



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**

Facultad de Educación

**Tres momentos didácticos de la literacidad: Una estrategia para el desarrollo de la comprensión oral de textos en nivel inicial**

**Proyecto de investigación didáctica para optar al grado de Magister en Didáctica del Lenguaje**

Por: Catalina Macarena Bastías Flores

Tutora: Viviana Galdames Franco

Santiago, Chile  
2016

## Índice

1. Antecedentes y planteamiento del problema.....	5
2. Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos.....	8
3. Marco teórico.....	9
3.1 Comprensión lectora .....	9
3.2 ¿Qué es comprensión? .....	11
3.3 Enseñanza de la lectura: El debate entre comprensión y decodificación....	12
3.4 Literacidad.....	13
3.5 Lectura crítica y Metacognición .....	15
3.6 Enfoques y modelos para la comprensión .....	16
3.7 Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión.....	18
3.8 Estrategia de Tres Momentos Didácticos de la Literacidad .....	20
4. Marco metodológico.....	23
4.1 Respecto a la metodología:.....	23
4.2 Participantes y contexto: .....	24
4.3 Técnicas de recolección de datos: .....	26
4.3.1 Autorizaciones:.....	26
4.3.2 Evaluación pre y post Intervención: .....	27
4.3.3 Filmaciones, transcripciones y papelógrafos grupales:.....	27
4.3.4 Bitácora de registro:.....	27
4.4 Panorama de intervención .....	28
4.5 Tiempos: .....	29
5. Análisis cualitativo de los resultados.....	30
5.1 Antes de la lectura .....	30
5.2 Durante la lectura .....	34
5.3 Después de la lectura .....	38
6. Análisis cuantitativo de los resultados.....	42
6.1 Pre intervención.....	42
6.2 Evaluación post intervención.....	44

6.3 Análisis comparativo de pre y post intervención .....	46
7. Conclusiones.....	48
8. Bibliografía.....	51
9. Anexos.....	55

## Resumen

El objetivo de este proyecto de investigación didáctica es analizar la influencia de la estrategia de los Tres momentos didácticos de la literacidad en la comprensión oral de textos de los niños y niñas de nivel pre kínder, insertos en un colegio particular subvencionado de La Pintana.

Para lograr el objetivo, se realizará una breve fundamentación sobre la importancia de la comprensión oral de textos en niños y niñas de preescolar y se destacará lo que ocurre hoy a nivel país y en el centro educativo en donde se realiza el estudio respecto a la comprensión. Se propone, a modo de hipótesis, que la estrategia de los Tres momentos didácticos de la literacidad afecta positivamente la calidad de dicho proceso comprensivo. Para fundamentarlo, se desarrollan conceptos de: lenguaje, lectura y comprensión, luego, se exponen los modelos didácticos de lectura existentes en la actualidad y finalmente, se presentan las estrategias didácticas de los momentos de la literacidad.

Este documento incluye, también, un apartado referido al marco metodológico utilizado, lo que permitirá dar a conocer los instrumentos que se emplearon para evaluar la comprensión y el proceso de intervención con un dispositivo didáctico diseñado para este proyecto. Se presenta, además, el proceso de intervención que se llevó a cabo, explicitando el objetivo que tiene cada una de las experiencias de aprendizaje. Seguido a ello, se dan a conocer los resultados arrojados luego de la intervención en el colegio, presentándose un análisis y discusión de lo ocurrido en este proceso y de las pruebas utilizadas para evaluarla comprensión de los párvulos.

Finalmente, se plantea una serie de conclusiones establecidas a partir de las discusiones generadas, las que ofrecen reflexiones pedagógicas en torno a la investigación realizada en el marco del Magister de Didáctica del Lenguaje de la Universidad Alberto Hurtado.

**Palabras claves:** comprensión oral, lectura de textos, preescolar, estrategia de tres momentos didácticos de la literacidad.

## **1. Antecedentes y planteamiento del problema**

En la educación preescolar se hace relevante, según lo que se plantea en las Bases curriculares de educación parvularia (BCEP), que los niños y niñas de segundo ciclo de educación parvularia se inicien en la lectura y escritura; pese a ello, “estamos tan acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, que es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la lectura y escritura comienza mucho antes de la instrucción escolar. Esto es particularmente difícil de aceptar para los educadores.” (Ferreiro, s/f, p. 123). Es por ello que la mayoría de los estudios en lectores preescolares se centran en habilidades de decodificación, y pocos investigan los procesos de pensamiento y lenguaje más complejos. La edad más temprana en la que, se ha estudiado la interacción entre procesos de decodificación y procesos de pensamiento superiores, para explicar la comprensión, es aproximadamente al nivel de tercero básico (Vergara, Strasser y Del Rio, 2016, p.p 46-67).

Para que el desarrollo inicial de la lectura y escritura se lleve a cabo con calidad en el nivel preescolar, lo relevante no es una enseñanza y aprendizaje convencional de lo impreso, es decir, en los niveles de educación parvularia no se pretende que los niños y niñas aprendan a leer convencionalmente, sino que, en esta etapa, se espera que los niños y niñas construyan conocimientos que favorecerán a la lectura. Además, existe una poderosa razón para propiciar este cambio, según Medina (2005) leer es movilizar la inteligencia para permitir el acceso del lector a un mundo de significados y a la vez a desarrollar sus capacidades intelectuales más complejas para leer el mundo.

Para que se logre favorecer la lectura se hace necesario que las educadoras conozcan y adhieran a un enfoque sociocultural, es decir, que tomen conciencia de que leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también, prácticas socioculturales que favorecen el desarrollo de una capacidad de pensamiento crítico respecto a este aprendizaje. Así lo plantea Cassany (2006) quien señala que se debe exigir que el lector aporte conocimientos previos y le obligue a los educandos a inferir lo que no se dice, además afirma, que la comprensión proviene de la comunidad de hablantes y que el significado nace de la cultura que comparte el autor y el lector. Sin embargo, esto, en general, no se observa hoy en día en la educación preescolar, específicamente en los niveles de transición, en los que se privilegia un enfoque basado en la enseñanza de la decodificación de manera aislada, a través de mecanismos simples de trabajo con letras, sílabas y palabras. Esta concepción de la lectura sigue en la actualidad,

dejando de lado el lector activo, que reflexiona sobre el texto que se lee (Solé, 2001). Es decir, se le da menor relevancia a la comprensión, dado que los textos con los que los educandos se relacionan a menudo no tienen un sentido claro para ellos y, por ende, no hay aprendizaje significativo, ya que “Comprender un texto es interpretarlo aportando conocimientos propios y atribuyéndole un sentido” (Suárez, Moreno y Godoy, 2010, p. 2).

La poca importancia a la comprensión en preescolar se debe a que se sigue pensando que la comprensión es una habilidad que se adquiere de forma espontánea y que no es necesario que se enseñe a los niños y niñas antes de adquirir la habilidad de decodificar. Pese a ello, hoy en día se ha demostrado que la comprensión de la lectura debe ser enseñada explícitamente y desde muy temprano, debido a que no todos los estudiantes construyen esta capacidad de igual forma, lo que puede ser una desventaja para algunos (Botero, 2008). Esta diferencia sucede, principalmente, según el contexto sociocultural de los niños y por la presencia o ausencia de una cultura letrada familiar en el entorno que está inserto, ya que, como mencionan Alegría y Cordero (2000), un ambiente alfabetizador adecuado favorece el desarrollo de las habilidades verbales, enriquece el vocabulario y aumenta el interés por la lectura. Un ejemplo de ello es que “Los estudios son consistentes en mostrar que los niños que conocen más textos escritos tienen mejor decodificación y también mejor comprensión lectora, además de un mejor lenguaje oral” (Vergara, Strasser y Del Rio, 2016, p. 46-67)

Debido a los beneficios que trae para los educandos, es necesario enseñar explícitamente a los niños y niñas las estrategias de comprensión, fomentándola desde los niveles preescolares; hoy en día en Chile, los resultados en comprensión lectora en educación básica se encuentran en niveles muy bajos según se observa en los resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE). Estos resultados muestran que los niños y niñas en cuarto año básico presentan niveles de logro de un 56% (SIMCE, 2012), respecto a lo que plantea el currículum como nivel óptimo en relación a la comprensión lectora. Pese a que la brecha existente entre los niveles socioeconómicos altos, medios y bajos ha disminuido levemente, se da cuenta que los niños de cuarto año básico de contextos vulnerables tienen un desempeño lector como el de un niño de segundo año básico según el currículum (MINEDUC, 2010). Lo mismo sucede con los resultados de segundo año básico, los cuales muestran que el 25% de los alumnos de segundo básico no posee competencias básicas de comprensión lectora (MINEDUC, 2010).

Para que estas estadísticas cambien, es relevante que desde la educación preescolar se establezcan estrategias efectivas de enseñanza de habilidades de comprensión, las que consisten en un “conjunto de prácticas que fomentan los procesos de construcción de significado” (Botero, 2008, p. 114). De este modo, se espera aportar hacia una aproximación a la lectura competente, desde niveles tempranos de escolaridad.

En base a lo planteado es que una de las finalidades de este trabajo es responder a la siguiente pregunta:

**¿Cómo influye la estrategia de los Tres momentos didácticos de la literacidad en el desarrollo de la comprensión oral de textos en niños y niñas de un primer nivel transición, de un colegio en La Pintana?**

## 2. Objetivos de la investigación

### Objetivo General

Analizar cómo influye la estrategia de los Tres Momentos Didácticos de la literacidad en el desarrollo de la comprensión oral de textos en niños y niñas de un primer nivel transición (NT1), de un colegio en La Pintana.

### Objetivos Específicos

- Diseñar una estrategia didáctica para desarrollar comprensión oral de textos escuchados en niños y niñas de NT1.
- Implementar de manera sistemática y rigurosa la estrategia didáctica diseñada.
- Analizar los resultados de las evaluaciones de comprensión realizadas antes y después de la implementación de la estrategia de los tres momentos didácticos de la literacidad para comparar los niveles de logro de los niños.
- Analizar el desempeño de niños y niñas en situaciones de lectura durante el proceso de implementación de la estrategia de los tres momentos didácticos de la literacidad.
- Analizar reflexivamente los resultados obtenidos a través de la implementación de la estrategia de los Tres momentos didácticos de la literacidad
- Plantear sugerencias para el desarrollo de la literacidad

### **3. Marco teórico**

La educación parvularia enfrenta la necesidad de integrar la iniciación a la lectura y escritura en sus niveles de transición. Sin embargo, hoy en día, dicha iniciación se basa, generalmente, en la enseñanza de la decodificación y de la conciencia fonológica, dejando de lado aspectos que tienen que ver con la comprensión de lo que se lee (Solé, 2001). Los bajos índices de comprensión lectora que evidencia, hoy en día, las poblaciones chilenas tendrían relación con estas prácticas. Esto se puede mejorar a partir de la enseñanza de diversas estrategias que fomenten la comprensión oral de textos en los párvulos, ya que provocará que a la hora de enfrentarse a la enseñanza formal de la lectura los niños y niñas estén preparados para incluir estas estrategias con el fin de leer significativamente, además de acceder a la decodificación. Frente a la problemática planteada, se hace relevante definir y relacionar una serie de conceptos claves para abordar de manera óptima los objetivos de esta investigación. Es por esto que el siguiente apartado se estructurará en los tres grandes temas que se describirán a continuación.

En primer lugar, se darán a conocer los distintos referentes teóricos sobre la concepción de comprensión lectora y literacidad, reflejando su importancia para la educación parvularia en Chile. Se procura evidenciar qué es lo que ocurre hoy en día en el país y qué es lo que se espera que los educandos aprendan. En un segundo apartado, se presentará el enfoque o mirada desde donde está posicionada esta investigación, analizando diversos enfoques existentes, para luego explicitar la opción por el enfoque socio cultural. Por último, se presenta la estrategia de los Tres momentos didácticos de la literacidad, identificando cada uno de ellos y mencionando actividades que propicien una comprensión exitosa.

#### **3.1 Comprensión lectora**

El desarrollo de las competencias de lenguaje oral y escrito cobra mayor importancia hoy en día, ya que las personas a través del lenguaje pueden construir su identidad, sentido de pertenencia, su cultura y socialización, entregando grandes beneficios y herramientas necesarias para la vida (Soto, 1990). Como plantea este autor, el lenguaje tiene como función que las personas logren comunicarse y comprender el mundo, actuar sobre él, como parte de una necesidad propia del ser humano que se da desde el nacimiento. Es a partir de esta necesidad que los niños y niñas nacen con el potencial necesario para pensar simbólicamente y producir símbolos sonoros. Walqui y Galdames(2008) dicen que los niños que tienen contacto con el lenguaje impreso, aun los más pequeños, poseen diversas

informaciones previas, que les permiten percibir distintas claves relacionadas con la situación que rodea al texto, sus características físicas, tipo de diagramación, ilustraciones, tipos de letra y otras claves lingüísticas, pero, sobre todo, ser conscientes de los propósitos de la lectura.

Frente a esta situación es importante destacar el rol fundamental que juega la sociedad al hacer visible las exigencias y los estándares de calidad que se espera que obtengan los ciudadanos, ya que como menciona Galdames (2009), los estudiantes de sectores desfavorecidos son quienes obtienen resultados significativamente más bajos, lo que resulta prioritario atender. Dicho de otra forma, las desigualdades en la sociedad se reproducen también en la capacidad de llegar a ser lectores competentes (SIMCE). Pese a la importancia del desarrollo de las competencias lingüísticas, tanto orales como escritas, hoy en día se da cuenta de los bajos niveles que existen en el desarrollo de competencias de lenguaje escrito, demostrándose altos niveles de analfabetismo funcional (Medina y Gajardo, 2009). Esto, se refleja en que buena parte de la población lee poco o no lee; considerando leer, como un proceso interactivo entre el lector y el texto, en donde el lector tiene un objetivo que desea satisfacer a través del texto. (Solé, 1987)

El acto de leer no solo implica la relación que el niño o niña va creando entre sonido y letra, que, según menciona Bloomfield & Barnhart (1961), sería el sólo hecho de decodificar. Sino que sobre todo implica un proceso de comprensión, lo que significa que al texto hay que “interpretarlo aportando conocimientos propios y atribuyéndole un sentido” (Suárez, Moreno, y Godoy, 2010, pág. 2). Sin embargo, las habilidades de lenguaje escrito requieren de habilidades orales previas que sean desarrolladas (Medina y Gajardo, 2009). Esto quiere decir que la calidad del lenguaje oral condiciona el éxito de la lectura y escritura, por lo que se plantea, según MINEDUC (2001), el desarrollo de la comunicación oral como un aprendizaje fundamental en la educación inicial entre los 0 y 6 años, y, a partir de ella, iniciarse en la lectura y escritura.

Lo anterior se relaciona con lo que plantea MINEDUC (2001) sobre los párvulos que se inician en la lectura y escritura en el segundo ciclo, proponiendo una serie de aprendizajes que lo acercan a ello. Pero los resultados del SIMCE dan cuenta del déficit en el desarrollo de habilidades de comprensión de los estudiantes de segundo y cuarto año básico, lo que podría dar a suponer que hoy en día la enseñanza de la lectura está enfatizando la decodificación y no la comprensión. Esto se ve reflejado en la prueba SIMCE (2007) en donde el 40% de los niños y niñas chilenos se ubica en el nivel de logro inicial; sumado a lo que se muestra a través de pruebas internacionales de comprensión lectora, en las que el nivel de

logro de los adultos y escolares es insuficiente en comparación a otros países (PISA, 2006). En los resultados del estudio PISA (2012) Chile no muestran un avance significativo, ya que cerca del 30% de los alumnos se ubicó en los niveles de desempeño más bajos, lo que significa que pocos de ellos podían localizar y usar información específica en un texto breve, este sería una de las causas que posiciona a Chile en el lugar 44 de 65 países. De la misma manera, el informe Tercer estudio comparativo y explicativo (TERCE, 2015) da a conocer que los resultados de lectura en tercero básico muestran que el 61% de los estudiantes a nivel regional se encuentra en los niveles de desempeño I y II, es decir que alcanzan puntajes que bordean los 675 a 728 puntos de un total de más de 813.

### **3.2 ¿Qué es comprensión?**

Para cumplir la finalidad de este trabajo, es necesario conceptualizar el término de comprensión, entendiéndolo como “Un conjunto en expansión de conocimiento, habilidades y estrategias sobre las cuales los individuos construyen a lo largo de su vida en varias situaciones, y en interacción con otros y con las comunidades de las que participan” (PISA, 2003). Para complementar entenderemos por comprensión el utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (PISA, 2009)

Las autoras Catts y Kamhi (2005) señalan que un niño o niña comprende oralmente los textos cuando logra extraer la información que el texto entrega, identificando claves textuales, estructura del texto, palabras, oraciones y significado de diversas palabras, relacionándolo con las inferencias que estos realizan a partir de sus conocimientos previos, coherentes con la información presentada en el texto. Según lo mencionado, se puede establecer que los niños y niñas de Chile, de hoy en día, no necesariamente otorgan significado a los textos a los que se enfrentan, debido a que no se está enfatizando la comprensión lectora, ni dando un propósito a los textos. Asimismo, el porcentaje de analfabetismo existente en Chile, según Infante (2000), no solo implica a personas que no logran decodificar, sino que gran parte de las personas que sí logran decodificar y han sido educados, se considerarían como analfabetos funcionales, esto quiere decir que decodifican pero no comprenden.

Los resultados de analfabetismo funcional se deben a múltiples causas como factores asociados al lector, al texto y al contexto. En relación al lector, se puede ver que los bajos resultados pueden estar asociados a influencias de la familia, la calidad de la estimulación temprana, sus propósitos para leer, autoestima, sus

habilidades y estrategias para construir significado, su conocimiento de mundo, entre otras (Infante, 2000). En relación al texto, los bajos resultados pueden estar asociados a la dificultad de enfrentarse a la diversidad de tipo de textos, estructuras textuales complejas, la temática, etc. Y por último, inciden factores del contexto en donde se ven favorecidos aquellos niños y niñas que provienen de contextos más acomodados, en donde la calidad de la enseñanza en las escuelas, la calidad de las interacciones socioculturales a las que están expuestos los niños y niñas afecta directa y favorablemente al desarrollo de la literacidad (Snow, 2002). De esta forma, en niños provenientes de sectores vulnerables se demuestra que es mucho más relevante el apoyo de educadores para el desarrollo de la comprensión.

### **3.3 Enseñanza de la lectura: El debate entre comprensión y decodificación.**

En base a lo expuesto, se debe construir una propuesta para el aprendizaje de la lectura inicial basada en entregar experiencias de aprendizaje en donde los niños logren llegar a la comprensión de textos. Las principales habilidades, según Hirsch (2007), son el conocimiento de mundo y el dominio del vocabulario, es decir, los recursos claves para que se desarrolle la comprensión tienen que ver con las redes semánticas que el lector posee acerca de su conocimiento de mundo, habilidades que se deben desarrollar a partir de la educación parvularia. Esto se sostiene a partir de lo que mencionan Medina y Gajardo (2009), sobre que la enseñanza de lo escrito debe partir desde la cuna, debido a que la toma de conciencia del lenguaje escrito se da en sus usos sociales y funciones, de una manera progresiva, por lo que la frecuencia y calidad con la que los párvulos se relacionen con eventos letrados, dará paso al dominio del acto lector. En este sentido, cabe mencionar la importancia de los educadores para llevar a cabo el aprendizaje de la comprensión, la que en este nivel educativo se desarrolla a partir de la oralidad.

Sin embargo, existen autores que plantean que la comprensión no se puede dar sin saber decodificar previamente, es decir, que la decodificación es necesaria para comprender, lo cual es reforzado por Hirsch (2007) quien dice que si no se desarrolla la decodificación rápidamente, lo decodificado será olvidada, por lo que el texto no será comprendido y no se llegará a una reflexión. No obstante, de acuerdo a la mirada constructivista del aprendizaje, se puede afirmar que esta habilidad sí se puede desarrollar antes de la decodificación, a través de experiencias en que el niño o niña construye competencias culturales, en donde comprende e instala el comportamiento de lector y escritor, y comprende para qué se lee (Chauveau, 2006). El enfoque equilibrado (Condemarín, 1994) propone desarrollar

simultáneamente, competencias de comprensión lectora y destrezas favorables para el aprendizaje de la decodificación.

