavo todavía estaba ahí?’”, entre otras que les permitan elaborar inferencias.
Después de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear preguntas de trabajo grupal para recuperar las acciones principales de la historia, los personajes y sus características, sus motivaciones y emociones, y reflexionar sobre las consecuencias de los eventos, con el objetivo de profundizar en la comprensión. Algunos ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> - “¿Por qué Caruso no quería jugar con el pollito y el sapo?”. - “¿Por qué Caruso no logra jugar a las escondidas con ‘el otro pavo’?”. - “¿Cuándo se da cuenta Caruso de que ‘el otro pavo’ no era más que su reflejo? ¿Ustedes cuándo se dieron cuenta?”. • Proponer actividades para ampliar el vocabulario a partir de la observación y la comparación de cualidades presentes en el texto. Por ejemplo, se puede retomar el momento del espejo y conversar sobre los adjetivos que lo describen (“duro”, “frío”), para luego invitar a los estudiantes a pensar en otros objetos o materiales que sean <i>duros</i> o <i>fríos</i>, y después en otros que sean <i>blandos</i> o <i>tibios</i>.

- **Cuento desordenado** (página 8). Se propone que los niños retomen y ordenen la secuencia narrativa de lo leído previamente, a partir de imágenes. Se sugiere comenzar describiendo, entre todos, qué sucede en cada una y evocar a qué parte del relato hacen referencia para luego numerarlas en sus libros. La consigna posterior apunta a que los estudiantes vinculen la temática del cuento con sus experiencias personales a través de una actividad que aborda la producción oral y el dictado al docente.
- **Lo contamos otra vez** (página 9). Se pone el foco en el desarrollo de las habilidades narrativas mediante la **renarración conjunta** del cuento “El pavo Caruso”. Después de recuperar el contenido de la historia, la consigna desafía a los estudiantes a identificar qué imágenes representan escenas reales del cuento y cuáles no. La propuesta busca profundizar la comprensión del texto recurriendo a la evocación de la historia. Puede resultar interesante analizar qué detalles de las imágenes falsas hacen evidente que no pertenecen al cuento.

Para abordar recorridos literarios

Junto a las actividades que tienen por objetivo profundizar la comprensión de los textos, se sugiere ampliar el abordaje con diversos recursos y proponer actividades para reflexionar sobre las acciones y motivaciones que tienen los personajes del texto, así como las emociones que sienten y cómo las expresan. Además, es interesante agregar otras lecturas en las que se represente la amistad a pesar de las diferencias, por ejemplo, la fábula “El león y el ratón”, *El lobo Rodolfo* (de Nora Hilb y Claudia Vera) o *Té de amigas* (de Gabriela Burin).

- **¡Piedra libre!** (páginas 10 y 11). Estas actividades abren una nueva secuencia que vincula los juegos con el aprendizaje de las normas y los instructivos. A partir de la observación y la explicación de los pasos de un juego conocido, se busca que los estudiantes reconozcan

la importancia de seguir reglas compartidas y de comunicar con claridad las acciones que realizan. Esta secuencia retoma la temática de los juegos entre amigos presentada en “El pavo Caruso” y anticipa el trabajo posterior con textos instructivos y normas de convivencia en distintos ámbitos. Se avanza desde los juegos y sus reglas hacia reflexiones sobre la convivencia en la escuela y la ciudad, promoviendo el respeto de las normas como condición para aprender, jugar y convivir mejor con los demás.

- **Todo en orden** (página 12). Se sugiere que los niños, a partir de sus conocimientos previos, reconstruyan colectivamente la secuencia de acciones del juego “Juguemos en el bosque”. El docente puede impulsar la activación de conocimientos previos mediante preguntas como: “¿Qué recuerdan del juego?, ¿qué pasos hay que seguir?, ¿qué ocurre si se alteran?”. Luego, se puede seleccionar otro juego y dibujar los pasos necesarios para su desarrollo. A continuación, se plantean tres secuencias que integran el abordaje de instructivos con normas de convivencia en diferentes ámbitos.
- **Jugar y convivir** (página 13). Se promueve que los alumnos comprendan las normas como parte del funcionamiento social del juego y que reflexionen sobre las causas y consecuencias de las acciones representadas en la historieta, para luego proporcionar explicaciones fundamentadas. El docente puede guiar la reflexión mediante preguntas: “¿Por qué se enojan los jugadores? ¿Qué hizo el profesor para resolver el conflicto? ¿Qué pasa cuando no se respetan las reglas?”. Estas intervenciones apuntan a conectar la experiencia concreta del juego con la comprensión de textos normativos y situaciones de convivencia, y favorecer procesos de análisis, comparación y generalización.
- **Convivencia en la escuela** (página 14). Estas actividades tienen por objetivo desarrollar habilidades de comprensión y producción en la oralidad incorporando estructuras oracionales que permitan expresarse con claridad y comunicarse de manera efectiva, respetando los turnos de hablar e incluyendo vocabulario específico y fórmulas de cortesía (*gracias, por favor*, etc.) adecuadas para cumplir con diferentes funciones comunicativas: dar o pedir instrucciones, hacer pedidos, entre otras.
- **Normas en todos lados** (página 15). Continúa el trabajo con la temática por medio de una tarea de oralidad que articula los contenidos del área de Lengua con los de Movilidad Sustentable y Segura. Se propone que los niños relacionen las normas de la escuela con las de otros contextos, y reconozcan su función en el cuidado y la convivencia. El docente puede impulsar la observación y la reflexión mediante preguntas que promuevan la comparación y la elaboración de inferencias.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 1

Esta actividad promueve que los estudiantes elaboren acuerdos de convivencia a partir de procesos de reflexión y construcción colectiva. Para que los niños pongan en palabras sus ideas, fundamenten sus propuestas y contrasten diferentes puntos de vista, se sugiere acompañar la conversación con preguntas; por ejemplo: “¿Qué cosas ya hacemos en el aula que ayudan a convivir bien? ¿Por qué estos acuerdos son importantes para el grupo?, ¿qué pasaría si no los cumplimos? ¿Recuerdan alguna situación en la que fue difícil convivir?, ¿qué pasó?, ¿cómo lo resolvieron?”.

Asimismo, se recomienda retomar el afiche periódicamente como herramienta metacognitiva: observar en conjunto cómo se están poniendo en práctica los acuerdos, analizar dificultades y revisar qué se podría mejorar.

“El juego de los desafíos” invita a integrar de manera lúdica los contenidos del capítulo. En el **desafío 4**, puede proponerse resolver la adivinanza mediante un juego de preguntas por “sí” o “no”. Por ejemplo: “¿Se juega con pelota? ¿Hay que correr?”. Se favorecen, así, el intercambio oral y las estrategias de formulación de preguntas y respuestas.

Otros recursos: plaqueta de articulación con Educación Digital

En la página 11, se incluye una propuesta de **articulación con Educación Digital** que promueve la exploración guiada en internet. A partir de la búsqueda de información sobre “Juguemos en el bosque”, los niños comienzan a familiarizarse con el uso del buscador y con estrategias básicas para realizar búsquedas adecuadas y seguras. En este sentido, se sugiere guiar la indagación del grupo, invitándolos a identificar las decisiones que este tipo de ejercicio implica: “¿Cómo conectamos nuestro dispositivo a internet? ¿Qué redes están disponibles en la escuela? ¿Qué aplicación permite la búsqueda? ¿Qué palabras clave puedo usar en mi búsqueda? ¿Cómo elijo el sitio correcto de la lista de sitios disponibles?”, etc. De manera gradual, se sugiere la incorporación de nuevas búsquedas para afianzar esta práctica.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 2

En este capítulo se espera que los niños, a partir de actividades de conciencia fonológica y de enseñanza de las correspondencias, identifiquen los sonidos iniciales vocálicos y consonánticos de diferentes palabras, aprendan las correspondencias entre las letras y los sonidos de todas las vocales y algunas consonantes (*m, s, l, n*), lean y escriban palabras y frases que contienen las correspondencias aprendidas.





La actividad inicial ofrece un punto de acceso para ejercitar las habilidades de conciencia fonológica (fonémica), en particular, para aislar el sonido inicial vocálico de las palabras *avestruz* y *elefante*, y luego emparejarlas con otras que comienzan igual. Se proponen tres tareas: en el punto a, los niños van a practicar cómo estirar el sonido inicial de cada palabra para reconocerlo mejor; en el punto b, van a buscar palabras que empiezan con los sonidos /a/ o /e/; y en el punto c, deben evocar otras palabras que comiencen con esos mismos sonidos.

Acerca de las actividades del sistema de escritura desarrolladas en el capítulo 2

Aquí se presenta la secuencia recomendada para enseñar cada letra:

1. Comenzar realizando actividades para reconocer el sonido inicial, final y medial de las palabras.

1. El avestruz y el elefante juegan una carrera para ver quién encuentra más objetos que empiezan como sus nombres. Observá la imagen.

- Nombrá todos los dibujos estirando el sonido inicial de cada uno.
- Rodeá con **azul** los que empiezan como  y con **rojo** los que comienzan como .
- Entre todos, digan otras palabras que empiecen como  o como .

2. Presentar la letra en imprenta y en cursiva, y asociarla con el sonido abordado previamente.

Ahora vas a aprender a leer y a escribir la letra **a** y la letra **e**.






A a *A a*




E e *E e*

3. Reconocer la letra y emparejarla con dibujos que empiezan con el sonido que representa.



1. Nombrá los siguientes dibujos y uní con la letra **a** los que empiezan como  y con la letra **e** los dibujos que comienzan como .



a





e





4. Trazar la letra repasando los modelos y luego escribirla sin guía.

2. Repasá el trazo de las letras, primero con el dedo y después con el lápiz. Luego, escribí cada letra varias veces en tu cuaderno.

- La letra **a** de .

- La letra **e** de .




Todas las actividades de los capítulos pares siguen esta secuencia de enseñanza de las letras. En estas orientaciones se toman algunas como ejemplo, pero cada docente puede reconocer la misma secuencia con diferentes letras a lo largo de estos capítulos.

