

2026

3.^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.

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:** Silvina Roveda.

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.

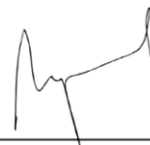
Queridos docentes y equipos escolares:

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. Un paseo por el espacio.....	12
Capítulo 2. Oraciones bajo la lupa 1.....	12
Capítulo 3. Las voces de mi ciudad.....	18
Capítulo 4. Oraciones bajo la lupa 2.....	18
Capítulo 5. Érase una vez una biblioteca	25
Capítulo 6. Oraciones bajo la lupa 3	25
Capítulo 7. Arriba el telón	33
Capítulo 8. Oraciones bajo la lupa 4.....	33

Orientaciones para la enseñanza en Lengua

Introducción

En el área de Lengua, se adopta un enfoque **integral** y **sistemático** para la alfabetización inicial, tal como se describe en el [Diseño curricular. Nivel primario. Primer ciclo](#), con especial énfasis en la consolidación de las prácticas de lectura y escritura, y en el desarrollo paulatino de la autonomía del alumno. *Yo amo aprender Lengua 3.º* refleja una selección de los contenidos del diseño curricular y propone el trabajo en paralelo con dos grupos de capítulos. Los capítulos impares se enfocan en los ejes de *Lectura*, *Producción escrita* y *Oralidad*, mientras que en los capítulos pares se desarrollan los contenidos de los ejes de *Sistema de escritura* y *Conocimiento de la lengua*. Cada grupo de capítulos organiza, a su vez, los contenidos de manera secuencial para avanzar en el desarrollo de los procesos y habilidades. De este modo, queda asegurado el trabajo con los cinco ejes temáticos que estructuran dicha propuesta curricular.

En esta introducción se presentan generalidades del trabajo propuesto a lo largo de este libro, y en las orientaciones de cada capítulo se brindan sugerencias específicas para algunas actividades. Los capítulos impares incorporan actividades de *Lectura* a través de distintas situaciones de lectura guiada y de lectura en voz alta (en parejas, en eco o individual) que propician la creciente autonomía de los estudiantes, y que abarcan un amplio abanico de tipos textuales: narrativos, líricos, dramáticos, expositivos e instructivos. En cuanto a la *Producción escrita*, se privilegia la incorporación de diversas prácticas y estrategias centrales, como la planificación de la escritura del texto, la elaboración de borradores y la revisión. Por último, en el ámbito de la *Oralidad*, se privilegian los intercambios en parejas o en grupos con una variedad de propósitos, como la expresión de ideas, la narración de hechos en secuencia y la planificación o el seguimiento de instrucciones.

En los capítulos pares, por su parte, se presentan actividades vinculadas con el *Conocimiento de la lengua* y el uso del *Sistema de escritura*, con especial atención a la ortografía de las palabras y la puntuación. Además, se fomenta la reflexión sobre diversos aspectos formales de la lengua, como la formación de palabras y la estructura de las oraciones.

Adicionalmente, la organización de *Yo amo aprender Lengua 3.º* permite realizar un trabajo con las dos capacidades en las que se hace foco en tercer grado: el *pensamiento reflexivo y crítico* y la *resolución de problemas*. En los capítulos del libro, se destaca el desarrollo del *pensamiento reflexivo y crítico* a través de los distintos recorridos de lecturas, intercambios orales y actividades de escritura. Se incluyen no solo textos literarios de distinto género (como cuentos, poemas, obras de teatro), sino también textos instructivos y expositivos. A su vez, en los capítulos titulados “Oraciones bajo la lupa”, el foco está puesto en el trabajo con la capacidad de *resolución de problemas* de creciente complejidad, relacionados principalmente con el sistema de la lengua. Se trabaja en la formulación explícita de rasgos esenciales de los procedimientos lingüísticos —la formación de palabras o el establecimiento de relaciones

de concordancia— con el propósito de favorecer la reflexión sobre el sistema de la lengua y sentar las bases para las formulaciones más complejas que se verán en el transcurso del segundo ciclo. Asimismo, a lo largo del libro, se fomenta el desarrollo integral de la capacidad de *comunicación* por medio del trabajo de producción y comprensión oral y escrita con diferentes propósitos comunicativos.

Es importante destacar que, tal como se explica en la Presentación, en estos capítulos solo se aborda **parte de los contenidos del diseño curricular para el nivel primario**, y se deja margen para que cada docente incorpore contenidos nodales o ampliatorios, en línea con su planificación para el desarrollo del ciclo lectivo. Asimismo, se espera que las actividades propuestas no solo permitan trabajar los contenidos de cada capítulo en el aula, sino que sirvan como ejemplo y modelo para planificar nuevas actividades en el marco de secuencias didácticas que implementen el enfoque de enseñanza propuesto en el diseño curricular.

Los **capítulos impares** giran en torno a la presentación de diversos **tipos textuales**, literarios y no literarios de modo tal que se generen **itinerarios de lectura**. Por ejemplo, en el capítulo 1, se trabaja con un cuento y con un texto expositivo-explicativo. Tales itinerarios no son cerrados, sino que se espera que cada docente incorpore lecturas que los enriquezcan, siempre en consonancia con su planificación, que tenga en cuenta tanto las habilidades y condiciones iniciales de los estudiantes como los objetivos de aprendizaje establecidos para el grado.

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 la comprensión**, modelar la elaboración de inferencias, relacionar información entre eventos o elementos del texto y los conocimientos previos de los estudiantes, y **enseñar vocabulario** y conceptos nuevos. Para lograr esto, se impulsa una lectura activa en la que el docente lee y realiza **pausas estratégicas** para que los alumnos no solo escuchen atentamente los textos, sino que formulen y respondan preguntas y que participen del intercambio sobre la información del texto que se está leyendo.

La propuesta busca fomentar diferentes relecturas del texto con múltiples propósitos:

- Primera lectura: puede enfocarse en la presentación del vocabulario, los personajes y sus emociones y la presentación del conflicto de la historia y su resolución.
- Segunda lectura: es una oportunidad para profundizar en la elaboración de inferencias y utilizar el vocabulario en nuevos contextos de uso.
- Tercera lectura: el docente ya realizó el andamiaje necesario para la comprensión, por lo que ya pueden contar con las herramientas necesarias para poder reconstruir la historia de manera oral.

En cada uno de esos momentos de la lectura, es recomendable que el docente planifique la lectura en función de tres momentos de interacción: antes, durante y después de leer. En cada uno de ellos, 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.

Otra de las estrategias propuestas para abordar los textos es la **lectura en eco**. Esta estrategia:

- Tiene por objetivo desarrollar fluidez mediante el modelo que brinda el docente sobre el ritmo, las pausas y la entonación de lo que lee.
- Se organiza de acuerdo con la siguiente dinámica: cada docente lee en voz alta y se detiene al finalizar cada unidad de sentido (por ejemplo, una oración larga o dos oraciones breves). Luego de cada pausa, los alumnos vuelven a leer en voz alta lo que leyó su docente, como el eco. El objetivo es que progresivamente incorporen la prosodia que proporciona el modelo de su docente.

Finalmente, tras las actividades de lectura y comprensión, se presenta una serie de actividades que guían a los alumnos hacia la **producción escrita**, tanto a partir de la relectura del texto como del trabajo con la organización de ideas, la planificación del texto, la elaboración de borradores, la redacción en distintos soportes o formatos y la secuencia de revisión. En este último punto, cabe destacar que se presentan algunas propuestas de escritura, siempre contemplando la posibilidad de introducir nuevas secuencias o propuestas. Si bien las actividades de escritura a lo largo del libro son acotadas con respecto a toda la planificación, siguen representando una oportunidad para consolidar el uso de la letra cursiva o ligada.

El contenido de los **capítulos pares** se organiza a partir de los conocimientos específicos de la lengua como sistema, específicamente cuestiones vinculadas con las propiedades morfológicas de las palabras, las propiedades sintácticas de las frases y las oraciones, y la reflexión sobre algunos aspectos de la convencionalidad de la lengua, como la ortografía y la acentuación de las palabras.

De forma transversal y a lo largo de los capítulos se ubican tres tipos de contenidos, distribuidos en sus respectivas plaquetas. Por un lado, se encuentran las plaquetas comunes a las diferentes áreas: las de profundización, en las que se desarrollan contenidos ampliatorios de cada eje, y las de contenidos transversales, donde lo trabajado se vincula con otras áreas temáticas, como la de Educación Digital. Finalmente, se incorporan dos tipos de plaquetas específicas del área. En los capítulos impares se utiliza la plaqueta Literatura y otras artes, en la que se establecen vínculos entre el texto literario del capítulo y otro contenido artístico afín.








Además, tanto en los capítulos pares como en los impares, se utiliza la plaqueta Para no olvidar, que destaca cierto contenido disciplinar, como los glosarios o las reglas ortográficas.

Capítulo 1. Un paseo por el espacio

Capítulo 2. Oraciones 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 3^{er} grado:

- Leer y escribir oraciones, atendiendo a la ortografía y acentuación de las palabras, y utilizando su conocimiento sobre el uso de los puntos, las comas y los signos de exclamación e interrogación.  AUTONOMÍA PARA APRENDER  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
- Leer en voz alta y de manera fluida textos breves en tipografía convencional (uso de imprenta mayúscula al iniciar oración y de minúscula a lo largo del texto), marcando las pausas y la entonación en oraciones enunciativas, interrogativas y exclamativas.  COMUNICACIÓN
- Comprender textos narrativos, expositivos e instructivos y de mediana extensión, identificando información central y estableciendo relaciones con los conocimientos previos.  AUTONOMÍA PARA APRENDER  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
- Profundizar su conocimiento sobre diferentes aspectos de la lengua tales como las partes de la oración, las clases de palabras y el cambio de significado de acuerdo con la morfología de las palabras.  AUTONOMÍA PARA APRENDER  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Eje	Contenidos nodales y de ampliación/profundización
Sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de terminaciones morfológicas que mantienen la ortografía, como el uso de <i>c</i> en el diminutivo de palabras que terminan con <i>z</i> (<i>-cito</i>, <i>-cita</i>). • Uso de coma y punto seguido.
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de textos literarios narrativos. • Lectura de textos narrativos: identificación de características textuales propias de un texto narrativo, como las relaciones témporo-causales dentro de una secuencia narrativa. • Reconstrucción y renarración de una historia recuperando las relaciones causales entre eventos, el conflicto que se plantea, las emociones y los planes de los personajes para resolverlos. • Comprensión de textos no literarios expositivos: reconocimiento de estructura, vocabulario y organización de la información en textos expositivos descriptivos, de comparación, de secuencia. Recuperación de ideas centrales de un texto estableciendo conexiones entre la información y los conocimientos previos. • Ampliación, profundización y uso del vocabulario específico (científico y literario) a partir del trabajo con los diversos tipos de textos. • Búsqueda de información sobre un tema en diversas fuentes (como libros, internet, revistas, enciclopedias, atlas, etc.) y visita a la biblioteca (en articulación con Educación Digital).