Es por esta disyuntiva, que la presente investigación se enfoca en la enseñanza de la comprensión a través de un conjunto de estrategias lectoras actualizadas y vinculadas con el concepto de literacidad. Existe una serie de estrategias que utilizan las personas a la hora de leer para llegar a la comprensión, las cuales deben ser enseñadas explícitamente ya que no maduran ni se desarrollan por sí solas, sino que se aprenden (Solé, 2009; Palinscar y Brown, 1984). Estas estrategias, según Solé (2009), son utilizadas implícitamente y a veces de manera natural por los adultos y aquellas personas que ya dominan la decodificación, sin embargo para lograr la comprensión de calidad se hace necesario que para pre lectores y primeros lectores dichas estrategias se hagan explícitas, en donde el rol de enseñarlas y explicitarlas recae en el educador.

### **3.4 Literacidad**

Un importante concepto que guiará esta investigación es el de literacidad, el que comprende a la lectura y producción de textos escritos como prácticas sociales y culturales, insertas en un contexto socio cultural específico. Es en este concepto en el que cobran sentido las relaciones con otros elementos, según Obregón y Quichiz (2010). La literacidad, entonces, supone visiones de mundo, creencias, destrezas y por sobre todo la idea que esta no se da de manera aislada en la mente de cada educando, sino que necesariamente se entiende como un proceso socio constructivo en constante cambio. Asimismo, Casanny y Castella (2010) afirman que:

Leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Además de usar signos y de poner en juego procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestra familia, colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales, nuestra actividad diaria en un entorno letrado (Casanny y Castella, 2010, p.354).

Para entender a mayor cabalidad el concepto de literacidad, por un lado, se han desarrollado diversos estudios que dan a conocer una perspectiva general de lo que este concepto evoca. Barton y Hamilton (2000) formulan seis principios que explican su concepción del uso social de la escritura:

Primero afirman que la literacidad se entiende mejor si es concebida como un conjunto de prácticas sociales, que se pueden inferir a partir de los hechos de escritura, que a su vez están mediados por textos escritos. Segundo, establecen que hay diferentes formas de literacidad asociadas a diferentes ámbitos de la vida. Tercero, que las prácticas de literacidad están gestionadas u organizadas (patterned) por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras. Cuarto, que las prácticas de literacidad cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. Quinto, que la literacidad está situada históricamente. Por último, señalan que las prácticas de literacidad cambian y las nuevas formas se adquieren a menudo a partir de procesos de aprendizaje informal y de atribución de significado.

Por otro lado, en la actualidad cobra importancia la concepción de literacidad crítica, entendiendo a esta como el cuestionamiento y selección de información nueva que llega a nuestro conocimiento. Así lo enuncia Vargas (2015):

En otras palabras, la literacidad crítica (lectura y escritura críticas) significa la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios.

Para complementar lo enunciado es importante mencionar que independiente de las diferencias de nivel socio cultural, todos los niños y niñas poseen aprendizajes previos que permiten potencialmente llegar a ser buenos lectores, tal como lo plantea Galdames (2010), quien asegura que “leer el mundo” se refiere a la capacidad que tienen los niños desde muy pequeños para interpretar y comprender el entorno que les rodea. Ellos saben, por ejemplo, anticipar hechos a partir de algunas señales que han aprendido a descifrar a través de su experiencia. Estas habilidades serán puestas en juego al momento de hacer predicciones e inferencias.

### 3.5 Lectura crítica y metacognición

Otra de las concepciones importantes que guía esta investigación es el de lectura crítica, entendiendo a esta como la capacidad cuestionar y reflexionar sobre el texto que se les lee. Klooster (2001) señala que el ser crítico implica la tolerancia, el intercambio libre de opiniones y la argumentación. Esto permitirá generar un aprendizaje valorativo y significativo de propia construcción. Es por ello que para ser un lector eficiente no solo significa que pueda seleccionar rápidamente lo que le interesa, sino que se evalúe el contenido de la lectura y se generen reflexiones sobre ello. Así lo afirman Carriazo, Mena y Alfonso (2011) quienes dicen que comprender un texto en el nivel crítico-valorativo significa valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por un autor. Asimismo las autoras afirman que:

Para comprender un texto de forma crítica, el lector u oyente debe recurrir a su sentido común, a su capacidad para establecer relaciones lógicas, a sus conocimientos sobre el texto o sobre el tema del que trata el texto, a su experiencia de vida o como lector, a su escala de valores (personal y de la cultura a la cual pertenece), a sus criterios personales sobre el asunto del que trata el texto, a otras lecturas que ha realizado anteriormente. El lector utiliza todos estos elementos para tomar una posición frente a lo que el autor dice o expresa en el texto y para hacer proyecciones sobre lo que podría implicar o podría suceder, según lo que el autor plantea en el texto. (Carriazo, Mena y Alfonso, 2011, p. 12).

Es de suma importancia que los educandos sean conscientes de lo que han aprendido, de tal manera que puedan regular estos conocimientos; este procedimiento se llama metacognición, el que tiene por finalidad:

Ser una alternativa viable para formar alumnos autónomos, sobre la base de una educación que potencia la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos por parte de los estudiantes, de manera tal, que les conduzca a un “aprender a aprender”, es decir, auto dirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida (Osses y Jaramillo, 2008, p. 187).

### 3.7 Enfoques y modelos para la comprensión

Como se ha planteado anteriormente, la lectura implica dos procesos: la decodificación y la comprensión. Estos están ligados directamente con dos modelos de lectura que se plantean desde hace décadas: el modelo holístico y el modelo de destrezas. Antes de continuar es preciso aclarar que el concepto de modelo se entenderá como una estructura para demostrar una representación teórica (Condemarín, 2009).

Los dos modelos mencionados anteriormente son opuestos entre sí, por un lado, se encuentra el modelo de destrezas, el que, según Alliende y Condemarín (2002) considera la lectura a partir de la enseñanza paso a paso de destrezas, en especial de los fónicos, es decir, lo que tiene que ver con la enseñanza de la decodificación. Este mismo enfoque plantea que la lectura es enseñada a través de la instrucción directa, sistemática y estructurada por parte del educador. Planteamiento respaldado por Skinner (1957), quien determina que el proceso de lectura se da a partir de la instrucción directa, lo que es un producto de lo que plantea la psicología conductual. Por otro lado, se encuentra el modelo holístico, que según MINEDUC (2009) es el que se relaciona con la comprensión lectora, es decir, en el que se deben poner en juego todos los elementos para que la situación tenga un sentido, sin otorgar importancia a la decodificación. Galdames (2009) sostiene que el principal objetivo de los educadores debe ser promover la comprensión y el interés por la lectura por los lectores; es a partir de esas experiencias de construcción de significado que los educadores deben enseñar a decodificar, no al revés como se ha hecho habitualmente. Dicho así, el aprendizaje lector se produce cuando el lector se involucra con textos reales, cuando el texto que se lee tiene un propósito para el lector, ya sea informarse, entretenerse, etc. (Alliende y Condemarín, 2002).

Es a partir de la primera de estas dos perspectivas que, hoy en día, en la educación parvularia se fomenta principalmente un trabajo de desarrollo de destrezas, en el que se enfatiza los predictores de la descodificación y no los de la comprensión, por lo que esta se ve desfavorecida. Es decir, no se evidencia la necesidad de la comprensión en los textos con los que los educandos se relacionan. Es por esto que no siempre tienen un sentido para ellos y, por ende, no hay aprendizaje, ya que “Comprender un texto es interpretarlo aportando conocimientos propios y atribuyéndole un sentido” (Suárez, Moreno y Godoy, 2010, p. 2). Esto se puede relacionar directamente con el enfoque conductista en el que se basa el modelo de destrezas, dejando de lado la participación activa de los educandos en

la construcción de sus propios aprendizajes, limitando la internalización de los nuevos conocimientos.

A partir de esta disyuntiva es que Condemarín (2002), autora chilena, propone integrar ambos modelos para desarrollar conjuntamente las dos habilidades (comprensión y destrezas) en pos del fomento de las capacidades lingüísticas y comunicativas. El Modelo Equilibrado, como su nombre lo indica, equilibra ambos modelos. Este se fundamenta en que si se utiliza solo el modelo de destrezas, se fragmentaría la lectura en unidades separadas, sin considerar otros recursos lingüísticos del niño ni textos escritos disponibles en su contexto. Por otro lado, basarse solo en el modelo holístico puede provocar ansiedad en los niños que requieren más tiempo en dominar el código (Alliende y Condemarín, 2002). El modelo equilibrado analizado por los autores mencionados es conocido en otros países como modelo Interactivo o comunicativo; este plantea, de igual manera, la integración de dos modelos: de Destrezas llamado Bottom-up (de abajo hacia arriba) y Holístico llamado (de arriba hacia abajo), en donde el acto de leer debe tomar en cuenta el sentido de los textos y el código (Medina y Gajardo, 2009).

En dicho modelo interactivo, según Medina y Gajardo (2009), se plantea que la relación más importante se da entre el texto y el lector y, además, en el uso que se hace de los conocimientos previos para comprender el texto. Se asume que para leer hay que decodificar y comprender. Debido a que el lector es un procesador activo del texto y que la lectura es un proceso constante de creación y corroboración de hipótesis, o sea, de constante construcción de significados.

La falta de experiencias de aprendizajes enriquecidas con este modelo, en las que los niños y niñas puedan ser partícipes de sus propios aprendizajes, desfavorece el desarrollo de la literacidad inicial. Como plantean Medina y Gajardo (2009), el acto lector moviliza la inteligencia, ya que para construir significados y el sentido de un texto, es necesario que relacionen sus conocimientos previos con esquemas cognitivos nuevos. Pero esto no ocurriría en el que caso de potenciar un modelo solamente de destrezas, por lo que se hace necesario desarrollar la comprensión, para que la lectura se convierta en un instrumento útil para aprender significativamente. Como plantea Solé (2009) se establecería una relación entre aprender a leer y leer para aprender. Si se entiende que la comprensión aporta a un aprendizaje significativo, se puede decir que un modelo equilibrado apuntaría hacia un enfoque socio cultural y constructivista. Es basado en lo anterior, que la presente investigación se centra en un modelo Interactivo (o Equilibrado) para la enseñanza de habilidades pre lectoras, ya que con este modelo los educandos construirán su propio aprendizaje a partir de la toma de sentido de dichas experiencias lectoras

iniciales, y no con modelos segregados, llegando a ser lectores efectivos en un futuro.

Además, la presente investigación no solo está posicionada desde un enfoque de enseñanza equilibrado, sino también, desde un enfoque socio cultural. Es decir, se pone énfasis en la importancia que tiene la interacción social en los procesos cognitivos de aprendizaje, partiendo de la base de que todo individuo viene dotado de un potencial de aprendizaje y que este aprendizaje va desarrollándose en la medida que se interactúa socialmente con otras personas. El fundador de esta ideología (Vygotsky) señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. El mismo autor establece un concepto importante en la teoría sociocultural:

La Zona de Desarrollo Próximo que es la distancia entre lo que un individuo puede hacer por sí solo (evidencia de que ya está adquirido) y lo que puede hacer con ayuda de otras personas, es decir, aquello que está en vías de ser adquirido. La colaboración entre tutor experto y discípulo novato, e incluso entre dos novatos, presenta la oportunidad de avanzar la ZDP de cada individuo ya que es precisamente en el entorno social donde se da la transferencia de funciones cognitivas al plano individual (Antón, 2010).

### **3.8 Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión**

A partir de lo señalado anteriormente es posible afirmar que la enseñanza de estrategias es necesaria para desarrollar la comprensión lectora. Se entenderá por estrategia “un procedimiento llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”(Coll, 1987, p.89). Estas serán aquellas que guiarán esta investigación - acción para promover la comprensión.

Las estrategias de comprensión implican presencia de objetivos a cumplir y planificación de acciones para lograrlos. Esta necesidad se refuerza con los planteamientos de Palincsar y Brown (1984) quienes proponen que la comprensión se da producto de tres condiciones: la primera es la calidad y coherencia del contenido de los textos, en donde se exponga una presentación lógica de lo textual, léxico y sintaxis. La segunda, es dar la posibilidad de que el lector acceda a sus

conocimientos previos para atribuir significado a los contenidos. La tercera estrategia es la que el lector utiliza para la interpretación del texto. Es necesario que las estrategias señaladas sean enseñadas explícitamente para que el niño asuma su responsabilidad en forma progresiva hasta que se muestre competente en la aplicación autónoma de lo aprendido; esto quiere decir, que es algo que los párvulos van a aprender para desarrollar por sí mismos de forma implícita en su futuro como lector.

En relación a lo anterior, no se espera que los niños y niñas desarrollen una amplia gama de estrategias, sino que sepan utilizar las adecuadas y que estas les sirvan para la comprensión. Así, los educandos lograrán desarrollar una serie de procesos cognitivos, que generan la comprensión. Palincsar y Brown (1984), sugieren los siguientes: comprender propósitos explícitos e implícitos de los textos; activar y aportar con los conocimientos previos pertinentes; dirigir la atención a lo fundamental; evaluar la consistencia del texto comprobar continuamente; elaborar inferencias predicciones, interpretaciones y conclusiones. Estas autoras proponen, también, que para el desarrollo de estas actividades cognitivas es necesario que se realicen preguntas a los niños y niñas en función de la comprensión del texto. Esto implica la ayuda constante de los educadores para que construyan sus aprendizajes y comprensión. Las estrategias de comprensión de textos, por ende, se sostienen en un enfoque socio constructivista del aprendizaje, de modo que los educadores permiten que los educandos logren construcción de aprendizajes de manera conjunta. Lo que según Solé (2009), es favorecido por la participación guiada, en la que se ayuda al educando a contrastar sus conocimientos previos con el que se va a abordar en el texto. Es decir, desde una mirada constructivista se promueve el uso de andamiajes a partir de la fase de modelado y guía que ofrece el educador a través de sus preguntas y, a la vez, promueve la participación activa por parte del alumno.

### **3.9 Estrategia de Tres momentos didácticos de la literacidad**

Las estrategias para la comprensión que se deben utilizar e implementar, según Solé (2009), se trabajan en distintos momentos de la lectura. Se trata de tres momentos de la lectura que son necesarios para que los niños desarrollen una serie de habilidades cognitivas que los lleven a comprender los textos leídos, tales como formular un propósito para leer, explorar, plantear hipótesis, activar conocimientos previos. A la vez, durante el proceso lector, identificar temas e ideas principales, organizar y elaborar información; otras habilidades que se asocian con las estrategias de post lectura, son las de resumir y parafrasear (Santiago, Castillo, y Morales, 2007).

El primer momento didáctico que se establece según Solé (2009) es el de Antes de la lectura, en el que es relevante que se motive a los niños y niñas hacia la lectura, debido a que dicha motivación permite que el niño establezca relaciones afectivas positivas con la lengua escrita. Además de motivarlos hacia la lectura, se destaca en este primer momento didáctico la actividad de Interrogación del texto, es decir, que al observar la portada y la contraportada, además de otras claves textuales, los niños y niñas puedan establecer predicciones respecto de lo que creen que tratará el texto, a partir de preguntas que realiza la educadora. Estas predicciones, señala Solé, pueden realizarse a partir de cualquier tipo de texto y sobre cualquiera de sus componentes, basándose en claves que entrega el texto, tales como el título, las ilustraciones, la estructura textual, etc. Este proceso pone en juego lo que el lector conoce sobre la lectura, sobre los textos y sobre el mundo en general.

En el caso del nivel parvulario, estas predicciones se llevan a cabo especialmente a partir de lo que los niños observan de las imágenes, ellos deben poner en juego sus conocimientos previos sobre el contenido de la lectura, sobre lo que conocen del mundo y sus propias experiencias. Este proceso de predicción es necesario, ya que si no se lleva a cabo la lectura se tornaría ineficaz y poco significativa (Solé, 1994). Dicho así, cada párvulo tendrá sus propias hipótesis acerca de lo que pasará en el texto antes de leerlo, debido a que relacionará sus propias experiencias previas y conocimiento del mundo que tenga.

El rol de la educadora en las predicciones no se limita a suscitar las predicciones de los niños, sino que también, debe estar constantemente recordando a los niños que estas son predicciones, ideas de algo que puede ocurrir, pero que no sabemos aún si es así (Solé, 2009). Para ello, la educadora debe fomentar preguntas que lleven a los niños y niña a predecir, como por ejemplo, ¿de qué creen

que tratará el texto?, ¿por qué?, ¿cuál creen que es su propósito?, o sugerir que observen determinadas claves textuales como el título, las imágenes, el formato, etc. (Solé, 2000).

Para que el niño o niña acceda a sus conocimientos previos y atribuya un significado a lo que se lee, es necesario que el educador ayude a que los niños accedan a esta comprensión a partir de su mediación; es decir, que el educador indague sobre las vivencias de los niños y niñas (Solé, 2000). A partir de preguntas como ¿dónde has visto esta imagen?, ¿qué textos utilizan este tipo de forma?, ¿qué crees que dice el texto?, ¿por qué?, ¿lo has visto antes? , entre otras. Esto se puede lograr, según Solé (2009) dando a los niños alguna información sobre lo que se lee, considerando el tema en cuestión, entregando algunos indicios de lo que puede tratar para que lo relacionen con lo que saben de sus experiencias. También, invitar a los niños y niñas a fijarse en determinados aspectos del texto, ya sean las ilustraciones, forma del libro, título, tipos de letras, entre otros. Y además, animándolos a que cuenten aquello que saben sobre el tema.

Antes de la lectura se deben establecer los propósitos de esta, de manera que los niños se dispongan como un lector que quiere conseguir un objetivo a través de la lectura, ya sea informarse, seguir una instrucción, por placer, etc. (Solé, 2009). Esto permitirá a los niños situarse desde una perspectiva acorde a lo que va a comenzar a leer.

El segundo momento didáctico es Durante la lectura, en este se lleva a cabo el proceso mismo de leer el texto, aquí se hace necesario comprobar las hipótesis planteadas antes de la lectura por los niños. A su vez, se crean, a lo largo de la lectura, nuevas hipótesis que se van verificando, para lo cual las educadoras deben ir realizando preguntas como las mencionadas en el momento previo a la lectura, cuando se crean las primeras hipótesis. De esta manera los niños van comprendiendo, no solo a nivel explícito, sino que haciendo inferencias, estableciendo diversas relaciones entre elementos del texto. (Medina y Gajardo, 2009) Estas mismas autoras, plantean que es necesario que se conozcan palabras nuevas a partir de las que desconocen del texto, conceptualizando las a través de enfocarse en “aspectos significativos del texto para comprender lo que se lee” (Galdames, 2007, pág. 2), de manera que se amplía el vocabulario y se crean nuevas redes semánticas, permitiendo que se comprenda de manera coherente lo que se está leyendo.

Durante la lectura los niños y niñas realizan explicaciones de lo que se está leyendo, esto quiere decir, que resumen lo que se ha leído. Esto es necesario para

saber si se está comprendiendo o no lo que se ha leído, es decir, implica a la vez realizar parafraseo, que digan con sus propias palabras lo que van comprendiendo del texto (Macías y Bustamante, 2006). Para lograr dicho parafraseo los educadores deben realizar preguntas como ¿qué quiso decir?, ¿me puedes decir con tus palabras lo que acaba de pasar?, además, se sabe que las habilidades desarrolladas durante la lectura promueven en los niños el desarrollo de niveles óptimos de pensamiento al monitorear su comprensión para verificar y revisar las predicciones, establecer conclusiones, etc. (Reina y Escalante de Urrecheaga, 2010). También, es en este momento cuando se deben realizar actividades para el desarrollo de destrezas, especialmente la conciencia fonológica. Así lo indica Galdames (2007), quien señala que la conciencia fonológica y el desarrollo del vocabulario son habilidades predictoras de la calidad del aprendizaje de la lectura, tanto en comprensión como en decodificación, desde un modelo equilibrado. De esta manera las autoras Walqui y Galdames(2008) aconsejan que el desarrollo de destrezas para siempre de textos orales o escritos con sentido completo, aun cuando se traten de un verso muy breve, ya que estas actividades facilitan la comprensión y favorecen la lectura fluida.