En las actividades **de conciencia fonológica**, aislar el **sonido inicial** vocálico de una palabra implica distinguir y separar una unidad sonora mínima de esa palabra. Esta tarea es más compleja que identificar la sílaba o la rima, y más simple que identificar el sonido inicial consonántico o separar todos los sonidos de una palabra. Es recomendable que cada docente modele ejemplificando para que los niños puedan después hacerlo de manera autónoma. En las tareas de **reconocimiento de sonidos** (por ejemplo, el punto a de la actividad de inicio de

la página 18) es importante estirar el sonido que se quiere aislar, de modo tal que se destaque en la palabra: “**aaa**avestruz, **eee**elefante”.

Para modelar el **aislamiento del sonido inicial**, se sugiere comenzar explicando a los estudiantes que van a reconocer palabras que empiezan igual y a estirar el sonido inicial al decir cada una en voz alta para facilitar su identificación. Se puede decir lo siguiente: “Acá hay un avestruz. Vamos a ver cómo empieza la palabra ‘avestruz’, es decir, con qué sonido empieza. Primero lo hago yo: **aaaaa**avestruz. Ahora prueben ustedes”.

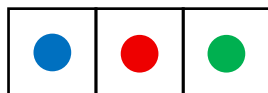
Para reforzar la identificación del sonido inicial, se les puede pedir a los niños que nombren cada palabra de las actividades estirando el sonido inicial de cada una, como en el modelo que se les dio.

En las actividades de “**atrapar los sonidos**” (páginas 26, 29 y 30), la propuesta consiste en separar y contar cada uno de los sonidos que tiene esa palabra, estirándolos para identificarlos mejor. A medida que se dice la palabra, se estira cada sonido y se debe marcar el casillero correspondiente. Es importante tener en cuenta que los casilleros están diseñados para andar el conteo y reconocimiento de todos los sonidos de una palabra. Por ello, se sugiere realizar una marca en el casillero correspondiente a medida que se identifica cada sonido. De hecho, en la primera actividad de este tipo (página 26), solo se espera que los niños marquen los casilleros. Posteriormente, se puede escribir la palabra completa en el renglón puesto al lado o debajo de los casilleros. Para trabajar con esta habilidad, es importante analizar las palabras sonido por sonido y no segmentarlas en sílabas. De esta forma se va estimulando la habilidad que permite, más adelante, leer y escribir atendiendo a cada correspondencia entre sonidos y letras. Es recomendable comenzar con un ejemplo como el siguiente en el pizarrón.

“**Ssss**oooo|lll”

“Ssss**ooo**o|lll”

“Ssssoooo|lll”



IMPORTANTE

Todas las actividades de conciencia fonológica tienen por objetivo reflexionar sobre el lenguaje oral; por ello, **deben utilizarse imágenes que ilustren cada palabra (en lugar de letras o palabras escritas)**. Además, se recomienda **poner en común el nombre de cada imagen antes de presentar la tarea** para evitar confusiones y permitir que los niños se concentren en identificar los sonidos de esas palabras. Para facilitar esta tarea, a lo largo de estas orientaciones se detallan los nombres de las ilustraciones de cada actividad.

Antes de presentar cada letra, es fundamental haber realizado las actividades de conciencia fonológica que corresponden al sonido que representa esa letra. Si la letra se presenta después de haber identificado y aislado el sonido al inicio de las palabras, los estudiantes podrán establecer la correspondencia con mayor facilidad.

Para iniciar con las **actividades de correspondencias**, es importante tener en cuenta que la enseñanza de una letra comprende tres dimensiones: la **asociación** entre la letra y el sonido (correspondencias), el **reconocimiento** visual de la letra escrita y el **trazado** de la letra. Por ejemplo, las actividades 1 a 4 de **Los sonidos y las letras a - e** (páginas 19 y 20) abarcan en una secuencia todas las dimensiones de la enseñanza de la letra.

- Para comenzar, se presenta la letra asociándola al sonido inicial de alguna palabra. La palabra se presenta por medio de un dibujo (en este caso, se utiliza el dibujo de avestruz para la *a* y el de elefante para la *e*). Al enseñar las consonantes (en este capítulo: *m, s, l, n*) es importante enseñar primero el sonido de la letra y distinguirlo del nombre de cada una. Esto facilita que los alumnos lean y escriban apoyándose en las correspondencias entre sonidos y letras.
- A continuación, se presenta una tarea para unir cada letra con dibujos que comienzan con el mismo sonido. Luego, se propone trazar la letra repasando los modelos dados y, después, escribirla en el cuaderno. En las páginas 22, 25 y 28 se propone continuar practicando los trazos en el espacio destinado a práctica adicional de la página 106. Al comienzo, se sugiere modelar el trazado de la letra en el pizarrón. Se puede escribir usando renglones y las flechas de direccionalidad para guiar la práctica. Al trazar la letra, es importante acompañar con indicaciones orales, que podrán servir de apoyo posterior cuando los niños practiquen hacerlo sin ayuda.

Puede suceder que, en un primer momento, los estudiantes sientan más seguridad en la escritura de las **letras en imprenta mayúscula**. Por esa razón, es recomendable alentarlos a que escriban también con las letras en imprenta minúscula, que son las que se encuentran en los libros y en la mayoría del material escrito del entorno. Las **letras minúsculas** no representan mayor complejidad que las mayúsculas. Por el contrario, cuanto antes sean presentadas y vinculadas con cada mayúscula, más fácil resultará reconocerlas y trazarlas.

Para llevar adelante las **actividades de lectura y escritura**, es recomendable que cada docente modele el proceso al abordar las primeras palabras: actividades de **Empezar a leer y escribir palabras** (páginas 29 y 30), actividades de **Leer y escribir nuevas palabras** (página 31) y consigna 4 de la actividad de integración (página 33). Para todas las **actividades de lectura** se sugiere indicar lo que se va a leer y señalar con el dedo la dirección en la que se avanza. Se puede mostrar la letra inicial y comenzar a leer prolongando el sonido de cada letra, dándole continuidad para mantener la unidad de la palabra, es decir, no separando la emisión de cada sonido. Al modelar la lectura en voz alta, es fundamental indicar siempre con el dedo qué letra se está leyendo. También es recomendable tapar la palabra e ir destapando cada letra a medida que los niños la van leyendo para que puedan enfocarse en la correspondencia de cada letra con su sonido. A lo largo de los capítulos de “Sonidos y letras bajo la lupa”, las palabras presentadas en las tareas de lectura contienen correspondencias enseñadas previamente en el libro. Si bien en el libro se procura que las palabras que deben escribir los alumnos incluyan solo las letras que se han aprendido hasta ese momento, es posible que se presenten situaciones en las que los niños quieran leer o escribir **palabras que incluyen correspondencias aún no enseñadas** explícitamente por sus docentes; en esos casos, es fundamental indicar cómo suena la letra nueva para que apliquen las correspondencias durante la lectura.

Para las actividades de **escritura**, además de andamiar estirando cada sonido al aplicar las correspondencias con las letras, es importante reforzar el reconocimiento y el trazado de las letras, en especial para aquellos niños que no recuerdan la grafía. Se destaca que solo copiar palabras que están escritas no constituye, en sí, una práctica de la escritura, ya que no involucra directamente la aplicación de reglas de correspondencia entre letras y sonidos.

Por su parte, la escritura al dictado constituye una práctica que permite consolidar el conocimiento de las correspondencias y de las convenciones del sistema de escritura.

Al iniciar las actividades de escritura en el cuaderno de clase, es muy importante que cada docente presente de manera explícita la disposición de la hoja y sus partes para garantizar que todos los estudiantes cuenten con esa información. Aquí se espera que indiquen en qué parte del renglón se debe comenzar a escribir y con qué direccionalidad, para qué sirven los márgenes, cuándo dar vuelta la página y otras cuestiones generales de su uso. Para modelar, se puede dibujar una hoja en el pizarrón, marcar los renglones, sombrear los márgenes y hacer una marca que indique dónde debe comenzar la escritura en el renglón.

Es recomendable propiciar situaciones en las que los niños puedan ofrecerse para leer en voz alta o escribir, marcando con su dedo a medida que leen o prolongando el sonido a medida que escriben cada letra.

Para evitar confusiones, a continuación se detallan los nombres de las ilustraciones que aparecen **por primera vez** en cada página (no se vuelven a aclarar si aparecen en páginas posteriores):

- Página 18: avestruz, abeja, avión, elefante, espejo, anillo, escoba, escalera.
- Página 19: águila, araña, empanada, estrella.
- Página 20: ancla, erizo, escarabajo, abanico, aguja.
- Página 21: iguana, oso, unicornio, iglú, uva, imán, uña, oreja, ola, isla, oveja.
- Página 22: ojo, impresora, auto.
- Página 23: escarapela, uno (número), olla, ovni.
- Página 24: manzana, sol, mesa, sombrero, martillo, silla, sombrilla, mano, mate, mochila, moneda, sobre, sillón.
- Página 25: sandía, miel, moto, silbato, semáforo, momia.
- Página 26: luna, nube, libro, nueve (número), nido, león, nariz, lana.
- Página 27: lupa, naranja, limón, mono, ninja.
- Página 28: astronauta, lápiz, ensalada.
- Página 31: alas.
- Página 32: camión, salame, zapato.
- Página 33: sal.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 2

Como actividad de integración, se presenta una tarea que apunta al desarrollo de las habilidades metalingüísticas de identificación de los sonidos trabajados previamente (ahora en posición final y media), y también una actividad de lectura y escritura de frases que integra lo aprendido. Es importante tener en cuenta que es más complejo identificar un sonido en posición final y, más aún, en posición media, que al comienzo de las palabras; por eso es recomendable estirar con énfasis esos sonidos al decir la palabra oralmente. Se puede aprovechar la oportunidad para revisar las orientaciones generales para actividades de conciencia fonológica, de lectura y de escritura desarrolladas en las páginas anteriores.

En la consigna 3 se proporciona un modelo de resolución de la actividad con la dupla *avestruz-pan*, para que los niños reconozcan que dentro de la palabra *pan* está el sonido /aaa/, con el que también comienza *avestruz*. Se pueden ofrecer otros ejemplos para que los estudiantes identifiquen los sonidos en el medio o al final de las palabras, y que luego piensen otros (***avestruz-pan***, ***elefante-pelo***, ***iguana-taxi***, ***oso-sopa***, ***unicornio-puma***, ***manzana-cama***, ***sol-pesa***, ***luna-papel***, ***nube-camión***).

