



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

El cuentacuentos como estrategia para la comprensión lectora en estudiantes de Tercer Año Básico: Una Propuesta Didáctica

Memoria para optar al título de Profesora de Educación General Básica

Autora: Gilda Retamal Dubott
Profesor Guía: Dr. Federico Pastene Labrín

CHILLÁN, 2020

Resumen

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, PREGUNTA Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	8
1.1 Planteamiento del problema.....	9
1.2 Pregunta de la propuesta didáctica.....	17
1.3 Objetivos de la propuesta didáctica	17
1.3.1 Objetivo general	17
1.3.2 Objetivos específicos.....	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	18
2.1 Didáctica de la lengua y la literatura	20
2.2 Didáctica de la literatura	24
2.3 Competencia lectora y competencia literaria: la competencia lectoliteraria.....	26
2.4 Comprensión lectora: Modelos de lectura.....	31
2.5 Modelos del proceso lector: Bottom-up, top-down e interactivo	32
2.5.1 Modelo bottom-up y modelo top-down.....	33
2.5.2 Modelo interactivo	34
2.6 Literatura y géneros literarios	36
2.7 Canon literario y canon escolar	41
2.8 Literatura infantil y juvenil (LIJ)	44
2.9 Literatura oral	46
2.10 Cuentacuentos	50
2.11 Currículum Nacional: Bases Curriculares de Primero a Sexto Año Básico, Lenguaje Y Comunicación.....	53
2.12 Evaluación del y para el aprendizaje	59
2.13 Política De Evaluación Del Ministerio De Educación	61
2.14 Estándares De Lectura Cuarto Año Básico.....	63
2.15 Evaluación Progresiva Segundo Año básico	66
2.16 Estándares Disciplinarios Y Pedagógicos De Educación Básica, Lenguaje Y Comunicación.	67
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	69
3.1 Metodología.....	70

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DIDÁCTICA	74
4.1 Secuencias Didácticas.....	77
4.2 Secuencias didácticas específicas y globales.....	78
4.3 Contenidos De La Propuesta Didáctica	79
4.4 Propuesta didáctica	81
4.5 PLANIFICACIÓN DE UNIDAD DE APRENDIZAJE	82
4.6 Diseño de propuesta didáctica.....	87
Conclusiones.....	126
Bibliografía.....	130

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mi novio, que me ha entregado su apoyo y amor incondicional, a mi familia, en especial a mi madre, por enseñarme que siempre se puede volver a empezar, a mi hermano Joaquín por ser mi motivación a crecer, a mi Pol, por siempre creer en mí y acompañarme a lo largo de mi vida en mis altos y bajos. A mis profesores y profesoras, que me dieron la oportunidad de regresar, en especial al profesor Rogelio Navarrete, a mi secretaria de carrera Lorena Orellana, por ser un apoyo fundamental durante mi proceso universitario. Y a todos y todas quienes han sido parte de este viaje educativo.

A todas y todos ellos, muchas gracias.

Gilda Retamal Dubott

INTRODUCCIÓN

Leer es abrirse a un nuevo mundo; permite ser seres humanos funcionales; además entrega herramientas y, al mismo tiempo, capacita para comprender el entorno del que se es parte; leer invita a soñar, jugar, imaginar y aprender. La lectura es, sin duda, uno de los pilares fundamentales de la educación, pues aporta en la construcción del conocimiento mediante el lenguaje.

Chomsky (1992) concibe que el lenguaje es una habilidad lingüística, una competencia que se entiende como una verdadera propiedad de la especie, esto debido a que se le considera propio del patrimonio biológico y que, además, tiene relación con el pensamiento, acción y relaciones sociales. Es una visión del lenguaje como un proceso creativo que influye en cada aspecto de la vida, ya sea el propio juicio o las interacciones humanas.

Así mismo existen diversas teorías que dan cuenta acerca de la adquisición del lenguaje: Piaget (1992), en su ya conocida teoría cognitivista, insta a comprender y entender el lenguaje como una capacidad cognitiva a través de la propiedad pasada de estructuras lingüísticas. Por su parte, Vygotsky (2001), en su teoría socio-constructivista, plantea que la construcción del significado se produce gracias a la interacción social. A su vez, Bruner (1995) postula que los sujetos precisan del área cognitiva, pero, al mismo tiempo, necesitan del aspecto social, para de esa forma progresar y mejorar la habilidad de hacer realidad su dominio narrativo.

De esa forma, las interacciones del tipo social aportan en la edificación de representaciones humanas acompañadas del lenguaje, que se constituye como el

instrumento necesario y fundamental que permite hablar, leer, interpretar, expresar ideas y significaciones del mundo. A su vez, las interacciones proporcionan la posibilidad de comprender e interactuar con otros, todo aquello permite sentar bases de comunicación, pues se reciben estímulos externos que pasan a formar parte de las propias herramientas lingüísticas.

Las habilidades o competencias del lenguaje progresan de la mano de la lectura, por esa razón es que se debe entender no como un camino ascendente o descendente donde se decodifican grafemas y se transforman a fonemas, sino más bien una mezcla de ambos donde se transportan a un desarrollo mayormente interactivo en el que se da una relación entre el lector y el texto que lleva a la construcción de significado (Solé, 2011).

La interacción es fundamental en la acción de leer, de igual forma, leer invita a, interactuar, y es en aquella interrelación donde la lectura convida a comprender, no solamente el texto, sino a darle sentido a lo que se entiende. La comprensión lectora es de vital importancia en el crecimiento integral de los estudiantes, puesto que es una competencia cognitiva principal para el desarrollo del aprendizaje de diversas áreas del conocimiento. Lograr ser un buen lector siendo competente en todas sus aristas es más que un desafío para las escuelas del país, ya que entrega herramientas para desenvolverse en todo ámbito y área, es relevante no solamente por la evaluación y rendimiento a nivel comparativo con otros países, sino porque la comprensión lectora genera una comprensión de su entorno (Martínez, 2006).

En el currículum nacional, específicamente, en las *Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación de Primero a Sexto año Básico* (Ministerio de Educación,

MINEDUC, 2012), manifiesta que leer en forma diaria o habitual ayuda a ampliar el conocimiento del mundo, reflexionar sobre diferentes temas, dar forma a la sensibilidad estética, lograr una mayor comprensión de sí mismo y aprender sobre empatía. A través de la lectura los estudiantes participan de una herencia cultural que se conserva y a la vez se transforma, se actualiza y se reinterpreta. Los lectores competentes extraen y construyen el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo. Comprender un texto trata de extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, evaluarlo críticamente (MINEDUC, 2012).

En este sentido, las actividades que realiza el/la docente en la escuela son las de guiar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, aplicar secuencias o estrategias didácticas para la comprensión lectora. En este contexto es relevante seguir potenciando las habilidades y competencias lectoras de las estudiantes guiadas por el docente, pues permiten acercar al estudiante con la comprensión lectora. (Díaz, Hernández, 2002)

De esa forma se desarrolla la presente propuesta didáctica, basada en el cuentacuentos como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora, concretamente en estudiantes de Tercer año Básico. Se utiliza el cuentacuentos porque permite generar motivación a la lectura en el/la estudiante, y se espera que se transforme en una experiencia gozosa, de disfrute, distensión y por, sobre todo, de conexión entre las personas. Se busca generar secuencias didácticas basadas en el cuentacuentos para el aprendizaje del proceso de comprensión lectora, acercando a niñas y niños a la lectura de una forma más lúdica, propiciando una mayor interacción y un aprendizaje significativo. A su vez se recogen los postulados

de diferentes teóricos tanto para la formulación de la secuencia de aprendizaje y para el diseño de la propuesta didáctica. (Mendoza, 2004; Solé, 2011; Munita, 2018)

La estructura de esta propuesta se encuentra dividida en cuatro capítulos, el primero de ellos centrado en la formulación del problema y objetivos de la propuesta, que contextualiza respecto de los antecedentes del problema, centrándose en la necesidad de utilizar estrategias didácticas que permitan un mayor desarrollo de la comprensión lectora, esto debido a los bajos índices presentados por los estudiantes del país.

El segundo capítulo corresponde al Marco Teórico, entre las principales temáticas que se abordan se encuentra la didáctica de la literatura, la competencia lecto literaria, literatura infantil y juvenil y el cuentacuentos, además de revisión de las bases curriculares referentes a enseñanza básica. Se recogen los postulados de diferentes teóricos para la formulación de la secuencia de aprendizaje (Mendoza, 2004; Solé, 2011; Munita, 2018; entre otros) con intención de abordar la teoría desde una perspectiva innovadora de los aprendizajes.

El tercer capítulo es referente a la metodología, donde se ahonda en los objetivos a desarrollar mediante la propuesta, finalizando con el capítulo cuatro que apunta a la propuesta didáctica, sus secuencias, tanto específicas como globales, los contenidos, la propuesta didáctica como tal y la planificación de unidad acompañada de planificaciones clase a clase.

En síntesis, mediante diferentes capítulos, esta propuesta didáctica se centra en el cuentacuentos como estrategia didáctica para la comprensión lectora, esto a través del diseño de una propuesta didáctica para la asignatura de Lenguaje y

Comunicación en el nivel de 3° año Básico, considerada en 12 horas pedagógicas, cuatro evaluaciones de proceso y una evaluación sumativa de término de unidad

I CAPÍTULO:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

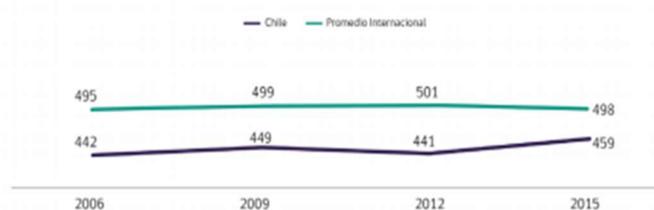
1.1 Planteamiento del problema

Un porcentaje alto de estudiantes no logra comprender lo que lee, y eso significa un bajo rendimiento y aprendizaje no solamente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino también en todas las demás disciplinas que se dictan en el sistema escolar. La comprensión lectora es de suma importancia en la educación del individuo y su crecimiento social, es la base para el aprendizaje que vendrá luego, en diversas áreas de estudio. Un desarrollo lector por debajo de la media e insuficiente durante los primeros años de la educación básica limita los niveles de procesamiento cognitivo y, por ende, el acceso al conocimiento en los múltiples contenidos de los programas escolares (Villalón, 2008).

Para la presente propuesta didáctica resultan relevantes los antecedentes referidos a resultados de pruebas estandarizadas tanto a nivel nacional como internacional, ya que se mide la comprensión lectora de los y las estudiantes del país, y los bajos resultados evidencian la necesidad de estrategias para un mejor desarrollo de la comprensión lectora. Además, es importante recalcar que en Chile los estándares de aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer, para demostrar en las evaluaciones censales como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares vigentes, por ende, van ligados, puesto que, es una forma de evaluar finalmente lo aprendido (MINEDUC,2012).