En el caso del tercer momento didáctico, después de la lectura, se busca favorecer en los educandos la capacidad de profundizar la comprensión del texto. Esto se logra mediante la reflexión sobre lo escuchado, sobre lo que ha tratado el texto. (Solé, 2000). Para lograr este objetivo, el educador debe realizar preguntas a los niños y niñas que los lleven a dichas inferencias relacionando sus conocimientos del mundo con la lectura.

A la vez, se espera que en este momento se promueva la capacidad de resumir, entendiendo por resumir a la acción de omitir la información no relevante ya dada, generalizar la información nueva e integrar ideas coherentemente (Irrazabal, Saux, Burin, y León, 2006) Es así, que estos mismos autores plantean que, en el resumen se agrega a la compleja actividad de comprender, un esfuerzo por producir oral o de forma escrita lo comprendido. Esto tiene estrecha relación con que los niños puedan parafrasear, es decir, que reformulen la información que ellos conocen diciéndola con otra semántica y sintáctica (Solé, 2000).

En relación al resumen, es necesario mencionar que ambas habilidades de inferir y extraer información explícita son paralelas y evocan procesos mentales diferentes, el extraer información literal es un primer paso hacia la comprensión, pero no el único (Strasser, Larraín, López de Lérída, Lissi, 2010). Por lo cual, para comprender también es necesario extraer información inferencial de un texto, aunque esta es una habilidad más compleja que lo literal, ya que requiere activar conocimientos previos, conocimiento de mundo y relacionarlo con claves textuales

del texto (Parodi, 2005). Es decir, implica mayor cantidad de procesos mentales que se ponen en juego en un mismo momento, en comparación a la extracción de información literal.

#### **4. Marco metodológico**

##### **4.1 Respecto a la metodología:**

El enfoque que presenta esta investigación es mixto, inscrito en el método Investigación acción, ya que estudia la realidad en su contexto natural otorgándole sentido a la interpretación de conceptos o fenómenos naturales iniciales y de cambio en el proceso. Respecto al desarrollo de la comprensión oral, se centra en describir la situación diagnóstica de los niños y niñas, evaluar el proceso de una implementación de sesiones de aprendizaje y analizar los resultados que esta con llevó.

Esta metodología busca, en este caso, poner a prueba una serie de actividades destinadas a la mejora de un aprendizaje y describir cómo este ocurre, evidenciando los cambios durante su transcurso. Así lo plantea Mella (1998, p.6), señalando que este enfoque “Se basa en un modelo donde se empieza con ciertas observaciones de un hecho, desde las cuales inductivamente se desprenden ciertas cualidades, que finalmente nos dan un concepto acerca del fenómeno”. (1998, p. 6)

El diseño corresponde a una investigación acción que pretende al mismo tiempo desarrollar y evaluar la comprensión oral de textos en los niños y niñas del nivel pre kínder. Se decidió por este diseño, ya que como señala Sandin(2003) es parte de la práctica o de un problema práctico situado en la realidad social, educativa y de las prácticas de las personas implicadas que se pueden ver afectadas. La investigación acción tiene por objetivo pararse desde quien vive el problema, esto implica la colaboración de otras personas, una reflexión sistemática en el conocimiento y la acción, para finalmente ser caracterizado como un agente de cambio.

## 4.2 Participantes y contexto:

El contexto de esta investigación didáctica es un establecimiento particular subvencionado de La Pintana. Este, se encuentra en el Paradero 30 de La Pintana y está más bien dirigido a niños y niñas de nivel socioeconómico bajo. Este colegio contempla el ciclo parvulario, el cual cuenta con niveles Pre kínder y Kínder, con una educadora de párvulos por curso y una técnico en párvulos. Específicamente, el nivel que se abordará en esta investigación será primer Nivel de Transición (pre kínder). Este consta de 33 alumnos, 17 niñas y 16 niños; se trata de un grupo bastante homogéneo en sus aprendizajes.

En el aula donde se implementará este proyecto se puede evidenciar una rutina bien definida y esquematizada, sustentada en una planificación anual. En relación al tema que convoca intervenir, es importante señalar que a nivel de educación parvularia, el curriculum plantea aprendizajes esperados vinculados con el desarrollo de la comprensión de contenidos de variados textos y de lecturas con propósitos diversos a través de lecturas escuchadas (MINEDUC, 2001).

Específicamente, en el nivel de transición menor, se evidencia un bajo nivel de logro de estos aprendizajes. El contexto en el cual se realizará la intervención didáctica, existe un diagnóstico realizado en julio de 2015 que da cuenta de los logros en los diversos ámbitos de aprendizaje de la educación parvularia. El siguiente cuadro muestra estos niveles de logro en relación a las habilidades de comprensión. Se ha establecido los niveles L para logrado, ML para medianamente logrado y NL ha no logrado.

TOTAL DE 33 NIÑOS(AS) L= Logrado ML: Medianamente Logrado NL: No logrado	L	ML	NL
Responde a preguntas relacionadas con un relato que se está contando, por ejemplo: ¿por qué? (dando una explicación) ¿cuándo? (señalando una relación de tiempo), ¿dónde? (señalando lugares o relaciones de espacio).	63%	37%	
Responde a preguntas sobre información relevante de un relato.			
Marca mediante percusión de palmas las sílabas de algunas palabras que se distinguen por delimitarlas en forma clara.			
Describe algunas características de los personajes de un cuento escuchado.			
Responde a preguntas sobre información literal de los contenidos escuchados.			
Relata algunos episodios del texto escuchado.			
Completa con signos, marcas, dibujos, letras y palabras, algunos formatos como: invitaciones de cumpleaños, tarjetas día de la madre, padre etc.			
Copia letras de diversos tamaños de acuerdo a un modelo (cursivas o imprenta) en tarjetas, cuadernos, afiches, tableros, calendarios.			

A partir de este cuadro, se aprecia que los niños y niñas del nivel pre kínder presentan un nivel medio de logro en relación a la comprensión de textos escuchados. Se puede apreciar que existe un 37% de los niños y niñas que no responden a los indicadores mencionados. Esto quiere decir que existen párvulos del colegio que no se encuentran en el nivel que se espera de ellos, para su edad, ya que, en relación al mapa de progreso de comunicación oral, se espera que los niños, en relación a la comprensión, un logro de aprendizaje es que el niño “comprende mensajes simples compuestos por varias oraciones que involucran preguntas claras y precisas, información de su interés e instrucciones con acciones sucesivas en distintas situaciones” (Mineduc, 2008, pág. 73).

También, es necesario mencionar que el contexto familiar en el cual están insertos los niños y niñas resulta poco favorable para la adquisición de la comprensión oral de textos leídos, debido a que como menciona Hirsch (2007) los niños provenientes de contextos socioeconómicos medios o altos tienen acceso a herramientas socioculturales más ricas en lenguaje, debido a que los padres, familiares y entorno más cercano los acercan a la lectura, les muestran

textos, utilizan un vocabulario elaborado, palabras nuevas, entre otras. Es por este motivo que los educandos del establecimiento escolar tendrían menos acceso a dichas herramientas, lo que produciría que para ellos la comprensión lectora sea un proceso más difícil de enfrentar. A ello se debe agregar que la escolaridad de los padres, que en un 50% no alcanza enseñanza media completa, lo que dificulta en si en el proceso de ayuda.

Es importante destacar que, si bien en este establecimiento existe el espacio para la lectura de textos, estas instancias no son planificadas con las estrategias pertinentes, sino que se busca el goce de la lectura y se deja de lado el desarrollo de habilidades de construcción de significado de parte de los niños y niñas de primer nivel transición. Como plantea Montenegro (2009), el desarrollo de una lectura comprensiva, a futuro, depende de factores que principalmente impliquen la teoría de aprendizaje significativo en los procesos lectores para beneficiar la comprensión. La enseñanza de las habilidades de comprensión también debe consistir en un conjunto de prácticas didácticas frecuentes que fomenten la construcción de significado. Dichas estrategias, según Botero (2008), consisten en que se haga explícito lo implícito, es decir, se verbalicen los pensamientos que se llevan a cabo antes, durante y después de la lectura, poniendo en juego los procesos cognoscitivos que ocurren en la mente del párvulo.

Como se da cuenta, el desarrollo de las habilidades de comprensión oral no están presentes diariamente, principalmente por la metodología que en el centro educativo se adopta, la cual da prioridad a un modelo de desarrollo de destrezas. Los educandos son niños que fluctúan en el rango etéreo de 4 a 5 años. En su gran mayoría son hijos e hijas de madres solteras, que no terminaron sus estudios medios. Proviene de hogares vulnerables, con un bajo ambiente letrado y estímulos cognitivos.

### **4.3 Técnicas de recolección de datos:**

#### **4.3.1 Autorizaciones:**

Para obtener la autorización que permitiera la intervención, se realizó una reunión con el equipo directivo del establecimiento y con la asesora pedagógica, quienes dieron el permiso correspondiente; se acordó una posterior lectura conjunta

de los resultados y análisis de la investigación. En lo que respecta a la autorización de los padres, el acuerdo fue tomado en reunión de apoderados, aquí se aprobó las filmaciones de los niños y la aplicación del dispositivo didáctico. El acuerdo fue firmado por los apoderados.

#### **4.3.2 Evaluación pre y post Intervención:**

Para evaluar los resultados de la intervención didáctica y dar cuenta si con el proceso de intervención se llega a una mejor comprensión oral, se realizó una evaluación pre y post intervención. Dichas evaluaciones tienen por instrumento una lista de cotejo modificada y evaluada por expertos, la que es utilizada habitualmente por el establecimiento educacional. Este instrumento permitirá una comparación de los puntajes obtenidos antes y después de la intervención y así, responder al objetivo planteado en esta investigación a través de la implementación de la estrategia de los Tres momentos didácticos de la literacidad. Dado el carácter cualitativo de esta investigación, se priorizará el análisis y reflexión sobre el proceso, sobre los eventuales cambios positivos en la comprensión oral de niños y niñas a lo largo de la implementación

#### **4.3.3 Filmaciones, transcripciones y papelógrafos grupales:**

Para dar cuenta del proceso de intervención y generar diversas reflexiones, se decidió grabar tres clases y transcribir ciertas respuestas que revelaron y permitieron realizar un análisis de los avances y/o aspectos relevantes de las sesiones. Estas filmaciones fueron realizadas la segunda, cuarta y séptima sesión. De esta forma se cumple con el objetivo de analizar las respuestas que presentan los niños y niñas en la implementación de la estrategia de los tres momentos didácticos de la literacidad. Junto a ello, es importante mencionar que se utilizaron papelógrafos con organizadores gráficos en la mayoría de las actividades realizadas, los que fueron completados durante las sesiones de forma grupal con el curso.

#### **4.3.4 Bitácora de registro:**

En el transcurso de la sesiones se utilizó una bitácora de registro, la que permitió registrar la información de lo ocurrido durante cada sesión para la toma de decisiones y ajustes entre una sesión y la siguiente, de tal forma de cumplir con el objetivo de Implementar de manera sistemática y rigurosa el dispositivo diseñado.

## 4.4 Panorama de intervención

El siguiente cuadro sintetiza las características de cada una de las sesiones

		INTERVENCIÓN									
		Las principales actividades fueron las siguientes:									
		Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	
ANTES DE LA LECTURA		Constelación de palabras e Interrogación del texto	Cuadro de anticipación	Piensa y comparte e interrogación del texto	Constelación de palabras e Interrogación del texto	Cuadro de anticipación	Piensa y comparte e interrogación del texto	Constelación de palabras e Interrogación del texto	Cuadro de anticipación	Piensa y comparte e interrogación del texto	
	DURANTE LA LECTURA	Verificación de hipótesis, Desarrollo de conciencia fonológica y Tres tipos de preguntas	Verificación de hipótesis, Desarrollo de conciencia fonológica y Tres tipos de preguntas	Verificación de hipótesis, Desarrollo de conciencia fonológica y Tres tipos de preguntas	Verificación de hipótesis, Desarrollo de conciencia fonológica y Tres tipos de preguntas	Verificación de hipótesis, Desarrollo de conciencia fonológica y Tres tipos de preguntas	Verificación de hipótesis, Desarrollo de conciencia fonológica y Tres tipos de preguntas	Verificación de hipótesis, Desarrollo de conciencia fonológica y Tres tipos de preguntas	Verificación de hipótesis, Desarrollo de conciencia fonológica y Tres tipos de preguntas	Verificación de hipótesis, Desarrollo de conciencia fonológica y Tres tipos de preguntas	Verificación de hipótesis, Desarrollo de conciencia fonológica y Tres tipos de preguntas
		Cuadro de dos columnas	Producción de tipos de textos (Invitación)	Secuencia de Hechos	Cuadro de dos columnas	Producción de tipos de textos (Carta)	Secuencia de Hechos	Cuadros de dos columnas	Producción de tipos de textos (Pancarta)	Secuencia de Hechos	
DESPUES DE LA LECTURA			Filmación de clase		Filmación de clase		Filmación de clase		Filmación de clase		
			Transcripción de clase		Transcripción de clase		Transcripción de clase		Transcripción de clase		
			Bitácora de registros		Bitácora de registros		Bitácora de registros		Bitácora de registros		
		Papelógrafos Grupales									

#### 4.5 Tiempos:

La intervención se llevó a cabo en el nivel de transición menor, durante el mes de noviembre 2015. Este proceso duró tres semanas, en las que se implementaron tres experiencias de aprendizaje semanales, con una duración aproximada de cuarenta y cinco a sesenta minutos cada una. En total, se realizaron nueve experiencias de aprendizaje en el nivel. El tiempo de implementación de tres veces a la semana se determinó a partir de conversaciones con la asesora de preescolar del establecimiento y en relación a las horas semanales de lenguaje que plantea el programa del colegio. Sumado a ello, se consideró que es una experiencia necesaria de ser implementada por un tiempo intensivo, debido a que los niños y niñas no estaban acostumbrados a este tipo de actividades.

Para el desarrollo de experiencias de aprendizaje, se consideraron los siguientes aprendizajes esperados propios de la educación parvularia:

Comprender mensajes orales simples en distintas situaciones que involucran informaciones de su interés, instrucciones explícitas y preguntas relativas a: tiempo, lugar y explicaciones sencillas	Reconocer que las palabras están conformadas por sílabas y que alguna de ellas tienen las mismas sílabas finales	Comprender información explícita evidente de variados textos literarios y no literarios, simples, mediante la escucha atenta y la realización de sencillas descripciones	Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos signos, marcas, dibujos, letras y palabras	Asociar las vocales a su correspondientes grafemas
---	--	--	--	--

Para lograr dichos objetivos, cada una de las experiencias se enfocó en la lectura de un cuento o presentación de un video por parte de la educadora hacia los niños y niñas, con utilización de diversas estrategias de mediación en los momentos antes, durante y después de la lectura. Estos textos variaron según la complejidad del contenido y su extensión (número de páginas), partiendo por textos más simples y cortos, llegando a algunos más complejos y extensos.

En cada uno de los Tres momentos didácticos que caracterizaron la intervención, se implementaron diversas estrategias de mediación. El momento antes de la lectura se refiere a actividades realizadas en el inicio de la experiencia de aprendizaje, cuyo principal objetivo es el de activar los conocimientos previos de los niños y niñas y estimular las predicciones sobre el contenido del texto. Las actividades seleccionadas fueron las siguientes: Interrogación del texto, Constelación de palabras, Cuadro de anticipación y Piensa y comparte. En el segundo momento didáctico, durante la lectura, la educadora leyó expresivamente el texto, realizó Verificación de predicciones, los Tres tipos de preguntas y actividades para el dominio de alguna destreza. En el cierre de la experiencia, correspondiente al tercer momento didáctico, después de la lectura, la educadora realizó las actividades de Cuadro de dos columnas, Producción de textos y Secuencia de hechos.

Además, las experiencias de aprendizaje finalizaron siempre con algún tipo de actividad manual, ya sea coloreando el personaje que más les gustó, dibujando escenas, ordenando temporalmente, modelando, entre otras. Esto se realizó principalmente para favorecer aún más el carácter lúdico que presenta cada una de las experiencias de aprendizaje, lo que tenía por objetivo llegar hacia un aprendizaje significativo.

Al finalizar el proceso de intervención fueron, nuevamente, evaluados todos los niños y niñas en base a la lista de cotejo, con la intención de contrastar sus aprendizajes iniciales y finales, y, de este modo, comprobar si se ha logrado un cambio en el aprendizaje y en el control de estrategias de comprensión oral de textos.

## 5. Análisis cualitativo de los resultados

Durante la aplicación de la estrategia de los Tres momentos didácticos de la literacidad se pudo evidenciar que se trata de una herramienta efectiva para que los niños y niñas desarrollen una serie de habilidades cognitivas que los llevan a comprender textos escuchados. En base a ello, se presentarán las evidencias correspondientes a cada momento de la literacidad, para establecer que los niños y niñas progresan, a lo largo de la intervención, en los logros de las habilidades que se realizan antes, durante y después de la lectura.

### 5.1 Antes de la lectura

Desarrollar la **habilidad de predecir** implica que los educandos pongan en juego sus propias experiencias y conocimientos previos y los vinculen con lo que se va a leer. De esta forma, ellos aprenderán de manera significativa, estableciendo lo que leen como algo propio y como una construcción de sus propias ideas. Como se puede evidenciar, en el siguiente apartado hay un incremento en el nivel de logro de las predicciones y activación de conocimientos previos de los educandos. En una primera instancia, los niños y niñas se limitan a contar sobre sus conocimientos previos, en cambio en la séptima sesión los niños y niñas son capaces de relacionar el cuento con sus conocimientos previos y generar predicciones de lo que este tratará.

Segunda sesión. Se presenta una imagen de un gorila

Tía: miren niños, les voy a mostrar una imagen y ustedes me van a decir lo que saben de esto y de qué creen que se va tratar el video. Levantando la mano me van a decir lo que saben y yo lo voy anotar

Niño(a): viven en la selva

Niño(a): tienen hijos

Niño(a): los gorilas se afirman por las lianas

Niños(a): yo vi la película de los monos en mi casa

Tía ¿y qué aprendiste ahí?

Niño(a): vi un mono grande que le acusó al otro mono

Tía: era entonces una pelea de monos. ¿De qué creen que va tratar la historia?

Niño(a): comen plátano

Séptima sesión. Se presenta imagen de un perro

Tía: miren niños, les voy a mostrar una imagen y ustedes me van a decir lo que saben de esto y de qué creen que se va tratar el video. Levantando la mano me van a decir lo que saben y yo lo voy anotar

Niño(a) tienen dientes

Niño(a) comen huesos

Tía: ¿de qué creen que se va tratar la historia?