Por último, la actividad integradora cuenta con un espacio para la reflexión metacognitiva, un recurso que se utiliza en todos los capítulos pares del primer ciclo. Se presenta un *ticket de salida* en el que se piden dos tareas para que los niños completen qué contenidos aprendieron. En el caso de primer grado, la estructura del *ticket* es igual en todos los capítulos, con el objetivo de que, al finalizar, los alumnos identifiquen con qué letras se trabajó específicamente y puedan escribir algunas palabras que las contengan. Además, se incluye una tarea para que identifiquen cuánto esfuerzo les demandó el aprendizaje.

Capítulo 3. Historias con animales

Capítulo 4. Sonidos y letras bajo la lupa 2

Objetivos y contenidos de aprendizaje

En estos capítulos se trabajan particularmente los siguientes objetivos y contenidos vinculados con el diseño curricular para el nivel primario en el área de Lengua de 1.º grado:

- Consolidar el conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos.
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER
- Leer y escribir palabras con creciente complejidad fonológica y ortográfica.
 - RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER
- Participar en lecturas guiadas por el docente de textos literarios de diversos géneros para desarrollar su imaginación y sensibilidad estética y vincularse con un patrimonio cultural común.
 - COMUNICACIÓN
 - PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 - COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Comprender textos leídos por el docente para ordenar la información e incorporar el vocabulario durante los intercambios sobre el texto.
 - COMUNICACIÓN
 - PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 - COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Participar en intercambios orales con diferentes propósitos utilizando el conocimiento de las estructuras lingüísticas y del vocabulario para organizar sus ideas.
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER

Eje	Contenidos nodales y de ampliación/profundización
Sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento, separación y combinación de fonemas y sílabas en la oralidad. • Relación entre los sonidos que componen las palabras y las letras que los representan. • Conocimiento y diferenciación entre el sonido de cada consonante y su nombre. • Identificación de los distintos tipos de letras. • Trazado de letras en imprenta mayúscula y minúscula. • Lectura y escritura de palabras que incluyen distinto nivel de complejidad fonológica. • <Trazado de los distintos tipos de letras.> • <Práctica de la letra cursiva o ligada considerando la direccionalidad y la orientación.> • <Lectura y escritura de palabras que contengan <i>ce/ci</i>.> <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la lectura que hace el docente de obras literarias de diferentes géneros literarios en distintos soportes, dispositivos y formatos: textos narrativos breves (cuentos). • Comprensión guiada por el docente de cuentos de autor: características de los personajes y lugares, las motivaciones y las acciones de los personajes. • Identificación de eventos centrales de las tramas narrativas. • Establecimiento de relaciones temporales entre los eventos del relato. • Utilización de pistas textuales para relacionar causas y consecuencias (inferencias).
Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión acerca de los procesos de producción textual: plan de escritura, textualización y revisión a partir de la escritura junto al docente, recuperando características textuales observadas en lecturas previas. • Identificación de recursos digitales por su iconografía y función para elaborar producciones escritas (documento de texto, mural digital, etc.). • Escritura colaborativa de textos para describir un tema o un personaje a través del dictado al docente.
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y producción oral en situaciones de lectura dialógica. • Intercambio de opiniones y preferencias sobre las obras solicitadas leídas por el docente. • Expresión de comentarios y opiniones sobre aspectos de las obras literarias (por ejemplo, sobre los personajes, los conflictos, los géneros) y relaciones con otras lecturas y con experiencias artísticas. • Exposiciones orales a otros compañeros sobre un tema trabajado o investigado previamente.
Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las diferencias entre palabras que se refieren a personas, objetos y lugares y palabras que se refieren a acciones.

Orientaciones didácticas

Acerca de la actividad inicial del capítulo 3

La actividad inicial (página 34) propone como punto de acceso un juego para unir cada animal con su sombra. Los animales corresponden a los personajes de los cuentos que se presentan en las siguientes actividades. Se busca que los estudiantes reconozcan y conversen sobre las características de cada animal (rasgos distintivos, tamaño, peso, movilidad) para que puedan retomarse al momento de activar los conocimientos previos, necesarios para facilitar la comprensión de los cuentos.

Acerca de las actividades de oralidad, lectura, producción escrita y conocimiento de la lengua desarrolladas en el capítulo 3

El propósito de las actividades de este capítulo es que los niños desarrollen habilidades de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito por medio de la participación en intercambios orales y del seguimiento de la lectura que hace su docente de textos literarios y explicativos, focalizando en la capacidad de *comunicación*.

Se proponen dos secuencias centradas en los cuentos “Fútbol en la selva” y “Alí Coatí”, seguidas de una aproximación a los textos expositivos. Las actividades tienen por objetivo la ampliación y profundización del vocabulario, así como la puesta en práctica de estrategias de comprensión y producción.

- **Una aventura en la selva** (página 35). Retoma la actividad inicial y la amplía con fotografías de los animales y del paisaje selvático. Se busca profundizar la observación y promover el diálogo sobre semejanzas y diferencias en los rasgos o comportamientos de los animales como preparación para la lectura del cuento “Fútbol en la selva”. Con este intercambio se pretende avanzar desde la descripción concreta hacia formas más abstractas de clasificación (cómo se desplazan, cómo es su pelaje, si son mamíferos, aves, etc.).
- **Los animales salen a la cancha** (páginas 36 y 37). Se propone la lectura del cuento “Fútbol en la selva” por medio de la estrategia de lectura dialógica. A continuación, se presentan orientaciones para acompañar el trabajo con este texto:

Antes de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear actividades para activar los conocimientos previos sobre el ambiente de la selva (temperatura, vegetación, animales que viven allí). • Se pueden seguir las preguntas propuestas y realizar otras que apunten a recuperar información que los niños ya conocen.
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar palabras poco frecuentes: <i>chismosos, contraluz, disimuladamente, maltrecho</i>. • Hacer preguntas de comprensión: “¿Por qué los demás animales se habían trepado a los árboles? ¿Por qué el hipopótamo se frota el lomo ‘disimuladamente’?”.
Después de leer	<ul style="list-style-type: none"> • En el libro se proponen preguntas para profundizar la comprensión y cada docente podrá agregar otras, según lo considere necesario. Por ejemplo, se puede proponer reconstruir la secuencia de hechos, haciendo hincapié en qué solución busca cada animal: “¿Cuál es la estrategia que eligen los animales grandes para bajar la pelota? ¿Quién logra bajarla y cómo?”. • Las actividades de Palabras en movimiento (página 38) proponen profundizar en la comprensión del vocabulario del cuento a partir de la representación corporal de acciones y expresiones figuradas. Se sugiere ampliar el repertorio con frases equivalentes a “tomar envión” (por ejemplo, “tomar carrera” o “impulsarse”). En el trabajo sobre los sonidos, conviene señalar que retumban aquellos ruidos intensos que producen una vibración perceptible en el cuerpo, como un trueno, un portazo o una explosión, a diferencia de los que solo suenan.

- **Un encuentro en las cataratas** (páginas 39 a 43). Se propone la lectura del cuento “Alí Coatí” por medio de la estrategia de lectura dialógica.

Antes de leer	<ul style="list-style-type: none"> Plantear actividades para activar los conocimientos previos sobre el Parque Nacional Iguazú, las cataratas y los coatíes. Se pueden usar imágenes o videos del paisaje para enriquecer la conversación inicial. Se pueden seguir las preguntas propuestas y realizar otras que apunten a recuperar información que los niños ya conocen.
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> Explicar palabras poco frecuentes: <i>cascadas, pasarelas, líder, visiones</i>. Hacer preguntas de comprensión: “¿Por qué el chico no había sacado fotos? ¿Por qué la chica dijo: ‘Si no estuviera con vos, pensaría que veo visiones?’”.
Después de leer	<ul style="list-style-type: none"> En el libro se proponen preguntas para profundizar la comprensión, y cada docente podrá agregar otras, según lo considere necesario. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> Es recomendable conversar sobre el salto temporal del final del cuento, que vincula a los protagonistas de esa historia del pasado con quien narra en el presente. Se sugiere recuperar la referencia al clásico “Alí Babá y los 40 ladrones” como se propone en la actividad de la plaqueta Literatura y otras artes (página 43).

Para abordar recorridos literarios

Junto con las actividades destinadas a fortalecer la comprensión de los textos, se sugiere ampliar el abordaje con diversos recursos. Una opción es incorporar lecturas complementarias en las que se representan animales con cualidades humanas, como conversar, jugar en equipo, avergonzarse, tener desacuerdos. Ejemplos de esto son *Elmer y el gran pájaro*, de David McKee, y *Un día animal*, de Margarita Mainé.