En Chile, los resultados en pruebas estandarizadas de comprensión lectora revelan una dificultad evidente de los estudiantes en esta área. En esa línea es que pruebas internacionales como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de estudiantes), PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) o TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y explicativo organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación perteneciente a la UNESCO), además del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) manifiestan, permanentemente, un bajo nivel de desarrollo en esta habilidad.

Por otra parte, a nivel internacional los estudiantes de enseñanza básica y media del país no cumplen con las competencias lectoras, donde se incluye la capacidad de inferir información implícita y explícita, demostrado en los deficientes resultados de la prueba PISA, perteneciente a la Organización Para La Cooperación De Desarrollo Económico (OCDE), Entre el período 2013-2018, si bien hubo una mejora en comparación con años anteriores, los/as estudiantes del país aún no alcanzan un nivel competente en el área de lectura según estándares internacionales.(Agencia De La Calidad De La Educación,2018).



Resultados Prueba Pisa Lectura periodo 2006-2015 (Agencia de Calidad

de la Educación, 2019).

A nivel nacional la prueba SIMCE aplicada el año 2017, cuenta con un enfoque interactivo, y va dirigida a estudiantes que cursan Segundo año Básico, en el eje de lectura no muestra grandes cambios en comparación a los resultados con la prueba SiMCE realizada el 2012, cabe señalar que aquellos estudiantes que leen con alguien de su familia o cuidadores obtuvieron mejores puntajes. (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Lo anterior es un dato relevante, pues el cuentacuentos en sí es una estrategia de acompañamiento en la lectura, una mediación, es comprender mediante la escucha activa, y al obtener mejores puntajes significa que la lectura guiada es un aporte para la comprensión lectora.



Puntajes promedios nacionales 2012-2017

En los Estándares De Aprendizaje de Cuarto Año Básico, se estipula que aquellos estudiantes que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Adecuado han adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente. En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran evidencia de que al leer diversos tipos de textos apropiados para cuarto básico son capaces de: alcanzar una comprensión global de lo leído en textos de tema poco familiar; secuenciar cronológicamente los eventos expuestos; reconocer causas o consecuencias de los

hechos, tanto explícitas como sugeridas; localizar información explícita; realizar inferencias directas a partir de conexiones tanto evidentes como sugeridas; interpretar el lenguaje figurado a partir de claves sugeridas; y reflexionar sobre la lectura para emitir opiniones fundamentadas en lo leído (MINEDUC,2013).

Por otra parte, el Programa De Estudio De Tercer Año Básico apunta en el ítem de lectura que los/as estudiantes deben comprender que la lectura es una fuente de información a la que siempre hay que recurrir. Los/as docentes deben demostrar esto leyendo frecuentemente a sus alumnos algunos párrafos en relación con los aprendizajes buscados, mostrando libros atractivos sobre el tema y pidiendo a los alumnos buscar información relevante en textos determinados. (Mineduc,2012)

A raíz de lo anterior, es que se debe tener claridad de resultados en pruebas estandarizadas de los/as estudiantes pertinentes a comprensión lectora, puesto que demuestran lo aprendido, y, por ende, hay una base desde donde él/la docente puede buscar estrategias, para desarrollar la comprensión de textos, como ya se propuso, es fundamental que los/as docentes lean a sus estudiantes y guíen el proceso, tal como se plantea en el cuentacuentos.

Referente a Cuarto año básico, la prueba SIMCE 2018, si bien mostró una mejoría, ya que, el 44,7% de los/as estudiantes del país avanzaron a niveles de aprendizaje adecuados en el ítem de lectura el otro 55,3% se encuentra dividido en elemental e insuficiente. Además, se estipula que aquellos estudiantes que son retroalimentados por sus docentes y que explican los ejercicios a realizar alcanzan hasta 14 puntos más. (Agencia de la Calidad de la Educación,2019) Es así como la presente propuesta didáctica basada en el cuentacuentos, se formula como un

aporte en el desarrollo de la comprensión lectora, mejorando en el ítem de lectura, puesto que, funciona sobre la base del acompañamiento y modelación de la lectura por parte de los docentes.

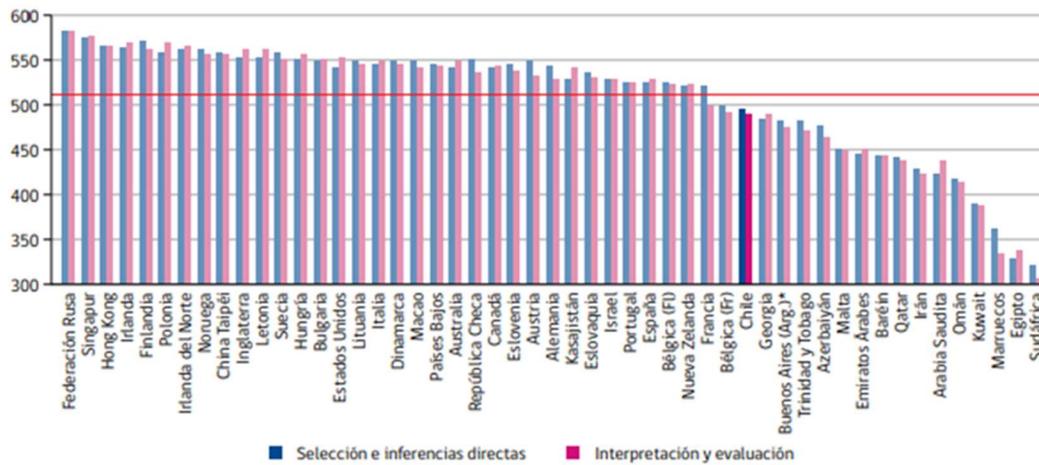
El acto de leer no es solamente recordar información explícita de un texto, es decir, no recordar de memoria, sino más bien inferir información implícita, que se vincula con la construcción de un modelo mental a partir del lenguaje. El estudiante debe ser capaz de sacar conclusiones, lograr plantear hipótesis de los textos más que recordar fragmentos de memoria (Zabaleta, 2006).

Iturra (2010) plantea que el entorno familiar de base y también los centros estudiantiles van formando las herramientas cognitivas y del lenguaje que se requiere para el correcto desarrollo de la comprensión lectora. Se entiende que las escuelas aportan e influyen en aquel crecimiento lector, y se espera que faciliten los medios de aprendizaje para que los/as estudiantes logren ser lectores competentes, por ende, es el docente quien debe planificar las mejores estrategias didácticas para que sus estudiantes puedan adquirir el aprendizaje. Lo anterior, se entrelaza con la presente propuesta, pues el cuentacuentos permite el modelamiento de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y de habilidades ligadas a la misma.

Si bien el Ministerio de Educación a través del tiempo y de los cambios curriculares ha pretendido establecer planes de intervención para la problemática de comprender lo que se lee, no han tenido mucho efecto. Planes nacionales como: Yo Leo (2007), Nacidos para Leer (2010) o el Plan Fomento Lector 2015-2020, no han resultado como se esperaría, puesto que Chile aún no logra posicionarse dentro de los estándares de calidad internacionales de comprensión lectora.

(Espinoza,2020).

Resultados internacionales en escalas de procesos de comprensión:



Fuente: elaboración propia a partir de datos PIRLS 2016.

El gráfico muestra los resultados internacionales para las dos escalas de procesos de comprensión. (Agencia de Calidad de la Educación, 2019)

Si bien, cuentan con recursos como audiocuentos tanto el programa Yo Leo como el Plan Fomento Lector, no hay un modelamiento de las estrategias, y no es una escucha activa. En efecto, si los planes a nivel macro curricular no han logrado dar resultados positivos, se hace necesario aplicar estrategias a nivel microcurricular: entre docente y los/as estudiantes.

Por la misma razón, las estrategias o propuestas didácticas deben generar una potenciación de las habilidades de comprensión del estudiante, que al mismo tiempo le genere interés y permita al docente acercarle a ser partícipe de su propia enseñanza. Es en ese contexto aparece el cuentacuentos aportando tanto en el ámbito psicológico y social, como en el desarrollo y mejoramiento de la comprensión

lectora.

Hay que preocuparse de la forma en que se presenta la lectura a los/as estudiantes, para fomentar su gusto y motivarles. Escalante y Caldera (2008) precisan que aprender a leer en el sentido alfabético es una tarea lenta y se hace difícil, ya que obliga a lidiar con todas las arbitrariedades y convenciones del lenguaje escrito. De esta forma, leer puede convertirse en una actividad carente de sentido (Lerner, 1994).

Por la misma razón, las estrategias o propuestas didácticas tienden a generar una potenciación de las habilidades de comprensión del estudiante, que al mismo tiempo le genere interés y permita al docente acercarle a ser partícipe de su propia enseñanza. Es en ese contexto aparece el cuentacuentos aportando tanto en el ámbito psicológico y social, como en el desarrollo, pues permite la interacción del docente con los/as estudiantes, la modelación del cuento y mejoramiento de la comprensión lectora, así también, se les entrega a niños y niñas mayor participación dentro de la misma, dejar atrás el papel de simples observadores que memorizan, sino como constructores de significados. Ese aprendizaje perfectamente podría ocurrir de la mano de la narración oral que contribuye a desarrollar la comprensión oral y, al mismo tiempo, potenciar la comprensión lectora.

Narrar es un método para enseñar, comunicar y un medio de expresión. Los relatos ayudan a comprender mejor el entorno. Los cuentos narrados o leídos constituyen una oportunidad inigualable para que los niños y niñas puedan acercarse al mundo de las emociones. El cuentacuentos vendría a ser el intermediario entre la comprensión lectora y los estudiantes, pues permite generar

una conexión con el mundo letrado. Por ello, el uso del cuento se convierte en instrumento de enseñanza útil para acompañar emocional y creativamente a los niños en su proceso de formación (MINEDUC, 2012).

En ese sentido, los/as docentes tiene como función "facilitar y orientar el aprendizaje, guiando, asesorando y coordinando las actividades de los alumnos" (Arrendo, Pérez Rivera y Aguirre L. María, 1992, p. 17) las estrategias didácticas tienden a acompañar la enseñanza de todo aprendizaje, permiten acercar al estudiante y hacerlo partícipe de su propia enseñanza. En educación la participación activa de alumnos es totalmente necesaria. Por esa razón, se tienen que diseñar situaciones didácticas más que diseñar material didáctico (Frascara, 1999).

Se busca que la estrategia didáctica para la comprensión lectora sea interactiva con el alumno, pues se busca generar aprendizaje duradero y guiar para una adecuada comprensión del texto. Por este motivo, el cuentacuentos se proyecta como una estrategia didáctica para el mejoramiento y la forma en que los estudiantes leen, puesto que, permite la participación del estudiante y les involucra en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2 Pregunta de la propuesta

¿Es posible diseñar una propuesta didáctica basada en el cuentacuentos para una mejora en la comprensión lectora en estudiantes de 3° Año Básico?