ED

Eje	Contenidos nodales y de ampliación/profundización
Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de textos en letra cursiva o ligada. • Escritura autónoma de textos expositivos breves: uso de signos de puntuación, de interrogación y/o exclamación. Organización de ideas en párrafos separados por punto aparte. Incorporación de conectores. Uso de vocabulario específico sobre el tema (en articulación con Educación Digital). • Uso de mecanismos de cohesión, como conectores copulativos (<i>y/e, ni</i>), disyuntivos (<i>o/u</i>) y adversativos (<i>pero</i>). • Revisión de la producción escrita a partir de rúbricas o intervenciones del docente: organización y progresión de las ideas en el texto. Uso de conectores y pronombres. Corrección de la ortografía. Uso variado del vocabulario para evitar algunas repeticiones. Incorporación de mejoras en la redacción a partir de las sugerencias de pares y de docentes.
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en intercambios orales: planificación de tareas estimando etapas y posibles resultados; foco en el tema y respeto por turnos del habla en los intercambios; formulación de preguntas y elaboración de explicaciones sobre un tema; expresión de ideas u opiniones; colaboración con pares. • Desarrollo de narrativas secuenciando y organizando los eventos en introducción, desarrollo del problema y resolución. • <Reconocimiento y uso de lenguaje no literal: metáforas, analogías, frases idiomáticas.> <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>
Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo de sufijos derivativos (por ejemplo, <i>pan/panera/panadero/panadería</i>). • Asociación de sufijos y prefijos frecuentes para comprender la estructura de las palabras y ampliar su vocabulario (<i>ita-ita, gatito, casita, ón-ona, "casona"</i>).

ED

Orientaciones didácticas para el capítulo 1

En este capítulo se espera que los niños lean textos narrativos y textos expositivos. Las propuestas apuntan a desarrollar habilidades de comprensión y producción oral y escrita mediante el trabajo con distintos tipos textuales. A lo largo del capítulo, los estudiantes identificarán información implícita y explícita de los textos, darán cuenta de la conexión entre párrafos y la coherencia global, y realizarán exposiciones orales sobre un tema en particular. Asimismo, se busca que produzcan textos informativos con especial énfasis en la revisión de sus producciones. Las diversas actividades de escritura propuestas representan una oportunidad para que los estudiantes consoliden el uso de la letra cursiva o ligada. El *pensamiento reflexivo y crítico* será la capacidad en foco de este capítulo.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 1

La actividad inicial (páginas 4 y 5) plantea un punto de acceso narrativo que introduce la temática del capítulo: la observación del cielo. En este contexto, se invita a los estudiantes a explorar las constelaciones, los meteoritos y los planetas de manera de fomentar la curiosidad y el aprendizaje interdisciplinario. Aquí se espera que los niños activen los conocimientos previos que tienen sobre el espacio. La conexión entre ideas nuevas y conocimientos previos se abordará mediante el diálogo y la creación conjunta de una nube de palabras: se sugiere que sean los alumnos los encargados de armarla mientras cada docente guía el intercambio oral y

los ayuda a sintetizar las ideas principales en palabras aisladas que formarán parte de la nube. Para comenzar a trabajar con la consigna 3, se puede pedir a los niños que, por turnos, lean el texto expositivo en voz alta para que el docente comience a tener información acerca de las habilidades lectoras de los integrantes del grupo. Posteriormente, se sugiere llevar a cabo una puesta en común en la que expliquen con sus palabras el contenido trabajado. Luego, cada niño va a crear su propia constelación y, a partir de ella, va a planificar y organizar un breve relato oral para presentarlo al grupo. En esta oportunidad, el docente puede guiar con preguntas orientadoras para ayudarlos a estructurar sus ideas y a preparar presentaciones claras.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 1

Estas actividades tienen por objetivo acompañar y guiar el proceso de comprensión y producción de los estudiantes, a la vez que propician la ampliación y profundización de su vocabulario. Para eso, se propone un trabajo sistemático y explícito con cada uno de los textos que active conocimientos previos y brinde definiciones adecuadas para garantizar la comprensión y el desarrollo de herramientas de producción oral y escrita.

- **Un parque de diversiones cósmico** (páginas 6 a 9). Se inicia un bloque temático que plantea la lectura del cuento “El Parque de Diversiones Cósmico” por medio de la estrategia de **lectura dialógica**.

Antes de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre los parques de diversiones y el trabajo de los astrónomos. • Se pueden seguir las preguntas propuestas y realizar otras que también apunten a recuperar información que los niños ya conocen (puede ser sobre el Planetario Galileo Galilei), lo que servirá como andamiaje para comprender el cuento.
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar palabras que puedan resultar poco frecuentes para los alumnos: ver plaqueta Para no olvidar (página 8). • Hacer preguntas de comprensión para que puedan elaborar inferencias: “¿A qué hace referencia el ruidero? ¿Por qué Lucas escribió carteles para cada uno de los meteoritos?”.
Después de leer	<ul style="list-style-type: none"> • En el libro se proponen preguntas de trabajo grupal para recuperar la historia, las características del personaje, las acciones, sus motivaciones y emociones; para reflexionar sobre las consecuencias de los eventos y para profundizar en la comprensión. • Al finalizar, se puede proponer una renarración grupal de la historia con la guía del docente que podrá funcionar como andamiaje para la siguiente actividad y la identificación de las relaciones témporo-causales de la secuencia narrativa.

- **Para profundizar** (página 9). En esta plaqueta se aborda el uso del lenguaje figurado. El objetivo de la actividad es el de ampliar el conocimiento del vocabulario y sus contextos de uso. Es una buena oportunidad para recurrir a ejemplos más cotidianos de lenguaje no literal (por ejemplo, “morirse de risa”, “tardar mil años en hacer algo”, “tener el corazón roto”).

- **Textos que informan** (páginas 10 a 13). En este bloque se propone la lectura en parejas del texto expositivo “Asteroides y meteoritos” con la intención de que los estudiantes desarrollen fluidez y mayor autonomía en la lectura. Este formato permite que cada alumno haga foco en el reconocimiento del ritmo, la entonación y el tiempo de lectura de su compañero, lo que favorece, a su vez, la comprensión del texto. Mientras los niños leen, el docente puede circular por el aula para acompañar el proceso, observar cómo avanzan y aclarar dudas sobre el vocabulario. Para facilitar la dinámica, se sugiere leer por párrafos, de modo que ambos integrantes participen de manera alternada y puedan compartir comentarios breves sobre lo leído.

Las preguntas planteadas para después de leer buscan poner de relieve lo que los estudiantes aprendieron sobre los asteroides y meteoritos. Identificar la información nueva obtenida —desde ideas generales hasta detalles específicos— los preparará para leer, a continuación, sobre el tipo textual. Después de la lectura del texto expositivo, las actividades 4 y 5 apuntan a que los estudiantes identifiquen cómo se organiza la información en párrafos y qué idea desarrolla cada uno. Conviene abrir un breve intercambio oral antes de que completen las consignas para verificar que comprendieron el contenido central de cada sección. En la actividad 6 se hace foco en el vocabulario específico del tema. Allí se espera que los niños reconozcan y relacionen términos propios del campo astronómico con sus definiciones. Este trabajo prepara la lectura de los recursos explicativos que se presentan en la página 12, necesarios para abordar luego la actividad 7.

- **El Planetario de mi Ciudad** (páginas 14 a 16). A lo largo de este bloque, se guía a los estudiantes en la producción de un texto expositivo breve sobre el Planetario Galileo Galilei a partir de distintos materiales informativos presentados en formato de *collage*. Cada recorte aporta datos relevantes (qué es, dónde está, cuándo se inauguró, qué actividades ofrece y qué recursos digitales brinda). Se sugiere destinar unos minutos a la lectura conjunta de los recortes para verificar la comprensión de la información principal antes de que trabajen en parejas. Dado que el planetario cuenta con un [sitio oficial](http://sitio.official.planetario.buenosaires.gob.ar) (planetario.buenosaires.gob.ar), puede sugerirse que los alumnos lo visiten para complementar los datos disponibles en la página del libro. Esta instancia permite introducir nociones básicas sobre sitios confiables: reconocer dominios oficiales como “.gob.ar”, identificar información institucional y diferenciar fuentes formales de contenidos informales o comerciales. Durante la planificación y la puesta en texto es importante reforzar que cada párrafo desarrolla una idea principal y finaliza con punto aparte, así como que el texto lleva un título referido al tema central. La tabla de la página 16 organiza los contenidos de cada párrafo. Se recomienda revisar oralmente los posibles criterios de orden (presentación del lugar, ubicación, historia, actividades, recursos digitales) antes de que los alumnos la completen. La revisión final puede realizarse en parejas o mediante el intercambio entre grupos. Se sugiere orientar la atención hacia la organización por párrafos, la inclusión de datos precisos y el uso de mayúsculas y puntos, y así retomar los criterios del cuadro de autocorrección.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 1

La actividad de integración y metacognición tiene tres partes. En primera instancia, se les pide a los estudiantes que respondan preguntas sobre el propio aprendizaje para que puedan identificar nuevos conceptos y palabras, así como evaluar las actividades realizadas a lo largo del capítulo. En la segunda parte, se presenta un ejercicio vinculado al pensamiento reflexivo y crítico. La selección de objetos para un viaje a otros planetas permite justificar decisiones, explicar criterios y discutir la pertinencia de cada elección. El docente puede orientar el intercambio para que las respuestas incluyan razones claras, todos los puntos sean respondidos y las ideas queden bien organizadas. En el tercer momento, la propuesta combina escritura y oralidad mediante la creación de un parque temático propio. Las preguntas guía ayudan a organizar las ideas principales antes de escribirlas. Conviene acompañar a cada pareja para que definan con claridad las características del parque, su ubicación, horarios de funcionamiento y atracciones. Para la revisión de la escritura, se sugiere chequear que los estudiantes hayan contemplado todos esos aspectos. Antes de la puesta en común, es útil acordar turnos de exposición y promover un clima de atención y respeto para que todos puedan presentar sus propuestas.

Orientaciones didácticas para el capítulo 2

En este capítulo se espera que los estudiantes lean un cuento y continúen el trabajo con el mismo tipo textual del capítulo anterior. También que, a partir de esa lectura, trabajen explícitamente con algunas propiedades formales de la lengua y del sistema de escritura. Si bien las actividades de escritura son acotadas, siguen representando una oportunidad para consolidar el uso de la letra cursiva o ligada. La capacidad en la que se hace foco es la *resolución de problemas*.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 2

La actividad inicial (página 18) plantea un punto de acceso cooperativo mediante una actividad lúdica grupal. Se trabaja con la formación de palabras a partir de la combinación de raíces (como *libr-* o *caj-*) con vocales de cierre (-e, -a, -o) o con sufijos derivativos que forman sustantivos. Se emplean los siguientes sufijos:

- el diminutivo *-ito*, *-ita*;
- los aumentativos *-azo*, *-ón*, *-ota*, *-ote*;
- el sufijo *-ero* para formar sustantivos que indican oficios (*heladero*, *librero*, *cajero*) o que designan un lugar donde se deposita algo (*juguetero*);
- el sufijo *-ería* en sustantivos que indican un lugar donde se ejerce un oficio (*librería*, *juguetería*, *heladería*).