Niño(a): de los perros que pelean

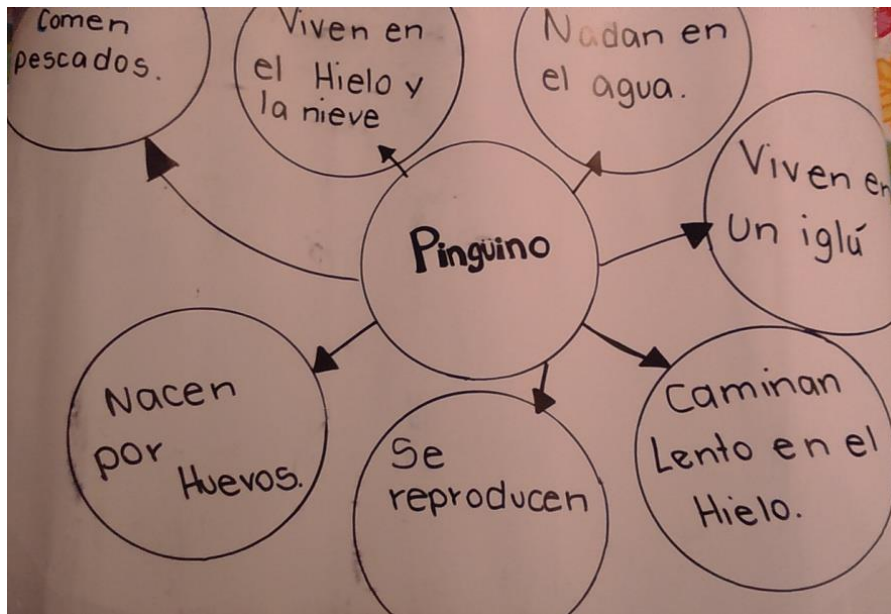
Niño(a): de un cachorro

Niño(a): de un perro que come huesos

En la sesión número siete se puede demostrar el esfuerzo que hacen los educandos por recordar información conocida previamente. Esto les permitió, posteriormente, interpretar las claves que presentaba el texto, en este caso el video. Esto se debe principalmente a que la interrogación de textos es una estrategia metodológica que se basa en el esfuerzo que hace un niño para anticipar el contenido de un texto, a partir de sus ilustraciones o título. Esto es señalado por Walqui y Galdames(2008) quienes afirman que los niños que tienen contacto con el lenguaje impreso, aun los más pequeños, poseen diversas informaciones previas, que les permiten percibir distintas claves relacionadas con la situación que rodea al texto, sus características físicas, tipo de diagramación, ilustraciones, tipos de letra y otras claves lingüísticas.

En la interrogación del texto se evidencia un logro en el desarrollo de las **habilidades de activar conocimientos previos** y de hacer predicciones a partir de las claves del texto. Aunque los niños y niñas ya tenían desarrollado algunos aspectos de dicha habilidad, estos se ven demostrados en los organizadores de Constelación de palabras, como se muestra a continuación:

Primera sesión



Séptima Sesión



En este dispositivo se puede apreciar la importancia de hacer explícita la actividad; en otras palabras, antes de la lectura se deben establecer los objetivos de esta, de manera que los niños y niñas se sitúen como lectores que quieren conseguir un objetivo a través de la lectura, ya sea informarse, seguir una instrucción, por placer, etc. (Solé, 2009).

## 5.2 Durante la lectura

En este momento se lleva a cabo la lectura del texto, para luego desarrollar la **habilidad de comprobar las hipótesis** planteadas antes de la lectura por los niños y niñas. Luego de la verificación de sus predicciones, ellos elaboran inferencias, establecen diversas relaciones, verbalizan y reconocen información que entrega el texto. Lo que provoca que tomen conciencia sobre cómo se va comprendiendo (Medina y Gajardo, 2009). Realizar predicciones y corroborarlas permite observar el desarrollo de la habilidad de anticipar y entregar información relevante para continuar con la comprensión. Para generar predicciones se utilizó la portada de los textos o una imagen del video a mostrar, como se evidenciará en el siguiente cuadro:

Sesión 4	Sesión 7
<p><b>Predicciones</b>  Tía: ¿de qué se tratará este cuento?  Niño(a): de Willy y Hugo.  Niño(a): de Willy.  Niño(a): de un gorila que está triste.  Niño(a): de un gorila que tiene fuerza.</p> <p><b>Corroborar las predicciones</b>  Tía: ¿se trataba de Willy y Hugo?  Niños: sí  Tía: ¿están seguros?  Niños: se trataba de solo Willy</p>	<p><b>Predicciones</b>  Tía: ¿de qué creen que se va tratar la historia?  Niño(a): de los perros que pelean  Niño(a): de un cachorro  Niño(a): de un perro que come huesos</p> <p><b>Corroboración de predicciones</b>  Tía: ¿se trataba de un perro que pelea o que come huesos?  Niños: no  Niño(a): se trata de un perro bombero.  Niño(a): se trata de un perro que salva a la gente.</p>

En estas transcripciones se puede evidenciar la reacción que tienen los niños al relacionar el cuento, con otro que ya estaba en sus conocimientos previos, como lo es el cuento de Willy y Hugo del autor Anthony Browne. Asimismo, ellos realizan predicciones en relación a lo que ven en la portada, haciendo alusión a las características que tiene el personaje de ella. Sin embargo, en la séptima sesión se puede observar un avance en la corroboración de las predicciones, ya que no solamente se limitan a decir si estaban en lo correcto o no, sino además explican lo que realmente pasa en el texto y entregan información relevante de la historia. Esto se relaciona con lo que plantea Solé (2009) quien afirma que durante la lectura se realizan explicaciones de lo que se está leyendo, esto quiere decir, que se resume lo que se ha leído.

Asimismo, durante la lectura se ofrece un espacio para desarrollar y explicitar la construcción del significado de lo leído, lo que permite a los niños y niñas expresar la comprensión oral del texto. Esta información se recoge mediante la actividad de los tres tipos de preguntas en la que se desarrolla la **habilidad extracción de información en tres niveles: literal, inferencial y reflexiva**. En el siguiente cuadro se puede observar los bajos niveles de logro de extracción de información literal e inferencial. No se aprecia mayor reflexión, por parte de los educandos, en cada una de las preguntas que hace la educadora, incluso, responden mediante monosílabos como sí y no.

Sesión 2
<p><b>Tres tipos de preguntas</b></p> <p>Tía ¿qué mostraba el video? Niño(a): monos, gorilas</p> <p>Tía ¿qué decía de ellos? Niño(a): que son malos</p> <p>Tía ¿por qué los gorilas vivirán en manadas? Niño(a): si, por que si</p> <p>Tía ¿cómo serías tú si fueras el jefe de la manada? Niño(a): grande</p> <p>Tía ¿los cuidarías? Niño(a): si</p> <p>Tía ¿por qué? Niño: porque soy grande</p>

En la cuarta sesión, como se puede apreciar en el cuadro, existe mayor logro a la hora de responder. En lo que concierne a la información literal, los educandos son capaces de detectar personajes del cuento y algunas de sus acciones en la historia, además logran inferir el actuar de los personajes del cuento cuando se les pregunta, finalmente realizan una reflexión, asociando la historia narrada a sus experiencias personales. Esto se debe al desarrollo de la comprensión reflexiva y de literacidad crítica que realizan los niños y niñas al ser capaces de seleccionar y filtrar información, analizar e interpretar la lectura y plantear una opinión, un punto de vista sobre los hechos narrados. (Vargas, 2015).

#### **Sesión 4**

##### **Tres tipos de preguntas**

Tía: vamos a ver las preguntas del gorro mágico

Tía: ¿quiénes molestaban a Willy?

Niño(a): los gorilas del barrio

Tía: ¿qué hizo Willy para no ser más tímido?

Niño(a): hizo ejercicio

Tía: ¿qué más?

Niño(a): comió bananas

Tía: ¿por qué todos corrieron al ver a Willy?

Niños: ¿porque se asustaron?

Tía: ¿te has sentido enojado alguna vez por las burlas de tus compañeros?

Niño(a): sí, a veces los niños me molestan y pegan

Tía: ¿y eso está bien?

Niños: porque uno llora y tiene que acusar a la tía

Es importante mencionar que una habilidad que se vio favorecida, con la presente estrategia, fue la capacidad de hacer inferencias. Pese a que este aprendizaje no estaba considerado en la lista de cotejo, por no ser parte de los aprendizajes curriculares de este nivel, se pudo demostrar que los niños o niñas a su corta edad y desarrollo son capaces de realizar inferencias de sucesos o anécdotas transcurridas en un cuento o video. Esto se puede ver reflejado en la sesión número cuatro, en la que se muestra que son capaces de inferir el porqué del actuar de los personajes. Esta habilidad se adquiere en algunos educandos principalmente por la aplicación de las actividades de Tres tipos de preguntas en el momento durante la lectura, como se muestra a continuación:

Cuarta sesión

Tía: ¿Por qué todos corrieron al ver a Willy?

Niños: porque se asustaron

La última actividad del momento durante la lectura es el **Desarrollo de destrezas**, estas no deben llevarse a cabo de manera aislada, para que los educandos desarrollen este conocimiento a partir del sentido que ellas tienen dentro de un contexto dado. Para trabajar el desarrollo de destrezas en esta investigación se abordan textos completos y se utiliza la actividad de Constelación de palabras, que se basa en una palabra clave del texto. Debido a que como plantean Walqui y Galdames(2008)el desarrollo de destrezas parte siempre de textos orales con sentido completo, aun cuando se traten de un verso muy breve, ya que estas actividades facilitan la comprensión, y favorecen la lectura fluida. En base a ello, es que se decide, en una primera instancia, leer y comprender un texto escuchado, para luego trabajar la separación de sílabas o llegar al conocimiento de las vocales y, también, desarrollar la conciencia del sonido inicial de las palabras, lo que se evidencia en los siguientes ejemplos:

### Sesión 7 (transcripción y papelógrafo)

#### Conocimiento de las vocales

Tía: ahora vas a venir y vasa encerrar las vocales que conoces

Niño: la O y la E

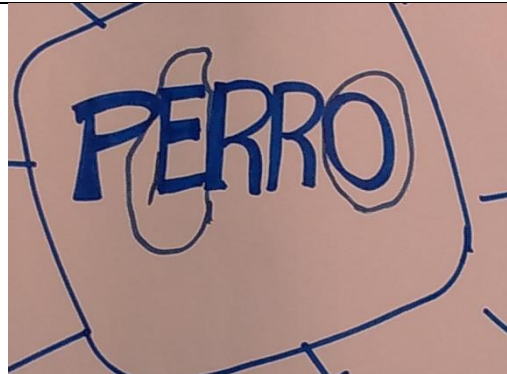
Niño(a):oreja

Niño(a):oso

Niño(a):oveja

Niño(a):ola

Niño(a):olla



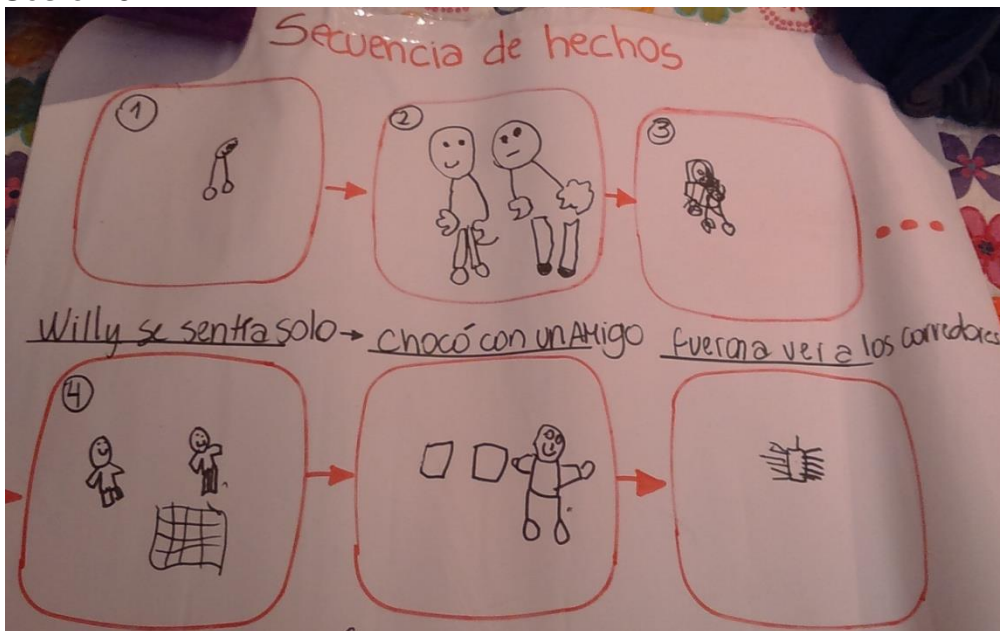
En base a las evidencias del cuadro se puede observar que los educandos tienen conocimientos de algunas vocales. De la misma forma, asocian de manera innata las vocales presentadas con él con el sonido inicial de alguna palabra que

comience con ellas. Es importante, reforzar este tipo de aprendizaje, ya que el desarrollo de la conciencia fonológica, vocabulario, etc., ponen en juego habilidades predictoras de la lectura, lo que favorece la iniciación de la lectura a través de un modelo equilibrado.

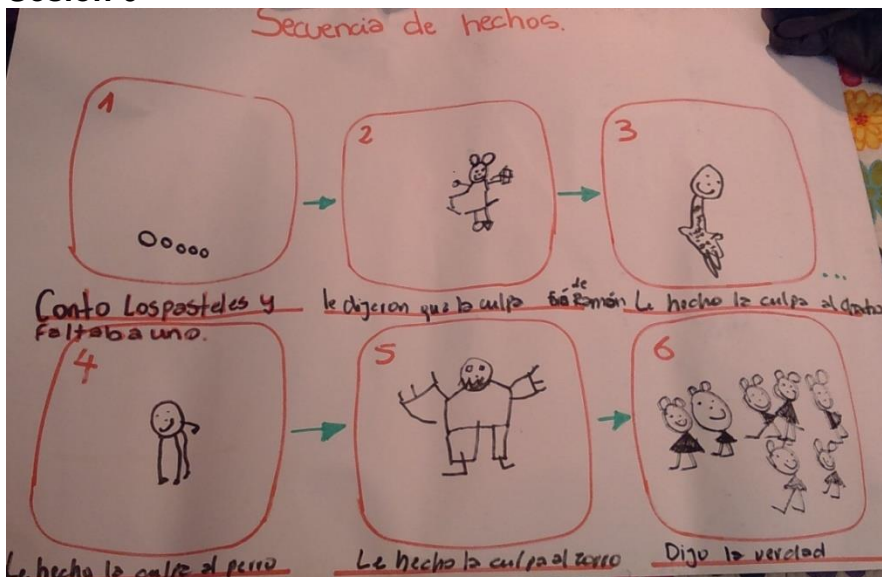
### 5.3 Después de la lectura

En el momento después de la lectura se buscó motivar a que los educandos reflexionen y razonen sobre lo escuchado en la lectura. Lo que aporta, según Galdames (2007), a profundizar lo ya comprendido por los niños y niñas. Esto se puede evidenciar en los siguientes organizadores gráficos de Secuencias de hechos:

#### Sesión 3



## Sesión 6



En estas evidencias se puede observar que en la tercera instancia los educandos logran extraer información del cuento narrado, no obstante, en la sexta sesión son capaces de resumir, ordenar y parafrasear el cuento presentado. Esto se debe a que los niños y niñas logran omitir la información poco relevante, generalizar la información nueva e integrar ideas coherentemente (Irrazabal, Saux, Burin, & León, 2006). Es importante mencionar que el resumen agrega a la compleja actividad de comprender, un esfuerzo por producir oralmente o de forma escrita lo comprendido. Esto tiene estrecha relación con que los niños puedan parafrasear, es decir, que reformulen la información que ellos conocen diciéndola con sus propias palabras (Solé, 2000).

Por otro lado, en este momento de la lectura se buscó desarrollar el pensamiento crítico y para ello se utilizó el siguiente organizador gráfico de Cuadro de dos columnas; en el que se evidencia el reconocimiento de los hechos principales y expresa lo que los niños hubiesen hecho en cada caso. (Macías & Bustamante, 2006). Como se puede observar en ambas sesiones, los niños y niñas mantienen un pensamiento crítico que busca fortalecer sus ideas y esto, a su vez, permite, como plantea Klooster (2001), la tolerancia, el intercambio libre de opiniones y la argumentación.

#### Sesión 4

LOS PERSONAJES DEL CUENTO HICIERON:	YO EN SU LUGAR HUBIESE:
Willy defendió a su amiga	— yo le pegaría a los gorilas del Barrio
Willy comió muchas bananas	— yo comería muchas verduras
Willy hizo muchas pesas	— Levantar un auto
Willy chocó con un poste y le pidió perdón	— yo me hubiciera puesto un parche curita

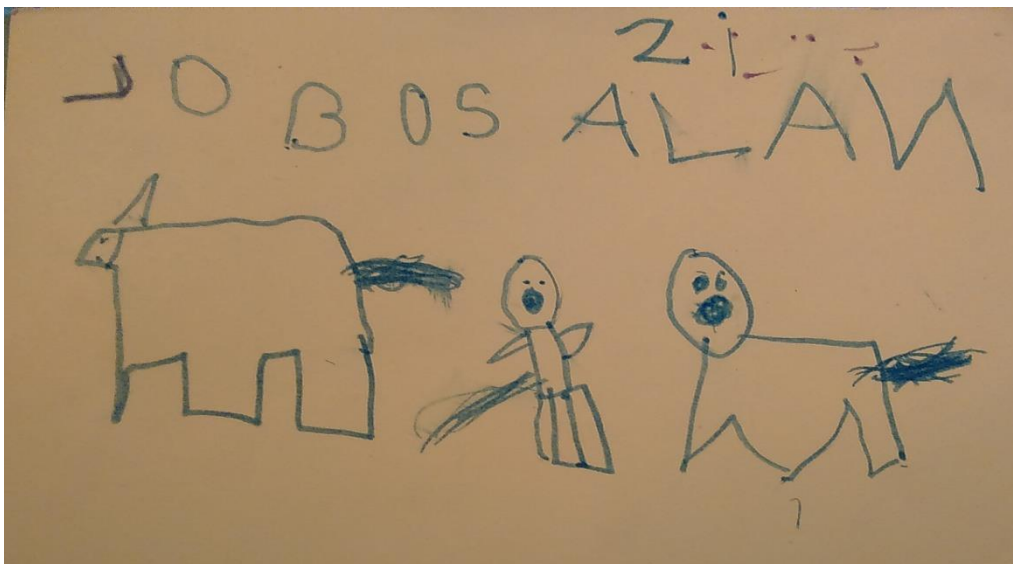
#### Sesión 7

Los personajes del cuento hicieron...	YO EN SU LUGAR hubiese
— llamara los Bomberos	— Apagar el fuego con Agua
— El perro sintió que algo se quemaba y fue a ver	— yo no iría porque me puedo quemar
— fue a buscar corriendo a los Bomberos.	— Lo llamaría por Teléfono.

El organizador grafico permitió, en ambas sesiones, que los educandos pusieran en juego sus habilidades de reconocimiento de información literal del cuento, vayan ordenando de una u otra forma los sucesos, para finalmente cuestionar y reflexionar en base a sus opiniones personales con la alternativa que hubiesen hecho ellos. Con estas estrategias se permitió favorecer el desarrollo de opiniones críticas, es decir, que los alumnos afianzaron su capacidad de analizar las acciones de los personajes y fueron capaces de criticarlas proponiendo lo que ellos hubiesen hecho en su lugar. Esto se debe principalmente, según Obregón y Quichiz(2010), a que cobran sentido las relaciones con otros elementos que son parte del contexto, de esta forma la literacidad supone visiones de mundo, creencias, destrezas y por sobre todo, la idea que esta no se da de manera aislada en la mente de cada educando, sino que necesariamente se entiende como un proceso socio constructivo en constante cambio.

#### 5.4 Otros aprendizajes fortalecidos con intervención

A pesar de que el objetivo central de esta investigación era la comprensión oral de textos, incorporar el eje de iniciación a la escritura permitió fortalecerlo mediante experiencias de aprendizajes enriquecidas para los niños y niñas, que fueron partícipes de sus propias experiencias y aprendizajes. Como plantean Medina y Gajardo (2009), el acto lector moviliza la inteligencia, ya que para construir significados y el sentido de un texto es necesario que los niños relacionen sus conocimientos y sus esquemas cognitivos, con nuevos conocimientos. Esto se puede evidenciar en el siguiente ejemplo, en el que los niños pretendían informar a otros lo aprendido sobre los lobos mediante la creación de pancartas.



## **6. Análisis cuantitativo de los resultados**

El pre-test y post-test fueron aplicados de manera individual a los treinta y tres niños y niñas del curso Pre kínder. Esta prueba consistió en una evaluación de habilidades lingüísticas a partir de una lista de cotejo que utiliza habitualmente la educadora. El diagnóstico se hizo el primer semestre y la evaluación post intervención, con la misma pauta, al finalizar el segundo semestre. Estas evaluaciones fueron realizadas en un periodo aproximado de dos semanas del mes de julio y noviembre. Los lugares para llevar a cabo la aplicación, de ambas evaluaciones, fueron permanentes, ya que se utilizó la sala de clases.