1.3. Objetivos de la propuesta didáctica

1.3.1 Objetivo general

- I. Diseñar una propuesta didáctica centrada en la comprensión lectora de estudiantes de Tercer Año Básico a través del cuentacuentos.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar el proceso de la comprensión lectora en los textos literarios.
- Describir el cuentacuentos como estrategia didáctica.
- Diseñar secuencias didácticas, actividades, recursos y formas de evaluación relacionadas con el cuentacuentos.

II CAPÍTULO:

MARCO TEÓRICO

La lectura exige comprensión e interpretación particular de un texto, lo cual requiere impulsar estrategias de alto nivel cognitivo que van más allá del simple descifrado mecánico de palabras o frases. Poseer competencia lectora significa “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad”. (*Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2015, p.9*)

La importancia de este aprendizaje es clave para el éxito escolar y ha llevado tanto a profesionales como investigadores a mantener el interés en torno a las dificultades que influyen en el proceso lector, para tratar de implementar estrategias didácticas que permitan satisfacer los diferentes condicionantes que pueden afectar el rendimiento de los alumnos (Wise, D'Angelo y Chen, 2016). De este modo, surge la necesidad de cómo enfrentar el proceso lector orientado hacia los alumnos y alumnas en formación.

El objetivo de este trabajo radica en diseñar una propuesta didáctica, para la comprensión lectora mediante el uso del cuentacuentos enfocado en estudiantes de Tercer Año Básico, partiendo de la base de orientadores postulados de la Didáctica de la Lengua Materna y de la Literatura, como nuevo ámbito científico, en cuanto al aprendizaje del texto literario. Por lo tanto, el desafío está centrado en cómo enseñar a comprender textos literarios desde las actuales corrientes de la didáctica, específicamente, el cuentacuentos, favoreciendo la eficaz interacción entre el texto y el lector.

2.1 Didáctica de la lengua y la literatura

La escuela es la institución responsable de educar y formar personas que sean competentes en todo espacio de la vida, pero más profundamente en términos socioeducativos y de interés para esta investigación, en el ámbito lector. En este sentido, se debe señalar que la responsabilidad y urgencia de la formación de la competencia lectora se debe desarrollar en la escuela. Para esto, existe un área científica que se ocupa como es la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL). Si bien en una ciencia independiente, ha edificado su base epistemológica a raíz de las aportaciones de disciplinas relacionadas como la Lingüística, la Literatura, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía.

Para Mendoza (2003), la DLL es un área de conocimiento relativamente nueva, interdisciplinaria, en la que prima el interés por los procesos, ya sean cognitivos, comunicativos, de adecuación o desarrollo, esto debido a que el principal objetivo de la DLL es la de intervenir y poder formar hablantes competentes y lectores eficaces que a su vez sean buenos redactores, además de individuos desarrollados plenamente y capaces de socializar de forma correcta con quienes les rodean.

Se comprende que la DLL profundiza de forma teórica y metodológica, en el análisis de interacciones tanto orales como escritas, especializadas o cotidianas, con la condición para el logro de sus objetivos esenciales (Roulet, 1994). Otra visión similar acerca de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina, son las orientaciones de Camps y Ruiz (2011), quienes delimitan el objeto de estudio del sistema didáctico, donde la didáctica de la lengua compone un área de conocimiento que tiene como finalidad el proceso de enseñar y su vez aprender lengua esto con

el objetivo final de mejorar las prácticas docentes y ajustarlas a las situaciones cambiantes en las que esta se pueda desarrollar. Esto quiere decir que establece un vínculo necesario, entre docente, estudiantes y lengua.

Así mismo, la DLL es una disciplina científica que incluye el estudio de los procesos de enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua y la literatura, así como lo relacionado con el desarrollo de las competencias, los saberes, las habilidades y las estrategias lingüísticas y/o literarias desplegadas por el alumno (Mendoza, 2003). En esa misma línea, Camps (2006) plantea que es importante comprender que para interpretar esta interacción entre alumno y profesor es necesario tener en cuenta el contenido y los objetivos que la escuela plantea.

El interés de la didáctica de la lengua es saber “de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas” (Camps y Ruiz, 2011, p.24). Se entiende que la razón de ser de la DLL se encuentra en que algunos estudiantes requieren una formación lingüística que les permita poder interactuar con adecuación, coherencia y a su vez precisión en distintas situaciones, entendiéndose anexas a las del contexto escolar y de aprendizaje, apuntando al área social (Mendoza, 1998).

En este ámbito de la DLL se relacionan dos tipos de operaciones: la de enseñar y aprender y las actividades del tipo discursivas con la variedad de contextos dentro de los cuales los alumnos y ciudadanos, participan. Lo anterior—dice Camps y Ruiz (2011)— produce un enfrentamiento a la especificidad de la didáctica de la lengua frente a otras didácticas: el lenguaje es, a su vez, objeto e instrumento de enseñanza y aprendizaje. De ahí, la importancia del trabajo con el

lenguaje y las habilidades asociadas como es la lectura.

Para precisar los ámbitos de desarrollo de la DLL, Mendoza (2003) presenta el estatus teórico, científico y técnico:

* Teórico: por cuanto los saberes implicados en la disciplina con saberes propios y específicos, que han sido desarrollados para explicar los fenómenos y factores que intervienen y condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. Los conceptos operativos básicos de la DLL han sido o bien adaptados de otras ciencias o bien generados específicamente en ella, para configurar un espacio teórico de conocimiento independiente y original

* Científico: por cuanto la creación de conocimiento (generación de conceptos teóricos operativos y desarrollo de técnicas de intervención didáctica) requiere de una investigación científica especializada.

* Técnico: por cuanto el objetivo prioritario de la DLL es la intervención didáctica de la enseñanza de la lengua y la literatura, así como en la formación del profesorado especializado en educación infantil, primaria y secundaria.

Por lo tanto, el diseño de la propuesta didáctica se circunscribe al ámbito técnico, con la potencialidad de intervenir en el aula mediante un conjunto de estrategias lectoras. Al respecto, el actor clave de este proceso interviniente es el docente, cuya tarea es, según Mendoza (2010), ser intermediarios en el camino complejo de comunicación literaria, donde lo principal de la acción pedagógica es la de formar lectores autónomos por sobre transmitir conocimientos historicistas y/o

teóricos. El objetivo central es la educación en y para la literatura, que se concreta en la preparación a fin de saber participar con efectividad en el transcurso de recepción y de actualización del discurso literario, es decir, tener una competencia lecto-literaria.

La DLL permite al docente potenciar en el estudiante su formación lingüístico-literaria y, a su vez, fortalecer a sus alumnos/as en sus cualidades, aptitudes y facilitarles los medios para que puedan desenvolverse (Mendoza, 1998). A raíz de lo anterior, es relevante destacar que la DLL aporta en la motivación y acercamiento de los/as estudiantes a la literatura, les entrega herramientas de aprendizaje en el ámbito cultural y social de forma exitosa, además, les acerca a la lectura.

Entonces, la DLL y su vertiente la Didáctica de la Literatura proponen una educación de tipo literaria, que reside esencialmente en la adquisición y en el desarrollo de la capacidad específica como tal, y no quedarse solamente en la transmisión escolar de legados literarios de obras consagradas académicamente, así como autores en la misma línea. De ahí se desprende que hoy los centros educativos en el área de educación literaria estén “ante el interrogante de cuáles son estas competencias, de cuándo, cómo, y dónde aprenden los niños y las niñas a entender y disfrutar de los textos que llamamos literatura en nuestra sociedad y de qué se puede hacer para ayudarlos en este proceso” (Colomer, 1995, p.8)

Tanto la Didáctica de La lengua y la Literatura como la Didáctica de la Literatura buscan crear las condiciones para que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos en la comprensión lectora. De esa forma, se pone en práctica una educación literaria, que reside básicamente en la adquisición y en el

desarrollo de esta determinada capacidad y no solo en el traspaso escolar de la herencia literaria de las obras y autores reconocidos por la tradición académica.

2.2 Didáctica de la literatura

La literatura y su enseñanza han sido dos objetos de estudio separados, pero ambos buscan que el/la estudiante aprenda, y pueda adentrarse en el mundo de la lectura y mantenerse. Para aquello se hace necesario buscar estrategias, que sean pensadas para un grupo en específico, y de esa forma generar un sentido de pertenencia con el texto, siempre mediante didácticas que integren tanto a niñas como niños.

Según Mendoza (2004): “La Didáctica de la literatura ha de plantearse que el objetivo esencial y genérico de la formación y educación literaria de los alumnos de un determinado nivel escolar tiene un doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario”. (p.17)

La configuración de la didáctica de la literatura como un ámbito específico de estudio e investigación en los años noventa del pasado siglo va muy ligada a la defensa de un nuevo paradigma de educación literaria (Munita y Margallo, 2018). Otorgando un papel fundamental al lector y a la adquisición de la competencia literaria (Cerrillo, 2007). Lo anterior entendido según el “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (Mendoza, 2004, p.71)

Altamirano (2012) plantea que la didáctica de la literatura tiene dos funciones

primordiales: el contagio de la literatura y la enseñanza de la literatura. Estas funciones deben efectuarse en ese orden lógico, ya que la segunda requiere la concreción de la primera cuando se espera desarrollar la educación literaria. Cuando se cambia ese orden, “la sensibilidad literaria es lo primero que se mata en la escuela” (Argüelles, 2009, p.134) y, por esa misma razón, la educación literaria desaparece para dar paso a una materia de estudio de corte mayoritariamente cognitivista.

En esa misma línea, Landero (1998) plantea que la literatura primero se contagia y luego se enseña. Alterar esta secuencia pedagógica sería contraproducente y además absurdo. A raíz de lo anterior puntualiza: “no se puede enseñar la literatura en sentido estricto, salvo a quienes previamente estén poseídos ya por el demonio de la literatura”. (p. 28)

La tarea de la didáctica de la literatura es la de formar la sensibilidad literaria en los/as estudiantes a través de la lectura directa de textos (Altamirano, 2016). Todo lo anterior origina un debate, pues estas experiencias de animación dejaban la pregunta de si la lectura literaria es enseñable o si únicamente opera por “contagio”. En ese camino la idea de contagio le entregaba un lugar secundario o más bien inexistente para aquellas actividades específicas de aprendizaje de la lectura (Munita, 2017).

Munita y Margallo (2018) plantean que la masificación de la idea de contagio trajo cierta demora en la consolidación de una educación literaria entendida como proceso de aprendizaje, mediado por el docente y orientado al desarrollo de una competencia interpretativa que permita a los alumnos leer obras más complejas.

Colomer (2001) centra el interés de la didáctica de la literatura en los instrumentos que permiten el avance de la competencia interpretativa, así también como en las experiencias que aportan en la experimentación de la comunicación literaria.

