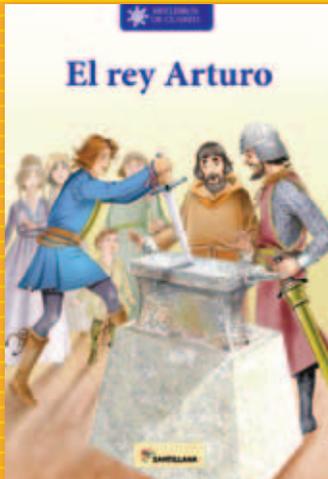
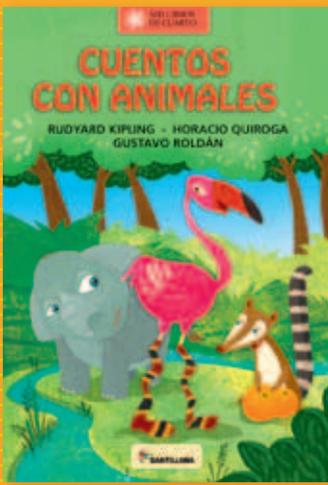


LIBRO DEL DOCENTE

# EL LIBRO DE

4.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE



SANTILLANA

# LIBRO DEL DOCENTE



## PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

### **El libro de 4.º Prácticas del lenguaje - Libro del docente**

es una obra colectiva, creada y diseñada en el Departamento Editorial de Ediciones Santillana,  
bajo la dirección de Mónica Pavicich, por el siguiente equipo:

María Elena Cuter, Cinthia Kuperman y Mirta Torres

Con la colaboración de: María Andrea Moretti, Florencia Angarano, Karina Silva y Mariana Vitaliti

Editora: Daniela Fernández

Jefa de edición: Sandra Bianchi

Gerencia de gestión editorial: Patricia S. Granieri

La realización artística y gráfica de este libro ha sido efectuada por el siguiente equipo:

Jefa de arte: Silvina Gretel Espil.  
Diagramación: Alejandra Mosconi.  
Tapa: Alejandra Mosconi.  
Corrección: Julia Taboada.  
Documentación  
fotográfica: Carolina S. Álvarez Páramo, Leticia Gómez Castro, Cynthia R. Maldonado y Nicolas Verdura.  
Fotografía: Archivo Santillana.  
Preimpresión: Marcelo Fernández, Gustavo Ramírez y Maximiliano Rodríguez.  
Gerencia de  
producción: Gregorio Branca.

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin permiso de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

© 2016, EDICIONES SANTILLANA S.A.

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP),  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISBN: 978-950-46-4921-2

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723.

Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*

Primera edición: septiembre de 2016.

El libro de 4<sup>o</sup> prácticas del lenguaje : libro del docente / Florencia Angarano ... [et al.] ; coordinación general de Cinthia Kuperman. - 1a edición para el profesor -  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2016.  
32 p. ; 28 x 22 cm. - (El libro de)

ISBN 978-950-46-4921-2

1. Lengua. 2. Educación Primaria. I. Angarano, Florencia II. Kuperman, Cinthia, coord.  
CDD 407.1

Este libro se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2016, en Artes Gráficas Rioplatense, Corrales 1393, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

# Índice

I. La enseñanza de la lectura y la escritura al comienzo del segundo ciclo .....	5
Sobre la lectura .....	5
Sobre la escritura .....	6
II. Presentación de <i>El libro de 4.º Prácticas del lenguaje</i> .....	7
Agenda escolar .....	7
Sugerencias para el uso escolar de la agenda .....	7
Colección “Mis libros de cuarto” .....	8
<i>Cuentos con animales</i> .....	9
<i>Peter Pan</i> .....	9
<i>Lectores curiosos</i> .....	9
<i>El rey Arturo y Lancelot, el Caballero del Lago</i> .....	10
El armado de los libros .....	11
Las páginas finales de cada capítulo .....	11
Para leer, escribir y revisar .....	11
Reflexión sobre el lenguaje .....	11
La revisión de las escrituras .....	12
Una pausa para recapitular .....	13
III. Presentación por capítulo .....	14
a) Leer, conversar y escribir .....	14
Capítulo 1. “Cuentos con animales” .....	14
Capítulo 2. “ <i>Peter Pan</i> , la novela” .....	14
Capítulo 3. “Lectores curiosos” .....	15
Capítulo 4. “Los caballeros medievales” .....	17
b) Leer, escribir y revisar: la reflexión sobre el lenguaje .....	18
Capítulo 1 .....	18
Reflexión sobre contenidos ortográficos. Mayúsculas .....	18
Reflexión sobre clases de palabras. Sustantivos propios y comunes .....	19
Reflexiones gramaticales. Construcciones sustantivas .....	19
Reflexión sobre diversos aspectos textuales que es necesario revisar en la propia escritura .....	20
Capítulo 2 .....	20
Reflexión sobre contenidos ortográficos. Tildación .....	20
Reflexión sobre las clases de palabras y su valor en el texto .....	21
La revisión de las escrituras .....	22
Capítulo 3 .....	24
Reflexión sobre contenidos ortográficos. Tildación .....	24
Reflexiones gramaticales. Construcciones sustantivas .....	24
Reflexión sobre las clases de palabras y su valor en el texto .....	25
La revisión de las escrituras .....	26
Capítulo 4 .....	27
Reflexión sobre las clases de palabras y su valor en el texto .....	27
La revisión de las escrituras .....	28
IV. Consideraciones finales .....	29
V. Contenidos de <i>El libro de 4.º Prácticas del lenguaje</i> .....	30
VI. Bibliografía .....	32



## I. La enseñanza de la lectura y la escritura al comienzo del segundo ciclo

El propósito esencial de la enseñanza de la lectura y la escritura en este ciclo es lograr el desempeño plenamente autónomo de los alumnos en ambas prácticas, tanto en los diversos ámbitos de la vida social extraescolar según las necesidades y preferencias de cada uno, como en el estudio, para avanzar en sus trayectorias formativas. Para ello, es imprescindible favorecer de manera sostenida la relación cotidiana de los niños con los libros y otros materiales impresos, así como propiciar las oportunidades de participación en la producción de textos adecuados a las distintas situaciones que requieren la escuela y la vida cotidiana en esta etapa de la niñez.

### Sobre la lectura

La participación de los niños en situaciones de lectura implica tanto escuchar leer al docente como leer por sí mismos y, además, tener oportunidades de conversar con el docente y los compañeros sobre lo leído.

Todos los conocimientos que los alumnos van adquiriendo en las situaciones en las que escuchan leer obras de distintos géneros, cuando leen por sí mismos, cuando escriben sobre lo leído o le dictan a su maestro, les permiten anticipar cómo puede comenzar un cuento, qué puede ocurrir en cierta historia, cómo puede responder un personaje... El “mundo creado” por la literatura, novedoso en la primera lectura, va siendo cada vez más conocido y tiene una lógica que se comprende a medida que se leen nuevas historias.

El conocimiento de lo contextual —el mundo de cierta época, sus espacios y sus reglas—, del estilo de un autor, de la estructura de los textos —los obstáculos que enfrentan los protagonistas, las características de sus adversarios y sus colaboradores— constituye parte de lo que la escuela ofrece a los alumnos para que avancen en su formación como lectores y escritores. De ese modo, los chicos se enfrentan directamente con lo que el texto dice y se apropian —mientras se van convirtiendo en lectores autónomos— de aspectos del **lenguaje que se escribe**: las particularidades del lenguaje literario; la singularidad de las estructuras textuales según los géneros; el uso de los recursos de coherencia y cohesión y de la puntuación como organizadores textuales; la voz de los personajes y los marcadores gráficos; la función de las diferentes clases de palabras.

Del mismo modo, los alumnos de 4.º necesitan encontrarse con textos que les ofrezcan información, explicaciones acerca de un acontecimiento o un fenómeno, argumentaciones contrapuestas... Los textos de estudio —de otras áreas o los breves textos explicativos sobre algunos contenidos gramaticales u ortográficos en *El libro de 4.º*—, las biografías de autores o los artículos de divulgación de la revista *Lectores curiosos* proponen a los niños situaciones de lectura de textos de no-ficción.

La lectura compartida con el docente, el intercambio entre los niños y el maestro, la toma de notas, la vuelta al texto tanto en busca de respuestas como para confirmar o desmentir la información o la interpretación dan lugar a la reformulación y el comentario del contenido, favorecen el planteo de los propios interrogantes y brindan la posibilidad de hacer explícitos aspectos sobreentendidos en estos textos.

En el segundo ciclo los alumnos necesitan asumir la responsabilidad de la lectura de diversos textos que se trabajan en clase; releerlos por sí mismos para detenerse en los modos de decir, para buscar determinada información después de haberla comentado en clase, para hacerse preguntas e interpretar entre varios cuando quedan dudas sobre el sentido, para preparar un fragmento y hacerlo oír a los compañeros, para enfrentar la lectura de un texto “nuevo” de un género conocido, de otro capítulo de una novela que se sigue en clase o sobre un tema que se está trabajando.

El docente acompaña a los niños mientras leen, se acerca, interviene para ayudarlos a profundizar las interpretaciones, señala cambios de tono o hace notar el valor de la puntuación en algunos casos y, además, lee porque su lectura funciona como modelo para que adquieran fluidez y confianza con la lectura en voz alta.

El docente promueve la lectura por sí mismos de las consignas pero –también en 4.º grado– las explica y releo cuando advierte que algunos alumnos tienen dificultades para comprenderlas. Saber qué se les solicita en cada caso los ayuda a resolver las actividades pero también a comprender una forma de trabajo propia de cada maestro que seguirán descubriendo a lo largo de toda la escolaridad.

Con *El libro de 4.º* los niños tienen en sus manos ejemplares de una antología de cuentos, una revista con artículos de información y una novela. El docente lee cada obra según sus características:

- Los cuentos –una o más de una vez–, sin interrupciones o con interrupciones mínimas. Luego, abre espacios de intercambio acerca de lo leído para profundizar la interpretación y releer fragmentos significativos.
- El índice de la revista –de manera compartida con los chicos–, para localizar algún artículo; el título de la nota con una breve exposición dialogada que favorezca el acercamiento de los niños al tema; el artículo mismo, mientras los alumnos siguen la lectura en sus ejemplares y participan del diálogo entre sí y con el docente, observan las imágenes, releen fragmentos, si es necesario, y se detienen en los contenidos de estudio o de divulgación, en las formas que asume el texto informativo para referirse a los diversos temas y a las características de su estructura: títulos, subtítulos, epígrafes, cuadros laterales con datos complementarios, fotografías o imágenes realistas, etcétera.
- Los capítulos de una novela en días previstos de la semana. La continuidad de la historia hace crecer la expectativa de los niños, su involucramiento en los acontecimientos narrados y su identificación con algunos de los personajes de modo tal que, en 4.º grado, van adelantándose en la historia a pedido del docente o por propia iniciativa, con lo que progresan en su autonomía como lectores.

## Sobre la escritura

Para que los alumnos consoliden su formación como escritores es imprescindible que escriban diariamente; en ese proceso se enfrentarán con una cantidad de dudas y cometerán “errores”. Es importante generar en el aula un clima de confianza que permita que comentarlos, se expliciten por qué se produjeron y se compartan opciones para superarlos. Por ejemplo, en páginas 54 y 55 del capítulo 2, “*Peter Pan*, la novela”, se propone a los niños escribir una de las aventuras que la novela anuncia pero no narra. El docente puede decidir que se escriba la aventura, y al día siguiente encarar la revisión propuesta en la sección “Para leer, escribir y revisar” (página 62). En el libro se sugiere revisar diversos aspectos. Por ejemplo:

---

En las páginas 54 y 55 escribiste una aventura. Antes de pasarla en limpio, volvé a leerla para revisar si presentaste a los principales protagonistas.

---

---

Cuando revises tu aventura, señalá dónde indicarías el momento en que ocurren los hechos.

---

---

¿Lograste explicar cómo termina tu aventura?

---

Para que los chicos se formen como escritores, deben poder leer su propio texto preguntándose, en primer lugar, si globalmente se entiende lo que quisieron decir y, luego, tratando de asegurarse de que no falten aspectos esenciales como la presentación del/los protagonista/s, el tiempo en que ocurren los hechos o el cierre de un episodio o de la historia en su totalidad.