- **Nombres para todo - Aprender más sobre los coatíes - El rinoceronte negro** (páginas 44 a 46). Esta secuencia propone ampliar la comprensión y el uso del lenguaje a través de actividades sobre clases de palabras y lectura de breves textos informativos. Se busca que los estudiantes reconozcan diferentes tipos de palabras que hacen referencia, por un lado, a nombres de personas, animales, lugares u objetos, como los sustantivos y, por otro, a acciones, como los verbos. También que participen en la organización de ideas e información para que el docente pueda modelar la construcción de un texto escrito.
 - **Nombres para todo** (página 44). Se propone trabajar la distinción entre nombres y acciones. Para iniciar, los niños pueden completar una tabla con dos columnas: una para nombres y otra para acciones. Esto puede hacerse mediante un juego grupal, al dictado o con tarjetas para leer y clasificar. Ejemplos de palabras: *Ana, abuelo, toman, oso, luna, comimos, país, puente, lago, sopa, milanesa, pasea, bailan, pienso, amigas, Lucas, cantamos, tosió, casa, ilumina*. Luego, se puede profundizar la reflexión oral pidiendo que identifiquen nombres y acciones dentro de oraciones que ellos mismos construyan. Por ejemplo, “El coatí agarró las galletitas”: *coatí* (animal, nombre), *agarró* (acción), *galletitas* (objeto, nombre). Se pueden sugerir nuevas oraciones sobre situaciones cotidianas (en la escuela o en la familia) y preguntar a los estudiantes: “¿Qué palabra usaste para nombrar personas, animales, lugares u objetos? ¿Y para referirte a qué hacen?”.
 - **Aprender más sobre los coatíes** (página 45) y **El rinoceronte negro** (página 46). Se recomienda planificar el trabajo con breves textos expositivos e informativos siguiendo

los tres momentos de intervención en la lectura dialógica (antes, durante y después) que se explicaron previamente. Luego de realizar las actividades sobre cada texto, se pueden hacer las preguntas de comprensión sugeridas para que los alumnos dicten las respuestas a su docente. A medida que se avanza en la producción escrita, cada docente puede ir leyendo en voz alta lo que los niños le dictan para modelar los recursos de la escritura (tiempos verbales, estructura de las oraciones, selección de palabras, etc.), reponer la información que falta o resaltar información relevante que incluyeron.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 3

La actividad final del capítulo invita a integrar lo aprendido mediante la investigación y la producción colectiva de información sobre animales. Se sugiere acompañar el trabajo grupal orientando la búsqueda, la selección y la organización de los datos para que los estudiantes dicten al docente textos breves y claros.

En articulación con Educación Digital, se propone la elaboración conjunta de una versión digital del afiche, explorando recursos como el mural colaborativo o la galería de imágenes presentación de diapositivas. Esta instancia permite introducir nociones básicas sobre la creación, edición y resguardo de producciones digitales, y favorecer el uso responsable y creativo de las tecnologías.

Otros recursos: plaqueta de Literatura y otras artes con Educación Digital

La plaqueta **Literatura y otras artes** de la página 43 propone vincular la lectura del capítulo con otras manifestaciones artísticas a través del cuento “Alí Babá y los cuarenta ladrones”. Se sugiere conversar sobre las distintas versiones de esta historia y sus modos de representación como recurso para ampliar la experiencia literaria y reconocer la intertextualidad. Además, puede invitarse a los niños a explorar una [versión digital e interactiva del cuento](#) desarrollada por la Fundación Entre Líneas y Copec.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 4

En este capítulo se espera que los niños, a partir de actividades de conciencia fonológica y de enseñanza de las correspondencias, identifiquen nuevos sonidos consonánticos, aprendan las correspondencias con las letras (*c, t, f, b, d, p, g*), y lean y escriban palabras y oraciones que contienen las correspondencias aprendidas.

La actividad inicial es un punto de acceso para ejercitar la conciencia fonológica. Se incorpora el reconocimiento de nuevos sonidos consonánticos. A lo largo de la actividad, se propone buscar palabras que comienzan con el sonido inicial de la palabra *caballo* y de la palabra *tortuga*. También se aborda el reconocimiento de esos sonidos en el medio de las palabras. Se debe tener en cuenta que el sonido /t/ de *tortuga* y el sonido consonántico inicial de *caballo* (que se simboliza en fonética como /k/) no pueden estirarse con facilidad, por lo que es recomendable que el docente repita el sonido varias veces para facilitar su reconocimiento. Se podría decir, por ejemplo: “Caballo comienza con /k/, /k/, /k/, /k/. Tortuga comienza con /t/, /t/, /t/, /t/”.

Acerca de las actividades del sistema de escritura desarrolladas en el capítulo 4

Se sugiere consultar las orientaciones para el capítulo 2, donde se detalla y ejemplifica la secuencia recomendada para enseñar cada letra y se desarrollan otros aspectos generales fundamentales para el trabajo con la conciencia fonológica, la enseñanza de las correspondencias y la práctica de lectura y escritura.

La secuencia recomendada para enseñar cada letra nueva es:

1. Comenzar realizando actividades para reconocer el sonido inicial, final y medial de las palabras.
2. Presentar la letra y asociarla con el sonido abordado previamente.
3. Reconocer la letra y emparejarla con dibujos que empiezan con el sonido que representa.
4. Trazar la letra repasando los modelos y luego escribirla sin guía.

Todas las actividades de estos capítulos siguen esta secuencia de enseñanza de las letras. En estas orientaciones se tomarán algunas como ejemplo, pero cada docente podrá reconocer la misma secuencia con diferentes letras a lo largo de estos capítulos y agregar otras similares para expandir la práctica.

En las **actividades de conciencia fonológica** aislar los **sonidos consonánticos** es una tarea más compleja que identificar el sonido inicial vocálico. Por esta razón, es recomendable que cada docente modele ejemplificando para que los niños puedan después hacerlo de manera autónoma. En las tareas de **reconocimiento de sonidos** (por ejemplo, las actividades de inicio de la página 48) es importante comenzar diciendo en voz alta la palabra mientras se estira o repite el sonido que se quiere aislar, de modo tal que se destaque en la palabra: **c-c-c-caballo**, **t-t-t-tortuga**. En algunos casos, los sonidos que deben reconocer y, por lo tanto, estirar o repetir, se encuentran en medio de la palabra (**pat-t-t-to**) o puede aparecer al inicio y en el medio (**c-c-c-carac-c-c-col**).

Se recomienda comenzar modelando el **aislamiento del sonido**, tal como fue sugerido en las orientaciones del capítulo 2 de este libro. Se sugiere decir lo siguiente: “Acá hay un caballo. Vamos a ver cómo empieza la palabra ‘caballo’, es decir, con qué sonido empieza. Primero lo hago yo: **c-c-c-caballo**. Ahora prueben ustedes”. Para reforzar la identificación del sonido inicial, resulta pertinente pedir a los estudiantes que nombren cada palabra de las actividades, estirando o repitiendo el sonido que deben reconocer en cada caso, como en el modelo que se les dio.

En las **actividades de correspondencias** es importante recordar que la enseñanza de una letra debe contemplar tres dimensiones: la **asociación** entre la letra y el sonido (correspondencias), el **reconocimiento** visual de la letra escrita (lectura) y el **trazado** de la letra (escritura). Por ejemplo, las actividades 1 a 3 de **Los sonidos y las letras c - t** (páginas 49 y 50) abarcan en una secuencia todas las dimensiones de la enseñanza de la letra.

Se sugiere consultar las orientaciones para el capítulo 2 de este libro, donde se detalla cómo desarrollar cada una de estas actividades para la enseñanza de todas las letras.

En las páginas 50 y 54, se propone continuar practicando los trazos de las letras en el espacio destinado a práctica adicional en la página 107.

En la página 51, se sistematiza el conocimiento del uso de la consonante *c* delante de *e*, *i*, como en *cisne* y *cebra*. Antes de leer, es recomendable hacer hincapié en los dos sonidos posibles y presentar la regla mnemotécnica *ca-co-cu*, por un lado, y *ce-ci*, por el otro. Puede ocurrir que algunos alumnos noten que hay ocasiones en que la *c* suena igual que la *s*. En ese caso, es importante validar esa apreciación y también destacar que la forma de aprender si las palabras llevan una letra u otra es practicando su lectura y escritura con frecuencia. También, al escribir por primera vez una palabra que lleva ese sonido, pueden corroborar con su docente cuál de las dos alternativas se usa en ese caso en particular.

En esta página se presenta la actividad de **“atrapar los sonidos”**, que consiste en separar y contar cada uno de los sonidos que tiene esa palabra, estirándolos uno a uno para identificarlos mejor. A medida que los niños lo van haciendo, deben ir marcando el casillero correspondiente a cada sonido. Para pasar a una actividad de escritura, después de marcar los casilleros que representan todos los sonidos de cada palabra, se ofrece un renglón para que las escriban. En el capítulo se emplea una secuencia similar para sistematizar el conocimiento del uso de la consonante *g* delante de *e*, *i*, como en *genio* y *girasol* (página 56).

Para las **actividades de lectura y escritura**, se recomienda que cada docente modele el proceso de las primeras palabras y oraciones (por ejemplo, en la actividad 4 de **Los sonidos y las letras c - t**, en la página 50 y la actividad 1 de la página 51). Para todas las actividades de **lectura**, se aconseja que cada docente señale lo que va a leer y muestre la orientación de la lectura con el dedo. Puede señalar la letra inicial y comenzar a leer prolongando el sonido de cada letra, dándole continuidad para mantener la unidad de la palabra. En la página 50, se propone la lectura en eco de una serie de oraciones.

- La **lectura en eco** tiene por objetivo desarrollar fluidez mediante el modelo que brinda el docente sobre el ritmo, las pausas y la entonación de lo que lee. La estrategia tiene la siguiente dinámica: cada docente lee en voz alta y se detiene al finalizar cada unidad de sentido (en este caso, la oración completa). Luego de cada pausa, los niños vuelven a leer en voz alta la oración que leyó su docente, como el eco. El objetivo es que progresivamente incorporen la prosodia que proporciona el modelo de su docente.

Para las actividades de **escritura**, además de andamiar estirando cada sonido al aplicar las correspondencias con las letras, es importante reforzar el reconocimiento y el trazado de las letras, en especial para aquellos niños que no recuerdan la grafía. En la escritura de frases y oraciones se presenta el momento oportuno para indicar **la separación entre palabras**. En la página 58 se propone que los estudiantes escriban oraciones en respuesta a preguntas o para describir imágenes. Para explicitar la separación entre palabras en la escritura, se les puede proponer que, antes de escribir cada oración, cuenten en la oralidad cuántas palabras

tienen las oraciones que pensaron. Luego podrán revisar si separaron todas al escribirlas. En esta actividad también es recomendable recordar que, en la escritura, las oraciones comienzan con mayúscula y finalizan con punto.

Se sugiere revisar las orientaciones del capítulo 2 para encontrar sugerencias generales en el abordaje de las actividades de escritura.

Es de esperar que cada docente propicie situaciones en las que **los niños puedan ofrecerse para leer en voz alta o escribir**, marcando con su dedo a medida que leen cada letra o palabra, o prolongando el sonido a medida que escriben cada letra.