Por ejemplo, a partir de *libr-*, se forman las palabras *libro*, *librito*, *librazo*, *librote*, *librero*, *librería*. Es posible que los niños también sugieran la formación de otras palabras, como *libre* o *libra*, que son posibles, aunque no se pueda armar con ellas una familia de palabras con los otros sufijos dados.

El juego es en grupos y se desarrolla en una única ronda con duración predeterminada, que puede ser ajustada por el docente según las necesidades del grado. Se sugiere que cada grupo cuente con una hoja para escribir las palabras o bien, que lo hagan en el cuaderno o en el pizarrón. Por otro lado, el docente puede solicitar que escriban todos los alumnos en simultáneo o que lo hagan por turnos. Luego de la ronda, se abre un espacio de conversación grupal para comparar los resultados, reflexionar sobre el significado de las palabras armadas y detectar similitudes a partir del uso de los sufijos y las raíces.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 2

Estas actividades aspiran a acompañar y guiar el proceso de adquisición de ciertos conocimientos formales sobre la lengua y el sistema de escritura, complementarios al desarrollo de la comprensión y producción escrita planteados en el capítulo 1. Como se explicó, los capítulos pueden ser trabajados de forma secuencial (primero el capítulo 1, luego el 2) o de forma alternada, de manera de conectar los contenidos de ambos. A modo de ejemplo, podría trabajarse con la actividad sobre familia de palabras del capítulo 2 luego de la lectura del cuento del capítulo 1, de modo que los niños conecten la reflexión sobre la morfología con las estrategias para ampliar el vocabulario.

- **Familia de palabras** (página 19). Se centra en el reconocimiento de familias de palabras mediante la identificación de las que comparten la raíz, lo cual ayuda a los alumnos a reconocer la relación entre ellas. Se pueden tomar los ejemplos que surgieron en la actividad inicial: *juguete*, *juguetero*, *juguetería*; *caja*, *cajita*, *cajero*. También se puede ampliar la familia de palabras de algunos ejemplos de la actividad 1 teniendo en cuenta que hay dos que sobran (*bruja* y *ojota*). Luego, se introduce la derivación a partir de los sufijos apreciativos, específicamente, los diminutivos y los aumentativos, como en *libro*, *librito*, *librote*. Además, se trabaja con la distinción de género masculino y femenino que se manifiesta en los derivativos y aumentativos.
- **Un cuento bajo la lupa** (páginas 20 y 21). En este bloque se retoma el tipo de texto narrativo tratado en el capítulo 1 a partir de la lectura del cuento “Música en el bosque”. Si bien en este capítulo el foco está puesto en analizar aspectos del sistema de escritura y del conocimiento sobre la lengua, se puede armar un glosario con algunas palabras complejas o novedosas, como *caldero*, *desbarajustar*, *desafinar*, *rebuznar*, *maullar*, *empacar*, *estrafalarío*.
 - **Para no olvidar** (página 21). En esta plaqueta se introducen reglas de ortografía para el uso de *c* y *z* en diminutivos y aumentativos. Se recomienda hacer un trabajo puntual con la aplicación de la regla, con palabras como *nariz*, *lombriz*, *pez*, *luz*, *garza*, *plaza*. También se sugiere hacer una cartelera en el aula para poner la regla con un ejemplo. Para complementar, es fundamental explicitar que el cambio de *z* por *c* también se produce en la formación de plurales (como en *peces*, *luces*, *narices*). Todas estas actividades

pueden integrarse a través de propuestas prácticas que incluyan la creación de palabras nuevas, frases y textos breves en los que se aplique lo aprendido.

- **Los signos de puntuación** (páginas 22 y 23). Se presentan las normas de uso de la coma, del punto y seguido (o punto seguido) y del punto y aparte (o punto aparte). Se puede incorporar, también, el reconocimiento del punto final como signo que marca el final del texto. Si bien no está incluido en las actividades, se podría introducir su función y pedir que los niños lo identifiquen tanto en el cuento de este capítulo como en los textos del capítulo 1.
- **Los conectores coordinantes** (página 24). Se presentan algunas pautas para el uso y la interpretación de los conectores coordinantes (*y, o, pero*). En este capítulo, se hace especial énfasis en la posibilidad que tienen de funcionar como enlace entre palabras, frases o sintagmas y oraciones. El tema de los conectores se trata de forma progresiva tanto en los capítulos impares como en los pares, y el repertorio se amplía de manera explícita en el capítulo 6.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 2

En primer lugar, se presenta una consigna para trabajar específicamente la capacidad de *resolución de problemas* aplicando el contenido visto a lo largo del capítulo. En particular, en el punto e de la consigna 1 se propone un desafío con respecto a la interpretación de los aumentativos y diminutivos con sustantivos que no remiten a objetos, personas o animales, como *fiesta*. En este sentido, se requiere la intervención docente para guiar las posibles descripciones de *fiestita* y *fiestota* / *fiestón*.

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 estudiantes completen qué contenidos aprendieron. En el caso de tercer grado, la estructura del *ticket* varía levemente en cada capítulo porque la segunda tarea se ajusta en función del contenido específico. En este capítulo, se solicita que los niños escriban oraciones usando los conectores (*y, o, pero*). Además, se incluye una tarea para que identifiquen cuánto esfuerzo les demandó el aprendizaje.


Capítulo 3. Las voces de mi ciudad


Capítulo 4. Oraciones 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 3^{er} grado:


- Leer, de forma autónoma o guiada por el docente, textos literarios de diversos géneros, participando en intercambios para desarrollar su imaginación, sensibilidad y estética y vincularse con un patrimonio cultural común.

 PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

 COMUNICACIÓN

 COMPROMISO Y COLABORACIÓN

- Producir de manera autónoma textos narrativos, expositivos e instructivos, respetando la ortografía de las palabras y utilizando diferentes recursos discursivos para sostener la coherencia y la cohesión de los textos.  AUTONOMÍA PARA APRENDER  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
 PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO  COMUNICACIÓN  COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Profundizar su conocimiento sobre diferentes aspectos de la lengua tales como las partes de la oración, las clases de palabras y el cambio de significado de acuerdo con la morfología de las palabras.  AUTONOMÍA PARA APRENDER  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
- Participar en intercambios grupales, centrándose en el tema que se está tratando y adecuando el registro y el vocabulario a la situación comunicativa.  COMPROMISO Y COLABORACIÓN

Eje	Contenidos nodales y de ampliación/profundización
Sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de terminaciones morfológicas que mantienen la ortografía, como el pretérito imperfecto terminado en <i>-aba</i>. • Escritura de palabras en letra cursiva o ligada.
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de textos literarios (narrativos, líricos y dramáticos). Además de las tipologías abordadas en 1.º y 2.º grado, se priorizan romances y canciones, vinculados a algún recorrido de lectura por autor, subgénero o temática. • Lectura de poemas y reconocimiento de su estructura: estrofas y versos. • Reconocimiento del vocabulario nuevo en los textos leídos y definición de los conceptos (a través de explicaciones simples o de sinónimos) y con ejemplos de uso de la palabra en contextos diversos. • Lectura independiente y en voz alta de textos o fragmentos, marcando correctamente las pausas y la entonación, y pronunciando cada palabra con precisión.
Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura creativa de textos como relatos de experiencias personales, cuentos breves, diario de vida, descripciones, cartas, <i>mails</i>, y poemas, expresando sus ideas y emociones. • Planificación de los textos a partir del propósito y el destinatario: <ul style="list-style-type: none"> - generación de ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvias de ideas; - organización de la información sobre el tema en una estructura discursiva; - incorporación de vocabulario extraído de textos escuchados o leídos.
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación a los compañeros sobre los aspectos centrales de un tema estudiado, incluyendo la creación de presentaciones digitales, por ejemplo: grabar para que otros puedan escuchar (en articulación con Educación Digital). 
Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentación de palabras que contienen hiatos y diptongos. • Identificación de terminaciones morfológicas, como el pretérito imperfecto terminado en <i>-aba</i>. • Reconocimiento de verbos en diferentes tiempos verbales: presente, pretérito imperfecto terminado en <i>-aba</i>, perífrasis de futuro. • <Partes de la oración.> • <Uso de singular y plural en las oraciones (concordancia).> <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>

Orientaciones didácticas para el capítulo 3

En este capítulo se espera que los niños lean y escriban poemas y relatos personales al tiempo que exploran sus experiencias y conocimientos sobre la vida en la Ciudad. Las propuestas apuntan a desarrollar habilidades de comprensión y producción oral y escrita, así como incentivar la escritura creativa dentro de un género literario. A lo largo del capítulo se busca que amplíen los recursos utilizados para la revisión de sus producciones: organización de ideas, cohesión, vocabulario y ortografía. Como parte de la actividad de cierre, los estudiantes participarán en una producción colectiva que introduce recursos digitales para enriquecer sus creaciones. Se abordará el *pensamiento reflexivo y crítico*, la capacidad en foco de este capítulo, a través del análisis y la interpretación de textos literarios, alentando a los alumnos a establecer relaciones entre estos y sus propias vivencias en la Ciudad para generar producciones originales que den cuenta de este recorrido.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 3

La actividad inicial (página 26) plantea un punto de acceso temático que tiene como objetivo que los estudiantes activen sus conocimientos previos sobre la vida en la Ciudad de Buenos Aires. Las fotos seleccionadas muestran distintos momentos y ritmos de la vida urbana, lo que permite comparar escenas de mayor y menor movimiento, así como contrastar la Ciudad de día y de noche. Cada docente puede guiar un recorrido que vincule estos contrastes con las características de la ciudad que se retomarán en los poemas del capítulo. El punto b de la consigna 1 representa una buena oportunidad para observar detalles y recuperar vocabulario relacionado con actividades cotidianas.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 3

- **La rutina de cada día** (página 27). En esta secuencia se propone un trabajo grupal para desarrollar una definición del concepto *rutina*. Para hacerlo, el docente puede registrar en el pizarrón los aportes de los niños y luego guiarlos en la creación de la nueva definición. Finalmente, se plantea una propuesta para profundizar el vocabulario relacionado con hábitos y actividades propias de las rutinas. Para la actividad 3, se recomienda revisar lo aprendido sobre conectores en el capítulo 2.
- **Versos en cada esquina, Lo que me gusta de mi ciudad** (páginas 28 y 31) y **Tu ciudad en primera persona** (páginas 32 y 33). A lo largo del capítulo se propone la lectura de los poemas “La ciudad se pone en marcha” (página 28) y “Las calles de mi ciudad” (página 31), ambos de Valeria Dávila, y el relato de experiencia personal “Mi primera caminata sola” (páginas 32 y 33) por medio de la estrategia de **lectura dialógica**. A continuación, se ofrecen orientaciones para acompañar su desarrollo.