Las mismas preguntas, a instancias del docente, pueden formularse al leer o escuchar leer el texto de sus compañeros. Al ayudarse entre ellos a revisar, los niños empiezan a poder mirar sus propias escrituras con ojos de lector: “para ver si se entiende”, “si queda bien”, “si falta algo”, “si se reitera”.

La oportunidad de participar en muchas situaciones de lectura y de escritura y, fundamentalmente, la ocasión de revisar sus escritos acompañados por el docente, así como la vuelta permanente a los textos leídos para ver “cómo lo dice el autor”, posibilitará que los niños mejoren sus propios escritos y que dispongan de recursos para sentirse seguros y confiados al escribir.

En *El libro de 4.º*, las situaciones de reflexión sobre los aspectos gramaticales, de organización textual, clases de palabras, así como sobre las cuestiones ortográficas se desarrollan capítulo a capítulo.

## II. Presentación de *El libro de 4.º Prácticas del lenguaje*

### Agenda escolar

El registro por escrito de citas, obligaciones, tareas y cuestiones que no pueden olvidarse forma parte de las prácticas cotidianas de lectura y escritura que ejerce la mayoría de las personas. Las anotaciones sirven para uno mismo, como extensión de la memoria, y permiten organizar el tiempo, los compromisos, los planes y los proyectos.

Los soportes que colaboran con el ejercicio de estas prácticas son múltiples, electrónicos y de papel. Entre ellos, la **agenda** es uno de los utilizados con mayor frecuencia. En ella se asientan y planifican una serie de tareas o actividades relacionadas con los quehaceres cotidianos de quien la escribe. En las agendas se almacenan datos pero, sobre todo, se disponen y programan una serie de tareas. Es una herramienta útil a la hora de organizar actividades y planificar el uso del tiempo. Las agendas están en blanco. Constan de un calendario y unas páginas para anotar los datos personales. Las anotaciones de cada niño serán las que completen este soporte.

Se propone la formación de los alumnos como estudiantes mediante el uso de la agenda de *El libro de 4.º*, una responsabilidad de la escuela que excede la idea de enseñar a estudiar, vinculada casi únicamente con la lectura de algunos textos de carácter informativo.

El empleo de la agenda requiere cierta constancia por parte de los maestros para que los alumnos no abandonen a lo largo del año el registro de fechas, la previsión de plazos, el recuerdo de sus responsabilidades. Se trata de enseñar prácticas propias de los estudiantes, que hasta hoy no han sido suficientemente valoradas en la escuela.

Los alumnos del segundo ciclo necesitan aprender a organizar su tiempo personal de trabajo: los plazos para la entrega o el completamiento de tareas, el avance en la lectura individual de capítulos de una novela, la distribución de responsabilidades dentro de un grupo de trabajo, entre otras cuestiones.



## Sugerencias para el uso escolar de la agenda

- La agenda puede ser retomada cada principio de mes para consignar las fechas que se deben tener presentes en ese lapso de tiempo: actos y salidas escolares, así como festividades, cumpleaños o eventos de la comunidad.
- Se registran fechas importantes para la planificación y la organización del estudio: evaluaciones, exposiciones o muestras, entrega de trabajos prácticos en cualquiera de las áreas.
- Se anotan en la agenda tareas relacionadas específicamente con la lectura y la escritura como, por ejemplo, cronogramas de lectura, fechas de revisión de borradores, o de entrega de planes de texto y/o versiones finales de las producciones escritas.
- Se advierte y registra en qué momento se va a llevar a cabo “Una pausa para recapitular” y evaluar lo enseñado, de modo tal que los niños tengan el tiempo necesario para “prepararse”: releer un cuento o un capítulo de la novela, consultar o exponer dudas, pedir ayuda –si la necesitan– en relación con contenidos que serán objeto de trabajo individual.

A lo largo de los capítulos, el ícono de agenda  indica qué registrar. Por ejemplo, en la página 17 aparece la indicación: *Registrá en tu agenda personal las fechas en las que leerás cada cuento*. Y en la página 50 se le requiere *Anotá las fechas en que te comprometés a leer los capítulos I a IV* de la novela que van a comentar entre todos.

En un primer momento, es el docente quien promueve el uso de la agenda. Hace sugerencias sobre la escritura, qué escribir y dónde hacerlo. Al remitir al uso de la agenda de manera sistemática, el docente interviene en la formación de los niños como estudiantes para que, poco a poco, vayan logrando un control más autónomo y personal de su desempeño como alumnos.

## Colección “Mis libros de cuarto”

El libro de 4.º invita a cada niño a dar un paso hacia la construcción de esta pequeña biblioteca personal:

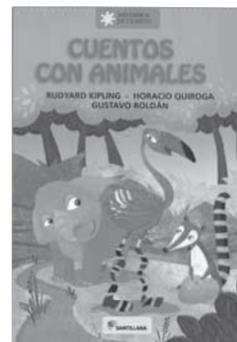


Esta colección convoca a la lectura diaria y ofrece, a la vez, contextos válidos para plantear situaciones de escritura en torno a lo leído. Los capítulos proponen leer y escribir acerca de los cuentos, de la novela o de la información que ofrecen, y cada uno lleva –implícitas y explícitas– invitaciones para ir a la biblioteca de la escuela y elegir otros libros, para leer otros cuentos de un mismo autor o de un mismo personaje, para buscar nueva información y descubrir así la potencialidad de las bibliotecas virtuales disponibles en Internet.

### Cuentos con animales (capítulo 1)

Tres grandes autores se dan cita en este ejemplar: Rudyard Kipling, Horacio Quiroga y Gustavo Roldán.

Los tres se hacen la misma pregunta –cada uno de ellos con su particular estilo, a su modo–: “¿Por qué...?”. Así, el tamaño de la trompa de los elefantes, el color de las patas de los flamencos o la costumbre de los coatis de trepar a los árboles “se explican” desde la ficción. Los lectores podrán establecer con facilidad algunas relaciones entre “Las medias de los flamencos”, “El hijo del elefante” y “El árbol más alto”. La posibilidad de realizar estas relaciones intertextuales les permitirán enriquecer su interpretación de cada cuento y crecer como lectores de este género.



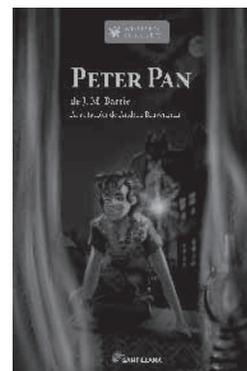
### Peter Pan (capítulo 2)

*Peter Pan*, un clásico de la literatura infantil, es una novela del escritor escocés James M. Barrie. Originalmente, era una obra teatral que fue estrenada en Londres, el 27 de diciembre de 1904, llamada *Peter Pan y Wendy*. Se transformó en un libro para niños en 1911.

Peter vive en el País de Nunca Jamás, una isla poblada por piratas, indios, hadas y sirenas. Un país mágico donde las hadas pueden hacer que los niños vuelen y vivan extraordinarias aventuras. Peter es un niño que nunca crece, líder de otros niños que, como él, cierto día se perdieron y desean, sobre todo, tener una mamá.

Cuando se lee una novela hay mucho para comentar, se hace necesario recuperar lo que se ha leído en sesiones anteriores para poder comprender mejor los nuevos sucesos o las novedades que ofrece el comportamiento de los personajes y que van completando su caracterización a medida que la trama avanza. Esto hace necesario el uso del señalador, exige a veces volver atrás para recordar algún detalle y permite ingresar en un mundo particular, el de cada novela.

La lectura de *Peter Pan* es el inicio del recorrido que los chicos de 4.º van a hacer como lectores de una novela; invita a elegir otras en la biblioteca de la escuela, en otras bibliotecas o en las librerías.



### Lectores curiosos (capítulo 3)

*Lectores curiosos* es una revista de divulgación. En general, el lector de este tipo de publicación lee atentamente solo los artículos que despiertan su interés y dedica menos atención a otros que no lo atraen tanto.

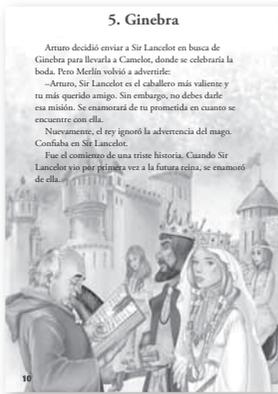
Se trata de invitar a los niños a acercarse a textos de información: entrevistas, notas de estilo enciclopédico, infografías, biografías, noticias periodísticas. Estos textos ofrecen títulos y subtítulos, fotos o imágenes realistas, epígrafes y referencias que se toman en consideración para completar la comprensión del tema o el conocimiento que se tiene, por ejemplo, de los castillos medievales o de las armaduras de los caballeros; de las diferencias entre los piratas de ficción y los personajes reales que los inspiraron.



## El rey Arturo y Lancelot, el Caballero del Lago (capítulo 4)

Estos dos relatos forman parte de una saga: un conjunto de historias legendarias que relatan la creación de Camelot, un reino mítico; del origen de su rey, Arturo, y de los caballeros que lo acompañaban, conocidos como los “Caballeros de la Mesa Redonda”.

Divulgadas a partir del siglo XII, en Europa, especialmente en la literatura inglesa y francesa, resurgieron durante el siglo XIX y continúan vigentes a comienzos del siglo XXI, tanto en la literatura como en otros medios.

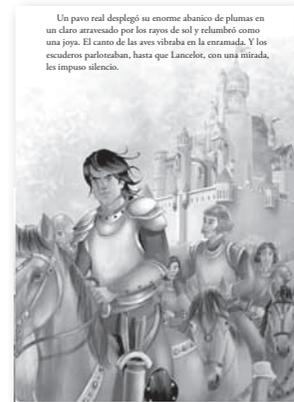


El rey Arturo, también conocido como Arturo de Bretaña, héroe de muchos poemas y relatos de la Edad Media, es el rey mítico que defiende a su pueblo, tanto en la guerra como en la paz. Según algunos textos medievales tardíos, fue Arturo quien dirigió la defensa de Bretaña contra los invasores sajones, a comienzos del siglo VI. La leyenda dice que obtuvo una espada mágica, forjada por Merlín en la isla de Avalon, cuyos poderes eran extraordinarios. También cuenta que recibió como obsequio de bodas una mesa redonda, en la que todos los que se sientan son iguales pues no hay ningún lugar de privilegio.

Lancelot, el más valiente de los caballeros del rey Arturo, jugó un papel importante en muchas de sus victorias. Es conocido por su historia de amor con la reina Ginebra, la esposa de Arturo, y por el rol que desempeñó en la búsqueda del Santo Grial.

Lancelot fue escrito en el siglo XII; en el siglo XIII fue el centro en el largo ciclo de la *Vulgata*. La vida y las aventuras de Lancelot se han presentado en muchos romances medievales, ya que fue uno de los representantes del “amor cortés”, concepto literario que, en la Europa medieval, expresaba el amor noble, sincero y caballeresco. El vínculo que se establecía entre el caballero y la dama era secreto, prohibido, casto, comparable a la relación de vasallaje entre el señor feudal y sus hombres. La dama será siempre inalcanzable y, al mismo tiempo, siempre estará presente en la vida del héroe; por ella se combate, a ella se ofrendan los triunfos. Cuando Cervantes escribe su extraordinaria parodia de los libros de caballería, la divertida relación entre Don Quijote y Dulcinea del Toboso tiene como antecedente esta creación literaria medieval.

La literatura infantil y juvenil contemporánea adopta esta característica de relatos distintos dentro de un mismo contexto temporal o espacial, que permiten el reencuentro del lector con ciertos personajes en diferentes momentos.

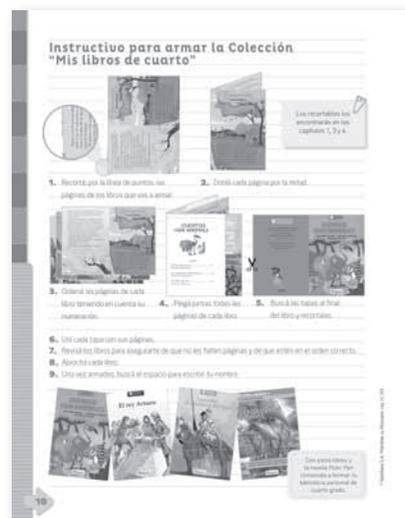


## El armado de los libros

Cada libro lleva un trabajo de armado. Esta tarea ofrece una nueva oportunidad de lectura: las instrucciones para armar los libros están en la página 18, en el capítulo 1.