Para evitar confusiones, a continuación se detallan los nombres de las ilustraciones que aparecen **por primera vez** en cada página (no se vuelven a aclarar si aparecen en páginas posteriores):

- Página 48: caballo, tortuga, tiburón, canguro, pato, caracol, cangrejo.
- Página 49: tigre, cocodrilo, carpincho (o capibara), tucán, ardilla.
- Página 50: camello, casa, tomate.
- Página 51: conejo, cucaracha, cebra, cisne, maceta, cepillo, cigüeña, cerebro, cinturón.
- Página 52: foca, ballena, delfín, gato, fuego, botella, dado, pelota, gota, mesa, silla, piña, goma, fósforo, guantes, bastón, fantasma, balde, ducha, pila.
- Página 54: fideos, sandía, banana, piña (o ananá), frutilla, durazno, galletita, naranja, pepino, cereza.
- Página 56: genio, girasol, gelatina, gemelos, gorra, gigante, gallo, agenda.
- Página 57: café, pescado, coco, manteca.
- Página 59: lobo.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 4

Como actividad de integración, se presenta una tarea que apunta a consolidar las habilidades de lectura y escritura integrando el conocimiento de los sonidos y las letras que se trabajaron previamente. Para la escritura de la actividad 1, se sugiere fomentar el **autodictado** por parte de los alumnos, para que escriban todas las letras de cada palabra a medida que van diciendo sus sonidos. En la actividad 2, se retoman palabras para trabajar los distintos sonidos representados por la letra *c*. Finalmente, se incluye el *ticket de salida* para propiciar la reflexión metacognitiva, con el mismo formato que el que se presentaba al final del capítulo 2.

Capítulo 5. Mundos mágicos

Capítulo 6. Sonidos y letras bajo la lupa 3

Objetivos y contenidos de aprendizaje

En estos capítulos se trabajan particularmente los siguientes objetivos y contenidos vinculados con el diseño curricular para el nivel primario en el área de Lengua de 1.º grado:

- Consolidar el conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos.
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER**
- Leer y escribir palabras con creciente complejidad fonológica y ortográfica.
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER**
 - RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**
- Leer y escribir oraciones, e iniciar la lectura y la escritura de textos breves.
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER**
 - RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**
- Participar en lecturas guiadas por el docente de textos literarios de diversos géneros, para desarrollar su imaginación y sensibilidad estética y vincularse con un patrimonio cultural común.
 - COMUNICACIÓN**
 - PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO**
 - COMPROMISO Y COLABORACIÓN**
- Comprender textos leídos por el docente, para ordenar la información e incorporar el vocabulario durante los intercambios sobre el texto.
 - COMUNICACIÓN**
 - PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO**
 - COMPROMISO Y COLABORACIÓN**
- Narrar, renarrar y describir oralmente, organizando la información y ajustando el lenguaje a la situación comunicativa.
 - COMUNICACIÓN**
- Participar en intercambios orales con diferentes propósitos utilizando el conocimiento de las estructuras lingüísticas y del vocabulario para organizar sus ideas.
 - COMUNICACIÓN**

Eje	Contenidos nodales y de ampliación/profundización
Sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre los sonidos que componen las palabras y las letras que los representan. • Conocimiento y diferenciación entre el sonido de cada consonante y su nombre. • Trazado de letras en imprenta mayúscula y minúscula. • Lectura y escritura de palabras que incluyen distinto nivel de complejidad fonológica. • Identificación y uso de mayúscula inicial (en oraciones y nombres propios) y punto final. • <Reconocimiento de que los dígrafos representan un único sonido y de que diferentes letras pueden tener el mismo sonido.> • Lectura y escritura de palabras que contengan <i>r-rr, que/qui</i>. • Trazado de los distintos tipos de letras. • <Práctica de la letra cursiva o ligada considerando la direccionalidad y la orientación.> <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>

Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la lectura que hace el docente de obras literarias de diferentes géneros literarios en distintos soportes, dispositivos y formatos: textos narrativos breves (cuentos e historieta). • Comprensión guiada por el docente de fábulas y relatos de autor: características de los personajes y lugares, las motivaciones y las acciones de los personajes. • Identificación de eventos centrales de las tramas narrativas. • Establecimiento de relaciones temporales entre los eventos del relato. • Utilización de pistas textuales para relacionar causas y consecuencias (inferencias). • Reconocimiento de personajes arquetípicos, tema, autor, estructura o características distintivas de cada género.
Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión acerca de los procesos de producción textual: plan de escritura, textualización y revisión a partir de la escritura junto al docente, recuperando características textuales observadas en lecturas previas. • Escritura colaborativa de textos para describir un tema o un personaje a través del dictado al docente. • Identificación y uso de los recursos de cohesión: conector copulativo (y).
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y producción oral en situaciones de lectura dialógica. • Intercambio de opiniones y preferencias sobre las obras solicitadas leídas por el docente. • Expresión de comentarios y opiniones sobre aspectos de las obras literarias (por ejemplo, sobre los personajes, los conflictos, los géneros) y relaciones con otras lecturas y con experiencias artísticas. • < Narración de una secuencia de hechos en forma coherente y comenzando a incorporar algunos recursos de cohesión. > <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>
Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las diferencias entre palabras que se refieren a personas, objetos y lugares, palabras que se refieren a acciones, y palabras que describen. • Reconocimiento de la oración como unidad.

Orientaciones didácticas

Acerca de la actividad inicial del capítulo 5

La actividad inicial (página 60) propone un punto de acceso que parte de la resolución de un laberinto. Algunos de los personajes pertenecen a distintos cuentos tradicionales con los que se busca activar los conocimientos previos sobre relatos en los que aparecen seres y objetos mágicos. La reconstrucción de las historias en las que aparecen estos personajes es una oportunidad para evocar otras en las que aparecen otros personajes similares.

Acerca de las actividades de oralidad, lectura, producción escrita y conocimiento de la lengua desarrolladas en el capítulo 5

El propósito de las actividades de este capítulo es que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito, por medio de la participación en intercambios orales y del seguimiento de la lectura que hace su docente de textos literarios. Los relatos seleccionados comparten un mismo hilo temático: la presencia de seres mágicos y hechos extraordinarios. Las propuestas retoman las estrategias de lectura dialógica y oralidad como medios para fortalecer la comprensión y ampliar el vocabulario. A su vez, el foco está puesto en la *comunicación* como una capacidad clave para comprender y expresar ideas.

- **Un banquete embrujado** (páginas 61 a 63). Después de la actividad inicial, se desarrolla una secuencia centrada en el cuento “La bruja Ruperta”. El trabajo con este texto permite profundizar la comprensión del relato y reflexionar sobre el poder de las palabras y sus efectos en las relaciones entre los personajes. A partir de la estrategia de **lectura dialógica**, se proponen intercambios orales antes, durante y después de la lectura que amplían la comprensión y promueven la participación activa de los alumnos.

Antes	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear actividades para activar los conocimientos previos sobre los personajes de cuentos de hadas, las fiestas en los palacios y las brujas. Se pueden usar imágenes o breves videos de brujas conocidas de relatos tradicionales, como las de “Blancanieves” o “Hansel y Gretel”, para enriquecer la conversación inicial. • Se pueden seguir las preguntas propuestas y realizar otras que apunten a recuperar información que los niños ya conocen.
Durante	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar palabras poco frecuentes como <i>miriñaque</i>, <i>cosecha</i>, <i>temblequear</i>, <i>mandatario</i>, <i>ráfaga</i>, <i>comensales</i>. • Hacer preguntas de comprensión sobre información explícita o implícita del texto, como: “¿Por qué se enojó Ruperta? ¿Qué efecto tuvo su hechizo? ¿Quiénes se casan al final?”.
Después	<ul style="list-style-type: none"> • En el libro se proponen preguntas para profundizar la comprensión y cada docente podrá agregar otras, según lo considere necesario. Por ejemplo: “¿Qué excusa puso el rey para explicar por qué no llegó la carta con la invitación? ¿Qué empezó a pasar cuando todos decían la verdad? ¿Cómo cambia la situación al final del cuento?”.

- **¡No quise decir eso!** (página 64). Las escenas ilustradas de esta actividad permiten reflexionar sobre los efectos del hechizo de Ruperta. Se sugiere pedir a los alumnos que imaginen qué dijeron los personajes antes y después del hechizo, y comentar cómo cambia el sentido cuando pueden mentir o no. También se puede plantear un juego de dramatización de los diálogos o inventar nuevas escenas en las que aparezcan otros personajes bajo el hechizo.
- **Después del hechizo** (página 65). La actividad invita a ordenar los hechos del cuento para volver a contar la historia. Esta instancia de renarración ayuda a afianzar la comprensión del texto y la noción de secuencia narrativa. Se puede construir una línea de tiempo en el pizarrón para organizar los acontecimientos principales. En la segunda parte, el juego de oraciones verdaderas o falsas permite continuar profundizando las habilidades lingüísticas en la oralidad.
- **Alumnos nuevos** (páginas 66 y 67). Esta secuencia propone la lectura de un fragmento adaptado de “La escuela de las hadas”, que introduce un nuevo escenario dentro del mundo de los seres mágicos. Se sugiere emplear la estrategia de lectura dialógica para retomar y contrastar con los personajes del cuento anterior, al tiempo que se profundiza en la comprensión de las acciones y motivaciones de los protagonistas:

Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> Plantear actividades para activar los conocimientos previos sobre las hadas y contrastar las características de estos personajes con otros seres mágicos, como las brujas. Se pueden seguir las preguntas propuestas y realizar otras que apunten a recuperar información que los niños ya conocen, o también vincular las nuevas obras literarias con otras que se hayan abordado a lo largo de la planificación.
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> Explicar palabras poco frecuentes: <i>heroicamente</i>, <i>amarga</i>, <i>traspuso</i>, <i>terciopelo</i>. Hacer preguntas de comprensión: “¿De dónde salieron el bosque y el camino que no existían?”.
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> Después de responder las preguntas de comprensión, se puede conversar sobre el concepto de “examen de ingreso” y por qué era necesario aprobarlo para entrar a la escuela de las hadas.