A partir de estas propuestas el camino para convertirse en un buen lector literario pasaría por avanzar en las siguientes capacidades: relacionar las lecturas con la propia experiencia, dominar habilidades de lectura compleja, utilizar las convenciones literarias para dar sentido a lo leído, apreciar lecturas diversas, disfrutar de formas de lectura variadas, y ser capaces de relacionar la lectura con su contexto cuando esta conexión sea relevante para interpretar las obras (Munita, 2017)

2.3 Competencia lectora y competencia literaria: la competencia lecto-literaria

Es necesario concentrar la mirada en la formación y adquisición de la competencia lecto-literaria en la etapa escolar y en los aspectos de recepción, la competencia de lectura y literatura son base para el presente trabajo, por ende, se hace relevante su comprensión. Se debe tener en consideración que la práctica de leer literatura, según Colomer (1999), aporta a la competencia lectora que necesita del reconocimiento de los pactos que reglamentan la relación entre el lector y el texto en el acto preciso de la lectura.

De lo anterior, se comprende que la enseñanza de la literatura busca ser recíproca, tanto de originar conocimientos por parte de un emisor y comprender el mensaje por parte de un receptor, sosteniendo un acto de comunicación. Para Solé

(2011), el lector expone sus expectativas y, al mismo tiempo, sus conocimientos previos, ya que para leer se debe primero decodificar y de esa forma aportar al texto los propios objetivos, experiencias e ideas, lo que también implica una interacción continua, que se basa en la información aportada por el texto y las experiencias de vida propias.

Es importante tener en cuenta que la competencia lectora como la literaria se encuentran estrechamente relacionadas. La competencia lectora, para Diez y García (2015), es aquella manifestación individual de la habilidad para decodificar e identificar la información y a su vez reflexionar acerca de aquella dicha información para valorarla en relación de los conocimientos previos del lector y de los intereses o finalidades que presenta la lectura.

Para Iser (1975), el acto de lectura se convierte en gozo solo cuando se usa la propia capacidad de creación, es decir, cuando el texto tiene la habilidad de activar nuestras propias capacidades. Entonces, se debe comenzar a trabajar y desarrollar la competencia lectora desde la infancia, y los docentes tienen como responsabilidad lograr generar un placer estético, para que de esa forma los estudiantes puedan fascinarse de la lectura desde temprana edad y poder perpetuarse en el tiempo.

La competencia literaria también juega un papel fundamental, ya que se entiende como la declaración de leer literatura y disfrutar las palabras y su mismo arte, según Cerrillo (2007). Además, el hecho literario debe ser utilizado como otras fuentes de saberes. La competencia literaria aporta en el desarrollo de las capacidades y habilidades del alumnado. Mendoza (2001) la define como la relación

que hay entre el Intertexto discursivo o Intertexto de la obra- integrado por el conjunto de textos que están presentes en un texto concreto- y el intertexto del lector, como componente de la competencia literaria y exponente de los saberes que esta puede contener.

La competencia literaria y lectora, o bien como la acuñó Mendoza, competencia lecto-literaria se centra en que los estudiantes son competentes para poder desarrollar competencias ligadas a la lectura. El mismo Mendoza (2004) plantea que la formación literaria integral de los estudiantes se encuentra en la potenciación didáctica del desarrollo lector y es la misma la que conduce una de las vías de acceso para la construcción de la competencia literaria y lectora. A raíz de lo anterior, se comprende que desde esta mirada los protagonistas son las alumnas y los alumnos, ya que se debe reflexionar acerca de lo leído y entregar percepciones críticas de la lectura.

Mendoza (2004) postula a la lectura literaria como una modalidad específica del proceso lector, diferenciada de lo que se podría considerar la lectura de mensajes de propósito básicamente informativo. Lo que permite demarcar con suficiente autonomía los componentes básicos necesarios en el desarrollo de una competencia lecto-literaria, considerada esta desde la perspectiva exclusiva de la eficacia lectora de textos de intención estética o literaria y diferenciada de una “competencia lectora” lo cual le relacionaría con la lectura interesada, pragmática o meramente informativa de aquellos textos cuya finalidad esencial no tiene intención estética. Por eso, y según Mendoza (2001):

Combinando los conceptos de competencia lectora, intertexto del lector y texto del lector –que, al cabo, se han definido indirectamente como partes integrantes de la competencia literaria-, se entiende que el intertexto del lector es el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de (nuevos) conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria. A su vez, el intertexto del lector potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico- literarias de signo cultural. (p. 21)

Se comprende, entonces, que la lectura y la literatura en general, permite adquirir nuevos aprendizajes, además de acercar a la propia cultura En esa línea, Mendoza Fillola (2001) afirma que:

El intertexto lector es, por lo tanto, el mecanismo que, selectivamente, activa los saberes y las estrategias que permiten reconocer los rasgos y los recursos, los usos lingüístico-culturales y los convencionalismos de expresión estética y de caracterización literaria del discurso. La activación del intertexto lector tiene por objeto que el lector establezca asociaciones de diversos tipos (esencialmente de tipo metaliterario o intertextual), durante la recepción literaria (p 95).

Se debe tener en cuenta, según Mendoza (1998), que la lectura en forma

global debe ser comprendida en su sentido macro como una actividad básica para el desarrollo de saberes porque integra y reformula variedad de conocimientos, y a su vez solicita la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de las interpretaciones, además de ser, quien fija la organización cognitiva de las estructuras y referentes textuales.

Un factor fundamental en la comprensión lectora son los objetivos que se tienen de la lectura. Aquellos son tan relevantes que si se tienen en cuenta abren posibilidades de generar estrategias adecuadas para el procesamiento del texto. (Solé, 2010). Lo anterior hace referencia a que cuando el lector se encuentra ante un texto se hace buscando desde ya un objetivo, que puede variar, ya que podría ser social, sentimental, intelectual, etc. Se lee, entonces, para educarse, para aprender, para encontrar información específica, pero no se lee sin un objetivo previo.

Finalmente, un lector competente, según Parodi (2010), sería aquel que es capaz de hacer uso adecuado de sus conocimientos integrales que no solamente guiará su proceso de lectura como tal, sino también va a determinar el nivel de comprensión alcanzado al leer un texto. Donde el sujeto construye una figura mental del texto leído, centrándose no solo en datos lingüísticos y aquellos no lingüísticos del texto sino en toda la información con la que consta en su memoria, que incluye conocimientos ligados con diversidad de situaciones en que algunos textos son leídos y los propósitos que se buscan.

2.4 Comprensión lectora: Modelos de lectura

La lectura es un proceso profundamente significativo. Solé (2006) plantea que leer, comprender y aprender están relacionados. Afirma que cuando un lector comprende lo que lee, significa que está aprendiendo, esto debido a que en la medida que la lectura le informa, permite acercarse al mundo de los significados de un autor y eso le entrega nuevas perspectivas, debido a que la lectura acerca a quien lee a múltiples culturas y eso trae consigo un aporte a la propia cultura del lector.

Así mismo, Solé (2006) señala que comprender supone un proceso no intencionado de aprendizaje significativo, incluso, cuando se lee por el mero placer. “Cuando se comprende lo que se lee, no se está extrayendo, deduciendo o copiando, se está construyendo” (Solé, 2006, p.39). La lectura influye de manera significativa en la comprensión lectora, viendo a esta última como una de las problemáticas más potentes en estudio, y que ha provocado un impacto en cómo desarrollarla al interior de las aulas.

En esa línea, es importante considerar los múltiples modelos de procesamiento de la lectura, que inciden en el proceso lector y que aportan a la comprensión lectora, igualmente Catalá (2001), plantea que estas estrategias permitirán verificar y corroborar las hipótesis que se formulen durante la lectura con el objetivo de dar sentido y significado de lo que se interpreta.

Para poder comprender cómo los sujetos procesan la información es que se han generado formas para representar y explicar aquel proceso, aquellos son los modelos de comprensión lectora. Han existido dos corrientes para delimitar los modelos, una lineal y otra interactiva (De Vega, 1990). La primera plantea que el procesamiento es lineal desde la grafía hasta el nivel oracional. En cambio, el interactivo, puede, según los propósitos y desafíos que presente la lectura, efectuar un procesamiento en paralelo de distintas unidades ya sean léxicas, gráficas, semánticas, morfológicas, etc.

2.5 Modelos del proceso lector: *Bottom-up, top-down* e interactivo

La lectura, es un proceso no solo de decodificación, sino también como un proceso que abre paso a la construcción de sentido y significado del texto que se está leyendo. A raíz de aquello, la lectura es, según Mendoza (2003), un proceso complejo que se apoya en expectativas y en inferencias personales acerca del significado que establece el lector en función de su intertexto, leer es progresar a la par que el texto, y entregar de la propia cultura para establecer inferencias de comprensión, y finalmente lograr la interpretación del mismo.

Así, pues, Mendoza (1998) sostiene que la lectura ha sido mirada como una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser quien fija la organización cognitiva de las estructuras y referentes textuales.

Dentro de las diversas formas de abordar la lectura, se encuentra el modelo interactivo (o psicolingüístico) que supone la base de los lineamientos que persigue el currículum chileno (junto al estratégico), puesto que las intenciones de lectura se fundan en la vinculación del entorno y el texto con objeto de lograr una lectura situada y significativa (MINEDUC, 2015). Isabel Solé (2006) plantea que el modelo interactivo es una combinación del modelo ascendente “bottom up” y descendente “top down”.

2.5.1 Modelo *bottom-up* y modelo *top-down*

El primer modelo llamado *bottom up* o modelo ascendente tiene como característica que realiza un proceso de decodificación ascendente, según Santalla (2000) “parte del supuesto de que los distintos niveles de procesamiento mantienen una dependencia unidireccional de abajo hacia arriba, de forma tal que los productos finales de cada nivel de procesamiento son requisito previo indispensable para la ejecución en el nivel siguiente de la jerarquía” (p. 402).

Este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que comienza con la grafía y asciende hacia la letra, palabra, frase, texto, donde lo central es la codificación. Según Catalá (2007), los seguidores de este modelo de procesamiento, explican que al realizarse la decodificación del texto completo se cuenta con todos los elementos suficientes para su comprensión.

Por su parte, el modelo *top-down* o modelo descendente, se caracteriza por que el proceso de lectura se da inicio en el lector, no en el texto, y se postula un procesamiento unidireccional y a su vez jerárquico, siempre en sentido

descendente, entregando de esa forma mayor importancia a los conocimientos previos.

Referente a estos dos modelos, Solé (2011) plantea de forma crítica que, a pesar de que se presagia el punto de partida del significado, esto no puede aseverar que se aseguren los medios para conseguir los objetivos de comprensión. Ninguno de los dos modelos ofrecería, por sí solo, lo que realmente se da en una situación de lectura, debido a que el proceso de lectura no puede ser ascendente y descendente. En consecuencia, esto llevó a los teóricos a proponer un tercer modelo explicativo de este tan complejo fenómeno de comprensión, que unió los aspectos positivos de ambos y superó las carencias de los mismos, dando origen al modelo interactivo.