<p>Antes de leer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos previos sobre la vida en la ciudad, sus escenas, paisajes, la circulación de gente, entre otros aspectos. Pueden seguir las preguntas propuestas y realizar otras que apunten a recuperar información que los niños ya conocen. <p>“La ciudad se pone en marcha” y “Las calles de mi ciudad”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre los poemas y las características de ese género textual. <p>“Mi primera caminata sola”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre sus propias experiencias de vivir en una gran ciudad.
<p>Durante la lectura</p>	<p>“La ciudad se pone en marcha”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar palabras que puedan resultar poco frecuentes para los niños, como <i>soñolientos</i>, <i>prisa</i>. • Hacer preguntas de comprensión para que puedan elaborar inferencias: “¿Qué quiere decir que el sol está en pijama? ¿Quiénes son los que tienen ‘cara de extraño la almohada’? ¿Cómo serán esas canciones que canta la ciudad ‘con motores y bocinas’?”. <p>“Las calles de mi ciudad”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar palabras que puedan resultar poco frecuentes para los niños: <i>traviesas</i>, <i>prisa</i>, <i>gloria</i>. • Hacer preguntas de comprensión para que puedan elaborar inferencias: “¿Por qué los domingos son ‘sin prisa’? ¿Quiénes serán los ‘héroes sin capa’?” <p>“Mi primera caminata sola”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar palabras que puedan resultar poco frecuentes para los alumnos: ver plaqueta Para no olvidar (página 33). • Hacer preguntas de comprensión para que puedan elaborar inferencias: “¿Por qué dice que las luces anuncian el atardecer? ¿Qué estaba haciendo la protagonista cuando la atropelló el chico con la bicicleta?”.
<p>Después de leer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el libro se proponen preguntas de trabajo grupal para profundizar la comprensión del poema y también para aprender más sobre las características puntuales del tipo de texto. <p>“La ciudad se pone en marcha”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proponen actividades para identificar el momento del día o de la semana en que transcurre el poema y analizar cómo los distintos ritmos (tranquilo o acelerado) y los estados de ánimo se reflejan en el lenguaje. • Para profundizar, se pueden registrar en un gráfico o cuadro palabras y frases que indican la calma o la prisa. • Se plantean actividades para que los alumnos reconozcan características distintivas de los poemas, como su estructura (versos y estrofas) y sonoridad (rima y repetición). Si se amplía el corpus, pueden explorarse otros recursos, como la aliteración. <p>“Las calles de mi ciudad”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Además de retomar las consignas propuestas para trabajar “La ciudad se pone en marcha”, se pueden hacer las siguientes preguntas de comprensión: “¿Qué pistas da el poema sobre la estación del año? ¿Por qué estarán ‘perfumadas’ las noches de septiembre? ¿Qué personajes aparecen en el poema?”. • La comparación entre ambos poemas ofrece una oportunidad para analizar cómo el vocabulario construye escenas urbanas distintas: una ciudad acelerada frente a una ciudad más imaginativa, lúdica o nostálgica. <p>“Mi primera caminata sola”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se propone una actividad de <i>verdadero o falso</i> para comprobar la comprensión. • Al finalizar, se propone la lectura individual del relato personal “Lluvia en la montaña” (página 34), para comparar y relacionar ambos textos del mismo género.

- En la actividad 4 de la página 29 se sugiere una nueva lectura del poema por medio de la estrategia de **lectura en eco**, que pretende 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: el docente lee en voz alta y se detiene al finalizar cada unidad de sentido (como una oración o un verso). Luego de cada pausa, los estudiantes vuelven a leer en voz alta lo que leyó su docente, como el eco. Es importante que progresivamente incorporen la prosodia que proporciona el modelo de su docente.
- En la actividad 3 de la página 33 se propone una nueva lectura del relato de experiencia personal por medio de la estrategia de **lectura a coro**, en la cual el modelado de cada docente no se realiza en tiempos diferidos (como en el caso de la lectura en eco), sino en simultáneo con la lectura de los alumnos. El objetivo es que los niños tengan autonomía en la lectura junto con el modelado de su docente, que irá marcando la prosodia mientras leen juntos.

Para abordar los recorridos literarios

Después de profundizar en los poemas del capítulo y en distintos recursos propios del género es posible abrir el recorrido hacia otros textos que también abordan la Ciudad. Se pueden incluir, por ejemplo: *Que la calle no calle (poemas a las calles de Buenos Aires)*, de Adela Basch; “Llueve desde las ocho” o “Quisiera tener un kiosco”, de Baldomero Fernández Moreno, para conversar sobre escenas de la Ciudad de Buenos Aires propias de otra época.

- **Los recursos poéticos y Lo que me gusta de mi ciudad** (páginas 30 y 31). Estas actividades se centran en explorar recursos como la personificación y las imágenes sensoriales. Para enriquecer el análisis de las personificaciones, se puede preguntar por cómo aparece representado el sol en ambos poemas del capítulo. Respecto de las imágenes sensoriales, resulta interesante contrastar los sonidos presentes en ambos textos teniendo en cuenta que este recurso se retoma en la actividad de integración. Para la escritura de versos, se recomienda adoptar un enfoque lúdico y creativo que anime a los alumnos a experimentar con el lenguaje. Asimismo, pueden explorar sus propias experiencias personales para que sus poemas remitan a lugares o elementos representativos de su cuadra, su barrio o a un sitio favorito de la Ciudad.
- **Una aventura en primera persona** (páginas 34 a 36). Este bloque se articula con lo trabajado en **Tu ciudad en primera persona** (páginas 32 y 33). Después de leer el segundo relato de experiencia personal, “Lluvia en la montaña”, los alumnos trabajarán de manera extendida en la planificación de la escritura de un relato propio. Primero, van a leer individualmente “Lluvia en la montaña” y luego conversarán de manera grupal sobre su contenido. A continuación, se retoma la capacidad en foco (*pensamiento reflexivo y crítico*) con una actividad de análisis de las partes del relato (actividad 3). Este recurso servirá en las actividades posteriores como guía para que los alumnos planifiquen la escritura de sus relatos de experiencias personales. Para **planificar** y organizar la escritura del texto, se

sugiere que cada niño copie en su cuaderno las preguntas organizadoras del cuadro del libro y las responda una a una para armar los párrafos con esa información. La **revisión** puede realizarse también en parejas o mediante el intercambio de textos con un compañero.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 3

La primera parte de esta actividad pretende consolidar e integrar los contenidos trabajados a lo largo del capítulo, con foco en la capacidad de *pensamiento reflexivo y crítico*. Se propone a los estudiantes responder preguntas que los inviten a reflexionar sobre su aprendizaje: identificar palabras nuevas, reconocer aspectos clave de los poemas y relatos personales, y evaluar las actividades realizadas en relación con la vida en la Ciudad. La segunda parte de esta actividad propone una producción colaborativa que se articula con Educación Digital y permite profundizar en los contenidos del capítulo.

En la **elaboración del poema colaborativo** se puede guiar la revisión y organización de las estrofas escritas y acompañar a los alumnos en la búsqueda de acuerdos sobre el orden y la estructura del poema. También se pueden sugerir cambios o ajustes para lograr mayor cohesión en el texto. Durante las prácticas de lectura en voz alta es importante alentarlos a destacar la expresividad y la musicalidad de los versos, lo que enriquecerá la interpretación.

Durante la **producción de la postal sonora** es fundamental brindar apoyo en el uso de herramientas tecnológicas, como aplicaciones de grabación o bancos de sonidos. También puede resultar de interés explorar y combinar ruidos urbanos o incluso a grabar sonidos propios para representar la esencia de la Ciudad.

Por último, se aconseja destinar un espacio para escuchar las postales sonoras en grupo y conversar sobre el producto final. Este puede ser un buen momento para invitar a los niños a reflexionar sobre cómo las palabras y los sonidos elegidos logran transmitir la identidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Orientaciones didácticas para el capítulo 4

En este capítulo se espera que los estudiantes lean un texto poético, género con el que ya trabajaron en el capítulo anterior. A partir de esa lectura van a abordar explícitamente la formación de diptongos, las clases de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos), la relación de concordancia, la expresión de la temporalidad y las partes de la oración. Si bien las actividades de escritura son acotadas, siguen representando una oportunidad para consolidar el uso de la letra cursiva o ligada. También se aborda la capacidad en foco de este capítulo: *resolución de problemas*.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 4

La actividad inicial (página 38) plantea un punto de acceso narrativo a partir de la lectura de “Soneto del resfrío”, lo que permite profundizar o retomar los contenidos presentados en el capítulo 3. Se trabaja específicamente con la estructura del soneto (cuatro estrofas: dos cuartetos y dos tercetos) y el patrón de la rima, a partir de una actividad guiada, con un ejemplo de

cada rima ya seleccionado. A modo de ampliación, es posible sugerir una investigación guiada por el docente sobre el soneto y los principales sonetistas en lengua española. También resulta pertinente trabajar con otros sonetos, como “Quiero hacer un soneto”, de Francisco Biz Hidalgo, o “Soneto de repente”, de Lope de Vega.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 4

- **Vocales juntas o separadas** (página 39). Se introduce el concepto de diptongo de forma general, se trabaja con el concepto de hiato y se hace hincapié en su reconocimiento para la adecuada separación en sílabas. Es importante profundizar el tema mediante la incorporación de la distinción entre vocales abiertas (*a, e, o*) y cerradas (*i, u*). Además, en función de las posibilidades del grupo de estudiantes, se podría abordar el hiato de forma más explícita mediante la incorporación de terminología pertinente.
- **Sustantivos y adjetivos** (páginas 40 y 41). Se trabaja con las clases de palabras léxicas. En primer lugar, se parte de criterios semánticos generales para identificar sustantivos y adjetivos, y luego se hace hincapié en la relación de concordancia. Al respecto, se utilizan ejemplos en los que la concordancia en género y número se ve claramente (*-o, -a, -os, -as*). En función de los conocimientos del grupo es posible profundizar el tema con ejemplos más complejos en los que se recurra a la explicitación del género por medio de un artículo (*el, la, un, una*), como es el caso de los sustantivos terminados en *-e* (*estudiante*), los terminados en *-a* que no son femeninos (*astronauta*), los terminados en *-o* que no son masculinos (*mano*) y los terminados en consonante (*árbol*).
- **Los verbos** (páginas 42 y 43), **El presente y el futuro** (página 44) y **Dos formas de pasado** (página 45). Se parte también del criterio semántico para identificar verbos. Ya en esta primera aproximación se incorpora la distinción entre verbos de acción (*jugar, correr, construir*) y verbos de estado (*ser, estar, tener*) debido a que estos últimos son utilizados frecuentemente por los niños en la producción de oraciones. Por último, se trabaja con la identificación de las distintas formas de un verbo según el tiempo verbal que expresa: presente, pasado, futuro. Si bien no se hace mención a los nombres específicos de los tiempos verbales, se trabaja con la explicitación de los valores temporales que se indican mediante las distintas formas del verbo. Asimismo, se introduce la diferencia entre las formas simples de pasado (*amó, amaba*) y la alternancia entre la forma simple y la perifrástica en el futuro (*amará, va a amar*). Se aconseja, a modo de preparación para la resolución de las actividades, explicitar que algunas frases (“El año pasado”, “Hoy”, “Mañana”, etc.) también se asocian con la expresión del pasado, el presente y el futuro. El objetivo es que los alumnos asocien el valor de presente, pasado o futuro que comunican estas frases con la forma verbal que deben usar. Aquí se retoma la capacidad en foco de este capítulo (*resolución de problemas*).
 - **Para no olvidar** (página 45). En esta plaqueta se destaca el uso de la *b* para las terminaciones del pretérito imperfecto. Se sugiere realizar una actividad de aplicación de la regla con verbos en infinitivo (*cantar, jugar, cocinar, pintar, dibujar, limpiar, etc.*) y con el uso ya sea de la terminación *-aba* o del paradigma completo (*-ba, -bas, -bamos, ban*).