Los niños de 4.º ya podrán leer las instrucciones y realizar la tarea con relativa destreza. El docente tendrá que explicar de qué se tratan algunas de las acciones que puedan resultar menos habituales, como plegar, o indicar a qué se refiere el ícono de la tijera. Puede pedir que releen las instrucciones cada vez que haya que armar un nuevo libro, y acompañar en la lectura especialmente a aquellos niños que aún no logran entender qué hay que hacer en cada paso.

La lectura de instrucciones es una de las situaciones de lectura en las que se advierte con mayor claridad que es el texto el que valida la interpretación. Si se entendió bien o mal una instrucción, el resultado de la acción lo demostrará sin lugar a dudas.



## Las páginas finales de cada capítulo

Los capítulos finalizan con seis páginas que tienen, en todos los casos, propósitos similares. Llevan por título "Para leer, escribir y revisar" y "Una pausa para recapitular".

### Para leer, escribir y revisar

Estas páginas proponen dos tipos de situaciones: las de **reflexión sobre el lenguaje** y las que brindan orientaciones para la **revisión de las escrituras** que los alumnos produjeron a lo largo del capítulo. Ambas situaciones están íntimamente vinculadas: los problemas que se le plantean al escritor –cómo se escribe una palabra, cómo se evita una repetición innecesaria, cómo se organiza la estructura del texto, y muchos otros– son los contenidos de la reflexión.

Los alumnos del segundo ciclo necesitan aprender *qué revisar* en sus propios textos para mejorarlos, hacerlos comprensibles para otro lector, brindar la información necesaria y/o enriquecer el escrito.

Un maestro puede pedir: "Revisá si pusiste tilde en todos los verbos en pretérito, como *huyó*", o solicitar: "Leé el episodio que escribiste. Me parece que cada vez que habla un personaje pusiste *dijo, dijo*... Vos conocés otros verbos 'de decir' porque ya los estudiamos". O sea, tiene la posibilidad de dejar en manos de los niños la revisión en sus textos de ciertos contenidos de reflexión sobre el lenguaje que ya han sido enseñados/estudiados en el aula.

### Reflexión sobre el lenguaje

El docente orienta las actividades y abre a la reflexión grupal; durante el intercambio con los alumnos, multiplica la cantidad de ejemplos, los comparte y discute, y enseña a registrar algunas conclusiones.

La reflexión sobre el lenguaje lleva al maestro a proponer a los alumnos que focalicen sus miradas no tanto en el significado del texto sino en las estrategias, los recursos, las expresiones, las pausas que permiten que el texto exprese ese significado.

En estas páginas se plantean reflexiones sobre ortografía, sobre las clases de palabras y su lugar en los textos, sobre coherencia, cohesión, conectores y algunos otros contenidos relacionados con la gramática textual. Como irán viendo, se da también un primer paso hacia la reflexión sobre sintaxis.

La producción escrita de **conclusiones** es un momento importante de la enseñanza de los contenidos de reflexión. Para realizarlas, los alumnos aportan lo que han comprendido, lo comentan entre ellos y con el docente, y se guarda memoria de esas conclusiones en una cartelera a la vista de todos y en los libros o las carpetas de los alumnos. Por ejemplo: “En palabras como *guitarra* y *guerra* se escribe la *g* con la *u* antes de la *e* y de la *i*, y suenan como *gato*”. Se trata de conclusiones provisorias y sencillas, pero que señalan de manera elemental un aspecto acertado de la ortografía, en este caso.

### La revisión de las escrituras

A lo largo del primer ciclo, es esperable que los niños se apropien del sistema alfabético y produzcan textos. En 4.º grado se continúa con el proceso de enseñanza de la escritura. Los alumnos necesitan avanzar en su formación como escritores, lo que implica disponer de más herramientas para leer su propio texto desde la posición de un lector externo: “¿Se entiende? La información que ‘va antes’ ¿está antes o es necesario ‘subirla’ y reestructurar lo escrito para que el texto resulte comprensible?”, “¿Dónde conviene / corresponde poner un punto?”, “¿Cómo ‘habla’ el príncipe en este episodio?”.

El proceso de escritura es recursivo; un texto no se termina “de una vez”: se escribe, se relee, se cambia un fragmento, se agregan algunas palabras, se tacha, se piensan formas de vincular un párrafo con el siguiente, se reescribe un fragmento porque no queda clara su relación con lo que ya se dijo y con lo que falta decir. . .

El libro de 4.º intenta plantear algunos de estos problemas que, como dijimos, los niños necesitan enfrentar para seguir aprendiendo a escribir. El maestro actualizará estos contenidos; el libro ofrece algunos ejemplos de cómo recurrir a un conector temporal –*tiempo después, a la mañana siguiente, después de cien años*– para relacionar un nuevo párrafo con el resto de la historia, pero el docente tendrá que releer con cada niño el texto que produjo y ayudarlo a buscar soluciones análogas a los ejemplos del libro.

La ortografía se incluye entre los aspectos de la escritura que los alumnos deben aprender a revisar. En 4.º grado casi todos los alumnos siguen planteándose dudas acerca de la norma ortográfica; los docentes promueven la duda ortográfica y la consulta a un compañero, al maestro, al texto que están leyendo, a los carteles del aula, al corrector de la computadora o al diccionario.

¿Cuándo se duda? En aquellos casos en los que, para una misma realización sonora, existe más de una posibilidad ortográfica. Se duda en la palabra *silencio* porque la *s*, la *c* (y hasta la *z*!) representan en nuestro país –no en España– un mismo espacio sonoro.

Se duda en *velero*, *gigante*, *pan rallado*, porque también compiten la *v* y la *b*, la *g* y la *j*, la *y* y la *ll*. Se duda en *hermano*. Los alumnos pueden hacer muchas preguntas, pero no es necesario que pregunten cómo se escribe *cubrir*, porque ya estudiaron que delante de *r* solo va *b*, ni *cubierto*, porque el docente ya propuso pensar que hay que observar que –como *cubierto* viene de *cubrir*– es una **palabra ortográficamente segura**, como lo son *televisión* porque viene de *televisor*, o *responsabilidad* porque viene de *responsable*.

Durante 4.º grado, el docente repasa con los niños las **restricciones básicas de nuestro sistema de escritura**, es decir, las reglas ortográficas sin ninguna excepción, con propuestas como las que siguen:

Delante de la *e* y de la *i* siempre va la letra “*g* con la *u*”, como en *queso* y *chiquito*.

- Piensen ejemplos y anótenlos en un cartel.

Delante de la *e* y de la *i*, cuando la *g* suena suave como en *gato*, siempre va *u*, por ejemplo: *guitarra*, *siguiente*, *aguinaldo*, *guerra*.

- Comenten por qué *galera* y *gorra* no llevan *u*.

- Comenten por qué *sigo* (*sigo estudiando*, *persigo al ladrón*) no llevan *u* aunque son de la familia de *siguiente*.

- Comenten por qué *gente* y *gimnasio* no llevan *u* aunque la *g* va delante de la *e* y de la *i*.

Antes de la *r* y de la *l* siempre va *b* y nunca *v*, por ejemplo, *bruja* y *cable*.

- ¿Por qué podemos estar seguros de que *abierto* se escribe con *b*?

La *c*, cuando suena como la *s*, puede ir delante de la *e* y de la *i*, como en *cenicero*.

- Piensen cinco palabras en las que necesiten preguntar: ¿Va con *s* o con *c*?

Delante de la *p* y de la *b* siempre va *m* y nunca *n*, como en *empanada* y *sombrilla*.

- Busquen en sus libros por lo menos cinco palabras en las que encuentren *mp* o *mb*.

La práctica de la revisión de sus propias escrituras —estimulada y sostenida por el docente— ayudará a los niños a lograr mejores versiones finales de sus textos. Sin embargo, el maestro sabe que la revisión insume un prolongado proceso de aprendizaje. En el aula, los alumnos necesitan encontrar un lugar donde sentirse seguros para **probar, ensayar, escribir y revisar** lo escrito, y un docente siempre dispuesto a intervenir para mejorar paulatinamente la escritura.

### Una pausa para recapitular

Para leer y escribir solos

**Una pausa para recapitular**

Fecha: \_\_\_\_\_  
Nombre y apellido: \_\_\_\_\_

1. Escribe tres pistas que permitan reconocer a un terrible pirata. Tené a mano la revista Lecturas curiosas que leiste en este capítulo.

**SE BUSCA**

2. Relee la entrevista a Gustavo Rolón.  
a) Anotá los títulos de tres de los cuentos que Rolón leyó en su infancia.  
b) ¿Qué decisión tomó el escritor cuando, siendo niño, conoció el circo?

3. Volvé a leer el texto "Las armaduras".  
a) ¿Qué características debían tener las armaduras para ser de calidad?  
b) ¿Qué parte de la armadura considerás imprescindible para el caballero? Justificá tu respuesta.

79

En las dos páginas finales de cada capítulo se encuentra la sección "Una pausa para recapitular". Las propuestas que allí se desarrollan retoman algunos aspectos de cada capítulo y están orientadas a generar un espacio de trabajo individual. El docente podrá advertir el recorte realizado y relevar información sobre los progresos de cada uno de los alumnos respecto de aquello que se haya enseñado.

A los alumnos les permitirá reencontrarse con distintas situaciones de lectura y escritura en el mismo contexto donde los aprendizajes han tenido lugar a lo largo de ese capítulo.

En lectura y en escritura, las propuestas tienen la intención de que los niños prueben y adviertan cuánto pueden resolver por sí mismos una vez que el docente leyó y explicó cada consigna, que pidan ayuda al docente si la necesitan, que decidan mirar en otras páginas del libro o consulten con un compañero para resolver sus dudas: cuando un niño busca libremente el modo de resolver, manifiesta ya sus progresos.

"Una pausa para recapitular" (páginas 31 y 32; 63 y 64; 79 y 80; 109 y 110) permitirá al docente focalizar en algunos contenidos enseñados

y prever nuevas intervenciones para reorganizar la planificación en función de los progresos de los alumnos.

Las situaciones de resolución individual requieren que los alumnos estén preparados: agendar las fechas, definir qué tienen que leer con mayor profundidad o releer, dar espacios para que puedan expresar sus dudas acerca de los contenidos trabajados en un lapso determinado, generar instancias que sean nuevas oportunidades de profundizar en los aspectos que el docente considere centrales.

Es probable que durante los primeros meses de clases algunos niños requieran más ayuda para comprender de qué se tratan estas instancias. El docente leerá las consignas tantas veces como crea necesario y podrá recordar que los libros están sobre las mesas, disponibles para buscar la información que se requiere. También sus intervenciones durante el desarrollo de estas situaciones serán formativas. Por ejemplo, si un niño está intentando localizar una información específica en un texto, el docente puede acercarse y preguntar: "¿En qué momento del relato podés encontrar lo que pregunta la consigna?, ¿cerca del principio o del final?". O delimitar con mayor precisión una o dos páginas del texto de modo que el niño pueda localizar la información solicitada.

También habrá que prever otras instancias para aquellos niños que dejen en blanco algunas consignas. ¿Cuál habrá sido el problema? ¿Tuvo oportunidad de escuchar, leer, participar de los comentarios entre lectores, de leer el cuento en clase como sus compañeros, o en esos días tuvo muchas inasistencias? ¿No comprendió la consigna y, frente al temor de equivocarse, decidió no responder? Una misma respuesta suele tener más de un motivo. Y también, probablemente, algunos niños que no respondan en el momento de trabajar con estas páginas que invitan a recapitular logren hacerlo en otra instancia más acotada y con intervenciones ajustadas de su docente.

### III. Presentación por capítulos

#### a) Leer, conversar y escribir

##### Capítulo 1. “Cuentos con animales”

En este capítulo se presentan los cuentos “El hijo del elefante”, “Las medias de los flamencos” y “El árbol más alto”, tres historias protagonizadas por animales que actúan de manera muy parecida a los seres humanos. Se han elegido tres reconocidos escritores: Rudyard Kipling, Horacio Quiroga y Gustavo Roldán —de nacionalidades y contextos históricos de producción diversos— que presentan escenarios muy disímiles en cada uno de los relatos. A pesar de esas diferencias, estos cuentos tienen algunos aspectos que permiten —al leerlos en conjunto, continuadamente o en un lapso pautado por el docente— advertir algunos comportamientos en los animales o maneras de desenvolverse en el mundo ficcional que resultan atractivos para los pequeños y grandes lectores. Es una propuesta que se torna interesante al inicio del segundo ciclo.