2.5.2 Modelo interactivo

Este modelo viene a incorporar tanto al modelo ascendente como descendente, por un lado, la unidireccionalidad que presenta el proceso ascendente, y por otro, la incorporación de los conocimientos previos que posee el sujeto lector. A juicio de Catalá (2001), el texto tendría una razón o significado y es quien lee quien lo busca por dos caminos: En primer lugar, el relacionado con lo visual y el segundo por medio del uso de procedimientos mentales que vendrían a aportar en la entrega de un significado.

Una de las autoras que tomó este modelo y lo adecua didácticamente a la lectura fue Isabel Solé, en *Estrategias de la lectura* (2006), propone una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora que considera los planteamientos del modelo interactivo. Para la autora, las estrategias de

comprensión lectora “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p.59).

Solé (2006) considera que leer es “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (Solé, 2006, p. 17). Teniendo en cuenta lo anterior, la autora propone una secuencia didáctica que supone una estrategia de lectura centrándose en tres etapas: Antes, Durante y Después de la lectura (considerados en la presente propuesta):

Antes de la lectura: Consiste en definir los objetivos de la lectura. ¿Para qué voy a leer? ¿Qué sé de este texto? ¿De qué se trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?

Durante la lectura: Consiste en la formulación de hipótesis y predicciones a medida que se va leyendo, generando pausas de diálogo en una lectura en voz alta. También se insta a identificar la idea principal, subrayar e incluso utilizar una simbología propia para captar las ideas tanto principales como secundarias

Después de la lectura: Una serie de estrategias para comprender lo leído. Producción de resumen, mapas conceptuales, y preguntas para favorecer la reflexión y metacognición.

Todas estas estrategias vienen a aportar en el desarrollo de la comprensión de textos literarios, desde la infancia se debe lograr formar el gusto por la lectura y el procesamiento del texto. Lo que contribuiría para desarrollar esquemas previos

sobre el funcionamiento del lenguaje escrito, lo cual les será de gran utilidad para el aprendizaje de la lectura. Estas ideas se complementan con Puerta, Gutiérrez y Ball (2006) quienes señalan que “la literatura entrega a niñas y niños conocimiento, placer y gratificación, es una experiencia que les enriquece y que les brinda oportunidad de Literatura para la etapa infantil: una forma natural de aprender a leer. compartir sentimientos, significados y demás construcciones en función de sus necesidades e intereses particulares” (p. 24).

la literatura es fundamental en la formación de toda persona, ya que logra nutrir de nuevos conocimientos y desarrolla aquellos que ya se tienen, además de dar placer, y aportar en su proceso lector y en cómo se relaciona con el mundo que le rodea, la literatura es difusora de cultura, puesto que aporta en la propia identidad y en descubrir otras culturas y percepciones del mundo.

2.6 Literatura y géneros literarios

Es esencial motivar y acercar a los estudiantes en el conocimiento de la literatura, pues les entrega herramientas culturales y de autoconocimiento, les aporta en la comprensión, en su crecimiento personal, inclusive en el desarrollo de su lenguaje. Para Calvino (1992) las obras literarias clásicas sirven para comprender quiénes somos y el lugar al que hemos llegado. En esa misma línea, Bloom (2000) plantea que leer es una práctica personal, que contribuye al crecimiento personal.

A raíz de lo anterior se comprende que dentro del contexto educativo se hace completamente necesario el estudio o lectura de textos literarios, pero esto no

siempre ocurre. Como expresa Mendoza (2004), el estudio de la literatura se ha limitado al aprendizaje de datos, fragmentos y, por ende, no obras completas en Manuales que se producen para ello, minimizando las posibilidades formativas de lo literario en las etapas escolares.

Se debe evitar la mirada de la literatura como símbolo de complejidad lingüística, a lo que Mendoza (2004) manifiesta que la lectura de obras o fragmentos literarios no deberían ser más difíciles de poder leer que un artículo de diario, un anuncio publicitario o un folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico, cada modalidad discursiva tiene su especificidad y, en su conjunto, conforman la riqueza expresiva de la lengua. De modo similar, Navarro (1996) plantea que transmitir las propias lecturas y experiencias muy personales acerca de la misma es la mejor forma de convencer a las personas de que vale la pena.

Por su parte, Calvino (1997) señala que las obras clásicas cobran valor en algún momento de la vida, puesto que son formativas, dan forma a experiencias futuras, entregan contenidos, términos de comparación, escalas de valores, aunque se recuerden poco siguen actuando. En la misma línea, Lomas (1996) indica que es necesario estudiar las obras y autores más consagrados pertenecientes a la historia de la literatura, debido a que sin ese conocimiento no hay tal aprendizaje. Esto a causa de que lo que buscan las didácticas actuales es formar alumnos integrales en el proceso de lectura.

De igual forma, no solamente los textos clásicos de obras literarias son necesarios también la literatura popular, pues se hace fundamental que los

docentes entreguen a sus estudiantes un abanico de posibilidades no solo para ampliar el repertorio, sino también para confrontar los géneros literarios y de esa forma hacer más diverso el estudio de la literatura. Plymen (1998) considera que, al seleccionar textos por su contenido temático, estos puedan disfrutar de una larga vida. Para ello, es conveniente aportar textos que reflejen hechos o situaciones que trasciendan el momento en el que han tenido lugar, y seleccionarlos de igual forma de acuerdo con lo que se busca trabajar.

Para poder desarrollar todas las competencias literarias, se debería buscar que los/as estudiantes se familiaricen desde la enseñanza básica con los géneros literarios, dado que es una condición que les será un aporte en el futuro, al hablar de una elección correcta se tiende a referir a que el fragmento escogido tenga sentido y que a pesar de presentarse desglosado debe ser comprensible. Para ello, los/as docentes pueden aportar algunos datos necesarios para comprender el contexto. La comprensión de un texto por parte de los estudiantes no dependerá de forma única de su nivel de lengua, sino también del conocimiento de géneros literarios, de tipologías textuales y del nivel cultural.

Plymen (1998) plantea que se deben seleccionar textos que debido a su contenido tengan una larga vida, buscando textos que puedan ser utilizados en diferentes cursos, lo cual es rentable para los docentes. Para aquello se hace necesario buscar textos que reflejen situaciones, que logren trascender el momento en el cual han ocurrido. Es importante que la selección de textos sea diversa, para que los estudiantes sean capaces de interiorizar distintos tipos de situaciones y de obras literarias.

Para Gómez (2013) los géneros literarios son los componentes donde se clasifican las obras de literatura, por ejemplo, el género narrativo, el género dramático y el género lírico, esto señala que para su enseñanza se deben realizar una serie de procesos que aporten a los estudiantes en la mejora de su comunicación y participación en el desarrollo del proceso escolar a través de los géneros literarios.

Al ser el cuento y la poesía más breves suelen ser los más usados dentro de las aulas, pero no la única, por supuesto que se usan otros por ejemplo novelas, cuyos fragmentos también motivan al alumno a leer. Aldrich (2000) manifiesta que la mayoría de estudiantes, ven la poesía como algo desmedidamente complicado, y no le encuentran utilidad, debido a que el vocabulario que se usa en el análisis poético les es poco familiar a los estudiantes.

Para Zerpa (2012) el género narrativo es primordial para la vida diaria y la historia misma además de su relevancia en el contexto educativo. Esto debido a que las personas tienden a comunicarse acerca de acontecimientos vividos durante el día, anécdotas, y dentro del aula a través del análisis de textos, teatro, pensamiento crítico, entre otros. Por su parte, García y Huerta (1999) toman en consideración el género didáctico-ensayístico además de los anteriormente nombrados cuya finalidad principal no sería la poética sino más bien la transmisión de ideas, como las memorias, las autobiografías, ensayos, diarios, testimonios, etc. Aquellos que se alejan en cierta forma de lo narrativo.

En cuanto a lo anterior se debe recalcar que dentro del género narrativo se encuentra el cuento que por su brevedad y trama sencilla resulta ser de los favoritos

entre los estudiantes, en cambio, la novela presenta una mayor extensión. Contreras (2008) según su estudio de campo, Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura, plantea que los adolescentes consideran que leer significa leer libros que tengan conexión con el género narrativo, y que es una actividad positiva, donde se aprende y adquiere cultura.

Referente a lo anterior, Colomer (2009) considera que es necesario un compromiso más bien institucional, dado que considera a la escuela como principal actor y reproductora de la tradición letrada; y que a su vez hay que darle un vuelco a la lectura, hacerla partícipe de la socialización misma, y no dejarla solamente para leer de forma solitaria, propiciar el intercambio de la lectura, para darle sentido y motivar a los futuros lectores.

El género dramático, por su parte, es de utilidad didáctica, puesto que al no tener narrador y contar con diálogos puede mantener mejor la atención de los estudiantes que además se basa en la representación de conflictos humanos que tienden a su resolución, lo que permite que sea a su vez cercano. Estas pueden ser representadas en prosa o en verso, el argumento se expresa en el diálogo de los actores, mezclado con la realidad del escenario o lugar y escoger el tema para poder desarrollarlo por el autor (Rivers, 2012).

Para Maqueo (2010) poder fantasear es una necesidad de niños y niñas, buscan la fantasía, la crean y a su vez recrean porque es propio de su etapa. Les permite acercarse y comprender acciones, emociones, sentimientos, y desarrollan un pensamiento crítico, leer ayuda a formar a los estudiantes. De modo similar

Tejerina (2010) plantea que aquellas personas que disponen de hábitos lectores tienen un mayor nivel en el contexto educativo y en la sociedad, esto debido a que tienen mayor cualidades sociales y afectivas, su imaginación es amplia y también su creatividad, son capaces de analizar situaciones de mejor forma, lo que les permite un mayor éxito laboral o estudiantil.

Para que lo anterior suceda se hace necesario que se construya a través de una experiencia lectora diversa, tanto en obras literarias como en géneros. Mendoza (2003) plantea que en la etapa escolar lo ideal sería que sus lecturas fuesen de la mano con sus intereses personales y lo que están viviendo. Es decir, que se hace vital, buscar lecturas que tengan que ver con la edad, situaciones y contexto de los/as estudiantes, para hacer más cercana la literatura.

2.7 Canon literario y canon escolar

La obra literaria es producto de una cultura y a su vez de un contexto cuyo significado debe ser interpretado sobre la base de la cultura misma que es cambiante y en el que las personas deben tener competencias que les permitan comprender y acceder a la codificación literaria (Cerrillo, 2010). Para llegar a esa comprensión se deben adquirir competencias que provengan tanto de los textos, como de lo social.