- **Las partes de una oración** (página 46). Se trabaja con la identificación de las partes de la oración, entendida como una instancia de predicación sobre un sujeto. Cabe destacar que no se incorpora aún la terminología disciplinar, sino que la presentación del contenido y las actividades propuestas apuntan a que los estudiantes identifiquen que en la oración se suele atribuir a alguien la realización de una acción. Por eso, en los ejemplos se analiza el contraste entre una oración incompleta y dos oraciones completas, una con sujeto en singular y otra con sujeto en plural. Adicionalmente, se podría hacer foco en la capacidad de los hablantes para reconocer secuencias agramaticales, en las que no se cumpla la concordancia (como “La bruja tocan música” o “Las brujas toca música”). También se puede explorar la capacidad para reconocer secuencias con sentido incompleto en predicados que no sean de acción, como “Las brujas son” o “La bruja tiene”.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 4

En primer lugar, se propone una actividad lúdica en grupos para trabajar específicamente la capacidad de *resolución de problemas* sobre distintos temas vistos en el capítulo. La propuesta está pensada de forma tal que pueda simplificarse o complejizarse en función de las necesidades del grupo. Para simplificar, se pueden seleccionar algunos de los temas y, más adelante, repetir la actividad para usar los temas que quedaron pendientes. Es importante considerar que la cantidad de temas elegidos determina la cantidad de rondas que deben jugarse (una por tema).

Otra alternativa para simplificar el juego es resolver la tabla en pequeños grupos y luego comparar los puntos obtenidos por cada uno. Si se desea complejizar la dinámica, pueden incorporarse tiempos máximos de resolución o aplicar la puntuación de forma estricta, sin asignar puntos cuando no se completa la cantidad de ejemplos indicada por el dado. Además, se podrían agregar temas que no estén contemplados en la tabla presentada en el libro, como “palabra con dos vocales en una sílaba”, “palabra con dos vocales seguidas, pero en sílabas distintas”, “palabras de una sola sílaba”.












A modo de cierre, se presenta un *ticket de salida* en el que se solicita a los niños que identifiquen los contenidos aprendidos y que escriban oraciones usando los distintos tiempos verbales. Además, se incluye una tarea para que identifiquen cuánto esfuerzo les demandó el aprendizaje.

Capítulo 5. Érase una vez una biblioteca

Capítulo 6. Oraciones 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 3^{er} grado:

- Leer y escribir oraciones, atendiendo a la ortografía y acentuación de las palabras, y utilizando su conocimiento sobre el uso de los puntos, las comas y los signos de exclamación e interrogación.  AUTONOMÍA PARA APRENDER  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
- Comprender textos narrativos, expositivos e instructivos y de mediana extensión, identificando información central y estableciendo relaciones con los conocimientos previos.  AUTONOMÍA PARA APRENDER  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
- Producir de manera autónoma textos narrativos, expositivos e instructivos, respetando la ortografía de las palabras y utilizando diferentes recursos discursivos para sostener la coherencia y la cohesión de los textos.  AUTONOMÍA PARA APRENDER  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS  PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO  COMUNICACIÓN  COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Profundizar su conocimiento sobre diferentes aspectos de la lengua tales como las partes de la oración, las clases de palabras y el cambio de significado de acuerdo con la morfología de las palabras.  AUTONOMÍA PARA APRENDER  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Eje	Contenidos nodales
Sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de signos de interrogación y exclamación. • Utilización de la raya o guion de diálogo. • Escritura de palabras en letra cursiva o ligada.
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> - identificación de características textuales propias de un texto narrativo, como las relaciones témporo-causales dentro de una secuencia narrativa; - reconocimiento de componentes propios de los textos literarios narrativos, como personajes principales y secundarios, y la voz del narrador; - reconstrucción y renarración de una historia, recuperando las relaciones causales entre eventos, el conflicto que se plantea, las emociones y los planes de los personajes para resolverlos. • Conocimiento de la estructura de un diálogo.
Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura autónoma de narraciones en forma coherente: <ul style="list-style-type: none"> - organización en inicio, desarrollo y cierre; - uso de mecanismos de cohesión, como conectores copulativos (<i>y/e, ni</i>), disyuntivos (<i>o/u</i>) y temporales (<i>antes, luego, después</i>); conectores continuativos (<i>entonces, por ejemplo</i>) y adversativos (<i>pero, sin embargo, aunque</i>); - incorporación de pronombres.
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de narrativas secuenciando y organizando los eventos en introducción, desarrollo del problema y resolución. • Temporalidad en las narrativas: conexiones temporales y mantenimiento del tiempo pasado.
Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación de sufijos y prefijos frecuentes para comprender la estructura de las palabras y ampliar su vocabulario (adverbios terminados en <i>-mente</i>). • Asociación de sufijos y prefijos frecuentes para comprender la estructura de las palabras y ampliar su vocabulario. • Oraciones simples y compuestas: reconocimiento de más de una acción o más de una persona (sujeto) que la realiza.

Orientaciones didácticas para 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 a través de la exploración de los cuentos clásicos y sus reversiones. Las propuestas incluyen lecturas, visitas a la biblioteca y también conversaciones sobre diferencias y similitudes entre historias. Asimismo, van a analizar las principales características de estos textos como los tipos de narrador, los personajes y la estructura del relato, además de profundizar en el vocabulario. La capacidad en foco será el *pensamiento reflexivo y crítico*, que promueve el análisis y la interpretación de los textos literarios desde diferentes perspectivas.

A lo largo del capítulo se utiliza el término “cuentos clásicos” en lugar de “cuentos tradicionales” porque su definición es más amplia. Mientras que los cuentos tradicionales son anónimos y se transmiten de manera oral, de generación en generación (como “Caperucita Roja”), los llamados “clásicos” pueden incluir obras con autor, como *Peter Pan*, de James Barrie, o *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll (aunque se trata de narraciones más extensas). Esta distinción permite incorporar historias y personajes que han trascendido como parte del imaginario colectivo y conservan su vigencia a lo largo del tiempo.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 5

La actividad inicial (página 48) plantea un punto de acceso experiencial para introducir la temática del capítulo y acercar a los estudiantes al mundo de los cuentos clásicos. Se busca activar sus conocimientos previos a la vez que reflexionan sobre la permanencia de estas historias en la literatura y el cine. Se puede comenzar a conversar acerca de las adaptaciones y las distintas versiones que coexisten. Se sugiere alentar el intercambio y el diálogo sobre los cuentos de la encuesta y los recuerdos asociados a ellos. La ficha trae dos espacios en blanco para que puedan añadir cuentos o películas que no están en la lista. Al organizar la tabla en el pizarrón, se puede promover una reflexión acerca de los cuentos más leídos o vistos y los motivos de su popularidad.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 5

- **Gatos y ratones de biblioteca** (páginas 49 a 51) y **Érase una vez... pero diferente** (páginas 55 a 57). A lo largo del capítulo se propone la lectura de los cuentos “Puentes y un gato” y “Un lobo feroz...mente resfriado” por medio de la estrategia de **lectura dialógica**. A continuación, se presentan orientaciones para acompañar su desarrollo.

Antes de leer	<p>“Puentes y un gato”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos previos que tienen los niños sobre las bibliotecas, los tipos de libros que se pueden encontrar en ellas y el trabajo de los bibliotecarios. Se aconseja presentar algunos elementos de los paratextos del libro (título, autor, tapa y contratapa) y pensar algunos criterios de clasificación. • Se sugiere retomar los cuentos clásicos trabajados en la actividad de inicio, que serán centrales para entender esta historia. Para hacerlo, cada docente puede seguir las preguntas propuestas y realizar otras que apunten a recuperar información que los niños ya conocen. <p>“Un lobo feroz...mente resfriado”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre el cuento “Caperucita Roja”. Es importante permitir que compartan las versiones que recuerdan, destacando las similitudes y diferencias que hay entre ellas.
Durante la lectura	<p>“Puentes y un gato”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer preguntas de comprensión para que puedan elaborar inferencias: “¿Qué quiere decir que los bancos y las mesas formaban ‘puentes’? ¿Qué quiso decir el gato con la expresión ‘tuvimos una noche movida’? ¿Qué cambios hubo en las historias como resultado de los puentes?”. <p>“Un lobo feroz...mente resfriado”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar palabras que puedan resultar poco frecuentes para los alumnos: ver plaqueta Para no olvidar (página 56). • Hacer preguntas de comprensión para que puedan elaborar inferencias: “¿Por qué la abuela abrió la puerta que llevaba al sótano?”.
Después de leer	<p>“Puentes y un gato”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se plantean preguntas y dinámicas grupales para recuperar la secuencia de eventos, explorar las características de los personajes y reflexionar sobre las conexiones entre los cuentos clásicos. Estas actividades buscan profundizar en la comprensión narrativa, identificar relaciones de causa y efecto, y reconocer los cambios en las historias clásicas como eje central del cuento. • Para la reconstrucción temporal de los cambios que hubo en cada historia, se puede organizar la actividad en dos partes: <ul style="list-style-type: none"> - comenzar recuperando por separado los cambios que tuvieron lugar en cada uno de los cuentos; - ordenar cronológicamente los cambios para recuperar las relaciones de causa-consecuencia entre el cambio de un cuento y otro. <p>“Un lobo feroz...mente resfriado”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para comparar las versiones del cuento, el docente puede plantear preguntas orientadoras: “¿Qué le sucede al lobo en esta versión? ¿Cómo cambia su rol respecto del cuento clásico? ¿Qué eventos tienen lugar en el nudo de la versión original? ¿Cuál es el desenlace de esta versión y en qué se diferencia del cuento clásico?”.

Para abordar los recorridos literarios

La propuesta de este capítulo involucra múltiples obras literarias que podrían enmarcarse en un proyecto de trabajo con cuentos clásicos y diferentes reversiones. Por ejemplo, puede proponerse la lectura de reversiones de “Caperucita Roja”, como “Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca”, de Bruno Munari y Enrica Agostinelli; “Lobo Rojo y Caperucita Feroz”, de Elsa Bornemann, o “Una caperucita”, de Marjolaine Leray; y reversiones de “Los tres chanchitos” como “El plan”, de Ethel Batista y Eva Mastrogiulio.