Luego de las lecturas de los textos, se propone conversar entre todos sobre lo leído. Las páginas de la sección “Para conversar entre todos” apuntan a un trabajo colectivo, guiado por el docente, para desentrañar el sentido de las historias. Será necesario tener a mano el cuento para poder **recuperar el texto**. No se trata de conversar a partir de lo que “la memoria retenga”, sino de lo que el texto dice. “Para conversar entre todos” crea instancias de relectura.

Al final de esta página, aparece un espacio de escritura ocasional que podría ser un buen insumo para las propuestas de escritura que se sugieren luego. Bajo el título “Notas para recordar lo conversado”, es posible recuperar la trama del cuento, detallar las actitudes de los personajes, guardar frases que llamen particularmente la atención, etc. A veces los niños escribirán a través de la mano del docente, otras en pequeños grupos, y algunas individualmente.

Se proponen varias situaciones de escritura en torno a lo leído: reescribir la historia de “Las medias de los flamencos” (página 20) requiere realizar previamente un listado con los núcleos narrativos indispensables para poder contarla; elaborar una ficha con los datos de la vida de un autor y de su obra, en este caso de Horacio Quiroga (página 21), exige localizar la información más relevante en distintos textos y reorganizarla en un texto propio; completar un cuadro que permita comparar los cambios que sufre el protagonista de un relato en su “viaje” (página 23) implica profundizar la interpretación de la lectura, del mismo modo que reparar en las actitudes y las expresiones que utiliza el narrador para caracterizar al personaje (página 25). Escribir una historia “propia” (página 26) recupera lo trabajado a lo largo del capítulo para tomar decisiones como escritor: “¿Qué opción elegiste para tu historia?”, “¿En qué ambiente transcurre?”, “¿Cómo es el protagonista en el inicio?”, “¿Qué hechos hacen que cambie?”, “¿Cómo termina tu historia?”.

##### Capítulo 2. “*Peter Pan*, la novela”

La lectura de novelas es una de las tantas prácticas del lenguaje presentes en la vida cotidiana. Es, por lo tanto, necesario incluirla como una práctica habitual en las aulas y garantizar la mediación del docente para que los niños puedan avanzar en su formación como lectores. La lectura de una novela supone enfrentarse a particularidades que los niños necesitan atravesar para ganar experiencia como lectores: mayor extensión, menos ilustraciones que acompañan el relato completo, la

necesidad de sostener la continuidad del hilo argumental, una trama más compleja o la presencia de historias simultáneas de varios personajes constituyen nuevos desafíos en la lectura.

Es importante continuar la práctica de lectura de novelas en el inicio del segundo ciclo. Durante el primer ciclo, la lectura de la novela la sostiene, principalmente, el docente: los niños leen a través de su voz. En el segundo ciclo, al garantizar que todos los niños tengan el libro en sus manos y frente a sus ojos, la lectura del docente puede alternarse con la lectura de capítulos o fragmentos de capítulos por parte de los niños, que ya están en condiciones de leer por sí mismos. La posibilidad de disponer de un ejemplar para cada uno permite, entre otras cosas, crecer en autonomía: leer por sí mismo, releer todas las veces que se desee, recuperar fragmentos especialmente significativos para cada lector...

La contextualización de la obra y del autor, el ingreso al mundo creado por el texto, debe estar siempre en manos del docente. Luego, los niños podrán enfrentar la lectura con mayor autonomía y, en muchos casos, el docente descubrirá que los niños avanzan en la lectura por el entusiasmo que despierta el desarrollo de la historia.

Un lector habitual de novelas sostiene la continuidad del hilo argumental, advierte la presencia de historias simultáneas, percibe los cambios que los personajes sufren durante el desarrollo de la trama y las motivaciones que impulsan sus acciones. En el aula, el docente puede colaborar con los alumnos para que, a medida que avancen, vayan incorporando diversas prácticas propias de la lectura de narraciones extensas –volver atrás para recuperar cierta escena o recordar la trayectoria de un personaje, por ejemplo–. Si a instancias del maestro los alumnos las ponen en juego, lograrán apropiarse poco a poco de ellas.

En *El libro de 4.º*, entre las páginas 49 y 64, se organiza un modo posible de seguir en el aula la lectura de la novela. En la página 50, por ejemplo, un cuadro –que se completa de manera paulatina a medida que se avanza– permite escribir breves notas que facilitan recuperar rápidamente lo sucedido en el capítulo ya leído para continuar con el siguiente.

En las páginas 51, 53 y 57 encontrarán tres instancias *para conversar entre lectores* que invitan a abrir espacios de opinión sobre lo leído, para recapitular y charlar sobre interpretaciones –a veces desencontradas– con respecto al hilo de la novela y al posible desenlace de los hechos. Se tomó la decisión de juntar varios capítulos para hacer esta “parada” en la lectura y así generar un espacio de intercambio en el aula, pero cada docente hará las pausas que crea necesario para que todos puedan seguir la novela.

En la página 52 se invita a los alumnos a elaborar fichas con datos sobre dos de los personajes. Así es posible recordar las características con que se presentan e ir registrando los cambios que puedan producirse a lo largo del desarrollo del relato. Se sugiere continuar este tipo de propuestas con otros personajes de la historia.

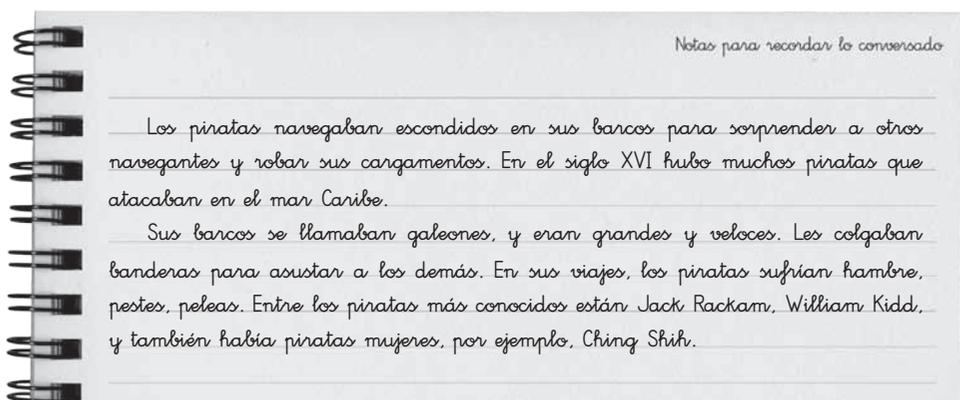
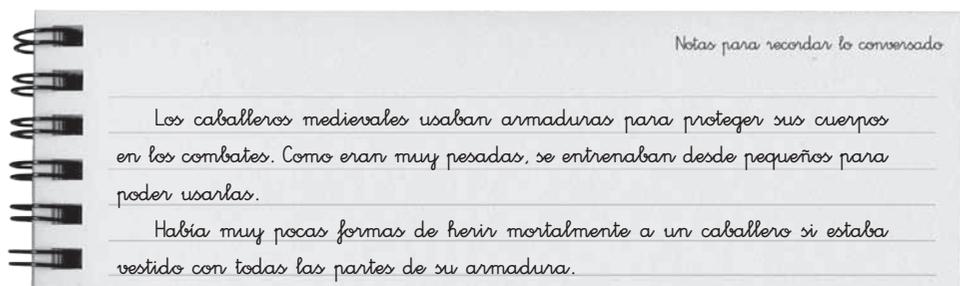
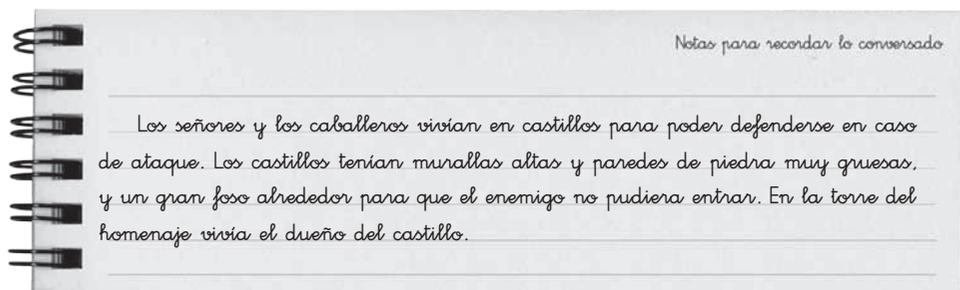
Cuando los niños hayan leído gran parte de la novela, tendrán más elementos para pensar en un nuevo episodio para *Peter Pan*, como se propone en la página 54. Podrán hacerlo ya que contarán con elementos esenciales de la historia, de los personajes, de los escenarios... La situación comienza evocando el final del capítulo “El escondite subterráneo”, donde se mencionan aventuras que Peter y sus amigos transitaron pero que la novela no desarrolla. Se les solicita que elijan una de las historias y se los invita a escribirla teniendo en cuenta entre qué capítulos ubicarían la aventura que van a escribir. Esta consigna es una condición didáctica fundamental para que los alumnos en tanto escritores tengan un marco que los oriente acerca de qué escribir.

### Capítulo 3. “Lectores curiosos”

La apertura del capítulo invita a que los niños se dediquen a conocer una revista, se detengan y comenten entre sí sobre los temas que más los atraigan. El docente los orienta para que utilicen el índice en su doble función: presentar los títulos de los artículos y ofrecer una breve introducción –al estilo de las revistas de divulgación– para anticipar de qué trata cada uno, cuál puede preferir el lector, e indicar el número de página donde se halla cada artículo.

Como en los capítulos anteriores, el intercambio oral entre los lectores precede a la “toma de notas”, que permite registrar los aspectos principales de lo conversado. Luego, algunos artículos se tratan con mayor profundidad. Con la relectura se vuelve al texto para encontrar respuestas a preguntas específicas: *Si las armaduras soportaban golpes de hachas, mazas y espadas, ¿cómo se podía derrotar a un caballero? ¿Se han encontrado en la actualidad tesoros de la época de los piratas? ¿Dónde los hallaron?*

Al final de esta página aparece el espacio “Notas para recordar lo conversado”. Aquí los alumnos podrían escribir algunas cosas como las siguientes:



En este capítulo, las propuestas de escritura en torno a lo leído se multiplican: las definiciones que se encuentran en *Lectores curiosos* se cotejan con algunas que brinda el diccionario; la información se organiza para elaborar epígrafes que tienen como propósito explicar el significado de una palabra; los cuadros permiten comparar las épocas en que distintos piratas asolaron los mares, por cuáles navegaban o cómo eran sus barcos; la entrevista brinda los datos que posibilitan armar una nota sobre la vida y la obra de un artista plástico argentino.

Los temas propuestos son, probablemente, de interés para los niños. Son textos de divulgación, y ponerlos a su disposición hace que muchas de las prácticas de lectura y de escritura que se sugieren en la secuencia se actualicen en el momento de enfrentar textos con el propósito de estudiar: localizar información determinada (página 67), definir con la mayor precisión posible cierta expresión (páginas 68 y 69), elaborar un cuadro comparativo (página 71), apropiarse paulatinamente de un vocabulario específico y utilizarlo en el momento de la producción escrita –volviendo al texto todas las veces que sea necesario para recuperar “cómo lo dicen” escritores más expertos– (página 72), organizar cronológicamente información que está dispersa en una entrevista (página 74).