Para lo anterior, según Pozuelo (1996), se hace necesario tener en cuenta qué lecturas recomendar cuándo y cómo leer a los clásicos o qué es una tradición literaria. Considerar una lista de obras valiosas y a su vez dignas de ser estudiadas,

comentadas, es lo que nos entrega el canon literario que confluye en el canon formativo. Para Sullà (1998) el canon literario es una enumeración o elenco de obras que se consideran tanto valiosas como dignas para ser estudiadas y comentadas.

Según Carrasco (2008), ese proceso de búsqueda de obras se llama canonización literaria, y en Chile las distintas clases de discursos o textos son catalogadas, y diferenciadas, además de evaluadas según los valores de grupos intelectuales dominantes en determinados períodos y culturas. En la misma línea, Sullà (1998) plantea que en el reconocimiento y práctica de la literatura no se prioriza solo los valores artísticos o estéticos, sino se toman en cuenta, por ejemplo, los de valores teóricos, social, étnico, político etc. Esto debido a que los procesos canonizantes están unidos a la historia de una sociedad, identidad nacional y sociocultural.

En el camino del que se enseña, y bajo qué obras es que Mendoza (2003) plantea que en el contexto escolar convergen, tanto el canon literario, como el canon escolar. Ambos siguen criterios académicos, desde ahí que tengan en común contenidos, pero diferencias en el fin. Este canon es una mezcla tanto institucional, como del canon personal, en este tipo de canon se forma el docente, una mezcla de los estudios de literatura de su disciplina y los propios.

El canon escolar o curricular que se rige por el marco educativo, y tiende a tener como obligatorio la lectura de obras clásicas. Para Cerrillo (2012) no se debería confundir canon con clásico, dado que hay obras que pueden ser consideradas canónicas, pero no haber pasado por el tiempo necesario para ser consideradas clásicas. De todos modos, sí es cierto que los libros considerados

canónicos con clásicos, pero no porque una obra aparezca en algún canon debe ser considerada clásico (Cerrillo, 2010).

Para Cerrillo (2012) el canon escolar de lecturas debiera ser una parte importante del programa lector en cada centro educativo, y que estos programas lectores fuesen igual en todos los centros, de modo que al acabar los estudiantes tuviesen una formación lecto-literaria similar. De igual forma, es importante considerar que existe un canon de aula donde él o la docente decide y selecciona las obras más aptas para sus estudiantes.

Mendoza (2003) señala acerca del canon de aula que los docentes son quienes seleccionan y usan obras literarias que funcionan a modo de paradigma para trabajar la comprensión y producción literaria. Aunque estas obras sean seleccionadas de una forma no formal, son consideradas un canon de aula. A raíz de lo anterior se hace necesario el canon formativo. Al respecto, Mendoza (2003) lo define como una selección basada en criterios didácticos y formativos. Se comprende el canon formativo como una combinación del canon escolar el del currículum, el del aula, que aporta en actividades de aprendizaje y el canon de la literatura infantil y juvenil, que tiene por objetivo involucrar al lector en los procesos de recepción desde la mirada lúdica y desde actividades con fin en la formación literaria.

Para trabajar tanto el canon literario, como el canon escolar y formativo con los/as estudiantes es necesario introducir la mirada hacia la literatura infantil y juvenil, pues de esa forma también se le acerca a la lectura, para motivarlos luego en la lectura de clásicos, en ese camino es importante que conozcan a través de

textos literarios que les hagan sentir identificados. Cerrillo (2007) menciona que hace unos cuantos años ya, nadie pone en duda la existencia y a su vez la necesidad de una literatura pensada y dirigida a niños y jóvenes.

2.8 Literatura infantil y juvenil (LIJ)

La lectura infantil y juvenil permite que los estudiantes adquieran valores, aporta en el mundo imaginario de niños y niñas y adolescentes y a su vez aprenden a ver la literatura con una mirada más profunda. Para Cerrillo (2007) el libro infantil aporta a la mente nutriéndose de virtudes, honor, piedad, y grandeza humana, ayuda a comprender el bien y el mal.

En ese camino es importante para Colomer (1997) la necesidad de determinar qué libros aportan a niños y niñas en el camino de la lectura, de forma que por sus características discursivas les sirvan de apoyo para construir significado. Es decir, no cualquier libro infantil o juvenil debe ser considerado parte del aprendizaje, pues no todos aportan al desarrollo del estudiante, en ese sentido es importante de igual forma su selección.

Núñez (2012) indica que no cabe dudas de que la LIJ debería ocupar una posición relevante, dada la gran cantidad de títulos que en los últimos tiempos genera el mercado editorial sobre el género y no siempre de forma adecuada se denomina literatura infantil y juvenil, se hace necesario una demarcación crítica entre los textos que deben formar parte de ese canon y los que no.

Para Sánchez (1995) es necesario generar un canon infantil con textos que permitan estimular la competencia literaria de niñas y niños, pero separándolos de textos que si bien utilizan el nombre de literatura infantil su lenguaje literario brilla por su ausencia, lo que provoca un estancamiento de la creatividad de sus destinatarios.

Según Cerrillo (2007), la LIJ es, ante todo y, sobre todo, literatura, sin -en principio- adjetivos de ningún tipo; si se le añade 'infantil' o 'juvenil' es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del ser humano que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos, así como por sus posibilidades de recepción literaria. Es decir, la LIJ no es solo obras literarias creadas para niños, niñas y adolescentes sino también aquella que con el tiempo han hecho propias.

Según Mendoza Fillola (2003) en las primeras etapas escolares, la lectura de las obras infantiles y juveniles es la base para el desarrollo de la formación literaria, porque el destinatario implícito responde a las cualidades previstas por el autor en su obra. Por el contrario "la ausencia de objetivos y de criterios que orienten la construcción de un verdadero itinerario de lecturas complementarias a las del devenir cotidiano del aula hace que el plan lector sea percibido –incluso por el profesorado- como una instancia aislada y, sobre todo, sin un sentido más allá de tener que cumplir con las exigencias del sistema". (Munita y Pérez, 2013, p. 197)

Dentro de Chile, las obras a trabajar dentro de la LIJ son obras más bien provenientes de Europa con traducciones al español, lo que demuestra que están

bastante alejadas de la realidad país, como ejemplo cabe recordar la Colección Barcos a Vapor utilizada en su mayoría en la enseñanza básica. Munita y Pérez (2013) señalan: “Hemos enfocado el estudio en el 2° Ciclo Básico, periodo escolar que atiende a niños y adolescentes de entre 10 y 14 años, mayoritariamente, pues creemos que representan niveles especialmente complejos en la relación de los estudiantes con la literatura: provenientes de un período de lectura literaria más libre y lúdico en los primeros cursos de Básica, es en estas edades cuando suele producirse el primer (y a veces definitivo) quiebre con el texto literario”.

Es importante trabajar dentro del aula obras cercanas a la realidad en la que vivimos, para que los estudiantes no sientan que la literatura es lejana, *Papelucho*, por ejemplo, sería un buen texto a trabajar, pues enfrenta problemas cotidianos en la vida de niños y niñas, y nos habla de un Chile en ciertos contextos históricos lo que puede parecer relevante, y permite acercar a los estudiantes a través de la literatura de tradición oral.

2.9 Literatura oral

Es difícil lograr dar una definición clave o una denominación, pero algunas definiciones apuntan a lo tradicional o lo folclórico, según Ferreras (2003) el concepto como tal de «literatura oral» se debe a Sebillot quien en 1981 acuñó el término. Para González (2001) al referirse al término literatura oral alude a manifestaciones que son propias del discurso oral como mitos, leyendas, cuentos, poemas entre otros. En la visión de Morote (2010) que la literatura oral forma parte

del concepto de cultura tradicional y, por ende, viene a ser sinónimo de folclore tanto colectivo como popular, algo que, en su tiempo, tuvieron claro autores como los hermanos Grimm. Una literatura oral que se puede encontrar tanto en el género poético como en el narrativo y el dramático.

Así mismo, Morote (2008) explica que la literatura de tradición oral es también denominada como tradicional, y popular, o simplemente oral ya que es la que se trasmite de boca a boca y pasa de generación en generación, cuya característica central es la oralidad y a su vez el uso de una lengua versátil. En ese análisis la literatura oral es necesaria para llegar a la literatura escrita, ya que fomenta la creatividad.

A pesar de lo anterior la literatura oral según Morote (2008) se consideró durante mucho tiempo como característica de gente poco cultivada, inclusive no se le consideraba auténtica literatura puesto que no era escrita, esto hasta que Rafael Lapesa acuñó el término. La literatura oral nos regala una parte de lo que somos, de las propias historias, nos cuenta quienes son nuestros antepasados, nos aporta en la construcción del propio patrimonio.

Morote (2010) plantea que la literatura oral es algo vivo que crece en niñas y niños, revive la memoria colectiva, es parte del patrimonio intangible de la humanidad y es un tesoro que necesita de la voluntad de las personas para sobrevivir en el tiempo. La literatura oral es tan importante, Morote (2008) destaca que la relevancia de la literatura tradicional, es debido a que procede directamente del pueblo, posee un legado cultural propio y la generosidad de entregarlo a otros sin esperar recompensas, nada a cambio, ya que las creaciones se diluyen en el

colectivo, puesto que a pesar que se sabe que existe un autor y un nombre detrás del cuento, mito, leyenda, villancico, etc. Al autor lo que le preocupa no es que sea recordado su nombre sino más bien la herencia cultural que dejan a los demás.

La literatura oral nos regala una parte de lo que somos, de las propias historias, nos cuenta quiénes son nuestros antepasados, nos aporta en la construcción del propio patrimonio. Morote (2010) plantea que la literatura oral es algo vivo que crece en niñas y niños, revive la memoria colectiva, es parte del patrimonio intangible de la humanidad y es un tesoro que necesita de la voluntad de las personas para sobrevivir en el tiempo.

Al ser la literatura oral formadora de cultura y del propio patrimonio, además de una base para adentrarse en la literatura es relevante su práctica dentro de las aulas. Morote (2008) dice que debería ser fundamental tener en cuenta la primera literatura que llega a los oídos de niñas y niños, pues es a través de la misma que se llega a la literatura de autor. Es importante los conocimientos previos de los estudiantes, lo que ya conocen para desde ahí crecer en conocimientos, desarrollar nuevas habilidades.

Ausubel (1983) plantea que un factor relevante, que influiría en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, lo que ya conoce, debido a que le sirven para conectar con los nuevos conocimientos. Igualmente, Morote (2008) postula que los maestros han de partir de la literatura oral para todo aquello que se relacione con la formación lingüística y también literaria de los estudiantes.

Se debería tener en cuenta para la formación de niñas, niños y adolescentes

el contacto con la literatura de tradición oral y con el cuento porque les entrega nuevos conocimientos y desarrolla sus capacidades tal como menciona Morote (2010) aquellos a los que les han contado cuentos u otras historias en la infancia, suelen ser buenos contadores, además de poseer grandes capacidades imaginativas que otros no poseen, aprenden a juzgar ciertos personajes, son capaces de diferenciar el bien del mal y por ende valoran el bien. Mediante los cuentos aprenden el sentido de los que es justo.