En estas instancias se evaluaron los siguientes aspectos: responder preguntas con un relato que se está contando; responde a preguntas sobre información relevante de un relato; marcar mediante percusión de palmas las sílabas de algunas palabras que se distinguen por delimitarlas en forma clara; describir algunas características de los personajes de un cuento escuchado; responde a preguntas sobre información literal de los contenidos escuchados; relata algunos episodios del texto escuchado; completar con signos, marcas, dibujos, letras y palabras, algunos formatos como invitaciones de cumpleaños; y finalmente, copiar letras de diversos tamaños de acuerdo a un modelo (cursivas o imprenta) en tarjetas, cuadernos, afiches, tableros, calendarios.

### **6.1 Pre intervención**

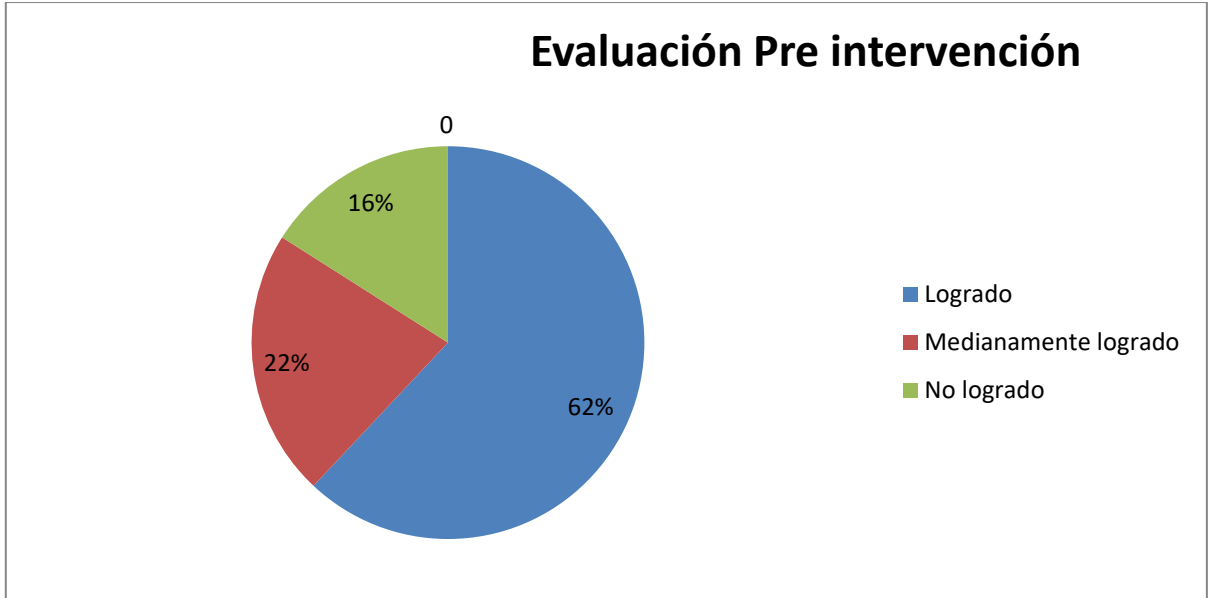
Los indicadores que obtuvieron mayores logros en el diagnóstico fueron describir algunas características de los personajes de un cuento, completar con signos, marcas, dibujos, letras y palabras algunos formatos de escritura y copiar letras de diversos tamaños de acuerdo a un modelo. Por el contrario, los que arrojaron menor logro de aprendizaje fueron los indicadores de relatar algunos episodios del texto escuchado, responder a preguntas sobre información relevante de un relato, responder a preguntas relacionadas con un relato que se está contando, marcar mediante percusión de palmas las sílabas de algunas palabras que se distinguen por delimitarlas en forma clara, responder a preguntas sobre información literal de los contenidos escuchados y describir algunas características de los personajes de un cuento escuchado.

En relación a los resultados presentados anteriormente, a continuación se invita a observar la lista de cotejo trabajada para entender a mayor cabalidad:

## EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

TOTAL DE 33 NIÑOS(AS) L= Logrado ML: Medianamente Logrado NL: No logrado	L	M L	N L
Responde a preguntas relacionadas con un relato que se está contando, por ejemplo: ¿por qué? (dando una explicación), ¿cuándo? (señalando una relación de tiempo), ¿dónde? (señalando lugares o relaciones de espacio).	18	8	7
Responde a preguntas sobre información relevante de un relato.	16	16	1
Marca mediante percusión de palmas las sílabas de algunas palabras que se distinguen por delimitarlas en forma clara.	18	3	12
Describe algunas características de los personajes de un cuento escuchado.	20	10	3
Responde a preguntas sobre información literal de los contenidos escuchados.	18	10	5
Relata algunos episodios del texto escuchado.	17	11	5
Completa con signos, marcas, dibujos, letras y palabras, algunos formatos como: invitaciones de cumpleaños, tarjetas día de la madre, padre etc.	32	0	1
Copia letras de diversos tamaños de acuerdo a un modelo (cursivas o imprenta) en tarjetas, cuadernos, afiches, tableros, calendarios.	24	0	9

Se puede concluir a partir de esta tabla, que en esta primera evaluación pre intervención, solo un 62% de los niños y niñas logra un nivel satisfactorio en la totalidad de las habilidades mencionadas en la lista de cotejo, mientras que un 38% no se encontraba en un nivel esperado lo que evidencia en el siguiente gráfico:

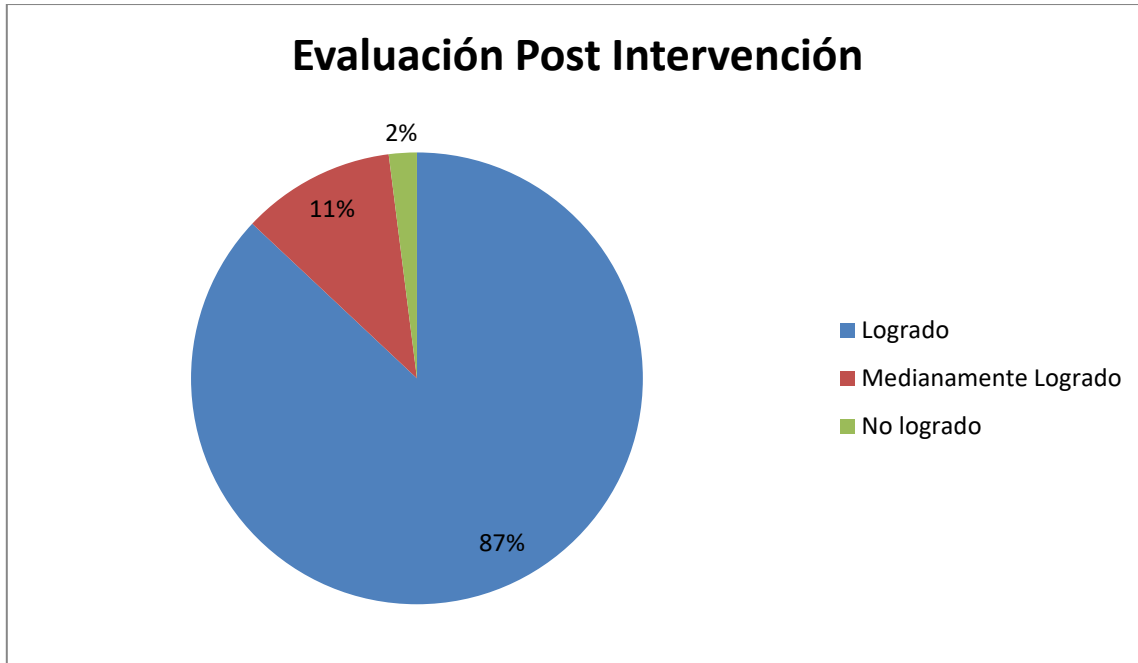


## 6.2 Evaluación post intervención

En el segundo periodo de evaluación de post intervención se logra establecer un aumento en la totalidad de los indicadores de aprendizaje. En los aprendizajes que hacen alusión a: responder preguntas relacionadas con un relato que se está contando, responder a preguntas sobre información relevante de un relato, describir algunas características de los personajes de un cuento escuchado, relatar algunos episodios del texto escuchado. Se establece que veintisiete de treinta y tres niños alcanzan un nivel esperado en los indicadores mencionados. Asimismo, en los indicadores referidos a marcar mediante percusión de palmas las sílabas de algunas palabras que se distinguen por delimitarlas en forma clara, y completar con signos, marcas, dibujos, letras y palabras, algunos formatos de escritura, la totalidad de los educandos obtiene un nivel de logro esperado para su edad y desarrollo. Finalmente, respecto a la destreza de copiar letras de diversos tamaños de acuerdo a un modelo, se evidencia un aumento en el dominio de dicha destrezas, alcanzando un número de veintinueve de treinta y tres educandos en el nivel esperado. Esto se puede constatar en la lista de cotejo presentada a continuación:

	L	ML	NL
TOTAL DE 33 NIÑOS(Aplicación post intervención) L= Logrado ML: Medianamente Logrado NL: No logrado			
Responde a preguntas relacionadas con un relato que se está contando, por ejemplo: ¿por qué? (dando una explicación) ¿cuándo? (señalando una relación de tiempo), ¿dónde? (señalando lugares o relaciones de espacio).	27	3	3
Responde a preguntas sobre información relevante de un relato.	27	5	1
Marca mediante percusión de palmas las sílabas de algunas palabras que se distinguen por delimitarlas en forma clara.	33	0	0
Describe algunas características de los personajes de un cuento escuchado.	27	6	0
Responde a preguntas sobre información literal de los contenidos escuchados.	27	5	1
Relata algunos episodios del texto escuchado.	27	6	0
Completa con signos, marcas, dibujos, letras y palabras, algunos formatos como: invitaciones de cumpleaños, tarjetas día de la madre, padre etc.	33	0	0
Copia letras de diversos tamaños de acuerdo a un modelo (cursivas o imprenta) en tarjetas, cuadernos, afiches, tableros, calendarios.	29	4	0

En la evaluación post intervención se logra concluir que estos resultados han mejorado en relación al puntaje obtenido en una primera instancia evaluativa, ya que se observa un aumento al 87% del logro esperado, es decir, un 24% más de lo obtenido antes de la intervención .Esto se ve reflejado en el siguiente gráfico:



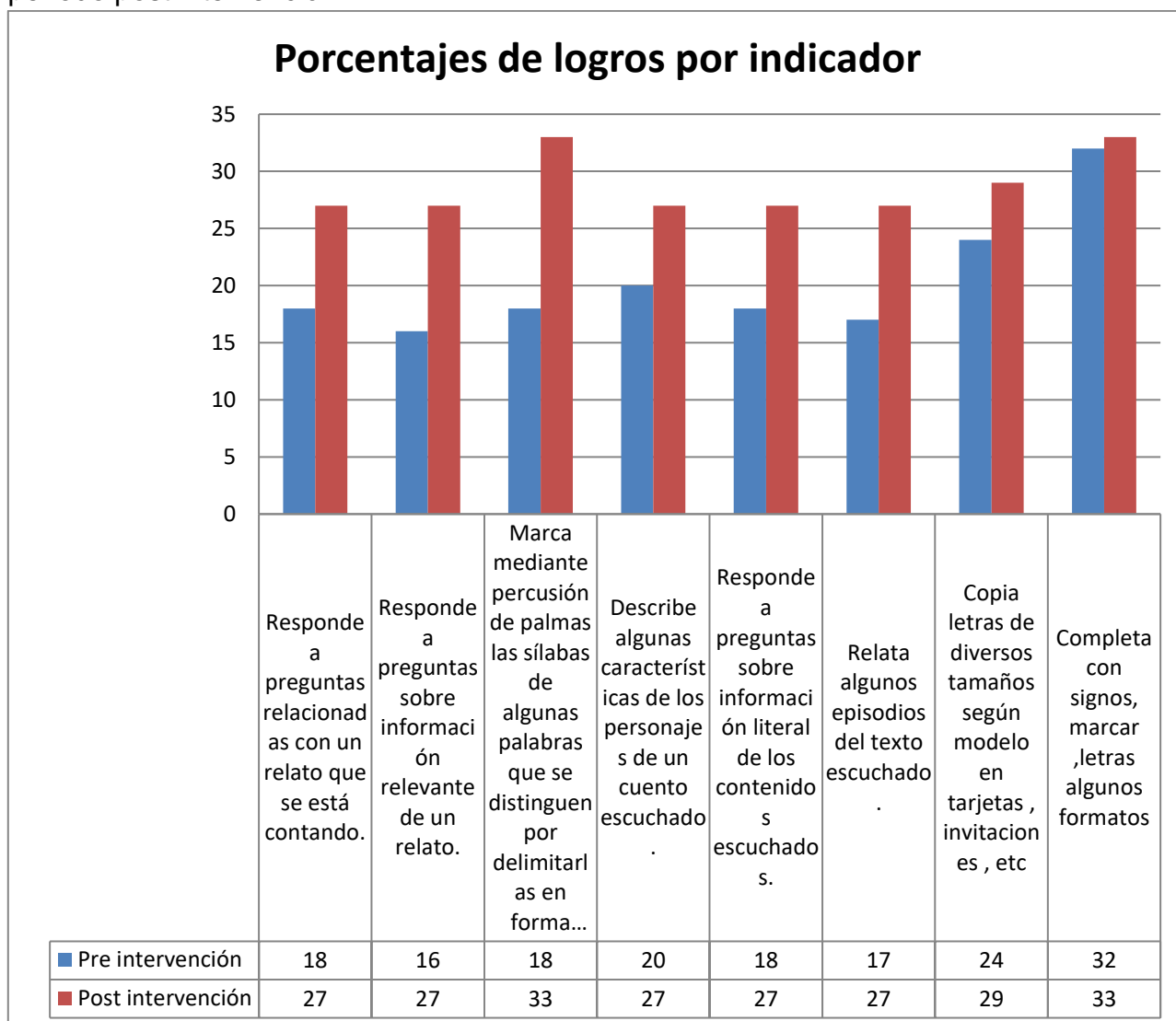
### 6.3 Análisis comparativo de pre y post intervención

En la evaluación pre-intervención el menor logro se da en el indicador: responde a preguntas sobre información relevante de un relato, que alcanzó un nivel satisfactorio en dieciséis de los treinta y tres alumnos. Sin embargo, este indicador en el proceso post-intervención alcanzó un número de veintisiete de treinta y tres alumnos en nivel satisfactorio. Si bien, no deja de posicionarse en el indicador más bajo, este logra equipararse con indicadores como: responder a preguntas relacionadas con un relato que se está leyendo, describir algunas características de los personajes de un cuento escuchado, responder a preguntas sobre información literal de los contenidos escuchados y relatar algunos episodios del texto escuchado.

Respecto al desarrollo de destrezas de lectura, el siguiente gráfico muestra que existen ocho indicadores que fueron evaluados en la lista de cotejo. En base a ello, se puede mencionar que en el momento previo a las intervenciones, el mayor logro se encuentra en el indicador: completa con signos, marcas, dibujos, letras y palabras, algunos formatos como: invitaciones de cumpleaños y tarjetas con un treinta y dos de los alumnos en el nivel satisfactorio. Este Indicador en el post-test sube su nivel de logro a treinta y tres alumnos y se vuelve a posicionar como el indicador con mayor logro en el curso.

Aunque todos los indicadores avanzaron en sus niveles de logro, es necesario mencionar que los indicadores en los que se observa mayor nivel de logro son aquellos que se relacionaron con las actividades de desarrollo de la comprensión, trabajados en la intervención didáctica. Estos son: responder a preguntas relacionadas con un relato que se está contando, describir algunas características de los personajes de un cuento escuchado, responder a preguntas sobre información literal de los contenidos escuchados y relatar algunos episodios del texto escuchados.

Para comprender el porcentaje de logro total alcanzado por los párvulos, se presenta la siguiente tabla con los porcentajes de logro por cada indicador, en el periodo post intervención:



## 7. Conclusiones

Al término del estudio realizado se puede señalar que las estrategias mediadas por la educadora en los Tres momentos didácticos de la literacidad influyen positivamente en la comprensión oral de textos por parte de los párvulos del nivel Pre kínder de un colegio particular subvencionado de la Pintana. Esto responde a la hipótesis planteada: la estrategia de los Tres momentos didácticos de la literacidad afecta positivamente la calidad del proceso comprensivo, lo que se evidencia a partir de los logros mostrados en el análisis cualitativo del desempeño de los niños durante el proceso de intervención, como en la lista de cotejo realizada a los párvulos en un pre y post periodo de implementación de las estrategias de los momentos de la lectura. En dichas instancias evaluativas, se arrojan resultados que muestran avances en relación a los logros de los niños y niñas respecto a los indicadores que esta lista de cotejo poseía.

En relación a los objetivos planteados, en una primera instancia, para esta investigación, se puede establecer que se logró diseñar un dispositivo didáctico para desarrollar la comprensión oral de textos escuchados en niños y niñas de Pre kínder, y este, a su vez, fue desarrollado y respetado de manera sistemática y rigurosa.

Por otro lado, los indicadores como: responde a preguntas relacionadas con un relato que se está leyendo, responde a preguntas sobre información relevante de un relato, describe algunas características de los personajes de un cuento escuchado, responde a preguntas sobre información literal de los contenidos escuchados, relata algunos episodios del texto escuchado, alcanzan un aumento de 7 a 10 puntos, lo cual deja entre ver que la estrategias utilizadas favorecieron los indicadores destinados al objetivo de comprender. En base a lo anterior, se puede afirmar que en el transcurso de las nueve sesiones de aprendizaje los niños y niñas avanzaron progresivamente en el desarrollo de habilidades que los llevaron a la comprensión.

En relación al objetivo de analizarlas respuestas de los niños y niñas durante la implementación de la estrategia de los Tres momentos didácticos de la literacidad, se evidencia la influencia positiva que tienen los momentos didácticos de la lectura en el desarrollo de la comprensión a partir del análisis del proceso de intervención llevado a cabo. En este se logra establecer que los educandos avanzan, a lo largo del tiempo de intervención, en los logros de las habilidades que se realizan antes, durante y después de la lectura. Esto quiere decir, que los niños y niñas avanzaron

en el logro de las acciones que realizaron en cada uno de los momentos de la lectura. Asimismo, se logra establecer el rol que tiene la educadora, quien realizó una serie de acciones para explicitar las estrategias de cada momento de la lectura. A partir de las preguntas que planteó a los niños y niñas se activaron cada uno de los procesos mentales requeridos en cada momento de lectura para alcanzar la comprensión. Esto, debido a que, como menciona Solé (2009), las estrategias que medie la educadora deben hacerse explícitas para los educandos, ya que ellos no las tienen internalizadas como los adultos, y de esta manera logran comprender.

Las conclusiones extraídas de esta investigación determinan que es necesario incorporar a la practicas de las educadoras las estrategias de los momentos de literacidad de una manera constante al interior del aula, ya que al hacerlo parte de un trabajo permanente dentro de las experiencias de aprendizaje, los niños lograrán internalizar de manera efectiva las estrategias que deben utilizar para desarrollar la comprensión de textos. Es en base a ello, como se ha dado cuenta a partir de la presente investigación, el dominar y aplicar en forma correcta cada una de las estrategias y preguntas pertinentes en las experiencias de aprendizaje promueve la comprensión por parte de los niños y niñas, logrando que estos desarrollen diversos procesos mentales de construcción de significado.

Es importante enfatizar en esta conclusión, la importancia del vocabulario, sobre todo en contextos vulnerables, donde no se posee una cultura letrada, ya que el ampliar el vocabulario le permitirá comprender diferentes textos, desarrollar mejor actividades comunicativas y facilitar la incorporación de estrategias de comprensión. En base a ello, sería pertinente incorporar en una próxima investigación e implementación, actividades de ampliación de vocabulario a muy temprana edad, pues este implica abrir puertas a la comprensión, así lo sustentan López y Santiuste, (2004) quienes dicen que las palabras nos ayudan a organizar las experiencias de la vida porque representan ideas, conceptos y su interrelación, las palabras facilitan nuestros procesos de pensamiento. De esta forma la lectura y la escritura son procesos de pensamiento y es por esta razón que el vocabulario contribuye a la efectividad de la lectura. El texto no puede ser entendido si el significado de la mayoría de las palabras nos resulta desconocido.