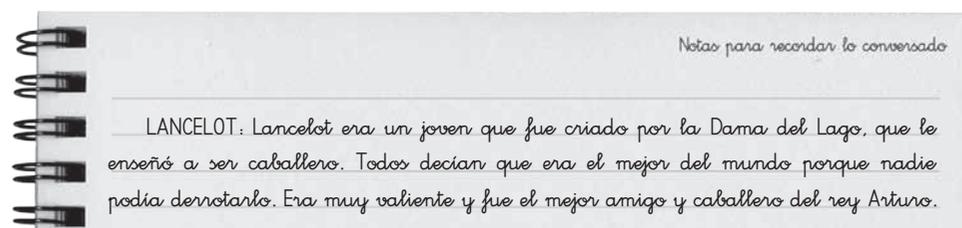
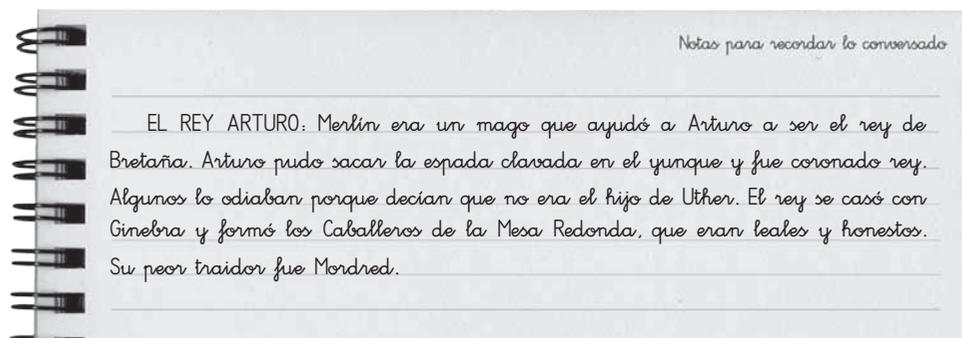
## Capítulo 4. “Los caballeros medievales”

En primer lugar, el capítulo presenta de dónde vienen y qué cuentan los dos relatos de caballeros que se conocerán. La lectura de las notas sobre castillos y caballeros desarrolladas en el capítulo 3 ha permitido una primera aproximación a los escenarios en los que las historias de Arturo y Lancelot transcurren: allí están los castillos amurallados, las altas torres, las almenas, las angostas escaleras de caracol y los fosos con sus puentes levadizos.

El ícono de la agenda, ya desde la apertura del capítulo, recuerda que hay que registrar qué días se dedicarán a la lectura de cada relato porque, como en cada uno de los textos propuestos en *El libro de 4.º*, las lecturas se sostienen por un tiempo, requieren de volver a ellas más de una vez; a veces a través del docente; otras, de los niños por sí mismos; algunas veces, por parejas o en grupos pequeños.

La lectura de “El rey Arturo” da paso al intercambio entre lectores. La vuelta al texto está planteada de manera permanente: *¿Qué dice el texto sobre Merlin? ¿Por qué Arturo no escucha las prevenciones del viejo mago sobre Ginebra? Busquen el diálogo. ¿Quién es el verdadero traidor en esta historia: Lancelot o Mordred?, ¿qué dice el texto sobre este asunto?*

Al final de esta página aparece el espacio “Notas para recordar lo conversado”. Los alumnos podrían escribir algunas notas como las siguientes:



La propuesta de escritura del discurso de Arturo (página 99) apela no solo al conocimiento de la historia sino, especialmente, al modo en que el registro discursivo considera el contexto de la obra: *¿Qué palabras usaría Arturo para reclamar la atención de los nobles? ¿Están expresadas con claridad las reglas que se comprometen a respetar los caballeros de la Mesa Redonda?*

La lectura de “Lancelot, el Caballero del Lago” tiene un episodio central: el rescate de Ginebra, quien ha sido raptada por un enemigo de Arturo. La propuesta de escritura (páginas 102 y 103) consiste en renarrar el rescate, es decir, el recorrido, que incluye varios episodios, desde la partida de Camelot hasta el torneo donde el malvado es vencido y la reina, rescatada. El desafío de renarrar es el de “volver a contar por escrito la misma historia” teniendo en cuenta los núcleos narrativos esenciales (aquellos que no pueden faltar porque estructuran el relato) y el registro discursivo característico de estos textos.

Ambas escrituras —el discurso de Arturo a sus caballeros y el rescate de Ginebra— serán objeto de revisión diferida (páginas 105 y 106). Postergar la revisión permite a los autores distanciarse de su propio escrito y volverlo a leer “con otros ojos”.

Así, aumentan las posibilidades de advertir los problemas que el texto presenta, analizarlos y buscarles soluciones:

¿Siempre se nombra del mismo modo a un personaje?, ¿será posible referirse a él de otro modo y que el lector entienda sin problemas de quién se está hablando?

¿Cuándo ocurrió este hecho que se narra: antes o después de encontrarse con el enano que conduce la carreta de la deshonra?, ¿cómo advierte el lector el paso del tiempo?

¿Por qué Arturo decide que Lancelot es quien debe ir en busca de Ginebra?

Los conectores temporales, espaciales, los que permiten advertir las motivaciones de las acciones de los personajes, las diferencias entre la voz del narrador y las voces de los personajes, el diálogo directo y el indirecto, los verbos que posibilitan el avance de la narración y los que nos advierten que cambió el enunciador son temas de discusión en el aula, con el propósito esencial de mejorar los escritos que se producen.

El docente podrá incorporar otros relatos de la misma tradición: *El misterio del Santo Grial*, *Tristán e Isolda*, *Ivanhoe*, etc. Las sagas son conocidas y disfrutadas por los niños, y tienen mucha presencia en la literatura infantil y juvenil contemporánea. El “mundo creado” por la literatura, novedoso en la primera lectura, va siendo cada vez más familiar, tiene una lógica que se comprende más a medida que se leen nuevas historias.

## b) Leer, escribir y revisar: la reflexión sobre el lenguaje

### Capítulo 1

#### REFLEXIÓN SOBRE CONTENIDOS ORTOGRÁFICOS. MAYÚSCULAS

Para que los niños empiecen a comprender el uso de la mayúscula, será necesario reflexionar sobre la distinción entre sustantivos comunes y propios, así como sobre la organización del texto en párrafos y oraciones.

El reconocimiento de sustantivos comunes y propios se desarrolla también en este capítulo. El cuadro en la página 29 abre a la reflexión sobre palabras como *clara* y *Clara* que, según el contexto, pueden ser sustantivos propios o comunes y, en consecuencia, escribirse con mayúscula o con minúscula. El docente puede ampliar la cantidad de ejemplos e invitar a los niños a que piensen y propongan otros.

1. Colocá una **x** en la opción que creas correcta.

	Palabras que nunca llevan mayúscula en medio de la oración	Palabras que a veces llevan mayúscula en medio de la oración	Palabras que siempre llevan mayúscula en medio de la oración
PECES			
BLANCA			
ÁFRICA			
TROMPA			
ROLDÁN			

En esta página también encontramos la siguiente consigna: *En grupos de dos o tres, expliquen por qué llevan mayúsculas las palabras subrayadas.* A continuación, dos breves párrafos permiten a los niños a tomar en cuenta tanto los sustantivos propios como las palabras que por su posición en el texto –inicio de texto o párrafo; después de punto– van con mayúsculas. Es imprescindible que los alumnos dialoguen entre sí y con el docente para participar de la elaboración de una conclusión que, como dijimos, necesita registrarse.

2. En grupos de dos o tres, expliquen por qué llevan mayúsculas las palabras subrayadas.

*Como tenía calor, sin pensar lo que hacía, el elefantito sorbió una buena cantidad de barro de la orilla del Limpopo. Así regresó a su lugar...*

*“Horacio Quiroga realiza una expedición a la provincia de Misiones. El viaje lo deslumbra y decide vivir en la selva misionera durante largos años. Es allí donde encuentra el escenario y los personajes de su libro Cuentos de la selva”.*

A lo largo de 4.º grado, el docente recordará a los alumnos, antes de llegar a la versión final de un escrito, que es preciso que revisen si han empleado mayúscula en los lugares correspondientes. Para ello, podrá pedirles que vuelvan a esta primera conclusión anotada en la cartelera del aula o en la página 29 del libro.

#### REFLEXIÓN SOBRE CLASES DE PALABRAS. SUSTANTIVOS PROPIOS Y COMUNES

Este capítulo da lugar a que los niños reparen en los sustantivos comunes –aquellos que proponen una denominación genérica (*niño*: cualquier niño; *río*: un curso cualquiera de agua dulce)– y en los sustantivos propios –los que refieren particularmente a un niño o a determinado río que en la comunicación oral o escrita seguramente son reconocidos por los que participan del intercambio: *Ramiro, Paraná*.

La diferenciación de sustantivos comunes y propios colabora con la posibilidad de los alumnos de utilizar convencionalmente las mayúsculas. En general, muchos niños requieren de cierto tiempo para apropiarse del criterio que les permite advertir que están ante un sustantivo propio cuando lo escriben. En la revisión es probable que los identifiquen, pero el maestro necesitará pedirles frecuentemente que vuelvan a las conclusiones sobre el tema.

#### REFLEXIONES GRAMATICALES. CONSTRUCCIONES SUSTANTIVAS

En los textos, los lectores encontramos a menudo sustantivos comunes cuyo sentido se presenta ampliado de dos maneras posibles:

1. Por medio del adjetivo calificativo: la casa *vieja*, la *vieja* casa, la *vieja* casa *abandonada*.

2. A través de una construcción preposicional: la casa *de mi abuela*, la casa *sin jardín*, la casa *de dos pisos*, la casa *con balcón*.

La reflexión sobre las construcciones sustantivas apunta hacia dos aspectos muy diferentes entre sí. Por un lado, cuando los niños empiezan a descubrir que el sentido del sustantivo se puede expandir –las hojas, las hojas *secas*, las hojas *de los árboles*–, están en condiciones de profundizar la interpretación de lo que leen incorporando también el sentido que los modificadores agregan al sustantivo.

Los modificadores, en el texto literario, suelen concentrar expresiones llenas de originalidad y belleza: “*Ajo de agónica plata*”, dice Federico García Lorca de la *luna menguante*; el sustantivo metafórico y descriptivo con que se refiere a la luna (“ajo”) es de una gran originalidad; el modificador concentra la belleza de su manera poética de ver el mundo. En los textos informativos, en cambio, los modificadores concentran muchas veces una parte importante del sentido: las temperaturas *polares*, el paisaje *desértico*, los vientos *del océano*.

Por otro lado, las construcciones sustantivas ponen a los niños ante una primera mirada sobre la sintaxis: es posible expandir el sentido del sustantivo –núcleo de la construcción– de manera directa por medio de un adjetivo que concuerda

con él en género y número, o de manera indirecta a través de diversas preposiciones. *El libro de 4.º* presenta, pero aún no desarrolla, la mirada sintáctica.

#### REFLEXIÓN SOBRE DIVERSOS ASPECTOS TEXTUALES QUE ES NECESARIO REVISAR EN LA PROPIA ESCRITURA

En este capítulo se propone discutir con los alumnos algunos recursos de cohesión que ayudan a evitar reiteraciones innecesarias (página 30) a partir de una pregunta: *¿Cuál de estos dos fragmentos te parece más adecuado?*

1. Unos chicos de 4.º reescribieron el cuento de Horacio Quiroga. ¿Cuál de estos dos fragmentos te parece más adecuado?

OPCIÓN A: A un flamenco se le ocurrió ponerse medias coloradas, blancas y negras. Los flamencos recorrieron todos los almacenes del pueblo pero no las consiguieron.	OPCIÓN B: A un flamenco se le ocurrió ponerse medias coloradas, blancas y negras. Él y sus compañeros recorrieron todos los almacenes del pueblo pero no las consiguieron.
---	---

El maestro hará observar que —en la segunda oración— “él” reemplaza al flamenco del que ya se habló, y “sus compañeros” se emplea para denominar al grupo de aves de largas patas que en el cuento desean adornarse con medias de colores. Estas sustituciones no se realizan solo para evitar las reiteraciones sino, sobre todo, porque entran en el tejido del texto, lo cohesionan.

## Capítulo 2

#### REFLEXIÓN SOBRE CONTENIDOS ORTOGRÁFICOS. TILDACIÓN

A lo largo del primer ciclo, los niños realizan un profundo esfuerzo por comprender la condición alfabética del sistema de escritura; durante largo tiempo piensan y prueban con cuántos y cuáles grafemas se escribe una palabra. La tildación los enfrenta con un fenómeno que afecta no cada elemento de la palabra sino su totalidad: *relámpago, cartel, jugar o jugaré...*

Esta primera aproximación a la tildación tiene como principal propósito llamar la atención de los alumnos de 4.º sobre este fenómeno. Por eso, la propuesta inicial, en la página 61, se apoya en ejemplos que develan distintos significados entre palabras diferenciadas solamente por la tildación.