Así mismo, Morote (2008) señala que aquel a quien le gusta escuchar tiene claras posibilidades de ser un buen narrador, e incluso de en un futuro inventar sus propios relatos. De igual forma, quien en la infancia conoce romances, coplas, refranes, cuentos, adivinanzas, está muchísimo más preparado y motivado hacia la literatura de autor o más clásica. Se hace relevante entonces acercar a los estudiantes a la literatura oral, al cuento, entregarles la posibilidad de imaginar, aportando a su vez en las competencias lingüístico-literarias del individuo.

Calvino (1993) al referirse a los cuentos italianos populares, los ve como una explicación general de la vida. Por ende, serían valiosos, considerando que nos entregan enseñanzas acerca de lo que es correcto. Para Puértolas (1998) expresa que la literatura permanece siempre, desde ahí la relevancia de los primeros relatos escuchados o leídos, porque estos llevan al nacimiento de algo, y por ende no acaba, permanece, pues volverá a ser contado, y eso le hará inmortal.

En resumidas cuentas, no se debe quitar la relevancia que tienen los primeros textos literarios que escuchan o leen niños y niñas, puesto que permiten generar un acercamiento y una motivación a la lectura, además de entregar

conocimiento emocional y cultural, en ese camino el cuento y contar cuentos permite generar un lazo entre la literatura y los estudiantes, pues quedará plasmado en su cultura literaria, al mismo tiempo que les podrá formar como seres humanos integrales.

2.10 Cuentacuentos

La narración oral se trata de relatar una historia literaria por medio del uso del lenguaje paraverbal, esta narración es también conocida como cuentacuentos. Y puede venir de alguna narración escrita por algún autor, o de reflexiones y experiencias personales, como también podría provenir de una historia escuchada con anterioridad, pero adaptada por quien la narra. (Mato, 1995)

La Real Academia Española, en su diccionario de la 23ª edición, incorpora por fin el nombre común “cuentacuentos” con el significado único de “persona que narra cuentos en público.” (Real Academia Española De La Lengua, 2014). Si bien no se especifica si los cuentos que se narran deben ser del tipo infantil o adulto, solamente que deben de ser cuentos.

Por su parte, Beuchat (2006) señala que narrar cuentos es un arte, o puede ser vista como una ciencia, existe en todas las culturas y narrar es algo que comparten todos los seres humanos en cualquier tiempo y en cualquier lugar. Además, se usa para enseñar, educar, motivar, para registrar eventos históricos y transmitir cultura.

Al narrar un cuento se hace relevante tanto quien cuenta la historia o el

cuento como quien escucha, tanto receptor como emisor son fundamentales, ya que el primero debe lograr motivar y transmitir con emoción y con arte los cuentos a través de sus gestos y palabras. Y el oyente es quien tiene la otra parte en el cuentacuentos pues debe recrear en su mente aquello que va escuchando, se crea un vínculo. Para Lavilla (2012) el cuento es la magia, pero el cuentacuentos, quien narra es el mago y es quien realiza los encantamientos, porque logra hacer que quienes escuchan conecten con su imaginación.

En esa misma línea Buenaventura (2010) plantea que en el momento que nace un cuento es cuando se invierten los roles del cerebro y corazón, pasando a ser el último el encargado de pensar. Por consiguiente, Beuchat (2006) plantea que no es lo mismo narrar un cuento que leer en voz alta. Cuando se lee una historia en voz alta es preciso que se diga cada palabra, cuando se narra una historia es necesario centrarse en quien cuenta la historia en este caso el cuentacuentos y la audiencia, ya quien cuenta tiene una libertad distinta, puede usar los gestos, sus movimientos y puede a su vez comunicarse con quienes escuchan, los hace parte de la historia (MINEDUC, 2020).

Así mismo, Volosky (1995) señala que la narración oral, siempre estuvo vinculada a la transmisión de la tradición de los pueblos. De modo similar, Beuchat (2006) indica la definición de Collins en su libro *“Narración oral y niños”*: “Narrar cuentos es un arte, una ciencia, una forma de vida y es una de las formas más antiguas. Existe en todas las culturas y es un punto compartido por todos los seres humanos, en todos los tiempos y lugares. Se usa para educar, inspirar, registrar eventos históricos, entretener, transmitir cultura y mucho más”. (p. 20)

Beuchat (2006) menciona que: el primer beneficio que se identifica a través del cuentacuentos, es que los espectadores desarrollan su capacidad de escuchar, lo cual puede ir variando según el tipo de historia. De esa forma, quienes son espectadores desarrollan una escucha activa analítica, reflexiva, creativa y apreciativa de lo que se está contando (comprensión auditiva), además de desarrollar la capacidad de retener la atención por un tiempo prolongado.

No se puede dejar de lado que el cuentacuentos aporta en la imaginación y en la comprensión tanto de textos como del mundo. Padovani (2014) agrega que cuando se realiza la actividad de cuentacuentos en la escuela, los estudiantes a temprana edad conocen los textos escritos a través de la oralidad y se adaptan a ellos, lo cual, además de hacerlos viajar con la imaginación, estimula la curiosidad por nuevos saberes.

La narración en vivo entretiene a los estudiantes, despierta sus emociones, lo enseña a la asociación de ideas y la comprensión de las mismas, educa su capacidad de concentración, le aporta experiencias, lo hace reflexionar y le permite gozar la magia del folclore, incorporando valores inalienables a su educación. (Oyenard, 2003).

Por tanto, Beuchat (2006), plantea que al contar cuentos desde temprana edad se adquieren innumerables beneficios:

- Desarrollan su capacidad de escuchar
- Expande significativamente el lenguaje
- Desarrolla la imaginación
- Prepara para la escritura

- Fomenta el gusto por leer y por los libros
- Se familiarizan con elementos propios de la narrativa
- Desarrolla ampliamente el pensamiento
- Desarrollan conductas sociales y afectivas importantes
- Desarrolla el placer y la recreación

Se comprende que cuando niñas y niños escuchan o se convierten en cuentacuentos, se potencian sus competencias y habilidades de expresión oral, sus tonos de voz, la gestualidad, su postura corporal, pero además el cómo comprender la historia que se cuenta, se practican a su vez objetivos transversales, por tanto, deben escuchar con respeto, es importante trabajar también con los objetivos escolares, pues permiten estar atentos a que queremos desarrollar en nuestros estudiantes.

2.11 Currículum Nacional: Bases Curriculares de Primero a Sexto Año Básico, Lenguaje y Comunicación

De acuerdo con lo que expone Magendzo (2008), el currículum oficial se refiere al que el Estado crea y distribuye a nivel nacional, en las instituciones educativas, es legalmente obligatorio para todo el sistema educacional. El currículum oficial se comprende como un ordenamiento u organización y su vez relación entre los objetivos y contenidos, es decir, los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que los estudiantes logren en los distintos niveles de formación.

A su vez, el currículum escolar busca acompañar a quienes forman parte de

un sistema educativo, ya sean estudiantes o docentes, en el camino de la educación obligatoria. Para Cox (1999) el currículum vendría a ser la carta de navegación del viaje educativo. Sería quien organiza la trayectoria de la experiencia tanto de alumnos y alumnas en el tiempo, como también en contenidos y esquemas mentales, habilidades y los valores que se buscan comunicar.

Las *Bases Curriculares* a nivel nacional, se basan según el acuerdo de “Ley General de Educación” (Ley 20.370), y su concepción se centra en cumplir con la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, esto mediante objetivos de aprendizajes, establecidos para cada nivel. Buscando que los estudiantes sean parte de una experiencia educativa similar. (MINEDUC, 2012)

En el artículo 19 de la “Ley General de la Educación” se menciona que la Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en variadas dimensiones como física, cognitiva, afectiva, social, cultural, moral y espiritual. Desarrollando sus capacidades con base en habilidades, actitudes y conocimientos definidos en las *Bases Curriculares*. (MINEDUC, 2012)

Dentro de las orientaciones sobre el aprendizaje de las *Bases Curriculares* del país se encuentra que la educación básica tiene como objetivo entregar a sus estudiantes, aprendizajes con los que puedan adquirir autonomía para ser parte de la vida en nuestra sociedad. Además, es necesario que las y los estudiantes desarrollen curiosidad e interés por comprender la realidad natural y social, aprendan a hacerse preguntas, y sean capaces de resolver problemas. (MINEDUC, 2012)

Para lograr lo anterior es que se hace relevante el uso del lenguaje, puesto que, el lenguaje es la forma que toma nuestro pensamiento, para relacionarnos con los demás y nos permite ser parte de una comunidad cultural (MINEDUC, 2012). Además, en las orientaciones sobre el aprendizaje de las *Bases Curriculares de Educación Básica* del MINEDUC (2012) se deja en claro que la enseñanza básica debe entregar la oportunidad a sus estudiantes para que puedan desarrollar sus actitudes y virtudes que les sean necesarias para participar responsable y activamente en una sociedad democrática y libre.

Cuando se busca desarrollar en niñas y niños el pensamiento crítico, el ser parte de una sociedad, de una cultura, ser seres que participan de su sociedad es necesario y fundamental el desarrollo del lenguaje, dado que es la herramienta principal por medio de la cual el ser humano construye y comprende el mundo, a la vez que dialoga consigo mismo y con el mundo (MINEDUC, 2012).

En ese contexto es que se plantea que escuchar, hablar, leer y escribir, son actividades que conforman la competencia comunicativa de una persona además de que se practican durante toda la vida. En las *Bases Curriculares* esas dimensiones han sido agrupadas en tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral, que permiten describir los conocimientos y habilidades además de actitudes que se relacionan en el logro de la competencia comunicativa (MINEDUC,2012).

El eje de lectura es de total importancia para la presente propuesta debido a que mediante la estrategia del cuentacuentos se busca aportar en el área de lectura y la comprensión de textos. Referente al eje de lectura, el Mineduc (2012) plantea que es prioridad de la escuela formar lectores activos y además críticos que sean

capaces de acceder a la lectura tanto como medio de información como recreación, para que al finalizar la etapa escolar sean capaces de formar sus propias opiniones, de informarse y de aprender a través de la misma. Para Guthrie (2000) esta experiencia marca una diferencia en el desarrollo integral del ser humano, a causa de que los lectores entusiastas se regalan oportunidades de aprender que equivalen a muchos años de aprendizaje.