- **La voz que cuenta: el narrador** (página 52) y **Voces nuevas para cuentos viejos** (página 53). Se espera que los estudiantes se familiaricen con la figura del narrador y puedan comenzar a reconocer los distintos tipos a partir de las características que los distinguen. Estas propuestas también permiten trabajar la persona gramatical de los verbos y reflexionar sobre el rol de los personajes (protagonistas y secundarios) en la construcción del relato. En este sentido, se sugiere conversar sobre el uso del narrador externo en los cuentos clásicos y, a la vez, explorar la creación de reversiones que experimentan con otros tipos de narradores como forma de renovar y enriquecer el relato clásico. Adicionalmente, se puede sugerir identificar la voz del narrador de otros de los cuentos que hayan leído a lo largo del año.
- **Los momentos de la narración** (página 54). Se introducen las partes principales de un texto narrativo: introducción, nudo y desenlace. Resulta fundamental fomentar el intercambio entre los alumnos durante la lectura de “El gato con botas” en la biblioteca y ayudarlos a identificar los diferentes elementos narrativos que caracterizan cada una de las partes de la historia: “Hace mucho tiempo...”, “Había (o Érase) una vez...”, “Un día... cuando... apareció...”, “Nunca más volvió a...”. Es posible utilizar esta misma dinámica con todos los textos narrativos incluidos en el capítulo.
- **La narración por dentro** (página 57). Se propone trabajar con un fragmento de “Caperucita Roja” para explorar nuevos aspectos de los textos narrativos: la construcción del tiempo (“Había una vez”) y el lugar (“En un pequeño pueblo rodeado de bosques”) en la narración, el reconocimiento de verbos en tiempo pasado (*llevaba, pidió, era*) y el uso de adjetivos para la descripción de los personajes (*alegre, valiente, decidida*).

Acerca de la actividad de integración del capítulo 5

La primera parte de esta actividad (página 58) guía a los estudiantes en el proceso completo de escritura de una versión propia de un cuento clásico: planificación, redacción y revisión. Durante la **planificación** es importante que los grupos desarrollen con claridad las tres partes principales de la narración (introducción, nudo o conflicto y desenlace) y definan los detalles de los personajes y el ambiente. Se recomienda reforzar el uso de conectores para mantener la cohesión del relato y focalizar en el uso de adjetivos para enriquecer las descripciones. En la etapa de **revisión** puede resultar útil promover el intercambio de textos entre grupos, apoyándose en la lista de chequeo de los componentes de la narración.

La actividad 3 (página 59) tiene como objetivo consolidar e integrar los contenidos trabajados a lo largo del capítulo, con foco en la capacidad de *pensamiento reflexivo y crítico*. Se propone a los niños que reflexionen sobre su aprendizaje mediante preguntas que los ayuden a identificar nuevas palabras aprendidas, reconocer aspectos clave de los cuentos clásicos y sus reversiones, y evaluar lo realizado a lo largo del capítulo.

Por último, la actividad 4 consiste en una producción artística grupal: diseñar y crear la tapa del cuento que escribieron. Para tal fin, necesitarán integrar lo aprendido sobre los paratextos así como lograr acuerdos sobre el estilo y los materiales que utilizarán. Es una buena oportunidad para volver a visitar la biblioteca y explorar diferentes tapas de libros de cuentos clásicos

u otros que el docente considere adecuados. De este modo, se busca que los estudiantes reflexionen sobre sus elecciones, desarrollen habilidades de trabajo colaborativo y logren un resultado que combine estética y contenido de forma coherente.

Orientaciones didácticas para el capítulo 6

En este capítulo se espera que los niños analicen en profundidad algunos temas introducidos en el capítulo 5: el uso de los conectores de tiempo, de causa y de contraste, los tiempos verbales de la narración y del diálogo. Además, se busca que afiancen el mecanismo de tildación y aprendan las convenciones de uso de la raya de diálogo, los signos de exclamación y de interrogación. Finalmente, se trabaja sobre la formación de adverbios en *-mente* con foco en el análisis y la comprensión de la estructura de las palabras. Se abordará la *resolución de problemas* como la capacidad en foco del capítulo.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 6

Se plantea una actividad inicial con un punto de acceso lúdico, centrada en la formación de oraciones. Se presenta un conjunto desordenado de palabras, compuesto por determinantes (*el, la, su*), el conector *y*, sustantivos que remiten a personajes, lugares, animales y cosas (*princesa, príncipe, bosque, caballo, hechizo, dragón, bruja, castillo, reino*), preposiciones (*a, en, con, de, hasta*); adjetivos (*valiente, feliz, audaz, terrible*), verbos en tiempo presente (*vive, es, ama*), verbos en pretérito perfecto simple (*rompió, hizo, encontré, enfrenté, cabalgó*) y en pretérito imperfecto (*tenía, estaba*).

Antes de que comience la actividad es importante destinar un tiempo para la lectura de las palabras y la identificación de las clases de palabras, para lo que los estudiantes pueden apoyarse en los diferentes colores de las fichas. Cabe destacar que estas palabras pertenecen al campo semántico de los cuentos clásicos que se presentan en el capítulo 5, por lo que se asume cierta familiaridad de los alumnos con las palabras y con los eventos que se podrían narrar.

El juego se desarrolla en equipos con el fin de fomentar el trabajo colaborativo. Se recomienda que las oraciones se escriban en una hoja aparte de formato A4 o A5 para que posteriormente se puedan exhibir los resultados obtenidos (por ejemplo, pegando las hojas en el pizarrón). Además, pueden armar un afiche con todos los resultados para tenerlo expuesto un tiempo en el aula. Cada docente puede ajustar las consignas en función de las características del grupo, así como el tiempo establecido (en las pautas se propone un lapso de 5 minutos para el armado de las oraciones, pero podría extenderse) o la decisión de que la escritura de las oraciones la haga un único integrante durante todo el juego, o diferentes participantes en cada turno.

Luego del juego se propicia un momento de intercambio para analizar los resultados y para reflexionar sobre las semejanzas entre las oraciones armadas. En este punto, si bien puede haber oraciones con distintas estructuras, se espera que el patrón más frecuente haya sido el de oraciones simples con sujeto y predicado. También se puede trabajar con las similitudes entre las oraciones que se hayan armado con los verbos copulativos (*es, estaba*), acompañados de adjetivos o de locativos, y con los transitivos (como *rompió* o *enfrentó*), complementados por

una frase nominal. Finalmente, se puede analizar el uso del conector y con la idea de verificar si se usó para unir oraciones o para unidades menores (frases o palabras).

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 6

- **Algo más que una oración** (página 61). Se retoman los conceptos de oración y conectores coordinantes que se presentaron en los capítulos anteriores, pero se profundiza en el uso de los conectores para formar secuencias de dos acciones con un mismo sujeto y para formar oraciones compuestas, entendidas como la unión de dos oraciones con sujeto y predicado propios. Las actividades incluyen tareas de identificación de conectores y de acciones realizadas por el mismo personaje y una tarea para combinar dos oraciones simples con un conector. Pueden ser oraciones vinculadas con los personajes del cuento “Puentes y un gato” (por ejemplo: “La madrastra de Blancanieves se escapó del cuento y el capitán Garfio se enamoró de ella”).
- **Los conectores de tiempo** (páginas 62 y 63). Se desarrolla un bloque temático sobre los conectores de tiempo, contenido vinculado estrechamente con las actividades de producción escrita del capítulo 5, por lo que se retoman los eventos narrados en el cuento “Un lobo feroz...mente resfriado” (páginas 55 y 56). La explicación de los conectores de tiempo asume el trabajo con la expresión de tiempo (pasado, presente, futuro) propuesta en el capítulo 4 y profundiza en su uso para determinar la secuencia temporal de la narración. Se destaca, también, la posibilidad de establecer relaciones de simultaneidad, anterioridad o posterioridad. En este sentido, podría resultar útil para el docente trabajar con secuencias combinadas con distintos tiempos verbales, de modo que se aprecie que las relaciones de secuencia se aplican en narraciones en presente, en pasado o en futuro (por ejemplo, “Los lunes hago la tarea mientras mi mamá cocina”; “Ayer hice la tarea mientras mi mamá cocinaba”). En las actividades se incluyen tareas de identificación de los conectores y de reexpresión de oraciones, que se deben unir mediante el uso de un conector.
- **Palabras que conectan ideas** (páginas 64 y 65). Se presentan los conectores que establecen relaciones lógicas entre las ideas, como los conectores de causa (*porque, ya que, debido a*) y los de contraste (*pero, aunque, a pesar de*). En este caso, se enfatiza la identificación de las dos ideas y la explicitación del vínculo que se establece entre ellas, propiciando la realización de inferencias simples. En las actividades se propone una tarea de emparejamiento entre causas y efectos y una tarea de reexpresión de causas a partir de los hechos narrados en el cuento. En cuanto a los conectores de contraste, se retoma el uso del conector *pero* visto en el capítulo 2 para unir ideas que contrastan y se suman otros conectores que expresan el contraste concesivo (como en “Aunque al lobo no le gusta la sopa de verduras, la tuvo que tomar igual”).

En función de la planificación hecha por el docente, se podría sugerir una nueva lectura del cuento antes de trabajar con este bloque u optar por trabajar en paralelo y resolver estas actividades al tiempo que trabajan con las propuestas del capítulo 5. Las actividades hacen foco en un tipo específico de conector, de modo que los estudiantes produzcan oraciones usando cada uno por separado. Al finalizar el bloque, se sugiere proponer una producción que integre el uso de diferentes conectores. Por ejemplo, se puede pedir a los niños que

usen dos tipos de conectores en una misma oración. También se pueden escribir conectores de distinto tipo en el pizarrón y pedir que los usen para vincular oraciones. Es posible usar como insumo las oraciones producidas en la actividad inicial. En este bloque se retoma la capacidad de *resolución de problemas*.

- **Dos formas de contar una historia** (páginas 66 y 67). Se parte de la diferencia entre la voz del narrador y la de los personajes para profundizar en el uso de la raya de diálogo. Nuevamente, si bien este bloque también supone la lectura previa del cuento “Un lobo feroz...mente resfriado”, está vinculado con la presentación de las voces del cuento en el capítulo anterior (páginas 52 y 53). Además, como parte del trabajo explícito sobre las convenciones del sistema de escritura, se trabaja con el uso de los signos de interrogación y exclamación. Las actividades apuntan, por un lado, a detectar la incorporación de dichos signos en los textos leídos y, por otro, promueven su uso autónomo a partir de una escritura de diálogo. Para enfatizar en los cambios de entonación asociados a la interrogación y la exclamación, se propone una breve puesta en escena de los diálogos creados.
- **Formación de palabras con *-mente*** (página 68). Se trabaja específicamente con el mecanismo de creación de adverbios en línea con los contenidos propuestos para el eje *Conocimiento de la lengua*. Así como se trabajó en el capítulo 2 con los sufijos aumentativos y diminutivos, en este caso se introduce el sufijo *-mente* con el objetivo de que los estudiantes reconozcan el morfema, conozcan las reglas básicas para su uso en la formación de palabras y puedan interpretar el significado de la palabra que lo contiene. En este sentido, la explicación es detallada, con la idea de modelar el tipo de razonamiento que puede aplicarse para incorporar otros sufijos y prefijos.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 6

Para la instancia de integración, se formula una actividad que hace foco en la *resolución de problemas* a partir de oraciones extraídas del relato personal “Mi primera caminata sola” visto en el capítulo 3. Para contextualizar, se podría hacer una relectura o bien una recapitulación oral sobre los eventos principales, dado que las consignas se resuelven con el análisis de los aspectos formales del fragmento seleccionado. En el punto a de la consigna 1 se espera que los niños identifiquen distintos tipos de conectores. En el punto b se retoma la identificación de los signos de puntuación (raya de diálogo, signos de exclamación e interrogación). En el punto c se busca que, además de marcar los verbos, los alumnos diferencien el uso del presente y del pasado. Se sugiere que el docente señale, a su vez, la diferencia entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto.