A La cena de esa noche era de mentira.  
—¿Puedo sentarme en la silla de Peter y hacer de papá? —preguntó John.  
—¡Por supuesto que no! —dijo Wendy escandalizada—. Siéntate en tu lugar y termina de comer tu puré de papa.

*Papá y papa; bebe y bebé; jugo y jugó; fábrica y fabrica...* Los niños necesitarán ampliar el repertorio de ejemplos para empezar a advertir cuál es la sílaba tónica, con o sin tilde.

Es un primer paso que puede reforzarse con otros ejemplos de palabras que siempre llevan tilde: *salió, comió, vivió, soñó / comía, salía, quería...*, o que sabemos que llevan tilde porque nombran, por ejemplo, a compañeros del grado o a calles cercanas a la escuela: José, Julián, Máximo, María / San Martín, Potosí, Morón...

## REFLEXIÓN SOBRE LAS CLASES DE PALABRAS Y SU VALOR EN EL TEXTO

Este capítulo profundiza el acercamiento de los chicos a las construcciones sustantivas: núcleo sustantivo con modificador directo y/o con complemento preposicional.

En la página 59 se explica, por ejemplo:

Para describir el lugar que nombra el sustantivo, se indican diversas características. Por ejemplo, se puede decir de quién es la casa o de quién es la laguna:

la casa *de Wendy*                      la laguna *de las sirenas*

Se puede explicar de qué está hecha la casa o qué hay en la laguna:

una casa *de ladrillos*                      una casa *con tejas verdes*  
una laguna *con rocas*                      una laguna *con peces*

También se puede decir cómo es la casa o cómo es la laguna:

una casa *bonita*                      una *pequeña* casa                      una laguna *oscura y triste*

En estas construcciones se amplía lo que se sabe acerca de la casa y de la laguna. Se llaman **construcciones sustantivas** porque expanden la información que dan los sustantivos, *casa* y *laguna*, a partir de palabras y frases que los complementan.

Es importante reparar en la consigna con que cierra la página 59: *Releé tu descripción de la página 56. Fijate si indicaste, por ejemplo, de quién es o cómo es el lugar que elegiste. Si no es así, completá tu descripción.* Los niños han estado analizando y completando diversas construcciones sustantivas —la laguna *de las sirenas* o el *bonito* departamento *de Wendy*—. Con la ayuda del maestro, retoman a sus propios textos y agregan atributos a algunos de los sustantivos: el escondite *subterráneo* / el escondite *de los niños perdidos* / la aldea *de los indios*.

En la página 60 se propone el reconocimiento de los adjetivos calificativos y la concordancia entre sustantivo y adjetivo.

Si el sustantivo es femenino —como *espada*—, el adjetivo será *filosa* o *antigua*. Si el sustantivo es masculino —como *cocodrilo*—, el adjetivo tomará la terminación del masculino: *malvado* o *carnívoro*. Si el sustantivo está en plural —como *piratas*—, el adjetivo estará en plural: *malvados*.  
Los adjetivos **conducen** con el sustantivo en género y número.

El docente comparte con los niños la lectura de los breves recuadros con información y explicaciones. Es él quien despliega el enunciado del recuadro y lo vincula con otros ejemplos para acercar a los niños a la comprensión del tema:

—¿Vieron que en el cuadrito se habla de sustantivos comunes femeninos y masculinos? El ejemplo de sustantivo femenino es la *espada*, otro puede ser la *isla*, otro la *laguna*, la *niña*, la *casa*.

—Digamos adjetivos que concuerden con los sustantivos femeninos: la *espada filosa*, la *laguna oscura*, la *niña*...

Muchos alumnos de 4.º necesitan apropiarse de la idea de que algunos sustantivos como *vaca*, *mujer*, *yegua* son femeninos porque revelan el género del referente; del mismo modo, *toro*, *hombre* y *caballo* son sustantivos masculinos. Muchos otros sustantivos comunes —*mesa*, *flor*, *florero*, *lápiz*, *camión*— son convencionalmente considerados femeninos o masculinos; la tradición o la costumbre fue adjudicándoles uno de ambos géneros, y solamente el artículo que los precede define cuál es el uso aceptado: *la* flor y *el* florero, *el* lápiz y *la* lapicera, *el* camión y *la* camioneta.

Por esas razones encontramos en el diccionario indicaciones referidas al género del sustantivo:

**tarántula.** *f.* Araña venenosa de patas velludas y fuertes. → “f”, por “femenino”

**melón.** *m.* Planta de tallo rastrero y fruto carnoso, dulce y aromático. → “m”, por “masculino”

Cuando el diccionario define a los adjetivos, en cambio, ofrece las dos terminaciones –masculino y femenino– e indica que es adjetivo. Hay también muchos adjetivos que son invariables respecto al género.

**aromático, ca.** *adj.* Que tiene aroma o fragancia.

**velludo, da.** *adj.* Que tiene mucho vello.

**débil.** *adj.* De poco vigor o fuerza.

Con respecto al singular y al plural, si bien el morfema *s* es un fuerte indicador de plural, también el artículo –*las flores y los floreros*– confirma que se trata de sustantivos en plural.

El adjetivo calificativo no tiene en sí mismo género o número; se adecua al sustantivo al que se refiere: *concuerta* con él.

#### LA REVISIÓN DE LAS ESCRITURAS

Si bien en la página 59, como dijimos, se solicita a los niños que retornen a la 56 para releer y mejorar la descripción que han escrito de uno de los lugares de la isla, esta es la primera propuesta para que revisen un texto relativamente extenso.

En la página 54 se pide elegir una de las aventuras que el narrador nombra pero no cuenta y narrarla: *el ataque nocturno de los indios al escondite secreto; la torta que hicieron los piratas para engañar a los chicos; el desafío de Peter a los leones*, y otras que se enumeran al final del capítulo “El escondite subterráneo”.

Los niños reciben algunas sugerencias antes de empezar a escribir:

- ¿Entre qué capítulos ubicarías la aventura que vas a escribir? \_\_\_\_\_
- Contá cómo es ese lugar del País de Nunca Jamás donde sucede lo que vas a narrar. \_\_\_\_\_
- Tené en cuenta que, en la aventura que escribas, tienen que aparecer las pistas que da el \_\_\_\_\_  
narrador: si elegís escribir la aventura de la torta que hicieron los piratas, por ejemplo, tendrás \_\_\_\_\_  
que contar por qué la torta era irresistible pero también peligrosa, explicar cómo fue que Wendy \_\_\_\_\_  
llegó en el “momento justo”, imaginar qué les dijo a los niños para evitar que la comieran... \_\_\_\_\_

Es el docente quien tiene que ayudarlos a descubrir en qué momento de la novela podría incluirse esta aventura. Se trata de discutir con los niños para tomar en cuenta, por ejemplo, que si narran la aventura en la que Campanita intenta expulsar a Wendy de la isla, los hechos no pueden ocurrir antes de “El vuelo”, es decir, antes de que la protagonista femenina llegue al lugar.

Del mismo modo, solo el maestro puede ayudar a que aprovechen las pistas que da el narrador. En efecto, en el capítulo donde se enuncian las aventuras, el narrador da indicios. Por ejemplo, durante el ataque nocturno de los indios, dice: *varios indios quisieron entrar al escondite de los niños* (los alumnos saben cómo se ingresaba al escondite porque lo han leído en la novela) pero *quedaron trabados en los árboles huecos y hubo que sacarlos como si fueran corchos*. Estas pistas ayudarán a los alumnos a estructurar el relato.

En la página 62, dedicada a la revisión del relato de los niños, se les sugiere releer lo que escribieron para descubrir, por ejemplo, si presentaron al/los protagonista/s de su aventura: si eligieron *la aventura del ataque nocturno de los indios*, ¿presentaron a estos personajes?, ¿recordaron o releeron qué dice el narrador acerca de ellos para iniciar la historia?

**2.** Cuando pases en limpio tu aventura, no olvides presentar al protagonista de la historia así como se presentó a los indios en el ejemplo anterior.

El maestro necesitará leer los textos junto con los niños para ayudarlos a advertir si presentaron a su protagonista y, si no lo hicieron, pensar cómo podrían hacerlo, dónde incluir la presentación y descubrir si, al agregarla, no será necesario hacer una corrección en el resto del texto para evitar reiteraciones o lagunas. En la página 62 se enumeran algunas posibles instancias de revisión.

**3.** Volvé a leer y observá si te acordaste de indicar **en qué momento** de la novela ocurre tu aventura. Por ejemplo, si elegiste la aventura del ave Nunca Jamás, después de presentar al ave, ¿dijiste cuándo se encuentra con Peter y lo ayuda?

... En verano, los niños iban a nadar a la laguna de las sirenas. Aquella tarde se encontraron con los piratas y Garfio hirió a Peter con el gancho de su mano derecha. De pronto, Peter vio acercarse al ave de Nunca Jamás.

Cuando revises tu aventura, señalá dónde indicarías el momento en que ocurren los hechos.

**4.** ¿Lograste explicar cómo termina tu aventura? Si contaste que Campanita quiso sacar a Wendy de la isla, ¿explicaste cómo Wendy logró salvarse? Por ejemplo:

... Por suerte, la hoja gigante en la que Wendy dormía se dio vuelta. La niña se despertó al caer al agua y logró nadar hasta la orilla.

Además, el docente conversa con el alumno a propósito de su producción para orientar la revisión de aspectos importantes de la narración escrita. Por ejemplo, a partir de esta producción:

Campanita vio a Wendy dormida sobre una gran hoja que flotaba en la laguna de las sirenas. Campanita estaba muy celosa porque Peter prefería escuchar los cuentos de Wendy antes que volar con ella.

Entonces, aprovechó que nadie la veía y empujó la gran hoja para tratar de que saliera de la laguna y se fuera para siempre de la isla.

El docente puede generar preguntas y proponer variantes:

DOCENTE: —¿Quién es Campanita?

ALUMNO: —Campanita es un hada pequeña como una mano, vuela a gran velocidad y es muy luminosa. Era la compañera de Peter hasta que llegó Wendy.

DOCENTE: —¿Dónde lo pondrías?

DOCENTE: —¿Cuándo se habrá ido Wendy a descansar a la Laguna de las Sirenas?, ¿una tarde de verano?, ¿una tarde mientras los chicos dormían la siesta? ¿Dónde lo podrías agregar?

DOCENTE: —¿Qué pasó al final?

ALUMNO: —Por suerte, la gran hoja se dio vuelta, la niña se despertó y pudo nadar hasta la orilla.

DOCENTE: —¿Esto va al final.

Los niños pueden pasar en limpio las distintas aventuras y compartir la lectura con sus compañeros, o exponer los relatos en la cartelera de la escuela.

## Capítulo 3

### REFLEXIÓN SOBRE CONTENIDOS ORTOGRÁFICOS. TILDACIÓN

Este capítulo profundiza un poco más en la reflexión sobre tildación. Se presentan las palabras esdrújulas, en primer lugar, porque todas las palabras esdrújulas llevan tilde en la tercera sílaba empezando desde el final de la palabra; no hay restricciones respecto al grafema con que terminan las palabras, como en los casos de las agudas y las graves. Todas llevan tilde, y si los maestros ayudan a los niños a “escuchar” el ritmo interno de las esdrújulas —*pájaro, árboles*—, pronto las reconocerán y, probablemente, empezarán a colocar las tildes.

### REFLEXIONES GRAMATICALES. CONSTRUCCIONES SUSTANTIVAS

A partir de una nueva propuesta de reflexión sobre las construcciones sustantivas, se focaliza la mirada en las preposiciones. Las preposiciones son nexos que introducen al modificador indirecto del sustantivo. “De” es la preposición más habitual, pero los alumnos se enfrentarán también con otros ejemplos:

2. Leé estos pares de construcciones sustantivas y comentá con tus compañeros en qué se parecen entre sí y en qué se diferencian.

las *armaduras* **metálicas** / las *armaduras* **de metal**  
una *muralla* **defensiva** / una *muralla* **para la defensa**  
los *reyes* **españoles** / los *reyes* **de España**  
el *barbudo* **pirata** / el *pirata* **con barba**  
el *ron* **embotellado** / el *ron* **en botellas**

Como dijimos anteriormente, después de analizar y completar las construcciones sustantivas que se proponen en la página 76, el docente puede compartir con los niños la lectura del cuadro informativo e ir vinculando con nuevos ejemplos para que puedan ver de manera concreta qué significa que *el adjetivo se refiere directamente al sustantivo* —*la moneda dorada o el pirata barbudo*—; *la construcción preposicional, en cambio, se refiere al sustantivo de manera indirecta, a través de la preposición* —*una moneda de oro, el pirata con barba*.