Para abordar recorridos literarios

Junto con las actividades que tienen por objetivo profundizar la comprensión de los textos, se sugiere ampliar el abordaje con diversos recursos. Se pueden agregar lecturas complementarias en las que aparezcan eventos o seres mágicos: por ejemplo, se puede sumar a la propuesta la lectura de “Jack y las habichuelas mágicas”, “Cenicienta” o “Blancanieves” para encontrar puntos en común con el cuento de “La bruja Ruperta” y con “La escuela de las hadas”.

- **Armar un cuento entre todos** (página 68). Se propone la elaboración conjunta de un relato maravilloso que integra todo lo visto en el capítulo, a partir de una guía de preguntas que ayudan a planificar el cuento. Posteriormente, los niños van a dictar a su docente la historia para confeccionar un primer borrador, que luego van a revisar hasta obtener la versión definitiva del cuento. A medida que se avanza en la producción escrita, se sugiere que cada docente lea en voz alta lo que los niños le dictan y, de esa manera, explicita los recursos narrativos (conectores, tiempos verbales, persona narrativa, etc.), reponga la información que falta y resalte información relevante que incluyeron. A la vez que los niños avanzan en el dictado, es importante destacar los recursos de la escritura que representan distintos aspectos de la lengua oral (por ejemplo, los signos de puntuación: se pone un punto al terminar una idea). Al igual que en otras actividades de producción narrativa oral, se sugiere ir guiando el relato con preguntas, para luego ampliar o reestructurar las emisiones de los niños.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 5

La actividad de integración propone que los alumnos inventen y construyan sus propios objetos mágicos, y luego organicen una exposición para exhibirlos, contar cómo funcionan y qué poderes tienen. Esta actividad integra los contenidos vistos durante el capítulo y los proyecta en la creación de un elemento nuevo a partir de lo aprendido. Esta producción también puede realizarse en **formato digital** con un editor de presentaciones. Para realizarlo, se recomienda que saquen fotos y armen una plantilla para cada objeto, que incluya el nombre, el poder mágico que tiene y quién lo creó. Cada niño puede grabar su presentación, para luego reunir todas y compartirlas a la comunidad escolar.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 6

En este capítulo se espera que los niños, a partir de actividades de conciencia fonológica y de enseñanza de las correspondencias, identifiquen otros sonidos consonánticos, aprendan las correspondencias con nuevas letras y letras pegadas/dígrafos (*r, rr, qu, ch, ll*), practiquen la lectura y escritura de grupos consonánticos, lean y escriban palabras y oraciones que contienen las correspondencias aprendidas.

La actividad inicial es un punto de acceso para ejercitar la conciencia fonológica. Aquí se incorpora el reconocimiento de nuevos sonidos consonánticos. A lo largo de la actividad, los estudiantes buscan palabras que comienzan con el sonido inicial de *robot* y también se propone abordar el reconocimiento de ese sonido en el medio de las palabras, como en *perro*. El sonido de la /r/ fuerte puede aislarse y estirarse. Es posible que algunos niños tengan más dificultades para articular ese sonido; en ese caso, es recomendable reforzar el reconocimiento escuchando las palabras, en lugar de pedirles que las pronuncien ellos.

Acerca de las actividades del sistema de escritura desarrolladas en el capítulo 6

Se sugiere consultar las orientaciones para el capítulo 2, donde se detalla y ejemplifica la secuencia recomendada para enseñar cada letra y se desarrollan otros aspectos generales fundamentales para el trabajo con la conciencia fonológica, la enseñanza de las correspondencias y la práctica de lectura y escritura.

La secuencia recomendada para enseñar cada letra nueva es:

1. Comenzar realizando actividades para reconocer el sonido inicial, final y medial de las palabras.
2. Presentar la letra y asociarla con el sonido abordado previamente.
3. Reconocer la letra y emparejarla con dibujos que empiezan con el sonido que representa.
4. Trazar la letra repasando los modelos y luego escribirla sin guía.

Todas las actividades de estos capítulos siguen esta secuencia de enseñanza de las letras. En las orientaciones se tomarán algunas como ejemplo, pero cada docente podrá reconocer la misma secuencia con diferentes letras a lo largo de estos capítulos.

En las actividades de conciencia fonológica, para las tareas de reconocimiento de sonidos (por ejemplo, las actividades de inicio de las páginas 70 y 71) se comienza diciendo en voz alta cada palabra mientras se estira o repite el sonido que se quiere aislar, de modo tal que se destaque. Se recomienda modelar el aislamiento del sonido, tal como fue sugerido en las orientaciones del capítulo 2 de este libro. Se puede decir lo siguiente: “Acá hay un robot. Vamos a ver cómo empieza la palabra ‘robot’, es decir, con qué sonido empieza. Primero lo hago yo: **r-r-r-robot**. Ahora prueben ustedes. Ese sonido también está dentro de la palabra ‘perro’, escuchen cómo lo estiro: **perrrrrrrro**. Ahora prueben ustedes”.

En las actividades de **“atrapar los sonidos”** (página 75), la propuesta consiste en separar y contar cada uno de los sonidos de palabras que incluyen grupos consonánticos (*pluma* y *libro*), estirándolos uno a uno para identificarlos mejor. La dinámica de la tarea es la misma que fue explicada en los otros capítulos pares.

Para las **actividades de correspondencias**, es importante recordar que la enseñanza de una letra se aborda desde tres dimensiones: la **asociación** entre la letra y el sonido (correspondencias), el **reconocimiento** visual de la letra escrita (lectura) y el **trazado** de la letra (escritura). Se sugiere consultar las orientaciones para el capítulo 2 de este libro, donde se detalla cómo desarrollar cada una de estas actividades para la enseñanza de todas las letras. En las páginas 73, 78 y 80, se propone continuar practicando los trazos de las letras en el espacio destinado a práctica adicional en la página 108.

En la página 72, se inicia la secuencia con todas las dimensiones de la enseñanza de la letra *r* cuando suena fuerte y de las letras pegadas (dígrafo) *rr*, que representan el mismo sonido, pero en el medio de las palabras. En la página 74, se presenta el uso de la letra *r* cuando suena suave. En la página 77, se introducen el dígrafo *qu*, y en la página 79, el dígrafo *ch* y el dígrafo *ll*.

Sobre la enseñanza de los dígrafos: en *Yo amo aprender* figuran como **“letras”** o **“letras pegadas”**. Es recomendable presentar cada dígrafo como una unidad y en relación con el sonido que representan (por ejemplo, si hacen una actividad de atrapar los sonidos en casillas con una palabra que lleva letras pegadas, el sonido que representan ocupa un solo casillero). Al presentar el dígrafo de esa manera, los niños contarán con herramientas para analizar y aplicar bien la correspondencia, y no saltarse letras en la escritura.

- **Para profundizar** (página 73). Esta plaqueta profundiza la enseñanza de las letras *r* y *rr*, de acuerdo con el sonido que representan y el contexto en el que aparecen. Es importante explicitar que la letra *r* representa dos sonidos según su posición en la palabra. Al igual que ocurrió con otros ya trabajados, el sonido ***r fuerte*** puede estirarse. En cambio, el sonido ***r suave*** no puede estirarse, por lo que se sugiere repetirlo varias veces para destacarlo en la palabra.
- **Para no olvidar** (página 79): esta plaqueta presenta la posible ambigüedad entre el dígrafo *ll* y letra *y*, en palabras como *llave*, *yogur*, *playa*, *yerba*. También se presenta la posible ambigüedad de *y* con la vocal *i*, en palabras como *rey* o *ley*.

A partir de lo visto en la plaqueta, resulta conveniente aclarar que la forma de aprender si las palabras se escriben con unas letras u otras es practicando la lectura y la escritura con frecuencia, para aprender la representación de cada una. Adicionalmente, al escribir por primera vez una palabra que lleva ese sonido, pueden corroborar con su docente cuál de las dos alternativas se usa en ese caso en particular.

Orientaciones generales para las actividades de lectura y escritura

Se recomienda que cada docente continúe modelando el proceso de lectura y escritura de las palabras y oraciones a medida que se van complejizando. En la página 75, por ejemplo, se

propone la lectura individual de una serie de oraciones. El objetivo de esta tarea es que cada niño practique la lectura de palabras que contienen todas las correspondencias aprendidas y que lean las oraciones con una entonación adecuada. Es una oportunidad para que cada docente escuche a sus alumnos leer en voz alta, y poder realizar un diagnóstico de los avances de cada uno.

Para las actividades de **escritura**, además de andamiar la aplicación de las correspondencias y reforzar el reconocimiento y el trazado de las letras, en la escritura de frases y oraciones se presenta el momento oportuno para indicar **la separación entre palabras**. En la página 76, se propone que los niños escriban oraciones para responder las preguntas.

Al finalizar el capítulo, se puede proponer una actividad de dictado de oraciones que incluyan todas las nuevas correspondencias aprendidas, para que los alumnos ejerciten la escritura y luego la lectura en voz alta, en una misma actividad. Por ejemplo: “El lirón duerme mucho. / Tengan cuidado con el chacal. / Ayer escuché cantar a los loros y a las chicharras. / El puma corre más rápido que el caballo”.

Se sugiere revisar las orientaciones del capítulo 2 para encontrar sugerencias generales para el abordaje de las actividades de lectura y escritura de palabras, y las del capítulo 4, para encontrar sugerencias generales para la lectura y escritura de frases y oraciones.

Es de esperar que cada docente propicie situaciones en las que **los estudiantes puedan ofrecerse para leer en voz alta o escribir**, marcando con su dedo a medida que leen cada letra o palabra, o prolongando el sonido a medida que escriben cada letra.