En la consigna 2 se propone la reflexión sobre la derivación de palabras con el sufijo *-mente*, pero a partir de ejemplos en los que también se emplea el prefijo *extra-*. Esta actividad supone un desafío para los niños en tanto se pretende que apliquen el razonamiento sobre la derivación a un escenario nuevo (la prefijación). Se podría ampliar con la inclusión de otros prefijos, como *re-* (en los casos en los que indica que algo se vuelve a hacer, como *rehacer*, *releer*, *revender*). Se espera que se identifique el uso del prefijo *extra-* con el valor de “sumamente”, tal como se usa en las oraciones seleccionadas, pero es probable que surjan ejemplos donde el prefijo suma el valor de “fuera de”, como *extraterrestre*.

Por último, se propone que los estudiantes completen un *ticket de salida* en el que se solicita que identifiquen los contenidos aprendidos y que escriban oraciones usando conectores de causa. Además, se incluye una tarea para que identifiquen cuánto esfuerzo les demandó el aprendizaje.

Capítulo 7. Arriba el telón

Capítulo 8. Oraciones 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 3^{er} grado:

- Leer en voz alta y de manera fluida textos breves en tipografía convencional (uso de imprenta mayúscula al iniciar la oración y de minúscula a lo largo del texto), marcando las pausas y la entonación en oraciones enunciativas, interrogativas y exclamativas.
 - COMUNICACIÓN
- Leer, de forma autónoma o guiada por el docente, textos literarios de diversos géneros, participando en intercambios para desarrollar su imaginación, sensibilidad y estética y vincularse con un patrimonio cultural común.
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER
 - RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
 - PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 - COMUNICACIÓN
 - COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Producir de manera autónoma textos narrativos, expositivos e instructivos, respetando la ortografía de las palabras y utilizando diferentes recursos discursivos para sostener la coherencia y la cohesión de los textos.
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER
 - RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
 - PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 - COMUNICACIÓN
 - COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Profundizar su conocimiento sobre diferentes aspectos de la lengua tales como las partes de la oración, las clases de palabras y el cambio de significado de acuerdo con la morfología de las palabras.
 - AUTONOMÍA PARA APRENDER
 - RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
- Participar en intercambios grupales, centrándose en el tema que se está tratando y adecuando el registro y el vocabulario a la situación comunicativa.
 - COMPROMISO Y COLABORACIÓN

Eje	Contenidos nodales y de ampliación/profundización
Sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de terminaciones morfológicas que mantienen la ortografía. • Escritura de palabras en letra cursiva o ligada. • Adopción progresiva de reglas de acentuación: clasificación y acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas. • Aplicación progresiva de la tildación de las formas verbales del pretérito perfecto simple. • <Separación de palabras en sílabas al bajar de renglón.> <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>

Eje	Contenidos nodales y de ampliación/profundización
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de obras de teatro breves. Identificación de las partes en las que se divide una obra teatral (actos, escenas, cuadros) y de sus componentes: parlamentos (diálogos) de los personajes y didascalias (o acotaciones). Práctica de lectura en voz alta de obras teatrales o fragmentos de ellas, en relación con la construcción del personaje, atendiendo al auditorio y coordinando la lectura con otros (en articulación con Educación Sexual Integral). <Presentación de fragmentos de la obra teatral leída ante un auditorio.> <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>
Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> Escritura autónoma de textos expositivos (comparativos y de secuencia) e instructivos breves (en articulación con Educación Digital): <ul style="list-style-type: none"> uso de signos de puntuación, de interrogación y de exclamación; organización de ideas en párrafos separados por punto y aparte; incorporación de conectores; uso de vocabulario específico sobre el tema. Escritura autónoma de diálogos a partir de los personajes de los textos leídos o recreando situaciones cotidianas de interés de los estudiantes. Revisión de la producción escrita a partir de rúbricas o intervenciones del docente: <ul style="list-style-type: none"> organización y progresión de las ideas en el texto; uso de conectores y pronombres; corrección de la ortografía; uso variado del vocabulario para evitar algunas repeticiones; incorporación de mejoras en la redacción a partir de las sugerencias de pares y de docentes. <Escritura de resúmenes a partir de un texto leído.> <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> Participación en intercambios orales: <ul style="list-style-type: none"> planificación de tareas estimando etapas y posibles resultados; planteamiento de hipótesis sobre una problemática relacionada con los temas propios del ámbito escolar; foco en el tema y respeto por los turnos del habla en los intercambios; formulación de preguntas y elaboración de explicaciones sobre un tema; expresión de ideas u opiniones; colaboración con pares.
Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> Segmentación de palabras que contienen hiatos y diptongos. <Relación entre hiperónimos e hipónimos (pájaro-colibrí, flor-lirio).> <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>

ESI

ED

Orientaciones didácticas para el capítulo 7

El propósito de las actividades de este capítulo es que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito a través del trabajo con el teatro y su relación con otros géneros. Se incluyen propuestas para analizar y reflexionar sobre distintos tipos de espectáculos teatrales, así como la lectura de obras y la escritura de diálogos breves, para abordar su estructura y características principales. Además, los niños van a conversar acerca de las conexiones entre los textos instructivos y los algoritmos. Al promover el análisis y la interpretación de los textos teatrales e instructivos y vincularlos con sus contextos de producción y uso, se hace foco en la capacidad de *pensamiento reflexivo* y *crítico*.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 7

La actividad inicial (página 70) plantea un punto de acceso narrativo y lúdico en el que los estudiantes van a representar personajes o escenas de cuentos clásicos conocidos a través del juego “Dígalo con mímica”. Esta actividad ofrece una conexión de lo trabajado en el capítulo 5 con la improvisación y representación teatral. Es una oportunidad para que el docente introduzca los textos instructivos, contenido que también se desarrolla en el capítulo, mediante la lectura o evocación oral de las reglas del juego. En este sentido, se puede invitar a los niños a reflexionar brevemente sobre otras instrucciones de juegos conocidos y poner en común los aspectos clave para que estos textos cumplan su función.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 7

- **Sobre las tablas** (página 71). Este apartado tiene por objetivo activar los conocimientos previos de los alumnos sobre los distintos tipos de espectáculos y reflexionar sobre sus principales características. Luego de mirar las imágenes, se pueden leer en conjunto las características desplegadas en el cuadro para empezar a conversar y reflexionar grupalmente sobre los tipos de espectáculos que allí aparecen y sus elementos más distintivos. Para enriquecer el análisis y fomentar el debate, se sugiere incorporar otras variables y preguntar, por ejemplo, por las características del público (“¿Están sentados y en silencio?”), los espacios donde se suelen desarrollar (“¿Dónde pueden ver una obra de títeres? ¿Y un recital?”) y la presencia de efectos visuales o de iluminación, entre otros elementos.
- **Que comience la función** (páginas 72 a 75). Se propone la lectura del texto teatral *Palabras mágicas* por medio de la estrategia de **lectura dialógica**. A continuación, se presentan algunas orientaciones para el desarrollo de las propuestas y actividades de estas páginas.

Antes de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos previos sobre los textos teatrales y comentar entre todos algunas de las características de este tipo de textos (las más evidentes o las que surjan en el intercambio), como la presentación de personajes, los parlamentos, la división en escenas o actos y las acotaciones. • Establecer comparaciones con otros tipos de textos narrativos, como los cuentos trabajados en el capítulo 5. • Por último, se sugiere conversar brevemente acerca de qué es un vivero y qué se puede encontrar en estos establecimientos para asegurarse de que los alumnos puedan seguir la historia y comprenderla desde el principio.
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Pausas para explicar palabras poco frecuentes: <i>despistado</i>, <i>estremecerse</i>, <i>néctar</i>. • Pausas para hacer preguntas de comprensión: “¿Qué es una película muda? ¿Por qué se las compara con el movimiento de clientes en el vivero? ¿Qué error cometió Lolo con las plantas para que se marchitaran?”.

Después de leer

- En el libro se incluyen preguntas para profundizar la comprensión, y el docente podrá agregar otras según lo considere necesario.
- En una primera conversación pueden renarrar los sucesos principales de la obra y reflexionar sobre aspectos como la elección y los sentidos de ciertas palabras; por ejemplo, el título y los nombres de las dos nietas.
- Se propone también una actividad de identificación de los referentes de ciertas palabras dentro del texto para favorecer la comprensión. Es recomendable que primero identifiquen el contexto de cada oración en la obra y luego expliquen a qué o a quién se refiere la palabra resaltada. Si es necesario, se puede releer el fragmento correspondiente para facilitar la identificación y comprensión.

Para abordar los recorridos literarios

Se puede enriquecer el trabajo con el género incorporando la lectura de otras obras teatrales como *Teatro por tres de la cabeza a los pies*, de Adela Basch, Alejandra Erbiti y Fabián Sevilla, o *Circo “La Pirueta”* y *El monstruo verde*, de Mónica López. Es interesante destacar que el trabajo textual del capítulo se centra en una obra de teatro de un solo acto, lo cual ofrece una valiosa oportunidad para explorar y comparar con otras obras teatrales de varios actos.

- **Literatura y otras artes** (página 74). Esta plaqueta invita a “salir” del aula para realizar una visita virtual al Teatro Colón. Antes de ver el video, se sugiere explicar brevemente que los videos 360° son grabaciones que permiten explorar el entorno moviendo la imagen en distintas direcciones. Como dato adicional, en internet se pueden encontrar tutoriales para fabricar anteojos de realidad virtual de cartón que, con el uso de un teléfono celular, permiten una experiencia inmersiva.
- **Para profundizar** (página 75). Esta plaqueta introduce el trabajo con hiperónimos e hipónimos a partir de palabras relacionadas con las plantas y otros términos presentes en la obra. Se puede ampliar el abordaje a hiperónimos e hipónimos de otros campos semánticos (*comida, ropa, ciudad, transporte*, entre otros) para continuar la profundización del trabajo de vocabulario.
- **¿Qué esconde el telón?** (página 76), **Actos y escenas** (página 77) y **Escenas bajo la lupa** (página 78). En este bloque se propone profundizar en la comprensión del texto teatral a través de explicaciones teóricas, la lectura en voz alta y actividades que permitan identificar y analizar elementos clave del género.

Para la lectura en voz alta, se recomienda que cada estudiante elija un personaje y lea respetando los turnos. La primera lectura de la obra que hace el docente al inicio del capítulo es una oportunidad para modelar cómo leer este tipo de texto. Se puede incentivar a los niños a que se pongan en el lugar de cada personaje y se identifiquen con sus emociones, de manera tal que lean con una entonación acorde al sentido de lo que expresan. Respecto de las actividades, es fundamental guiar la reflexión sobre cómo los elementos del texto teatral (parlamentos, acotaciones, escenas y actos) contribuyen tanto a su representación como a su organización. También se puede aprovechar el cuadro de la página 77 para discutir en grupo cómo las acotaciones enriquecen la puesta en escena y el desarrollo

del conflicto. En este conjunto de actividades se retoma la capacidad en foco del capítulo (*pensamiento reflexivo y crítico*). Asimismo, las actividades de la página 78 permiten consolidar la comprensión del texto mediante el trabajo con la identificación de hechos y escenas, la distinción entre texto narrativo y teatral, y la conversión de fragmentos de la obra entre diferentes tipos de texto. Para realizarlas, se sugiere revisar las características de los textos narrativos trabajadas en el capítulo 5 de este libro.