En la construcción *el barbudo pirata* se amplía la presentación del sustantivo *pirata* con un **adjetivo calificativo**, como estudiaste en el capítulo anterior. El adjetivo se refiere directamente al sustantivo. Si se hablara de *los piratas* diría *barbudos*, porque el sustantivo y el adjetivo concuerdan en género y número.

En la construcción *el pirata con barba*, en cambio, la expresión *con barba* también se refiere al sustantivo *pirata*, pero lo hace de manera indirecta, a través de la preposición *con*.

El reconocimiento de algunas de las preposiciones de aparición más frecuente, como *de, en, con, sin*, ayuda también a los niños a reflexionar sobre la separación entre palabras que, en 4.º, suele provocarles todavía algunas dudas o equivocaciones: *barquito de papel, casa en el campo, espada con filo*.

Es un paso más, por otra parte, para empezar a acercarse a las reflexiones acerca de la sintaxis.

La página 77 propone elaborar los carteles que ayuden a capturar a los más peligrosos piratas. Para que el público los reconociera, se ofrecían pistas en el cartel.

**3.** Leé las pistas que pueden ayudar a atrapar a estos temibles piratas. En cada una de ellas, se emplean construcciones sustantivas con adjetivo calificativo y con construcciones con preposición.

Los niños analizarán el ejemplo y constatarán que las pistas son, efectivamente, construcciones sustantivas:

El cartel muestra el nombre del pirata **BARBANEGRA** en grandes letras negras. Debajo del nombre, se listan tres pistas numeradas:

- PISTA N.º 1: Hombre fornido de muy alta estatura.
- PISTA N.º 2: Negra cabellera con bucles y trenzas.
- PISTA N.º 3: Ropa oscura y tricornio con plumas.

La pista n.º 1, por ejemplo, presenta una construcción con sustantivo y adjetivo calificativo: *Hombre fornido*, y también puede reconocerse una construcción con sustantivo más un modificador con preposición: *Hombre de muy alta estatura*.

**4.** Reúnanse en pequeños grupos y escriban pistas para describir a los siguientes piratas como en el ejemplo anterior. Luego, intercambien con otros compañeros para adivinar de qué pirata se trata. Pueden armar más pistas de otros piratas de la revista.

En algunos casos, los alumnos lograrán efectivamente dar una pista que tenga la estructura de una construcción sustantiva; en muchos otros, escribirán por ejemplo “tiene barba rojiza”, “lleva dos cuchillos en su cinturón”.

El propósito principal de la escritura, sin embargo, es que los chicos vayan y vuelvan sobre el artículo correspondiente de *Lectores curiosos* y reconozcan allí expresiones descriptivas que permitan identificar a los diversos piratas. Si el docente lo considera, puede intentar reformular, por ejemplo, “tiene barba rojiza” por “hombre de barba rojiza”, pero la intención es que releen y dialoguen en el pequeño grupo sobre las características de los piratas.

### c) REFLEXIÓN SOBRE LAS CLASES DE PALABRAS Y SU VALOR EN EL TEXTO

Se avanza en este capítulo, como pueden ver, en la reflexión sobre la descripción: primero han descrito a los piratas, ahora describen las banderas de sus barcos.

En este caso, el análisis del siguiente texto lleva a descubrir cuáles son los **verbos de estado** que predominan en la descripción:

Las banderas piratas eran símbolo de violencia, tortura y muerte. Estaban enarboladas bien altas en el momento justo del ataque, ya que eran una señal para aterrorizar a sus víctimas.  
Tenían diferentes diseños que dependían de sus capitanes, generalmente sobre telas rojas o negras.

La descripción pone al lector —o al oyente— frente a un texto relativamente estático, no se producen en él acciones o movimientos; se trata, en todo caso, de una fotografía y no de una película. Por eso predominan los **verbos de estado** en lugar de predominar los verbos de acción —*atacó, hirió, envainó, huyó*.

En las **descripciones** predominan los verbos que expresan cómo es o cómo era, dónde está, qué tiene el personaje, el paisaje o el objeto que se describe. Estos verbos son llamados **verbos de estado**.

Probablemente, los chicos lleguen a escribir pequeños textos parecidos al siguiente:

La más famosa bandera pirata es negra. Tiene en el paño una calavera y dos huesos cruzados que son una señal de muerte.  
Las banderas estaban en lo alto del mástil para asustar a los tripulantes de los otros barcos.

Empiezan, de este modo, a observar distintos tipos de verbos: en esta ocasión se encuentran con los verbos más frecuentes en textos descriptivos o en los fragmentos descriptivos de los cuentos, las novelas o los artículos de una revista como *Lectores curiosos*.

#### LA REVISIÓN DE LAS ESCRITURAS

En este capítulo, se remite a los alumnos a un texto que produjeron algunas páginas atrás.

4. Revisá la nota acerca de la vida de Milo Lockett que escribiste en la página 74. Volvé a leer las sugerencias que te ayudaron a escribirla.

La consigna de la página 74 dice: *Escribí una nota acerca de la vida de Milo Lockett. Seleccioná en la entrevista la información necesaria.*

El maestro puede proponer la revisión de este texto al día siguiente de haber sido realizado, con la revista *Lectores curiosos* a la vista para acceder a la información que la nota requiere.

Las sugerencias “al margen” orientan principalmente hacia el ordenamiento cronológico del texto, pues se trata de una nota casi biográfica.

1.º Podrías empezar tu nota por la infancia del artista. Buscá en el artículo los datos que haya sobre sus primeros años.

2.º Luego podrías contar desde cuándo se dedicó a la pintura y qué materiales prefiere usar.

3.º Podrías terminar diciendo:  
*Algunas de sus obras son...*

La última de las sugerencias solicita a los pequeños escritores “separar con punto y aparte los distintos párrafos” correspondientes a diferentes etapas de la vida del pintor.

El docente puede acercarse a ellos y ayudarlos a descubrir en sus textos los límites de cada etapa sugerida y a incorporar también una presentación general de Milo Lockett —aspecto que estudiaron en el capítulo 2—, así como el empleo de algunos conectores temporales que refuercen la idea del tiempo transcurrido entre la infancia, la decisión de ser pintor y los logros obtenidos.

Por ejemplo, un plan de escritura podría ser:

*Presentación: "Milo Lockett es un pintor argentino nacido en el Chaco".*  
*Primera etapa: "Mientras fue un niño, vivió en..." o "Durante su infancia...".*  
*Segunda etapa: "Un día, a los cuarenta años...". "Desde entonces se dedica plenamente a la pintura. Sus materiales preferidos son...".*  
*Sus obras: "A lo largo de los años..." o "Durante estos años ilustró / pintó / creó...".*

## Capítulo 4

### REFLEXIÓN SOBRE LAS CLASES DE PALABRAS Y SU VALOR EN EL TEXTO

En este último capítulo se amplía la propuesta de reflexionar sobre los verbos. En primer lugar (página 105), los niños tienen que leer un texto de otro autor y tratar de descubrir si algunos de los verbos en el discurso de Arturo no corresponden al habla de los monarcas medievales en los relatos de la Mesa Redonda.

Rápidamente advierten las formas del modo imperativo empleadas en otros países hispanohablantes y en gran cantidad de obras literarias: "jurad", "escuchad", "socorred". Sin embargo, cuando ellos mismos producen el texto, es frecuente observar que pueden cuidar algunas de las formas verbales pero suelen deslizarse en otras hacia el uso local de los imperativos: "juren", "escuchen", "ayuden".

Al revisar este texto y el discurso que ellos escribieron en la página 101, probablemente adviertan como lectores la alterancia entre las formas verbales propias de los antiguos relatos y las que usamos habitualmente en la región del Río de la Plata, y puedan corregir las que correspondan.

4. Vuelvan al texto que cada uno de ustedes escribió en la página 101. Revisen su escrito teniendo en cuenta los verbos en imperativo y el uso del *vosotros*.

En la página 108, se propone reflexionar sobre otros verbos propios de la narración: los **verbos de acción** y los **verbos de decir**.

En las novelas y los cuentos, el narrador utiliza verbos para referirse a los acontecimientos o los hechos que se relatan, es decir, a las acciones de los personajes. Estos son llamados **verbos de acción** o **evento**.

Los alumnos pueden enumerar las heroicas acciones de Lancelot durante el rescate de Ginebra: *atravesó* (el bosque), *cruzó* (el puente de las espadas), *luchó* (contra el raptor de su amada).

Seguramente, el docente hará recordar que estos verbos de acción, los actos heroicos del caballero, están en pretérito y llevan tilde.

Muchas veces, el narrador cede la voz a los personajes para que dialoguen entre sí.  
Para introducir las palabras de los personajes, utiliza **verbos de decir** (Lancelot *gritó*,  
Meleagante *suplicó*, el caballero *respondió*, Baudemagus *ordena*, Ginebra *llamó*).

Los niños necesitan dialogar entre ellos y con su maestro para descubrir cuáles son los verbos de decir, qué aspectos tienen en común entre ellos –todos se refieren a la intervención hablada de los personajes– y qué matices los diferencian: *¿gritó o dijo?*, *¿preguntó o respondió?* Es importante que el maestro ayude a los niños a advertir, mientras leen narraciones

con diálogo, que los verbos de decir son muchos y variados, y los invite a revisar en sus producciones qué verbos de decir emplean para que comiencen a enriquecer sus textos y eviten las reiteraciones innecesarias de “dijo”.

#### LA REVISIÓN DE LAS ESCRITURAS

El capítulo 4 presenta un gran desafío para los pequeños escritores. “El rescate de Ginebra” es un episodio relativamente extenso y plagado de peripecias; aparecen en él escenarios diversos y personajes extraños que se cruzan circunstancialmente con Lancelot —como el conductor de la carreta de la deshonra o la doncella del bosque—, y otros que tienen gran importancia a lo largo de todo el relato, como Ginebra.

En las páginas 102 y 103 los alumnos narran los diversos momentos del rescate de la reina. Las ilustraciones de cada uno de los lugares que atraviesa el caballero los ayudan, de alguna manera, a organizar temporalmente el relato, guardando el orden de los acontecimientos.

No es necesario, sin embargo, que cada una de las peripecias de Lancelot constituya un párrafo independiente; seguramente algún niño preferirá reunir varias situaciones en una única oración: “Lancelot encontró en el bosque los cadáveres de los hombres del rey Arturo y se subió a la carreta de la deshonra para ir a buscar a Ginebra”.

Los maestros comprenden que la narración del rescate con el despliegue de cada peripecia puede resultar agotadora, por eso no exigen que cada instancia esté totalmente desplegada, pero se concentran en alguno de los momentos para requerir que lo relaten de manera detallada y en un párrafo independiente. Incluso, si lo desean, pueden trabajar en el pizarrón de manera colectiva sobre, por ejemplo, lo que ocurre en el torneo entre Baudemagus y Lancelot.

Es posible planificar previamente la escritura: “¿Cómo empezamos?”. El maestro puede dar opciones y consultar: “¿Cómo queda mejor? Comparemos estas dos versiones:

- A la madrugada, los dos caballeros, llenos de odio, salieron a enfrentarse en el patio del castillo.

- Apenas se asomó el sol, Baudemagus y Lancelot ya esperaban ansiosos sobre sus caballos el momento del combate”.

Los niños pueden sugerir un tercer inicio o uno que se elabore reuniendo partes de las opciones que ofreció el docente.

Una vez que se escribió conjuntamente la escena, los niños pueden incluirla en el lugar adecuado al desarrollar su propio texto, tal como quedó en un papel afiche en la cartelera, o reinventarla según su gusto. Pero ya han tenido oportunidad de discutir que cada escena tiene un inicio, relata en su interior distintos momentos —los momentos del combate, en este caso— y plantea diversas maneras de separar esos momentos y de relacionarlos entre sí. Finalmente, también han conversado sobre el cierre del episodio.