Para evitar confusiones, a continuación se detallan los nombres de las ilustraciones que aparecen **por primera vez** en cada página (no se vuelven a aclarar si aparecen en páginas posteriores):

- Página 70: reloj, regadera, raqueta, lupa, bloques, ruedas (en el auto).
- Página 71: robot, perro, dedo, gorra, torre, burro.
- Página 72: rama, zorro, parrilla, rey, serrucho, rosa.
- Página 73: toro, pintor, ratón, barril, carreta, pera, aros, arroz.
- Página 74: cero, rueda.
- Página 75: pluma, libro.
- Página 76: liebre.
- Página 77: quince (número), gallina, cama, bosque, panqueques, cabra.
- Página 78: queso.
- Página 79: chocolate, llave, llavero, lluvia, llanto (o llorar), chorizo, chancho, chaleco, yogur, rey.
- Página 80: ocho (número), chupete, cuchara.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 6

Como actividad de integración, se presenta una tarea que apunta a consolidar las habilidades de conciencia fonológica, lectura y escritura integrando el conocimiento de los sonidos y las letras que se trabajaron previamente. Para los desafíos de lectura, se sugiere tener preparadas de antemano oraciones que integren todas las correspondencias aprendidas hasta el momento (más arriba, se presentan algunas sugerencias de oraciones). Para los desafíos de escritura, es conveniente fomentar el **autodictado** por parte de los alumnos, para que escriban todas las letras de cada palabra a medida que van diciendo sus sonidos. Finalmente, se incluye el *ticket de salida* para propiciar la reflexión metacognitiva, con el mismo formato que el que se presentaba al final del capítulo 2.

Capítulo 7. Los susurradores de primero

Capítulo 8. Sonidos y letras bajo la lupa 4

Objetivos y contenidos de aprendizaje

En estos capítulos se trabajan particularmente los siguientes objetivos y contenidos vinculados con el diseño curricular para el nivel primario en el área de Lengua de 1.º grado:

- Reconocer diferentes tipos de letras, signos de puntuación y el uso de la mayúscula al iniciar una oración y en nombres propios.
 - RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER
- Leer y escribir palabras con creciente complejidad fonológica y ortográfica.
 - RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER
- Leer y escribir oraciones, e iniciar la lectura y la escritura de textos breves.
 - RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER
- Participar en lecturas guiadas por el docente de textos literarios de diversos géneros, para desarrollar su imaginación y sensibilidad estética y vincularse con un patrimonio cultural común.
 - COMUNICACIÓN
 - PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 - COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Comprender textos leídos por el docente, para ordenar la información e incorporar el vocabulario durante los intercambios sobre el texto.
 - COMUNICACIÓN
 - PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 - COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Participar en intercambios orales con diferentes propósitos utilizando el conocimiento de las estructuras lingüísticas y del vocabulario para organizar sus ideas.
 - COMUNICACIÓN

Eje	Contenidos nodales y de ampliación/profundización
Sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre los sonidos que componen las palabras y las letras que los representan. • Conocimiento y diferenciación entre el sonido de cada consonante y su nombre. • Trazado de letras en imprenta mayúscula y minúscula. • Lectura y escritura de palabras que incluyen distinto nivel de complejidad fonológica. • Identificación y uso de mayúscula inicial (en oraciones y nombres propios) y punto final. • <Reconocimiento de que los dígrafos representan un único sonido y de que diferentes letras pueden tener el mismo sonido.> • Reconocimiento de que la letra <i>h</i> no tiene sonido asociado. • Lectura y escritura de palabras que la contienen. • Trazado de los distintos tipos de letras. • <Práctica de la letra cursiva o ligada considerando la direccionalidad y la orientación.> <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la lectura que hace el docente de obras literarias de diferentes géneros literarios en distintos soportes, dispositivos y formatos: textos versificados (canciones, poemas). • Comprensión de textos expositivos y descriptivos breves referidos a un objeto, lugar, persona, personaje u otro tema. • Ampliación y profundización del vocabulario a partir del trabajo con los textos: explicación de significados, relación con sinónimos y antónimos, explicación de los términos nuevos con las propias palabras. • Reconocimiento de personajes arquetípicos, tema, autor, estructura o características distintivas de cada género.
Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de oraciones y de textos breves para describir personajes o eventos de las obras literarias leídas o personajes creados, de manera individual o en colaboración con otro compañero. • Reflexión acerca de los procesos de producción textual: plan de escritura, textualización y revisión a partir de la escritura junto al docente, recuperando características textuales observadas en lecturas previas. • Escritura colaborativa de textos para describir un tema o un personaje a través del dictado al docente.
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y producción oral en situaciones de lectura dialógica. • Intercambio de opiniones y preferencias sobre las obras solicitadas leídas por el docente. • Expresión de comentarios y opiniones sobre aspectos de las obras literarias (por ejemplo, sobre los personajes, los conflictos, los géneros) y relaciones con otras lecturas y con experiencias artísticas. • Narración de una secuencia de hechos en forma coherente y comenzando a incorporar algunos recursos de cohesión.
Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las diferencias entre palabras que se refieren a personas, objetos y lugares, palabras que se refieren a acciones, y palabras que describen. • Reconocimiento de la oración como unidad. • Agrupación de palabras de acuerdo con su significado (palabras que significan lo mismo y palabras que significan lo opuesto).

Orientaciones didácticas

Acerca de la actividad inicial del capítulo 7

El propósito de esta actividad es favorecer una aproximación lúdica al lenguaje poético, a partir de la creación de un objeto artístico: el susurrador. Se sugiere iniciar con una conversación sobre las distintas maneras de leer o decir un texto (gritar, leer rápido, susurrar, leer pausado y con entonación) para explorar cómo cambian el sentido y la sonoridad. Luego de construir el susurrador, los niños pueden probarlo con versos, adivinanzas o fragmentos de canciones, atendiendo a la musicalidad y al ritmo de las palabras, rasgos característicos de los textos poéticos. Finalmente, la consigna ofrece una oportunidad para volver sobre las características de los textos instructivos: su organización en pasos secuenciales, el uso de verbos en modo imperativo y la lista de materiales, y compararlos con otros textos de uso cotidiano (como recetas o tutoriales).

Acerca de las actividades de oralidad, lectura, producción escrita y conocimiento de la lengua desarrolladas en el capítulo 7

El propósito de las actividades de este capítulo es que los alumnos atiendan a diferentes aspectos del lenguaje poético de textos que van a escuchar, leer o escribir. Participarán en conversaciones sobre las distintas formas de leer y decir poemas, explorarán la musicalidad de las palabras con el uso del susurrador, y conocerán diversas estructuras poéticas —como las canciones de cuna y los poemas acumulativos—. La capacidad en foco será la *comunicación*, entendida como una capacidad clave para expresar y compartir emociones, ideas y sonidos por medio de la palabra.

Después de la actividad inicial, se propone una secuencia que abarca la lectura de tres poemas: **“Preguntas”**, **“Los cinco burritos”** y **“El sueño del viento”**. Estas propuestas invitan a seguir explorando la musicalidad y el ritmo de los textos poéticos a través de la lectura compartida y la experimentación con la voz. Se sugiere realizar **lecturas dialógicas** que orienten la comprensión de los versos y favorezcan la participación activa de los niños. Algunas orientaciones para el desarrollo de las actividades sobre los textos mencionados:

Antes de leer

- “Los cinco burritos”: activar los conocimientos previos sobre las canciones de cuna, su finalidad y otras características del género. Para activar otros conocimientos relacionados, se puede preguntar si recuerdan otras obras (canciones, cuentos, poemas) que hablen de la luna.
- “Preguntas” y “El sueño del viento”: en el libro no aparecen preguntas para este momento, pero cada docente puede sumar las propuestas que crea más convenientes para activar los conocimientos previos: sobre las características de los poemas, los temas que tratan y los tipos de palabras que suelen encontrar. También se puede ampliar la propuesta con la lectura de otras obras.

<p>Durante la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Preguntas”: realizar una lectura modelo antes de la lectura en eco, para favorecer la comprensión del ritmo y la estructura repetitiva. Marcar la entonación de los signos de interrogación y segmentar la lectura en estrofas o por pregunta. • “Los cinco burritos” <ul style="list-style-type: none"> - Explicar palabras o expresiones poco frecuentes: <i>a cuestas</i>, <i>velando</i>. - Hacer preguntas de comprensión. Por ejemplo, ante el verso “¿Con qué la cubrimos?”, se puede preguntar: “¿Por qué quieren cubrirla?”. • “El sueño del viento” <ul style="list-style-type: none"> - Formular preguntas como: “¿Qué será eso de ‘lana’ que cubre al viento?”. También, después de “Él se acomoda en los asientos...”, se puede preguntar a quién se refiere el pronombre <i>Él</i>.
<p>Después de leer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Preguntas”: la reescritura con sustitución de palabras permite reflexionar sobre las clases de palabras —distinguiendo nombres (sustantivos) y acciones (verbos)— y las relaciones de significado que surgen al reemplazarlas. • “Los cinco burritos” y “El sueño del viento”: se proponen preguntas para profundizar la comprensión. Pueden sumarse otras, como: “¿Cuáles son los personajes que aparecen en cada poema? En las obras poéticas se suele atribuir acciones de las personas a elementos de la naturaleza, ¿cuáles encontramos acá?” (por ejemplo: la luna que duerme, el viento que mira por la ventana). • “El sueño del viento”: se sugiere fomentar la lectura individual de las opciones de respuesta (actividad 2). <ul style="list-style-type: none"> - Se puede retomar la idea de que algunas palabras tienen significados similares o hacen referencia a lo mismo, como <i>talle</i> y <i>tamaño</i> (actividad 3). - Se recomienda revisar las orientaciones sobre la escritura de oraciones trabajadas en capítulos anteriores (actividad 4). • Leer los poemas con el susurrador puede servir para resaltar la musicalidad y el ritmo de los textos poéticos mientras se practica la lectura en voz alta.