- **Más allá de los diálogos** (página 79). En esta actividad se invita a los estudiantes a escribir diálogos breves a la vez que se retoma lo aprendido sobre parlamentos y acotaciones. Es importante alentar a los niños a que incluyan acotaciones con distintas funciones (aportar información sobre la escenografía o sobre los gestos, emociones o movimientos de los personajes), así como a imaginar distintas interpretaciones para la misma imagen; por ejemplo, inventar un diálogo más dramático o más humorístico. Luego se puede organizar una puesta en común en la que compartan sus diálogos con el grupo, los lean en voz alta con la entonación adecuada y, si lo desean, improvisen alguna línea extra para dar más vida a la escena.
- **Teatro con instrucciones** (páginas 80 y 81). Se aborda el tema de los textos instructivos. Para conversar sobre los distintos tipos de instructivos que los estudiantes encuentran en su vida cotidiana, se sugiere retomar las reglas del “Dígalo con mímica” de la actividad de inicio y luego sumar otros: recetas de cocina, indicaciones, instrucciones de electrodomésticos o dispositivos electrónicos. La actividad 3 apunta a reconocer algunas formas verbales y establecer comparaciones entre las formas características de los textos instructivos y los textos narrativos, otro tipo textual que ya fue abordado en capítulos previos. Por su parte, la actividad 4 propone escribir algunas instrucciones relacionadas con la obra de teatro *Palabras mágicas* para darle continuidad al trabajo con la obra.
 - **Educación Digital** (página 81). Esta plaqueta presenta un puente entre los textos instructivos y el concepto de algoritmo para trabajar la producción escrita y el razonamiento lógico. Más allá de la consigna de escritura, la actividad invita a comparar ejemplos reales de algoritmos sencillos (como una receta de cocina) con un texto creativo al estilo de Cortázar, con el objetivo de que puedan reflexionar entre todos sobre las diferencias en el tono y la finalidad de cada uno. Si es posible, se podría complementar la propuesta presentando alguna herramienta digital de programación para niños y así explorar cómo estas instrucciones pueden transformarse en acciones programadas.
- **Manos a la obra** (página 82). Se guía a los estudiantes en el proceso completo de escritura de un texto teatral breve: planificación, redacción y revisión. Durante la **planificación**, es importante que los grupos definan los elementos esenciales de la obra (título, tema, personajes, escenario y acciones), así como las tres partes de la obra que van a conformar cada escena (inicio, nudo y desenlace). Se recomienda reforzar la inclusión de parlamentos claros y acotaciones que aporten detalles sobre gestos, expresiones y escenografía, asegurándose de que ambas partes se complementen en la representación. En la etapa de **revisión** resulta muy útil leer la obra en voz alta dentro de cada grupo para revisar aspectos como la claridad de los parlamentos y acotaciones, así como la correcta puntuación.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 7

La primera parte de esta actividad apunta a consolidar e integrar los contenidos trabajados a lo largo del capítulo con foco en la capacidad de *pensamiento reflexivo y crítico*. Se propone a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje mediante preguntas que los ayuden a reconocer palabras nuevas, identificar las características principales de los textos teatrales e instructivos, y evaluar las actividades realizadas a lo largo del capítulo. Estas preguntas buscan fortalecer la capacidad de autorreflexión y valoración del aprendizaje.

La segunda parte propone una experiencia de producción teatral grupal: planificar la puesta en escena de *Palabras mágicas*. Para llevarla a cabo, los alumnos deberán integrar los conceptos trabajados en el capítulo sobre textos teatrales y la organización de una obra. La actividad fomenta habilidades de trabajo colaborativo, como la distribución de roles, la planificación y la toma de decisiones consensuadas. Además, se busca estimular la resolución de nuevos desafíos, como la ambientación, la preparación del vestuario y la promoción del espectáculo. Al reflexionar sobre el proceso, los niños podrán identificar lo que les resultó más desafiante o divertido y valorar el trabajo en equipo como parte esencial del éxito de una obra teatral. Como cierre del proyecto, se puede sugerir la presentación de la obra ante un auditorio pequeño (frente a las familias u otros grados).

Orientaciones didácticas para el capítulo 8

En este capítulo se espera que los estudiantes trabajen algunas nociones esenciales sobre las secuencias argumentativas y las diferentes maneras de expresar la opinión. Además, se abordan los pronombres, como contenido que vincula estrechamente los ejes de producción escrita y de conocimiento de la lengua, y la elaboración de un resumen. También se hace foco en la identificación de palabras agudas, graves y esdrújulas, como contenido específico del conocimiento del sistema de la lengua. Como en todos los capítulos pares, la capacidad en foco es la *resolución de problemas*. Cabe destacar que, al ser el último capítulo del área de Lengua, en la actividad de integración se incluye una propuesta para recapitular todos los contenidos vistos en el libro.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 8

En la actividad inicial (página 84) se propone el análisis de imágenes sobre diferentes transportes sobre ruedas para identificar semejanzas y diferencias, y establecer un criterio de selección. A partir de este trabajo, los alumnos pueden analizar las razones que fundamentan la preferencia por un transporte y, además, registrar las elecciones y justificaciones del grupo. Además, se puede ampliar la consigna con la identificación del transporte que menos le gusta a la mayoría del grupo.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 8

- **Palabras para expresar la opinión** (página 85). El propósito de este bloque es sistematizar los recursos esenciales para expresar la opinión, algunos de los cuales se utilizan en la actividad inicial: verbos que indican preferencia (*gustar, preferir*), adjetivos evaluativos (*divertido, aburrido*), expresiones comparativas con *más* y *menos*. Se puede ampliar el repertorio de recursos con el uso de ciertos adverbios (*lamentablemente, afortunadamente*), apoyándose en la formación de adverbios en *-mente* vista en el capítulo 6. Además, es posible incorporar la reflexión sobre los adverbios *también* y *tampoco*, que indican que una valoración se comparte, tanto en la expresión afirmativa como en la negativa. Las actividades se pueden ampliar incorporando temas de debate según los intereses del grupo.
 - **Para no olvidar** (página 85). En esta plaqueta se retoman las reglas vistas anteriormente para el uso de la letra *b*, y se agregan dos reglas de ortografía vinculadas con la escritura de los verbos terminados en *-bir* y las distintas formas flexivas del verbo *haber*. Es importante incorporar tareas de reconocimiento y aplicación de las reglas. Por ejemplo, se puede solicitar que escriban oraciones donde utilicen verbos terminados en *-bir* (como *recibir, subir, describir, descubrir*). Es aconsejable, también, mencionar que los verbos *vivir, hervir* y *servir* son excepciones a la regla.
- **Agudas, graves, esdrújulas** (páginas 86 y 87). Se presenta la clasificación de las palabras según la posición de la sílaba tónica (agudas, graves, esdrújulas). Previo al trabajo con la clasificación, se sugiere revisar el reconocimiento de la sílaba tónica con propuestas lúdicas grupales. Por ejemplo, se puede solicitar a los alumnos que traigan imágenes o dibujos de objetos, y que presenten el material al resto de la clase, diciendo en voz alta las palabras y marcando enfáticamente la sílaba tónica. Una alternativa es que usen las palmas para marcar la intensidad de la sílaba o que digan la palabra separada en sílabas y den un pequeño salto al momento de decir la sílaba tónica.
 - **Para profundizar** (página 86). En esta plaqueta se introduce como contenido ampliatorio el uso del guion para separar sílabas al bajar de renglón. En este punto, es importante profundizar el tema haciendo un repaso de todos los dígrafos (*ch, ll, rr, qu, gu*) y retomar los conceptos de diptongo y hiato vistos previamente. Asimismo, se propone una actividad de reflexión grupal, guiada por el docente, sobre las palabras monosilábicas con diptongo (como *cien, nuez, pie, juez*). Se puede trabajar también con monosílabos con centro silábico simple (como *sol, paz, mar*).
 - **Para no olvidar** (página 87). Esta plaqueta se vincula con el contenido sobre verbos en pasado, trabajados extensamente en los capítulos 5 y 6, con el objetivo de familiarizar a los alumnos con un patrón frecuente de tildación. A modo de ampliación, se sugiere incorporar la regla de tildación para los verbos en pretérito imperfecto de la segunda y tercera conjugación (*temía, partía*), tomando como base la explicación sobre el hiato y el acento gráfico, presentada también en el capítulo 4.
- **Los pronombres** (páginas 88 y 89). Este contenido se vincula con la actividad de comprensión del capítulo 7 (actividad 5 de la página 75), por lo que se puede elegir trabajar con este apartado en paralelo. Se desarrolla la descripción de los pronombres personales, con especial énfasis en la relación de referencia que establecen con sustantivos del mismo

texto, y en su manifestación de género y número. Se presentan dentro de la clase tanto los pronombres de sujeto (*yo, él, ella, etc.*) como los de objeto (*lo, la, le*), aunque no se establece explícitamente la diferencia. En las actividades, se propone un trabajo de reescritura de oraciones, con el reemplazo del sustantivo por el pronombre. Estas actividades se pueden ampliar con el trabajo con más ejemplos de la obra o de algún otro texto narrativo. Se puede complementar con la identificación de las formas que expresan el género (masculino, singular). En este caso, se podría trabajar también con la identificación de la interpretación genérica del masculino plural. En este conjunto de actividades se retoma la capacidad en foco de este capítulo.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 8

Por ser la actividad final de la sección de Lengua, se desarrolla en doble página (páginas 90 y 91): la primera página remite a la revisión de los contenidos del capítulo, de forma similar a cómo se trabajó en los capítulos anteriores, mientras que la segunda página propicia una recapitulación general.

La consigna 1 hace foco en la *resolución de problemas*, por lo que se formulan diversas tareas específicas para aplicar los contenidos: expresión de la opinión, reconocimiento de sílaba tónica y clasificación de palabras según su acentuación, identificación de pronombres y de su referencia. En la actividad final se plantea una serie de consignas con el fin de recapitular los contenidos del área a partir del armado de una tapa de diario. Se recomienda pedir a los estudiantes que lleven a la escuela tapas de diarios para trabajar en el aula o se pueden usar herramientas digitales para visitar diarios electrónicos con el propósito de identificar las características de una portada de diario (el nombre de la publicación, la fecha, el tamaño de la tipografía, el formato y la distribución de los titulares). Asimismo, para ampliar la secuencia, se sugiere elegir el nombre del diario, a partir de propuestas de los alumnos y una votación.

Uno de los objetivos centrales de la actividad es fomentar la discusión en pequeños grupos para elegir qué contenido seleccionar y cómo formularlo, para lo cual es esencial la guía del docente. Además, se incluye una consigna para la presentación oral del trabajo realizado. Finalmente, se propone una creación colectiva de la tapa, que puede realizarse en el libro. A modo de cierre, se sugiere escribir cada titular en hoja A4 y armar la tapa de diario en afiche para colgar en el aula.