Finalmente es importante mencionar las limitantes de este estudio, las que principalmente tuvieron relación con el periodo de aplicación de las intervenciones, ya que, a mayor tiempo, mayor hubiera sido el trabajo de estrategias y por ende se infiere la mejora de la calidad de la comprensión. Así mismo los textos escogidos fueron seleccionados para este grupo curso, ya que por su contexto de vulnerabilidad y bajos índices de ambiente letrado se dio una base que hubiera sido

diferente en otro contexto con mayor acceso a la lectura y escritura en edades tempranas.

## 8. Bibliografía

Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. Indiana University-Purdue University-Indianápolis. p 9-30.

Alegría, C., & Cordero, C. (2000). La familia, instrumento de prevención en la lectoescritura. Congreso Mundial de Lecto-escritura.

Alliende, F., & Condemarín, M. (2002). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Andrés Bello.

Barton, D; Hamilton, M. (2000) prácticas de alfabetización. En: Ivanic, Roz. Alfabetizaciones situados: la lectura y escritura en contexto. Londres: Routledge, 2000, p. 7-15

Botero, L. B. (2008). Enseñando a leer. Teoría, práctica e intervención. Colombia: Norma.

Carriazo, M., Mena, S., & Alfonso, L. (2011). Lectura crítica: estrategias de comprensión lectora. Ministerio de educación, Ecuador, 12.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Ed. Anagrama.

Cassany,D y Castella,J.(2010). Aproximación a la literacidad Crítica 353-374

Catts , H., y Kamhi , A. ( 2005 ) . De lenguaje y lectura discapacidades.

Chauveau, G. (2006). La entrada a la cultura escrita. Ponencia presentada en seminario Educación de Calidad para Un Buen Comienzo. Santiago.

Coll, C. (1987). Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar.

Condemarín, M. (2009). Lectura temprana. Jardín infantil y primer grado. Andrés Bello.

Ferreiro, E. (s/f). Procesos de adquisición de la lengua escrita .p.123

Galdames, V. (2010). Aprendizaje inicial de la lectura. Universidad Alberto Hurtado

Galdames, V. (2007). Tres momentos didácticos de la lectura.

Galdames, V. (2009) Desarrollo de la comprensión lectora: ¿Un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? Revista de cuadernos de educación. Universidad Alberto Hurtado. Chile

Hirsch, J. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y de mundo. Hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión.

Infante, M. (2000). Alfabetismo funcional en siete países de América Latina . UNESCO.

Irarrazabal, N., Saux, G., Burin, D., & León, J. A. (2006). Neuropsicología y psicología cognitiva.

Klooster D (2001). ¿Qué es el pensamiento crítico?, Pensando en el aula. Un diario de la lectura, La escritura y la reflexión crítica, 4, 36-40, primavera

Macías, M., & Bustamante, S. (2006). Evaluación de las estrategias obstruccionales para implementar el eje transversal lenguaje en las dimensiones: comprensión y producción de texto escrito.

Medina, A. (2005). Leer y escribir desde la cuna. Lectura estratégica interactiva. Junta nacional de jardines infantiles.p.5-11

Medina, A., y Gajardo, A. (2009). Pruebas de comprensión lector y producción de textos (CL-PT). Ediciones UC.

Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teóricas- metodológicas de a investigación cualitativa. p. 6.

MINEDUC. (2001). Bases curriculares de la educación parvularia. Santiago.

MINEDUC. (2009). Lenguaje y Comunicación. En Actualización Curricular (págs. 34-85). Santiago.

MINEDUC. (2008). Mapas de progreso del aprendizaje para el nivel de educación parvularia. P 73. Santiago.

MINEDUC. (2010). Plan nacional de fomento a la lectura. Lee Chile Lee.

Montenegro, M. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. Revista del Instituto de Estudios en educación Universidad del Norte, 134-143.

Obregón, R., & Quichiz, G. (2010). Perspectiva de la literacidad como práctica social.

Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1, 187.

Brown, A., & Palinscar, A. (1984). La enseñanza recíproca de Comprensión - El fomento y actividades de comprensión - Monitoreo.

Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?

PISA. (2003). Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura.

PISA. (2006). Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura.

Reina, C., & Escalante de Urrecheaga, D. T. (2010). *Practica pedagógica de la lectura y formación docente*.

Santiago, Á., Castillo, M., & Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza - aprendizaje de la lectura. 33.

SIMCE (2007). Informe Nacional de Resultados SIMCE Agencia de Calidad de la educación. Gobierno de Chile

SIMCE (2012). Informe Nacional de Resultados SIMCE Agencia de Calidad de la educación. Gobierno de Chile.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York.

Snow, K. (2002). *La lectura para la comprensión. Toward and R&D Program in read in Comprehension*. California.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*.

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*.

Solé, I. (2001). *Leer, lectura, comprensión ¿Hemos hablado siempre de lo mismo?*

Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona.

Soto, C. (1990). Programa de mejoramiento de la Calidad de las Escuelas básicas de Sectores Pobres-Programa de las 900 Escuelas.

Strasser, K., Larraín, A., López de Lérida, S., & Lissi, M. R. (2010). Narrative Comprehension in the Preschool Age: An Assessment Instrument. *Psyche* .

Suárez, A., Moreno, J. M., y Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa efecto. *Revista de la Red de Universidades Lectoras*.

Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios* , 142.

Vergara, D., Strasser, K. y Del Río, F. (2016). Más que palabras por minuto: las otras habilidades que afectan la comprensión en 1º básico. *Calidad en la Educación*, nº 44, julio 2016, pp. 46-67.

Walqui, A., & Galdames, V. (2008). *Enseñanza del castellano como segunda lengua*. Guatemala: Editorial Cholsamaj.

## 9. Anexos

### Sesiones de intervención

EJES	APRENDIZAJE ESPERADO	PRINCIPALES ACTIVIDADES	INDICADORES PROGRAMAS
<b>Comunicación oral</b>	AE 4  Comprender mensajes orales simples en distintas situaciones que involucran informaciones de su interés, instrucciones explícitas y preguntas relativas a: tiempo, lugar y explicaciones sencillas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interrogación de textos</li> <li>- Constelación de palabras</li> <li>- Piensa y Comparte</li> <li>- Cuadro de anticipación</li> <li>- Verificación de hipótesis</li> <li>- destrezas</li> <li>- 3 Tipos de pregunta</li> <li>- Cuadro de dos Columnas</li> <li>- Secuencia de Hechos</li> <li>- producción de textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responden a preguntas relacionadas con un relato que se está contando, por ejemplo: ¿Por qué? (Dando una explicación)</li> <li>¿Cuándo? (señalando una relación de tiempo), ¿Dónde? (señalando lugares o relaciones de espacio)</li> <li>- Responden a preguntas sobre información relevante de un relato.</li> </ul>

<b>Iniciación a la lectura</b>	AE 6	- segmentación silábica	- Marcan mediante la percusión de palmas las sílabas e algunas palabras que se distinguen por delimitarlas en forma clara.
	AE 7		- Describen algunas características de los personajes de un cuento escuchado  - Relatan algunos episodios del texto escuchado  - Responden a preguntas sobre información literal de los contenidos escuchado

<p><b>Iniciación a la escritura</b></p>	<p>AE 12</p> <p>Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos signos, marcas, dibujos, letras y palabras</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copian letras de diversos tamaños de acuerdo a un modelo (cursiva o imprenta) en tarjetas, cuadernos, afiches, tableros, calendarios</li>   <li>Completan con signos, marcas, dibujos, letras y palabras, algunos formatos como: invitaciones de cumpleaños, tarjetas de saludo y otros</li> </ul>
---	--	--	---

**Sesión 1: Perdido y Encontrado, Oliver Jeffers**

	Momentos de la clase	Indicadores de evaluación
<p>AE 6</p> <p>Reconocer que las palabras están conformadas por sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas finales</p> <p>AE 7</p> <p>Comprender información explícita evidente de variados textos literarios y no literarios, simples, mediante la escucha atenta y la realización de sencillas descripciones</p>	<p><b>Antes de leer el texto (15 Minutos)</b></p> <p><b>Propósito de la sesión:</b>            Marca mediante la percusión de palmas las sílabas de algunas palabras</p> <p>Responde a preguntas sobre información literal, inferencial y personal de los contenidos escuchado</p> <p>1. Constelación de palabras            Se invita a los niños/as a sentarse en semicírculo. La educadora dice: “Simón manda que pongan sus manos en la cabeza, en sus pies, en sus codos”; para finalizar el juego la educadora dice que Simón manda que cierren los ojos</p> <p>Mientras los niños(as) mantienen sus ojos cerrados la educadora expondrá un organizador grafico de Constelación de palabras, con la imagen de un pingüino y la palabra pingüino escrita de la siguiente forma:</p> <div align="center" data-bbox="678 1396 1133 1858"> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marca mediante la percusión de palmas las sílabas de algunas palabras que se distinguen por delimitarlas en forma clara</li> <li>- Activa conocimientos previos sobre palabra dada</li> <li>- Hace predicciones a partir de claves que entrega la portada del texto</li> <li>- Responde a preguntas sobre información literal, inferencial y personal de los contenidos escuchado</li> </ul>

	<p>Se invitará a que abran los ojos y que digan lo que viene a sus mentes cuando ven la imagen de un pingüino; la educadora irá escribiendo sus ideas en los espacios correspondientes.</p> <p>Si quedan espacios, la educadora mediará haciendo preguntas como: ¿Qué saben de los pingüinos? ¿Sabes cómo son?</p> <p>Se lee frente a los niños las palabras que ellos dictaron a la educadora</p> <p>2. Interrogación del texto: Se presenta el texto del cuento y se pregunta a los niños ¿Qué ven en la portada? ¿De qué creen que trata este cuento? ¿Por qué piensan eso? Se anotan a un costado de la pizarra.</p>	<p>- Expresa su posición sobre las acciones de los personajes</p>
<p><b>Durante la lectura : (30 Minutos)</b></p>		
	<p>Verificación de hipótesis:</p> <p>3. Lectura en voz alta mostrando las páginas del cuento</p> <p>A medida que se vaya leyendo el cuento se corroborarán las predicciones y se irán generando nuevas predicciones según el avance de las páginas.</p> <p>4. Desarrollo de conciencia fonológica: identificar número de sílabas en palabras del texto.</p> <p>Al terminar el cuento se escribirá en la pizarra la palabra “pingüino” y se invitará a los niños y niñas a descubrir cuántas sílabas tiene esta palabra. Luego corroborarán las respuestas mediante la percusión de palmas y el conteo con sus dedos.</p> <p>5. Tres tipos de preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para generar metacognición se presentará un gorro mágico que en su interior contendrá</li> </ul>	

tarjetas rojas, amarillas y verdes. Se sacará al azar una tarjeta y la educadora preguntará a 6 niños(as) preguntas tales como:

1. Rojas "Ahí mismo": La respuesta está explícita en el texto: ¿Qué le paso al pingüino? ¿Qué hizo el niño?
2. Amarillas: "Pienso y busco": La respuesta está implícita en el texto: ¿Por qué se perdió?
3. Verdes "En mí mismo": Respuesta de carácter personal y/o opinión propia: ¿Qué harías tú si te pierdes?




**Después de la lectura: (15 Minutos)**

Para finalizar la sesión, la educadora le pedirá a los niños(as) que recuerden algunas cosas que hicieron los personajes en esta historia, luego les preguntará qué hubieran hecho ellos en esa situación y lo escribirá en un cuadro de dos columnas de la siguiente forma:

Los personajes del cuento hicieron lo siguiente...	Yo en su lugar hubiese
-	-
-	
-	

Finalmente se invitará a los niños a modelar con plasticina la parte que más le gustó del cuento.

**Sesión 2: Video Gorilas**

Aprendizaje Esperado	Desarrollo de la clase	Indicadores de evaluación			
<p>AE 4 Comprender mensajes orales simples en distintas situaciones que involucran informaciones de su interés, instrucciones explícitas y preguntas relativas a: tiempo, lugar y explicaciones sencillas.</p> <p>AE 12 Representar gráficamente mensajes simples con</p>	<p><b>Antes de la lectura: (15 Minutos)</b> Propósito de la sesión: Responde a preguntas sobre información relevante de un relato.</p> <p>Copia letras de diversos tamaños de acuerdo a un modelo (cursiva o imprenta) en tarjetas, cuadernos, afiches, tableros, calendarios</p> <p>1. Cuadro de anticipación :</p> <p>Se dispondrá a los niños en semi círculo y se les presentará la imagen de un gorila. Al lado de la imagen se dispondrá un organizador grafico de cuadro de anticipación de la siguiente forma:</p> <table border="1" data-bbox="467 1486 1127 1734"> <tr> <td data-bbox="467 1486 695 1734">  </td> <td data-bbox="695 1486 912 1734">Lo que sabemos...</td> <td data-bbox="912 1486 1127 1734">Lo que queremos aprender...</td> </tr> </table> <p>Se preguntará a los niños ¿qué saben de los gorilas? y la educadora escribirá sus respuestas en el espacio correspondientes,</p>		Lo que sabemos...	Lo que queremos aprender...	<p>Responde a preguntas sobre información relevante de un relato.</p> <p>- Copia letras de diversos tamaños de acuerdo a un modelo (cursiva o imprenta) en tarjetas, cuadernos, afiches, tableros, calendarios</p>
	Lo que sabemos...	Lo que queremos aprender...			

<p>la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos signos, marcas, dibujos, letras y palabras</p>	<p>luego se les preguntará ¿Qué les gustaría saber de los gorilas? Y se escribirá en el espacio correspondiente.</p> <p>2. Interrogación del texto: Se presenta la portada del video y se pregunta a los niños(as) ¿Qué ven? ¿De qué creen que trata este video? ¿Por qué piensan eso? Se anotan sus predicciones a un costado de la pizarra.</p>	
	<p><b>Durante la lectura : (30 Minutos)</b> Verificación de hipótesis:</p> <p>A medida que se vaya mostrando el video se corroborarán las predicciones y se irán generando nuevas predicciones según el avance de las escenas</p> <p>3. Desarrollo de conciencia fonológica: identificar número de sílabas : Al terminar el video se expondrá en la pizarra la palabra “Gorila” y se invitará a los niños y niñas a descubrir cuantas silabas tienes la palabra Gorila. Luego corroborarán las repuestas mediante la percusión de palmas y el conteo de sus dedos.</p> <p>4.Tres tipos de preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para generar metacognición se presentará una Bolsa Mágica que en su interior contendrá tarjetas rojas, amarillas y verdes. Se sacará al azar una tarjeta y la educadora preguntará a 6 niños(as) preguntas tales como:</li> </ul> <p>4. Rojas “Ahí mismo”: La respuesta está explícita en el texto: ¿Que</p>	

	<p>mostraba el video? ¿que decía de ellos?</p> <p>5. Amarillas: “Pienso y busco”: La respuesta está implícita en el texto: ¿Por qué los gorilas vivirán en manadas?</p> <p>6. Verdes “En mí mismo”: Respuesta de carácter personal y/o opinión propia: ¿Cómo serías tú si fueras el jefe de la manada? ¿Los cuidarías? ¿por qué?</p>	
	<p><b>Después de la lectura: (15 minutos)</b></p> <p>5. Producción de variados tipos de textos</p> <p>La educadora revisará en conjunto el cuadro de dos columnas para ver si algo de lo que querían aprender no fue contestado o si surgió otra inquietud de aprendizaje.</p> <p>Para contestar estas inquietudes la educadora propondrá enviar una carta a la persona que realizó el video. Les pedirá a los niños que le dicten cómo creen que tiene que ser la carta. La educadora irá mediando sobre los aspectos generales de una carta mediante preguntas ¿Cómo partiremos? ¿Qué se hace primero? ¿Qué le escribimos? Ahora ordenemos las ideas, etc.</p> <p>Le educadora entregará un formato de carta a cada estudiante, y les pedirá que escriban lo acordado. Los acuerdos quedarán plasmados en la pizarra para que los niños y niñas puedan “jugar” copiar la carta.</p>	

Aprendizaje esperado	Desarrollo de la clase	Indicadores de evaluación
<p>AE 4 Comprender mensajes orales simples en distintas situaciones que involucran informacións de su interés, instrucciones explícitas y preguntas relativas a: tiempo, lugar y explicaciones sencillas.</p> <p>AE 7 Comprender información explícita evidente de variados textos literarios y no literarios, simples, mediante la escucha atenta y la realización de sencillas descripciones</p>	<p><b>Antes de la lectura : (15 Minutos)</b> Propósito de la sesión:</p> <p>Responden a preguntas relacionadas con un relato que se está contando.</p> <p>Relata algunos episodios del texto escuchado</p> <p>1. Piensa y comparte: La educadora les pedirá a los niños y niñas que se pongan en parejas y les informará que la actividad que viene tiene 3 partes: primero deben escuchar una pregunta de la educadora, luego deben pensar su respuesta y finalmente decir su respuesta al compañero. Lo mismo deberá hacer el compañero una vez terminada la respuesta del primer compañero. Les recordará en una o dos ocasiones que primero se piensa y luego se comparte.</p> <p>La educadora procede a preguntar: ¿Te has sentido solo alguna vez? ¿Por qué?</p> <p>Se dará 2 minutos para que piensen su respuesta y luego la educadora pedirá que compartan</p> <p>2. Interrogación del texto: Se presenta el cuento Willy y Hugo y se pregunta a los niños ¿Qué ven en la portada? ¿De qué creen que trata este cuento? ¿Por qué</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responden a preguntas relacionadas con un relato que se está contando, por ejemplo: ¿Por qué? (Dando una explicación) ¿Cuándo? (señalando una relación de tiempo), ¿Dónde? (señalando lugares o relaciones de espacio</li> <li>- Relata algunos episodios del texto escuchado</li> </ul>

	<p>piensan eso? Se anotan sus ideas a un costado de la pizarra.</p>	
	<p><b>Durante la lectura: (30 Minutos)</b></p> <p>3.Verificación de hipótesis:</p> <p>A medida que se vaya leyendo el cuento se corroborarán las predicciones y se irán generando nuevas predicciones según el avance de las páginas.</p> <p>4. Desarrollo de conciencia fonológica: identificar número de sílabas Al terminar el cuento se expondrá en la pizarra la palabra “Amigos” y se invitará a los niños y niñas a descubrir ¿cuántas sílabas tienes la palabra amigos?. Luego corroborarán las repuestas mediante la percusión de palmas y el conteo de sus dedos.</p> <p>5.Tres tipos de preguntas Para generar metacognición se presentará un gorro mágico que en su interior contendrá tarjetas rojas, amarillas y verdes. Se sacará al azar una tarjeta y la educadora preguntará a 6 niños(as) preguntas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rojas “Ahí mismo”: La respuesta está explícita en el texto: ¿Quiénes son los personajes de este cuento? ¿Cómo era Willy? ¿Por qué los gorilas de barrio molestaban a Willy? ¿Dónde fue con su nuevo amigo?</li> <li>- Amarillas: “Pienso y busco”: La respuesta está implícita en el texto: ¿Por qué Buster Narizotas salió</li> </ul>	

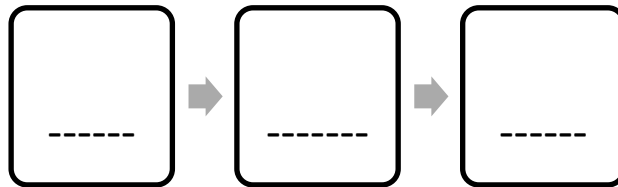
corriendo al ver a Hugo? ¿Qué le paso a Hugo al ver a la araña?

- Verdes "En mí mismo": Respuesta de carácter personal y/o opinión propia: ¿Se han sentido solos alguna vez? ¿por qué? ¿Cómo podríamos evitar esa situación?

**Después de la lectura:**

6. Secuencia de Hechos: Finalmente la educadora invitará a que le cuenten que recuerdan del cuento e ira anotando sus ideas en la pizarra.