- **Poemas que acumulan** (página 88). El poema “La plaza tiene una torre” se puede leer en voz alta, destacando el efecto musical que produce la repetición. Es importante guiar la observación sobre las expresiones que se reiteran y la manera en que cada verso incorpora un elemento nuevo. La consigna de “contar el poema en sentido inverso” puede trabajarse de forma oral y grupal, para favorecer la comprensión de la secuencia acumulativa.
- **Para profundizar** (página 85). Esta plaqueta busca ampliar el vocabulario a través del reconocimiento de sinónimos y antónimos. Se sugiere iniciar con una puesta en común sobre el significado de las palabras destacadas y explicitar que algunas comparten significados similares u opuestos. Conviene ofrecer ejemplos orales (alegre-contento, rápido-veloz, comenzar-empezar; temprano-tarde, divertido-aburrido, comenzar-terminar) e invitar a los alumnos a proponer otros. Luego, según el criterio docente, la selección puede realizarse de forma grupal o individual. Es importante leer todas las opciones antes de elegir la más adecuada y, al momento de escribir, recordar convenciones como la mayúscula inicial y el punto final.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 7

La letra de la canción *Hay un balde en el fondo de la mar* permite reconocer la estructura acumulativa en una canción popular y vincular la lectura, la escritura y la oralidad. Primero, los niños pueden cantar la canción con su docente o acompañarse con una versión audiovisual

disponible en internet. Luego, se sugiere analizar en grupo cómo se repiten las frases y registrar en el pizarrón los elementos que se van sumando o que uno contiene al otro. A partir de esas observaciones, pueden comenzar a experimentar entre todos reemplazar algunas palabras por otras nuevas. Finalmente, cada estudiante va a crear su propia versión. Como variante o ampliación, pueden escuchar también *La señora de los faroles*. El grupo Pequeño Pez tiene versiones de ambas canciones en YouTube.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 8

En este capítulo se espera que los niños, a partir de actividades de conciencia fonológica y de enseñanza de las correspondencias, identifiquen otros sonidos consonánticos, aprendan las correspondencias con nuevas letras (*j, k, v, z, y, h, ñ, x, w*), practiquen la lectura y escritura de palabras y oraciones más complejas, reconozcan que las oraciones comienzan con mayúscula y finalizan con un punto, y reflexionen sobre aspectos de la lengua tales como que los sustantivos pueden estar en singular y plural, y que van acompañados de otro tipo de palabras llamadas artículos.

La actividad inicial es un punto de acceso para ejercitar la conciencia fonológica. Se recuperan sonidos consonánticos previamente trabajados, pero luego los niños aprenderán que también se representan con letras diferentes a las aprendidas. A lo largo de la actividad, buscarán palabras que comienzan con el sonido inicial de las palabras *jirafa, kiwi, vaca* o *zorro*. En la actividad 2, puede suceder que los alumnos evoquen palabras que comienzan con los mismos sonidos de las palabras modelo, pero que se escriben con otras correspondencias (por ejemplo: **boca, girasol, sandía, caracol**). En esos casos, es recomendable validar esas respuestas (puesto que la actividad consiste en emparejar sonidos) y posteriormente, cuando se introduzcan las letras nuevas, explicar que hay sonidos que presentan ambigüedad porque pueden escribirse con más de una letra, y que **con la práctica irán aprendiendo qué letra se usa en cada palabra que leen y escriben**. A lo largo del capítulo, se retoma este tema.

Acerca de las actividades del sistema de escritura desarrolladas en el capítulo 8

Se sugiere consultar las orientaciones para el capítulo 2, donde se detalla y ejemplifica la secuencia recomendada para enseñar cada letra y se desarrollan otros aspectos generales fundamentales para el trabajo con la conciencia fonológica, la enseñanza de las correspondencias y la práctica de lectura y escritura.

La secuencia recomendada para enseñar cada letra nueva es:

1. Comenzar realizando actividades para reconocer el sonido inicial, final y medial de las palabras.
2. Presentar la letra y asociarla con el sonido abordado previamente.
3. Reconocer la letra y emparejarla con dibujos que empiezan con el sonido que representa.
4. Trazar la letra repasando los modelos y luego escribirla sin guía.

Todas las actividades de estos capítulos siguen esta secuencia de enseñanza de las letras. Para las secuencias de las letras *j*, *k*, *v*, *z*, se suma un segmento final para dar cuenta de la otra letra que representa a ese mismo sonido. En las orientaciones se tomarán algunas como ejemplo, pero cada docente podrá reconocer la misma secuencia con diferentes letras a lo largo de estos capítulos.

En las **actividades de conciencia fonológica**, las tareas de **reconocimiento de sonidos** abordan algunos trabajados previamente, esta vez explicando que pueden ser representados por más de una letra. En este punto, es relevante que los alumnos puedan distinguir que, por ejemplo, el sonido inicial de *ballena* es el mismo que el de *vaca*, más allá de que en cada una de esas palabras se represente con diferentes letras (esto se aplica en el próximo apartado, al hablar de las correspondencias).

Para las **actividades de correspondencias**, es importante recordar que la enseñanza de una letra se aborda desde tres dimensiones: la **asociación** entre la letra y el sonido (correspondencias), el **reconocimiento** visual de la letra escrita (lectura) y el **trazado** de la letra (escritura). Se sugiere consultar las orientaciones para el capítulo 2 de este libro, donde se detalla cómo desarrollar cada una de estas actividades para la enseñanza de todas las letras. En las páginas 92, 93, 94 y 95, se propone continuar practicando los trazos de las letras en el espacio destinado a práctica adicional en la página 108.

En la página 91, se inicia la secuencia con todas las dimensiones de la enseñanza de las letras *v*, *z*, *k* y *j*. En los cuatro casos, las correspondencias representan sonidos ya trabajados, que también pueden representarse con otras letras (*b*, *s/c*, *c*, *g*, respectivamente). Como se mencionó en el apartado sobre conciencia fonológica, es fundamental explicitar que hay sonidos que se escriben con diferentes letras según la palabra en la que se encuentren. Del mismo modo, se puede reforzar la explicación inversa: hay letras (como es el caso de *s* y *z*, por ejemplo) que suenan igual; y la forma de aprender qué palabras llevan una letra u otra es practicando su lectura y escritura con frecuencia. También, al escribir por primera vez una palabra que lleva ese sonido, pueden corroborar con el docente qué letra lleva.

En la actividad 1 de la página 91, se solicita a los niños que escriban la letra inicial del nombre de cada dibujo, para consolidar el conocimiento de las correspondencias aprendidas. En la actividad 11 de la página 95, se solicita que completen la letra en posición inicial o medial de algunas palabras. Se recomienda tener en cuenta que, para el estímulo *panqueque* y *queso*, se espera que los niños escriban el dígrafo *qu* completo, ya que los dígrafos conforman una unidad que representa un único sonido y, en las palabras que los contienen, siempre funcionan como “letras pegadas”. De ser necesario, se puede reponer de manera oral que tienen que escribir la letra o las letras pegadas del comienzo de la palabra.

En la página 96, se inicia la secuencia de enseñanza de la letra *y*, que se había presentado brevemente en el capítulo 6. En este caso, se trabaja, primero, con los posibles sonidos que representa esta misma letra (como en *playa* y *rey*) y, luego, con la ambigüedad en la escritura de palabras con *y* o con *ll*, como *payaso* y *gallina*. Además, en la página 97 se incluye una

plaqueta **Para profundizar**, en la que se explicita que y también puede funcionar de manera aislada, cuando es un conector. En la página 98 (**Nuevas palabras y oraciones**), se solicita a los alumnos que escriban los nombres de unas imágenes, con el objetivo de consolidar las correspondencias aprendidas hasta el momento.

En la página 99, se inicia la secuencia de enseñanza de la letra *h*. Es necesario explicar que esta letra no tiene correspondencia con ningún sonido, pero que aparece en varias palabras y, al igual que ocurre con otros casos de ortografía arbitraria, es fundamental que los alumnos practiquen la lectura y escritura de palabras que la contienen, puesto que es la forma de aprender qué palabras se escriben con esta letra.

Para las **actividades de lectura y escritura**, se recomienda que cada docente continúe modelando el proceso de lectura y escritura de las palabras y oraciones a medida que se van complejizando. En la actividad 3 de la página 98, se inicia una secuencia con la **lectura** de oraciones que deben completar con una palabra. En esta actividad es aconsejable que cada alumno lea de manera individual, de modo tal que se propicie la comprensión por medio de la lectura.

En la página 102, se plantean actividades de **escritura** de oraciones a partir de imágenes, lo que constituye un momento oportuno para reforzar **la separación entre palabras**, además de andamiar la aplicación de las correspondencias y consolidar el reconocimiento y el trazado de las letras. Se sugiere revisar las orientaciones del capítulo 2, para encontrar sugerencias generales sobre el abordaje de las actividades de lectura y escritura de palabras, y las del capítulo 4, para encontrar sugerencias generales para la lectura y escritura de frases y oraciones.

En la página 103 se abordan contenidos de **conocimiento de la lengua** relacionados con algunas características de los sustantivos. Para profundizar la reflexión sobre estos aspectos de la lengua, es muy importante comenzar el trabajo desde la oralidad. Es decir que se puede explicar el contenido y modelar con algunos ejemplos, para luego invitar a los niños a que digan palabras o frases en singular y plural (por ejemplo: *perro-perros, una galletita-muchas galletitas*). En la página 104, se fortalece la práctica de la lectura y escritura invitando a los alumnos a que escriban un texto de presentación breve.

Para evitar confusiones en las actividades, a continuación se detallan los nombres de las ilustraciones que aparecen **por primera vez** en cada página (pueden aparecer en actividades posteriores):

- Página 90: vestido, jaula, koala, ventana, zanahoria, zapatillas, jarra, violín, ketchup, jirafa, kiwi, vaca, zorro.
- Página 92: vaso, barco, barrilete.
- Página 93: zapallo.
- Página 95: kiosco, cucurucho.
- Página 96: yoyó, yerba, payaso, yeso, rayo.
- Página 97: yeti.
- Página 98: cebolla, flamenco, piña, ladrillos.
- Página 99: helado, hormiga, hielo.

- Página 100: cañón, montaña, ñoquis.
- Página 101: xilofón, *waffle*.
- Página 102: saxofón, wifi, kayak, pañal.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 8

Como actividad de integración, se presenta una tarea que apunta a consolidar las habilidades de lectura y escritura mediante una breve producción escrita de una descripción. Se ofrecen algunas preguntas guía para andamiar el proceso de escritura. Es importante fomentar la revisión constante del avance de la producción por parte de cada niño. Asimismo, es recomendable chequear que la información incluida en el texto responda a las preguntas que se ofrecen como guía para la escritura.

Finalmente, se incluye el *ticket de salida* para propiciar la reflexión metacognitiva, con el mismo formato que el que se presentaba al final del capítulo 2.