Además se sugieren diversos conectores (página 106) para poner en relación lógica distintos sucesos que integran un mismo episodio:

“El malvado Meleagante raptó a Ginebra. **Entonces**, el rey envió a sus caballeros...”

“Los caballeros regresaron derrotados y, **por esa razón**, el rey Arturo pensó que solo Lancelot podría rescatar a Ginebra”.

“**Como** sus caballeros regresaron derrotados, el rey Arturo mandó a buscar a Lancelot”.

Es probable que solamente al leer el propio texto de forma conjunta con el maestro los niños descubran que pueden poner en relación ciertas acciones. Tal vez empleen “entonces”, pero rara vez optarán por “por esa razón” si no es a sugerencia del docente. Poco a poco, los niños van apropiándose de estos recursos organizadores del discurso escrito.

Más abajo, en la misma página, se sugiere revisar los indicadores de tiempo y de lugar en cada una de las escenas. Como ya se dijo, *El libro de 4.º* ofrece ejemplos contextualizados en la historia de Lancelot pero que, seguramente, no corresponden con exactitud a la producción de cada niño. Son los docentes quienes tienen la oportunidad de transferir la necesidad de incluir las circunstancias temporales y espaciales que pueden adecuarse a cada texto y contribuir a mejorarlo.

4. Revisá si, en las escenas que narraste en las páginas 104 y 105, indicaste **el paso del tiempo y los diferentes lugares** que atravesaba Lancelot en busca de su amada. Por ejemplo:

“**En medio de la noche**, en un claro del bosque, Lancelot se encontró con un enano que conducía...”

“**Al día siguiente**, en un cruce de caminos, vio a una muchacha...”

“**Al anochecer**, Lancelot llegó al Puente de la Espada...”

Después de releer el texto varias veces –solo, con un compañero, con el maestro– y de incluir otras modificaciones necesarias –puntos y espacios separando los párrafos, mayúsculas iniciales y en los nombres propios, tildes en los verbos de acción, reemplazo de expresiones reiteradas como el nombre del protagonista–, los alumnos pueden editar e ilustrar sus textos para publicarlos en la cartelera del aula o de la escuela.

## IV. Consideraciones finales

La escritura es compleja de aprender y, también, compleja de enseñar. Su enseñanza requiere por parte del docente la planificación de situaciones de escritura con sentido para los alumnos, donde el propósito no se limite a “aprender a escribir” sino también a compartir sus relatos con otros compañeros. Además, la enseñanza requiere de intervenciones adecuadas a los problemas de escritura y a los conocimientos de los alumnos.

*El libro de 4.º* intenta empezar a conceptualizar y recortar ciertos problemas que presenta la escritura para enseñar a los alumnos a revisar.

Elo supone una gestión de clase que combine diversas maneras de interacción del docente con sus alumnos y con la escritura, lo cual rompe con la enseñanza tradicional, en la que el niño primero escribe y el maestro, luego, corrige. En esta propuesta, el alumno escribe en el contexto de diversos relatos conocidos, donde los personajes y las situaciones no requieren del esfuerzo de la invención sino de la recreación y la organización de un nuevo texto.

Se sugieren aspectos a tener en cuenta que el maestro reactualiza en su recorrido por el aula, acercándose a cada escritor o pequeño grupo de escritores *mientras escriben*, y la situación de escritura continúa en las instancias de revisión compartida entre los niños y con el docente.

Durante la revisión, por otra parte, los alumnos localizan en sus textos aspectos que se les proponen: la presentación de los personajes, las indicaciones del tiempo o del lugar en el que ocurren los acontecimientos, el orden en que estos se presentan, los cierres. Es decir, los alumnos no revisan “el texto” en soledad. Releen y buscan en su texto ciertos aspectos que están en condiciones de reconocer y mejorar porque se está trabajando sobre ellos en el aula.



## V. Contenidos de *El libro de 4.º Prácticas del lenguaje*

### Agenda personal

Escrituras y lecturas cotidianas: planificación de las tareas.....	5
--	---

### Capítulo 1: Cuentos con animales

Lectura de texto instructivo .....	18
Lectura de “Las medias de los flamencos”, intercambio sobre lo leído y relectura de fragmentos del texto ....	19
Reconocimiento de los núcleos narrativos. Reescritura del cuento leído .....	20
Lectura de la biografía del autor. Localización de datos en textos biográficos .....	21
Lectura de “El hijo del elefante”, intercambio sobre lo leído y relectura de fragmentos del texto.....	22
Identificación de las transformaciones de un personaje a través de la historia .....	23
Lectura de “El árbol más alto”, intercambio sobre lo leído y relectura de fragmentos significativos.....	24
Caracterización de un personaje a partir de su accionar en la historia. Recreación de diálogos directos insertos en el texto narrativo.....	25
Escritura de un cuento. Elaboración de un plan del texto, revisión de la escritura y versión final.....	26
Reflexión sobre el lenguaje: reconocimiento de sustantivos comunes; el uso de las mayúsculas .....	27
Reflexión sobre el lenguaje: reconocimiento de construcciones sustantivas.....	28
Reflexión sobre el lenguaje: reconocimiento de sustantivos.....	29
Reflexión sobre el lenguaje: empleo de diversos recursos para evitar repeticiones innecesarias.....	30
Una pausa para recapitular: localización de información específica e interpretación de lo leído; uso de mayúsculas.....	31

### Capítulo 2: *Peter Pan*, la novela

Registro de los principales sucesos de cada capítulo.....	50
Lectura parcial de la novela (caps. 1 a 4), intercambio sobre lo leído y relectura de fragmentos significativos.....	51
Caracterización de los personajes principales .....	52
Lectura parcial de la novela (caps. 5 a 10), intercambio sobre lo leído y relectura de fragmentos significativos.....	53
Escritura de una nueva aventura para Peter .....	54
Descripción de escenarios de la novela.....	56
Lectura parcial de la novela (caps. 11 a 16), intercambio sobre lo leído e identificación de actitudes de personajes .....	57
Comunidad de lectores de 4.º. Intercambio sobre la novela.....	58
Reflexión sobre el lenguaje: construcción sustantiva.....	59
Reflexión sobre el lenguaje: uso del adjetivo calificativo para expandir la información del sustantivo; concordancia entre sustantivos y adjetivos .....	60
Reflexión sobre el lenguaje: tildación .....	61
Reflexión sobre el lenguaje: revisión de la propia escritura: coherencia, adecuación y aspectos superficiales .....	62
Una pausa para recapitular: localización de información específica e interpretación de lo leído; renarración de un capítulo seleccionado.....	63

### Capítulo 3: Lectores curiosos

Lectura de textos de información, intercambio sobre lo leído y relectura de fragmentos significativos.....	66
Uso de la definición como recurso explicativo .....	67
Escritura de epígrafes a partir de una definición .....	68
Lectura de textos de información, intercambio sobre lo leído y relectura de fragmentos significativos.....	70
Localización de datos específicos y elaboración de cuadro comparativo.....	71
Escritura de breves textos narrativo-explicativos .....	72
Localización de información específica para caracterizar un personaje .....	73
Escritura de un texto biográfico .....	74
Reflexión sobre el lenguaje: uso de tildes en palabras esdrújulas .....	75
Reflexión sobre el lenguaje: construcciones sustantivas como recurso para la descripción .....	76
Reflexión sobre el lenguaje: descripción; los verbos de estado .....	78
Una pausa para recapitular: localización de información específica; interpretación de la lectura; construcciones sustantivas; parentescos lexicales; tildación de esdrújulas .....	79

### Capítulo 4: Los caballeros medievales

Lectura de “El rey Arturo” e intercambio sobre lo leído .....	96
Interpretación de una escena significativa de la historia.....	97
Planificación de un texto: el discurso .....	98
Escritura de un discurso .....	99
Lectura de “Lancelot, el Caballero del Lago” e intercambio sobre lo leído.....	100
Caracterización de personajes. Relectura y reconstrucción de un momento de la historia.....	101
Reescritura de una escena a partir de una secuencia de imágenes .....	102
Relectura para la localización de información. Elaboración de un cuadro.....	104
Reflexión sobre el lenguaje: uso del modo imperativo del verbo. Uso de la segunda persona.	
Revisión de la propia escritura.....	105
Reflexión sobre el lenguaje: uso de conectores. Revisión de la propia escritura .....	106
Reflexión sobre el lenguaje: uso de verbos de acción o evento y de verbos de decir. Revisión de aspectos específicos de la propia escritura .....	108
Una pausa para recapitular: localización de información específica; interpretación de lo leído; sustitución léxica; verbos de decir .....	109

## VI. Bibliografía

- BAJOUR, CECILIA (2010). "La conversación literaria como situación de enseñanza". En: *Imaginaría*, n.º 282.
- CALVINO, ÍTALO (1992). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona, Tusquets.
- CARRANZA, MARCELA (2009). "Algunas ideas sobre la selección de textos literarios". En: *Imaginaría*, n.º 202.
- CASSANY, DANIEL (2006). "Leer desde la comunidad". En: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.
- CUTER, MARÍA ELENA; KUPERMAN, CINTHIA, Y OTROS (2011). *Proyecto Escuelas del Bicentenario. Lengua. Material para docentes. Segundo ciclo. Nivel primario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: IIPE-Unesco.
- COLOMER, TERESA (2004). "¿Quién promociona la lectura?" En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25, n.º 1, pp. 6-15.
- DEVETACH, LAURA (2008). "La construcción del camino lector". En: *La construcción del camino lector*. Buenos Aires, Comunicarte, pp. 17-48.
- DIRECCIÓN DE CURRÍCULA (DGPL) (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo*. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 359-437.
- DIRECCIÓN DE CURRÍCULA (2004). "Reflexión sobre el lenguaje". En: *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. 2.º Ciclo. Prácticas del Lenguaje*. Dirección General de Planeamiento, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2011). "Proyecto de evaluación jurisdiccional de segundo ciclo de nivel primario: Informe de resultados 2010". Parte II, apartado 1. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- FERREIRO, EMILIA (2001). "Leer y escribir en un mundo cambiante". En: *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GOMES DE MORAIS, ARTURO (1998). "La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica". En: *Textos en contexto 4. La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- KAUFMAN, ANA MARÍA (COORD.) (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Aique.
- KAUFMAN, ANA MARÍA (1994). "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién". En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 15, n.º 3, septiembre, pp. 15-32.
- LERNER, DELIA (1996). "¿Es posible leer en la escuela?". En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 17, n.º 1, pp. 5-24.
- LERNER, DELIA (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, DELIA (2002). "La autonomía del lector. Un análisis didáctico". En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 23, n.º 3, pp. 6-19.
- LERNER, DELIA; CUTER, MARÍA ELENA; LOBELLO, SILVIA; TORRES, MIRTA (COLS.) (2001). *Aportes para el desarrollo curricular: Leer y escribir en el primer ciclo*. La encuesta. Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- LERNER, DELIA; LORENTE, ESTELA; LOTTITO, LILIANA; LEVY, HILDA; LOBELLO, SILVIA; NATALI, NELDA, Y OTROS (1996). *Documento de trabajo n.º 2. Lengua. Actualización curricular*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- LERNER, DELIA; LOTTITO, LILIANA; LORENTE, ESTELA; LEVY, HILDA; LOBELLO, SILVIA; NATALI, NELDA (1997). *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado. Documento n.º 4 de Actualización Curricular en el Área de Lengua*. Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- MILIAN, MARTA; CAMPS, ANNA (2000). "Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura" (fragmento). En: Camps, Anna. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- MIRAS, MARIANA (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". En: *Revista Infancia y Aprendizaje*, n.º 89. Barcelona.
- NEMIROVSKY, MYRIAM (2003). "Enseñar a revisar textos". *Rivista di psicolinguistica applicata. III. I*. pp. 121-138.
- ROSELL, JOEL FRANZ (2001). "Hacia una literatura infantil sin fronteras". En: *La literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas*. Buenos Aires, Lugar Editorial, pp. 133-142.
- SOLÉ, ISABEL (2001). "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras". En: *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, n.º 4, diciembre 2001, pp. 6-17.
- TORRES, MIRTA. "La ortografía: uno de los problemas de la escritura". En: *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 23, n.º 4, diciembre 2002, pp. 44-48.



**SANTILLANA**

ISBN 978-950-46-4921-2



9 789504 649212