Luego les pedirá que ordenen sus ideas y para ello expondrá un organizador grafico de secuencia de hechos de la siguiente forma:



La educadora ira mediando con preguntas ¿Qué paso primero? Y anotará su respuesta en el espacio designado, luego invitará a un niño(a) a dibujar la respuesta. Luego preguntará a los niños(as) ¿Qué paso después? Y anotará su respuesta en el espacio designado, nuevamente invitará a un niño(a) a dibujar la respuesta. Así se irán completando los espacios sucesivamente.

**Sesión 4 Willy el tímido. Anthony Browne**

Aprendizaje Esperado	Desarrollo de la clase	Indicadores de evaluación
<p>AE 7 AE6</p>	<p><b>Antes de la lectura:</b>  Propósito de la sesión:  Comprender la información que nos entrega un cuento.  Identificar cuántas sílabas tiene una palabra del cuento</p> <p>1. Constelación de palabras:  Se invita a los niños/as a sentarse en semicírculo.  La educadora realizará un juego de repetición corporal, para llamar la atención a lo que expondrá en la pizarra.  Mientras los niños(as) mantienen su atención en la pizarra la educadora expondrá un organizador gráfico de Constelación de palabras, con la palabra “Tímido” , de la siguiente forma:</p> <div data-bbox="597 1228 987 1612" data-label="Diagram"> </div> <p>Se invitará a que digan lo que viene a sus mentes cuando escuchan la palabra tímido; la educadora irá escribiendo sus ideas en los espacios correspondientes.</p>	<p>Marca mediante la percusión de palmas las sílabas e algunas palabras que se distinguen por delimitarlas en forma clara</p> <p>Activa conocimientos previos sobre palabra dada</p> <p>Hace predicciones a partir de claves que entrega la portada del texto</p> <p>Responde a preguntas sobre información literal, inferencial y personal de los contenidos escuchado</p>

	<p>Si quedan espacios, la educadora mediará haciendo preguntas como: ¿Qué es ser tímido? ¿Cómo es la gente tímida? Se lee frente a los niños(as) las palabras que ellos dictaron a la educadora.</p> <p>2. Interrogación del texto: Se presenta el texto del cuento y se pregunta a los niños ¿Qué ven en la portada? ¿De qué creen que trata este cuento? ¿Por qué piensan eso? Se anotan a un costado de la pizarra.</p>	<p>Expresa su posición sobre las acciones de los personajes</p>
	<p><b>Durante la lectura:</b> Verificación de hipótesis:</p> <p>3. Lectura en voz alta mostrando las páginas del cuento A medida que se vaya leyendo el cuento se corroborarán las predicciones y se irán generando nuevas predicciones según el acontecer de las páginas.</p> <p>4. Desarrollo de conciencia fonológica: identificar número de sílabas</p> <p>Al terminar el cuento se escribirá la pizarra la palabra “Tímido” y se invitará a los niños y niñas a descubrir cuántas sílabas tiene esta palabra . Luego corroborarán las repuestas mediante la percusión de palmas y el conteo con sus dedos.</p> <p>5. Tres tipos de preguntas Para generar metacognición se presentará un gorro mágico que en su interior contendrá tarjetas rojas, amarillas y verdes. Se sacará al azar una tarjeta y la educadora preguntará a 6 niños(as) preguntas tales como:</p>	

Rojas "Ahí mismo": La respuesta está explícita en el texto: ¿Qué hizo Willy para superar su timidez? ¿Quiénes molestan a Willy?

Amarillas: "Pienso y busco": La respuesta está implícita en el texto: ¿Por qué todos corrieron al ver a Willy?

Verdes "En mí mismo": Respuesta de carácter personal y/o opinión propia: ¿Te has sentido enojado alguna vez por las burlas de tus compañeros? ¿Eso está bien? ¿Por qué?

**Después de la lectura:**

Para finalizar la sesión, la educadora le pedirá a los niños(as) que recuerden algunas cosas que hicieron los personajes en esta historia, luego les preguntará qué hubieran hecho ellos en esa situación y lo escribirá en un cuadro de dos columnas de la siguiente forma:

Los personajes del cuento hicieron lo siguiente...	Yo en su lugar hubiese
-	
-	

	Finalmente se invitará a los niños a dibujar la parte que más le gustó del cuento y luego comentar su dibujo con sus compañeros	
--	---	--

## Sesión 5: Video Conejos

Aprendizaje Esperado	Desarrollo de la clase	Indicadores de evaluación			
<p>AE 4 AE 12</p>	<p><b>Antes de la lectura: (15 Minutos)</b></p> <p>Propósito de la sesión: Responder preguntas relacionadas al contenido de un video informativo Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito</p> <p>1. Cuadro de anticipación :</p> <p>Se dispondrá a los niños en semi círculo y se les presentará la imagen de un Conejo. Al lado de la imagen se dispondrá un organizador grafico de cuadro de anticipación de la siguiente forma:</p> <table border="1" data-bbox="441 1108 1117 1335"> <tr> <td data-bbox="441 1108 630 1335"></td> <td data-bbox="630 1108 873 1335">Lo que sabemos...</td> <td data-bbox="873 1108 1117 1335">Lo que queremos aprender...</td> </tr> </table> <p>Se preguntará a los niños ¿qué saben de los conejos? y escribirán sus respuestas en espacio correspondientes, luego se les preguntará ¿Qué les gustaría saber de los conejos? Y se escribirá en el espacio correspondiente.</p> <p>2. Interrogación del texto: Se presenta la portada del video y se pregunta a los niños(as) ¿Qué ven? ¿De qué creen que trata este video? ¿Por qué piensan eso? Se anotan sus predicciones a un costado de la pizarra.</p>		Lo que sabemos...	Lo que queremos aprender...	<p>Responde a preguntas sobre información relevante de un relato.</p> <p>Completa con signos, marcas, dibujos, letras y palabras, algunos formatos como: invitaciones de cumpleaños, tarjetas de salud y otros</p>
	Lo que sabemos...	Lo que queremos aprender...			

**Durante la lectura : (30 Minutos)**

Verificación de hipótesis:

A medida que se vaya mostrando el video se corroborarán las predicciones y se irán generando nuevas predicciones según el acontecer de las escenas

3. Desarrollo de conciencia fonológica:

identificar número de sílabas :

Al terminar el video se expondrá en la pizarra la palabra “Conejo” y se invitará a los niños y niñas a descubrir cuantas silabas tienes la palabra Conejo. Luego corroborarán las repuestas mediante la percusión de palmas y el conteo de sus dedos.

4. Tres tipos de preguntas

Para generar meta cognición se presentará una Bolsa Mágica que en su interior contendrá tarjetas rojas, amarillas y verdes. Se sacará al azar una tarjeta y la educadora preguntará a 6 niños(as) preguntas tales como:

- Rojas “Ahí mismo”: La respuesta está explícita en el texto: ¿Qué mostraba el video? ¿qué decía de ellos?
- Amarillas: “Pienso y busco”: La respuesta está implícita en el texto ¿Qué pasa si los ponemos al revés? ¿Por qué tienen diferentes colores de ojos?
- Verdes “En mí mismo”: Respuesta de carácter personal y/o opinión propia:

	<p>¿Cómo cuidarías tú un conejo? ¿qué harías si tuvieras un conejo?</p>	
	<p><b>Después de la lectura: (15 minutos)</b></p> <p>5. Producción de variados tipos de textos</p> <p>La educadora revisará en conjunto el cuadro de dos columnas para ver si algo de lo que querían aprender no fue contestado o si surgió otra inquietud de aprendizaje.</p> <p>Para contestar estas inquietudes la educadora propondrá realizar una invitación a un experto en conejos, para que venga a nuestro colegio a contarnos más sobre ellos.</p> <p>La educadora entregará un formato de invitación a cada estudiante, y les pedirá a los niños y niñas que completen como puedan, con signos, marcas, dibujos, letras y palabras la invitación al experto.</p> <p>Finalmente pasarán algunos a leer su invitación.</p>	

**Sesión 6: Ramón recuerda. Joanne Oppenheim**

Aprendizaje esperado	Desarrollo de la clase	Indicadores de evaluación
<p>AE 4 AE 7</p>	<p><b>Antes de la lectura : (15 Minutos)</b></p> <p>Propósito de la sesión: Responder preguntas relacionadas al contenido de un cuento Comprender información explícita mediante la escucha atenta</p>	<p>- Responden a preguntas relacionadas con un relato que se está contando, por ejemplo: ¿Por qué ? (Dando una</p>

	<p>1. Piensa y comparte: La educadora les pedirá a los niños y niñas que se pongan en parejas y les enunciará que la actividad que viene tiene 3 partes: primero deben escuchar una pregunta de la educadora, luego deben pensar su respuesta y finalmente decir su respuesta al compañero. Lo mismo deberá hacer el compañero una vez terminada la respuesta del primer compañero. Le recordará en una o dos ocasiones que primero se piensa y luego se comparte.</p> <p>La educadora procede a preguntar: ¿Has mentido alguna vez? ¿Qué mentira fue?</p> <p>Se dará 2 minutos para que piensen su respuesta y luego la educadora pedirá que compartan</p> <p>2. Interrogación del texto: Se presenta el cuento Ramón recuerda y se pregunta a los niños(as) ¿Qué ven en la portada? ¿De qué creen que trata este cuento? ¿Por qué piensan eso? Se anotan sus ideas a un costado de la pizarra.</p>	<p>explicación) ¿Cuándo? (señalando una relación de tiempo), ¿Dónde? (señalando lugares o relaciones de espacio</p> <p>Relatan algunos episodios del texto escuchado</p>
	<p><b>Durante la lectura: (30 Minutos)</b></p> <p>3.Verificación de hipótesis:</p> <p>A medida que se vaya <b>leyendo</b> el cuento se corroborarán las predicciones y se irán generando nuevas predicciones según el acontecer de las páginas.</p> <p>4. Desarrollo de conciencia fonológica: identificar número de sílabas</p> <p>Al terminar el cuento se expondrá en la pizarra la palabra “Ramón” y se invitará a los niños y niñas a descubrir cuantas silabas tienes la palabra Ramón. Luego corroborarán las repuestas mediante la percusión de palmas y el conteo de sus dedos.</p>	

5. Tres tipos de pregunta Para generar meta cognición se presentará un gorro mágico que en su interior contendrá tarjetas rojas, amarillas y verdes. Se sacará al azar una tarjeta y la educadora preguntará a 6 niños(as) preguntas tales como:

Rojas “Ahí mismo”: La respuesta está explícita

en el texto: ¿Quiénes son los personajes de este cuento? ¿Qué hizo Ramón? ¿a quién culpó?

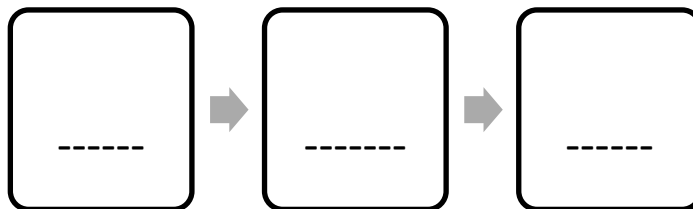
Amarillas: “Pienso y busco”: La respuesta está implícita en el texto: ¿Por qué Ramón culpó a otros? ¿Por qué Ramón no dijo la verdad?

Verdes “En mí mismo”: Respuesta de carácter personal y/o opinión propia: ¿Crees que las mentiras son buenas o malas? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si te descubren en una mentira?

**Después de la lectura:**

6. Secuencia de Hechos: Finalmente la educadora invitará a que le cuenten que recuerdan del cuento e ira anotando sus ideas en la pizarra.

Luego les pedirá que ordenen sus ideas y para ello expondrá un organizador grafico de secuencia de hechos de la siguiente forma:



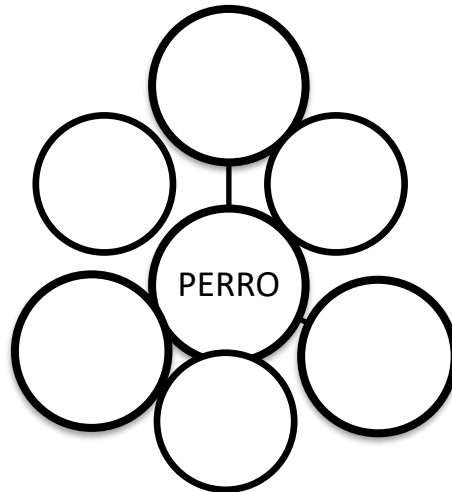
La educadora irá mediando con preguntas ¿Qué pasó primero? Y anotará su respuesta en el

	<p>espacio designado, luego invitará a un niño(a) a dibujar la respuesta</p> <p>Luego preguntará a los niños(as) ¿Qué paso después? Y anotará su respuesta en el espacio designado, nuevamente invitará a un niño(a) a dibujar la respuesta. Así se irán completando los espacios sucesivamente.</p>	
--	--	--

<b>Sesión 7 video de perros</b>
---------------------------------

	Momentos de la clase	Indicadores de evaluación
AE 7	<p><b>Antes de leer el texto (15 Minutos)</b></p> <p>Propósito de la sesión:            Marca mediante la percusión de palmas las sílabas</p> <p>Responde a preguntas sobre información literal, inferencial y personal de los contenidos escuchados</p> <p>1. Constelación de palabras            Se invita a los niños/as a sentarse en semicírculo.            La educadora dice: “Simón manda que pongan sus manos en la cabeza, en sus pies, en sus codos”; para finalizar el juego la educadora dice que Simón manda que cierren los ojos</p> <p>Mientras los niños(as) mantienen sus ojos cerrados la educadora expondrá un organizador grafico de</p>	<p>- Marca mediante la percusión de palmas las sílabas e algunas palabras que se distinguen por delimitarlas en forma clara</p> <p>- Responde a preguntas sobre</p>

Constelación de palabras, con la imagen de un perro y la palabra perro escrita de la siguiente forma:



Se invitará a que abran los ojos y que digan lo que viene a sus mentes cuando ven la imagen de un perro; la educadora irá escribiendo sus ideas en los espacios correspondientes.

Si quedan espacios, la educadora mediará haciendo preguntas como: ¿Qué saben de los perros? ¿Sabes cómo son?

Se lee frente a los niños las palabras que ellos dictaron a la educadora

## 2. Interrogación del texto:

Se presenta la portada del video y se pregunta a los niños(as) ¿Qué ven? ¿De qué creen que trata este video? ¿Por qué piensan eso? Se anotan sus predicciones a un costado de la pizarra.

**Durante la lectura : (30 Minutos)**

información literal, inferencial y personal de los contenidos escuchados

	<p>Verificación de hipótesis:</p> <p>A medida que se vaya mostrando el video se corroborarán las predicciones y se irán generando nuevas predicción según el acontecer de las escenas</p> <p>3. Desarrollo de conciencia fonológica: sonido inicial vocálico. Se escribirá la palabra perro y se les preguntará al niño que vocales tiene esa palabra, luego se les preguntará una palabra que comience con el sonido de esa vocal.</p> <p>4. Tres tipos de preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para generar meta cognición se presentará una Bolsa Mágica que en su interior contendrá tarjetas rojas, amarillas y verdes. Se sacará al azar una tarjeta y la educadora preguntará a 6 niños(as) preguntas tales como:</li> <li>- Rojas “Ahí mismo”: La respuesta está explícita en el texto: ¿Que mostraba el video? ¿que decía de ellos?</li> <li>- Amarillas: “Pienso y busco”: La respuesta está implícita en el texto: ¿En qué parte de la casa era el incendio? ¿qué se habrá quemada?</li> <li>- “En mí mismo”: Respuesta de carácter personal y/o opinión propia: ¿Qué hubieras hecho tu casa se quema? ¿Cómo podrías ayudar?</li> </ul>	
--	--	--

**Después de la lectura: (15 Minutos)**

Para finalizar la sesión, la educadora le pedirá a los niños(as) que recuerden algunas cosas que hicieron los personajes en esta historia, luego les preguntará qué hubieran hecho ellos en esa situación y lo escribirá en un cuadro de dos columnas de la siguiente forma:

Los personajes del video hicieron lo siguiente...	Yo en su lugar hubiese
-	-
-	
-	

Finalmente se invitará a los niños a modelar con plasticina la parte que más le gustó del video

**Sesión 8: El perro que quiso ser lobo. Keiko Kasza**

Aprendizaje Esperado	Desarrollo de la clase	Indicadores de evaluación			
<p>AE 4</p> <p>AE 12</p>	<p><b>Antes de la lectura: (15 Minutos)</b></p> <p>Propósito de la sesión:</p> <p>Responde a preguntas sobre información relevante de un relato.</p> <p>Completa con signos, marcas, dibujos, letras y palabras, algunos formatos como: invitaciones de cumpleaños, tarjetas de saludo y otros</p> <p>1. Cuadro de anticipación :</p> <p>Se dispondrá a los niños en semi círculo y se les presentará el cuento. Se dispondrá un organizador grafico de cuadro de anticipación de la siguiente forma:</p> <table border="1" data-bbox="459 1329 1102 1551"> <tr> <td data-bbox="459 1329 630 1551"></td> <td data-bbox="630 1329 865 1551">Lo que sabemos...</td> <td data-bbox="865 1329 1102 1551">Lo que queremos aprender...</td> </tr> </table> <p>Se preguntará a los niños ¿que saben de los lobos? y escribirán sus respuestas en espacio correspondientes, luego se les preguntará ¿Qué les gustaría saber de los lobos con esta historia? Y se escribirá en el espacio correspondiente.</p>		Lo que sabemos...	Lo que queremos aprender...	<p>Responde a preguntas sobre información relevante de un relato.</p> <p>- Completa con signos, marcas, dibujos, letras y palabras, algunos formatos como: invitaciones de cumpleaños, tarjetas de saludo y otros</p>
	Lo que sabemos...	Lo que queremos aprender...			

2. Interrogación del texto: Se presenta el cuento El perro que quiso ser lobo y se preguntará a los niños(as) ¿Qué ven en la portada? ¿De qué creen que trata este cuento? ¿Por qué piensan eso? Se anotan sus ideas a un costado de la pizarra.

**Durante la lectura : (30 Minutos)**

Verificación de hipótesis:

3.Verificación de hipótesis:

A medida que se vaya leyendo el cuento se corroborarán las predicciones y se irán generando nuevas predicción según el acontecer de las páginas.

4. Desarrollo de conciencia fonológica: sonido inicial vocálico.

Se escribirá la palabra Lobo y se les preguntará al niño que vocales tiene esa palabra, luego se les preguntará una palabra que comience con el sonido de esa vocal

5. Tres tipos de pregunta Para generar meta cognición se presentará un gorro mágico que en su interior contendrá tarjetas rojas, amarillas y verdes. Se sacará al azar una tarjeta y la educadora preguntará a 6 niños(as) preguntas tales como:

- Rojas “Ahí mismo”: La respuesta está explícita en el texto: ¿Quiénes son los personajes de este cuento? ¿Qué quería Moka?

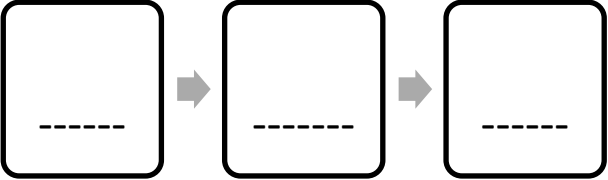
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amarillas: “Pienso y busco”: La respuesta está implícita en el texto: ¿Por qué Moka quería ser lobo? ¿qué le paso cuando vio los lobos de verdad?</li> <li>- Verdes “En mí mismo”: Respuesta de carácter personal y/o opinión propia: ¿Alguna vez has querido ser algo que no eres? ¿qué cosa te gustaría ser? ¿porque?</li> </ul>	
	<p><b>Después de la lectura: (15 minutos)</b></p> <p>5. Producción de variado tipos de textos</p> <p>La educadora recordará algunas características de los lobos en conjunto con los niños y niñas mediante preguntas como ¿Cómo son los lobos? ¿qué hacen?.</p> <p>Luego los invitará a crear pancartas, para que le cuenten a otros niños como son los lobos. La educadora dará un modelo de pancarta con el texto que los niños deberán transcribir, lo demás de la pancarta deberá ser creación propia de ellos</p>	

**Sesión 9: Vida de perros.Isol**

Aprendizaje esperado	Desarrollo de la clase	Indicadores de evaluación
AE 4	<p><b>Antes de la lectura : (15 Minutos)</b></p> <p>Propósito de la sesión:</p> <p>Responden a preguntas relacionadas con un relato</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responden a preguntas relacionadas con un relato que</li> </ul>
AE 7		

	<p>Relata algunos episodios del texto escuchado</p> <p>1. Piensa y comparte: La educadora les pedirá a los niños y niñas que se pongan en parejas y les enunciará que la actividad que viene tiene 3 partes: primero deben escuchar una pregunta de la educadora, luego deben pensar su respuesta y finalmente decir su respuesta al compañero. Lo mismo deberá hacer el compañero una vez terminada la respuesta del primer compañero. Le recordará en una o dos ocasiones que primero se piensa y luego se comparte.</p> <p>La educadora procede a preguntar: ¿Qué cosas has hecho con tu mejor amigo? Se dará 2 minutos para que piensen su respuesta y luego la educadora pedirá que compartan</p> <p>2. Interrogación del texto: Se presenta el cuento Vida de perros y se pregunta a los niños(as) ¿Qué ven en la portada? ¿De qué creen que trata este cuento? ¿Por qué piensan eso? Se anotan sus ideas a un costado de la pizarra.</p>	<p>se está contando, por ejemplo: ¿Por qué? (Dando una explicación) ¿Cuándo? (señalando una relación de tiempo), ¿Dónde? (señalando lugares o relaciones de espacio</p> <p>- Relata algunos episodios del texto escuchado</p>
	<p><b>Durante la lectura: (30 Minutos)</b></p> <p>3.Verificación de hipótesis:</p> <p>A medida que se vaya leyendo el cuento se corroborarán las predicciones y se irán generando nuevas predicción según el acontecer de las páginas.</p>	

	<p>4. Desarrollo de conciencia fonológica: sonido inicial vocálico. Se escribirá el nombre “Clovis” y se les preguntará al niño que vocales tiene esa palabra, luego se les preguntará una palabra que comience con el sonido de esa vocal</p> <p>5. Tres tipos de pregunta Para generar meta cognición se presentará un gorro mágico que en su interior contendrá tarjetas rojas, amarillas y verdes. Se sacará al azar una tarjeta y la educadora preguntará a 6 niños(as) preguntas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rojas “Ahí mismo”: La respuesta está explícita en el texto: ¿Quiénes son los personajes de este cuento? ¿Qué pensaba el niño?</li> <li>- Amarillas: “Pienso y busco”: La respuesta está implícita en el texto: ¿Por qué el niño le dice a Clovis que el plan comienza a funcionar? ¿cómo molestaban a las hormigas?</li> <li>- Verdes “En mí mismo”: Respuesta de carácter personal y/o opinión propia: ¿te gustaría ser un perro? ¿qué harías si fueras un perro?</li> </ul>	
	<p><b>Después de la lectura:</b></p> <p>6. Secuencia de Hechos: Finalmente la educadora invitará a que le cuenten que recuerdan del cuento e ira anotando sus ideas en la pizarra. Luego les pedirá que ordenen sus ideas y para ello expondrá un organizador grafico de secuencia de hechos de la siguiente forma:</p>	

	 <p>La educadora ira mediando con preguntas ¿Qué paso primero? Y anotará su respuesta en el espacio designado, luego invitará a un niño(a) a dibujar la respuesta. Luego preguntará a los niños(as) ¿Qué paso después? Y anotará su respuesta en el espacio designado, nuevamente invitará a un niño(a) a dibujar la respuesta. Así se irán completando los espacios sucesivamente.</p>	
--	---	--

## Transcripción de grabaciones

### Sesión 2

#### Inicio/Cuadro de anticipación

1Tía: Juego de Simón manda

2Tía: Miren niños les voy a mostrar una imagen y ustedes me van a contar lo que saben de él ¿Qué es lo que ven? Levantando la mano me van a decir lo que saben y yo lo voy anotar

4Niño(a)1: Viven en la selva

5Niño(a)2: tienen hijos

6Niño(a)3: Los gorilas se afirman por las lianas

7Niños(a)4: yo vi la película de los monos en mi casa

8Tía ¿y qué aprendiste ahí?

9Niño(a)4: vi un mono grande que le acuso al otro mono

10Tía: era entonces una pelea de mono. ¿Qué más saben de los gorilas?

11Niño(a): comen plátano

12Tía ¿alguien más sabe algo?

13Niño(a)5: ...

- 14Tía: los que quieren opinar levanten la mano, lo que no sigan pensando.  
15Tía: Daniel  
16Niño(a)6: ¿Los gorilas comen carne?  
  
17Tía: ahora me dirán lo que les gustaría aprender de los gorilas  
18Niño(a)7: ¿cómo se cuelgan?  
19Tía ¿Qué más quieren aprender?  
20Niño(a)8: a mí me gustaría jugar con los gorilas  
21Tía: eso es algo que tú quieres hacer, pero que te gustaría aprender de ellos.  
22Niño(a)9: ¿por qué pelean?  
23Niño(a) 10: pelean por la comida  
24Tía: vamos a ver  
25Niño(a) 11: porque hay un oso malo y uno bueno  
26Niño(a) 12: algunos tienen mamá  
27Tía: ¿qué más? por ejemplo a mí me gustaría saber que comen los gorilas  
28Niño(a) 13: a mí me gustaría saber cómo crecen  
29Niño(a) 14: comen  
30Niño(a) 15: crecen por la comida  
31Niño(a) 14: Mentira

### **Predicciones**

- 32Tía: ¿De qué creen que se va tratar el video? Predicciones  
33Niño(a)16: De los gorilas  
34Niño(a)17: De un mono que come bananas  
35Niño(a)18: De cómo caminan

Video

### **Tres tipos de preguntas**

- 36Tía ¿Qué mostraba el video?  
37Niño(a): Monos, gorilas  
38Tía ¿Qué decía de ellos?  
39Niño(a):que son malos  
40Tía ¿Por qué los gorilas vivirán en manadas?  
41Niño(a):si, por que si  
42Tía ¿Cómo serías tú si fueras el jefe de la manada?  
43Niño(a): grande  
44Tía ¿Los cuidarías?  
45Niño(a):si  
46Tía ¿por qué?  
47Niño: porque soy grande

## Sesión 4

### Inicio/ constelación de palabras

1Tía: ¿Qué se les viene a la mente cuando escuchas la palabra tímido?

2Niño(a)1 es cuando una persona tiene miedo

3Tía: ¿A quién se le viene otra cosa a la mente?

4Niño(a)2: La niña no quiere lavarse los dientes

5Tía: y que tiene que ver con la palabra tímido

6Niño(a)3: que la mamá la reta y le pega y le hacen llorar como un bebe

7Tía: ¿Y cómo se ponen los niños?

8Niño(a)4: Tímidos

9Tia ¿Qué más?

10Niño(a)5: la oscuridad me da miedo

11Niño(a)6: cuando tengo pesadillas

### Predicciones

12 Tía: ¿de qué se tratará este cuento?

13Niño(a)7: de Willy y Hugo

14Niño(a)8: de Willy

15Niño(a)9: de un gorila que esta triste

16Niño(a)10: de un gorila que tiene fuerza

### Corroborar las predicciones

17Tía: ¿se trataba de Willy y Hugo?

18Niños: si

19Tía: ¿están seguros?

20Niños: se trataba de solo Willy

### Tres tipos de preguntas

21Tía: vamos a ver las preguntas del gorro mágico

22Tía: ¿quiénes molestaban a Willy?

23Niño(a)11: los gorilas del barrio

24Tía: ¿qué hizo Willy para no ser más tímido?

25Niño(a)12: hizo ejercicio

26Tía: ¿qué más?

27Niño(a)13: comió bananas

28Tía: ¿Por qué todos corrieron al ver a Willy?

29:Niños: porque se asustaron

30 Tía: ¿Te has sentido enojado alguna vez por las burlas de tus compañeros?  
31 Niño(a)14: si a veces los niños me molestan y pegan  
32 Tía: ¿y eso está bien?  
33 Niños: Porque uno llora y tiene que acusar a la tía

## Sesión 7

### Constelación de palabras

1 Tía: acá en el centro dice algo ¿Qué dirá?  
2 Niño(a)1: dice E,O y no conozco las otras letras  
3 Tía: Dice perro ¿Qué se les viene a la mente cuando escuchan la palabra perro?  
4 Niño(a)2: Los perros pelean  
5 Niño(a)3: Los perros comen huesos  
6 Niño(a)4: Muerden a las personas  
7 Niño(a)5: tienen dientes filudos  
8 Niño(a)6: Comen comida cachorro  
9 Niño(a)7: Hacen "Guau guau"

### Predicciones

10 Tía: ¿De qué creen que se va tratar la historia?  
11 Niño(a)8: de los perros que pelean  
12 Niño(a)9: de un cachorro  
13 Niño(a)10: de un perro que come huesos

### Corroboración de predicciones

14 Tía: ¿se trataba de un perro que pelea o que come huesos?  
15 Niños: No  
16 Niño(a) 11: se trata de un perro bombero.  
17: Niño(a) 12: se trata de un perro que salva a la gente.

### Conocimiento del alfabeto

18 Tía: ahora vas a venir y vasa encerrar las vocales que conoces  
19 Niño: la O y la E  
20 Niño(a): oreja  
21 Niño(a): oso  
22 Niño(a): oveja  
23 Niño(a): ola

24Niño(a):olla

### Tres tipos de preguntas

25Tía: ¿cómo podrías tú ayudar en un incendio?

26Niño(a)20 : llamaría a los bomberos

27Tía: ¿Qué se había quemado en la historia?

28Niños: la casa donde Vivian los niños

29Tía: ¿en qué parte de la casa comenzó el incendio?

30Niño(a)21: En la cocina

31Tía: ¿Qué mostraba el video?

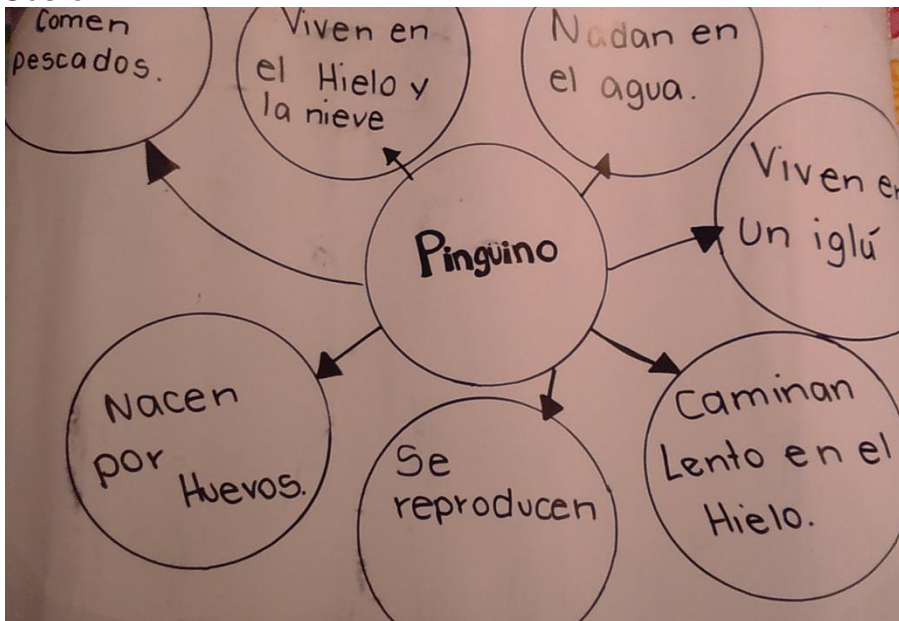
32 Niño(a)22: un perro bombero

33Tía: ¿Qué decía el video de los perros?

34Niño(a)23: que era orejón

### Fotografías de papelógrafos

#### Sesión 1



LOS PERSONAJES DEL CUENTO HICIERON LO SIGUIENTE	YO EN SU LUGAR HUBIESE...
- El pinguino estaba triste, porque se perdió	- Lo llevaría al polo Sur
- El niño se separó del pinguino	- Buscar al pinguino por el Agua.
- lo llevo remando	- llevarlo en bote más grande

**Sesión 3**

**Secuencia de hechos**

① → 
 ② → 
 ③ → 
 ...

④ → 
 →

Willy se senta solo → chocó con un amigo fueron a ver a los corredores

Sesión 4

Es cuando una persona TIENE MIEDO

Cuando jugamos algo de terror

TÍMIDO

Oscuridad DA MIEDO

Cuando tengo una Pesadilla

MIEDO

La niña no puede lavarse los dientes

LOS PERSONAJES DEL CUENTO HICIERON:	YO EN SU LUGAR HUBIESE:
Willy defendió a su amiga	— yo le pegaría a los gorilas del barrio
Willy comió muchas bananas	— yo comería muchas verduras
Willy hizo muchas pesas	— Levantar un auto
Willy chocó con un poste y le pidió perdón	— yo me hubría puesto un parche curita

Sesión 5

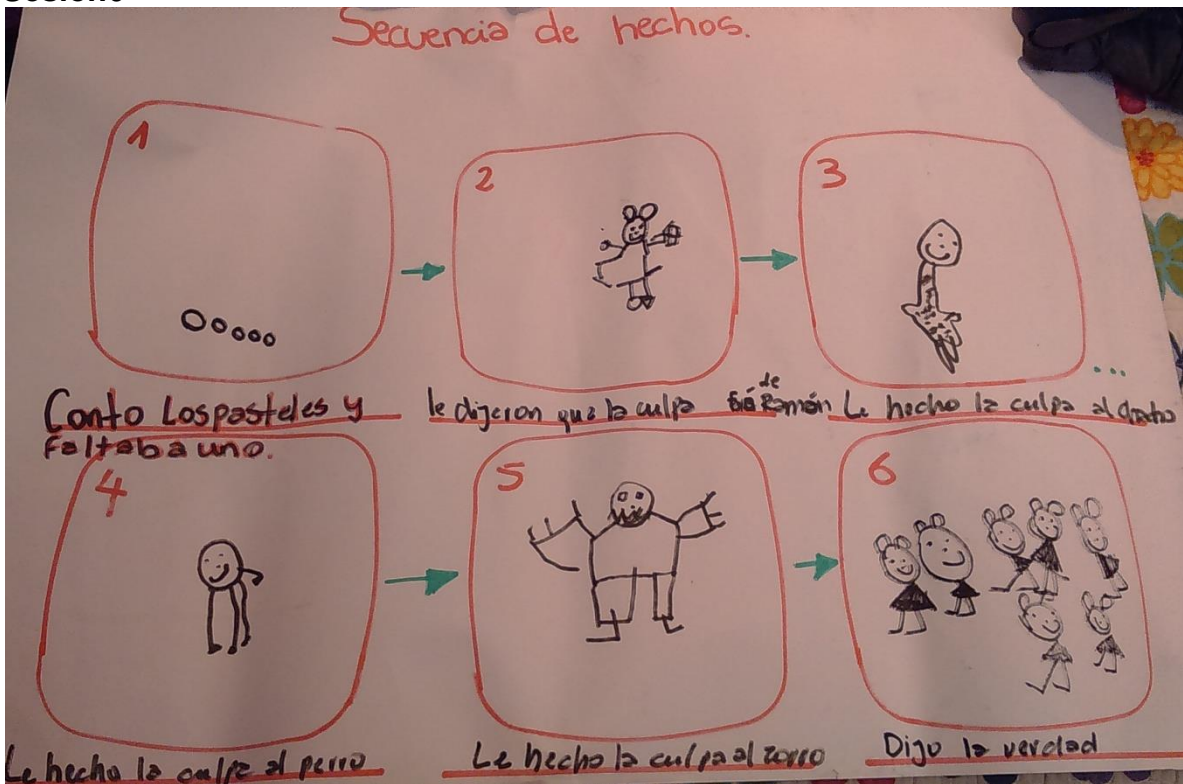
LO QUE SABEMOS...

- Comen Zanahoria ✓
- Saltan ✓
- Toman Agua ✓
- Comen Hojas ✓

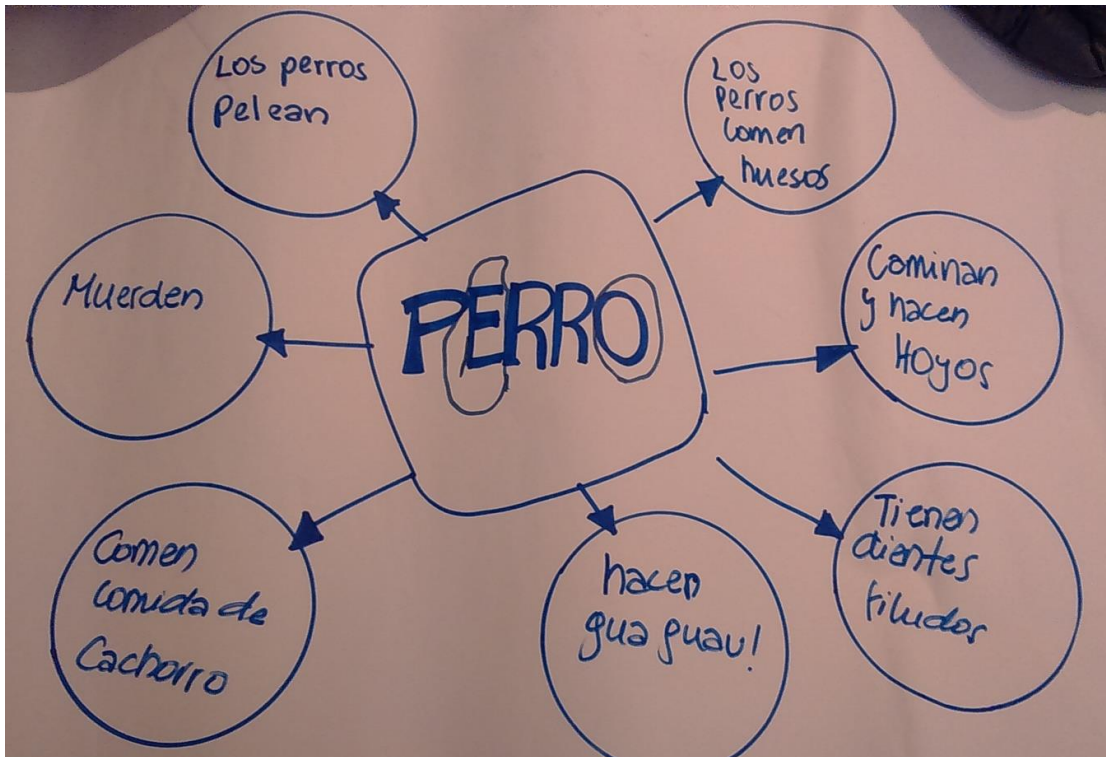
LO QUE QUEREMOS APRENDER...

- ¿Cómo Saltan? ✓
- ¿Cómo se Asustan? ✓
- ¿Cómo comen? ✓
- ¿De qué color son?

Sesión 6



Sesión 7



<p>Los personajes del cuento hicieron...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- llamar a los Bomberos</li> <li>- El perro sintió que algo se quemaba y fue a ver</li> <li>- fue a buscar corriendo a los Bomberos.</li> </ul>	<p>YO EN SU LUGAR hubiese</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apagar el fuego con Agua</li> <li>- Yo no iría porque me puedo quemar</li> <li>- Lo llamaría por Teléfono.</li> </ul>
---	--

Sesión 8

<p>LO QUE SABEMOS...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aúllan AUUU...</li> <li>- SE comen a los niños malos</li> <li>- Saltan y corren</li> <li>- Durmen</li> </ul>	<p>LO QUE QUEREMOS APRENDER...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué comen?</li> <li>- ¿Cómo Aúllan?</li> <li>- ¿Cómo saber cómo se comen a los niños?</li> <li>- ¿Cómo durmen?</li> </ul>
--	--

Pancarta