Dentro del eje de lectura de la Enseñanza Básica, el Mineduc (2012) manifiesta que se deben tener en consideración aquellas dimensiones que son relevantes para el desarrollo de la competencia misma, los cuales serían:

Conciencia fonológica y decodificación: la primera apunta a comprender que las palabras están compuestas por sonidos que se descomponen en unidades más pequeñas como las sílabas y los fonemas. Villalón (2008) plantea que niñas y niños no cuentan con esta habilidad en las etapas iniciales, dado que, en el lenguaje oral estas unidades por lo general se superponen, lo que hace más difícil darse cuenta de los límites de cada una en la continuidad del discurso. La decodificación apunta al proceso mediante el cual se descifra el código escrito para poder acceder al significado de los textos. Se especifica dentro de las *Bases Curriculares* que el desarrollo de la conciencia fonológica es abordado desde el primer año de enseñanza básica, y se busca que los estudiantes estén en un ambiente letrado, donde la aproximación a la lectura sea estimulante y motivadora.

Fluidez: Se ve como un requisito para que los estudiantes se conviertan en buenos lectores y en las presentes *Bases Curriculares* se tiene como objetivo durante toda la enseñanza básica. Para Stanovich

(2000) el lector que logra la fluidez deja de llevar sus esfuerzos a la decodificación y de esa forma puede centrarse en lo que comunica el texto.

Vocabulario: si el estudiante desconoce las palabras, hace difícil que puedan acceder al significado central del texto (Bauman, 2004). Al conocer más palabras tienen acceso a textos más largos y de mayor complejidad.

Conocimientos Previos: se refiere a la familiarización que tiene el estudiante con la estructura de los textos y sus experiencias previas con los géneros discursivos.

Motivación hacia la lectura: ser un lector competente no es solamente ser capaz de construir significado sino también mostrar actitudes y comportamientos amigables a la lectura, para poder continuar con la misma. Por ende, para desarrollar la habilidad de comprensión lectora es necesario que los estudiantes adquieran desde muy temprana edad el gusto por leer y en ese camino es relevante la selección adecuada de obras literarias y la forma de presentación.

Importancia de los textos: es necesario formar lectores activos y a su vez competentes, que sean capaces de recurrir a la lectura con múltiples propósitos, ya que aquello podrá favorecer su formación integral.

Estrategias de comprensión lectora: El aprendizaje de estrategias de comprensión permite ver la lectura de forma metacognitiva y reflexionar sobre dificultades que se dan a raíz de la

lectura. Las estrategias ayudan a subsanar problemas de comprensión y aportan en la construcción de una interpretación más profunda de los textos.

Para Keene y Zimmermann (2007) hay un consenso de que los lectores que usan las estrategias de comprensión son más activos al elaborar significados, por ende, retienen mejor lo que leen, y a su vez son capaces de aplicar a nuevos textos lo que han aprendido. En consecuencia, las presentes *Bases Curriculares*, incluyen objetivos que aportan a la autonomía y a formar seres críticos.

Si bien los ejes se presentan de forma dividida se busca que los objetivos se abordan de forma integrada para poder desarrollar las competencias comunicativas y que los y las estudiantes sean capaces de desarrollar su competencia comunicativa. Además, se busca que adquieran una disposición positiva frente al aprendizaje, en ese camino es relevante el autoconocimiento y el trabajo colaborativo (MINEDUC, 2012).

Referente a lo anterior, se hace necesario que las y los estudiantes sean capaces de reconocer sus debilidades y fortalezas, además de aprender acerca de cómo desarrollar las propias capacidades, por eso es relevante que se les evalúe, para que los y las docentes puedan orientar y motivar al estudiante donde existen mayores problemas, y para que a futuro sean los propios estudiantes quienes busquen fortalecer sus aprendizajes.

2.12 Evaluación del y para el aprendizaje

En el último tiempo, el proceso evaluativo ha adquirido un papel fundamental dentro de la educación, en Chile se ha instalado una visión de aprendizaje que se basa en el socio-constructivismo, enfoque que agrupa tanto la teoría cognitiva como la sociocultural de la enseñanza y que comprende el aprendizaje y la evaluación como una unidad permanente (Coll, Martín y Onrubia, 2001).

A propósito de lo anterior, Coll, Martín y Onrubia (2001) plantean, que la evaluación ha de servir para explicar los aprendizajes de los estudiantes y a la vez para retroalimentar la actividad instruccional de los y las docentes, adquiriendo información para mejorar la actividad didáctica al planificar y luego ejecutar las actividades de enseñanza. En síntesis, la evaluación está al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, y aporta en una mejora de la didáctica de la misma.

Para Guerra (2003) la evaluación es un proceso complejo, donde se manifiestan todas las concepciones humanas de los docentes, se involucran las dimensiones psicológicas, políticas y morales de quien evalúa y a través del modo en que lo hace. Por su parte, para Moreno (2019) la evaluación, ha pasado a ser la piedra angular del sistema educativo. No es posible comprender la enseñanza sin tener en cuenta la evaluación, dado que condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Ministerio de Educación en su *Manual de Evaluación Para el Aprendizaje* (2006), plantea dos visiones, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje:

Evaluación para el aprendizaje: Tiene como propósito favorecer el aprendizaje y se da de forma continua, dentro de sus objetivos se encuentran:

- Entregar información de los procesos de aprendizaje y enseñanza
- Estimular nuevos avances en el aprendizaje y Orientarse hacia la mejora.
- Desarrollar habilidades de reflexión.

Evaluación del aprendizaje: cuyo propósito es rendir cuentas, vinculada a modelos que ya están predeterminados, se da en momentos puntuales y que son predeterminados por quien pondrá en uso la evaluación. Dentro de sus objetivos se encuentran:

- Recoger información sobre lo conseguido
- Comparar con objetivos que ya han sido preestablecidos
- Se centra en los logros

Para Padilla y Gil (2008) centrar una evaluación en el aprendizaje es necesario considerar aspectos relevantes, así como las condiciones que se deben de cumplir: Las tareas de evaluación se deben considerar también como tareas de aprendizaje:

- Deben tener tiempo y esfuerzo.
- Se debe distribuir el trabajo a través del tiempo,
- Contener tareas que sean productivas, que inciten a demostrar su capacidad

Proveer retroalimentación a los estudiantes:

- Entregar retroalimentación y con detalle,
- Centrar en el aprendizaje más que en la nota.
- Vincularla al propósito de la tarea y los criterios de evaluación.
- Asegurarse que los estudiantes reciben y escuchan la retroalimentación entregada.

Incluir a los estudiantes en el proceso de evaluar el propio trabajo:

- Con estándares y criterios claros.
- Usando técnicas de autoevaluación y evaluación por Compañeros/as, además de la evaluación del docente.

Si bien la evaluación tiende a medir no debe solamente considerarse como un proceso de medición, sino más bien de un proceso que busca mejorar la enseñanza y la forma en que se está generando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, permite que los estudiantes demuestren lo aprendido, es una forma de monitorear el aprendizaje y para aquello existe una política actualizada de evaluación a nivel nacional, regulada por el Ministerio de Educación.

2.13 Política de Evaluación del Ministerio de Educación

Hablar de evaluación es hablar de una herramienta esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as estudiantes, permite una retroalimentación, aporta en la búsqueda de estrategias, y en el mejoramiento de habilidades y competencias, puesto que, la evaluación se origina mediante procesos.

El objetivo central de la *Política de Fortalecimiento de la Evaluación en el Aula* es prosperar hacia una evaluación más pedagógica, centrada en promover el desarrollo del aprendizaje, comprendiéndola como un aspecto intrínseco de la enseñanza. Se busca que toda evaluación se use para la reflexión y toma de decisiones pedagógicas (Mineduc, 2018).

En este escenario, el Ministerio de Educación ha formulado un proceso de reforma, basado en una serie de políticas con importancia en la inclusión, el fortalecimiento de la educación pública y el apoyo al ejercicio docente, centrado en la concepción de la educación como un derecho social, y que le entrega al Estado un rol de garante de este derecho. El derecho a la educación conlleva que toda persona tenga acceso a una educación integral, inclusiva y equitativa, requiriendo, entonces, comunidades escolares capaces de reconocer y apreciar la diversidad de sus estudiantes. (MINEDUC, 2018)

El Ministerio de Educación (2018) en su *Política del Fortalecimiento de La Evaluación*, presenta dos grandes ideas que se deben poner en práctica:

- Un mayor uso formativo de la evaluación, incorporándose cada vez más a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación formativa es de vital importancia para monitorear si las estrategias pedagógicas están permitiendo a los y las estudiantes aprender lo que se espera que aprendan. Para Masters (2015), para cumplir lo anterior se hace relevante entender la evaluación como algo que se realiza mientras ocurre la enseñanza, de forma de tener evidencia para ajustar algunas prácticas.
- La realización de una mejor evaluación sumativa, tanto en la calidad de

su diseño como en su uso para fomentar la motivación y promover los aprendizajes. Asimismo, Black & William (1998), plantean que la evaluación sumativa indica señales a los y las estudiantes de lo que es relevante, de lo que se valora, es decir, lo que es importante aprender. De igual forma, las evaluaciones sumativas se deben tomar en consideración para realizar adecuaciones pedagógicas en cuanto a estrategias.

En la presente propuesta se consideran estos dos tipos de evaluaciones concordantes con los enfoques actuales de la evaluación y la política, pues entregan información relevante de cómo se deben implementar dentro del aula las estrategias didácticas para el mejoramiento de la misma, y a su vez, para analizar si los objetivos han sido cumplidos y si alcanzan los estándares lectores solicitados para el curso en cuestión

2.14 Estándares de Lectura Cuarto Año Básico

Los Estándares de Aprendizaje describen lo que los estudiantes deben saber y hacer para demostrar en las evaluaciones SIMCE, debe cumplir ciertos niveles de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Responden la pregunta acerca de qué tan adecuados son los aprendizajes de un estudiante, en un curso y asignatura determinados (Mineduc,2013).

Se ha centrado la información como referencia en cuanto a Estándares en Cuarto Año Básico debido a que no existen estándares estipulados de forma oficial para Tercer Año Básico. El Mineduc (2013) presenta tres niveles de estándares de

aprendizaje, el primero es Nivel de Aprendizaje Adecuado, luego Nivel de Aprendizaje Elemental y Nivel de Aprendizaje Insuficiente.

El Mineduc (2013) plantea que Los Estándares de Aprendizaje se utilizan para:

- Valer de insumo para la organización de los establecimientos educacionales
- Comunicar resultados de aprendizaje con mayor significado
- Calificar los resultados obtenidos basándose en criterios nacionalmente acordados
- Ser referentes para definir metas y compromisos en el establecimiento

A raíz de lo anterior, es fundamental analizar los estándares de Cuarto Año Básico, pues es lo que se debería desarrollar durante el Tercer Año Básico, para luego cumplir con el modelo dentro del área de lenguaje. Mineduc (2013) indica que los estudiantes de cuarto año básico del nivel de aprendizaje adecuado son capaces de establecer de qué trata o cuál es el propósito de un texto o en el caso de las narraciones cuando se relatan menos hechos. A su vez, son capaces de secuenciar una instrucción dada, o a su vez de establecer un orden de acciones. Son capaces de inferir a partir de claves sugeridas en el texto o de inferir mediante símbolos e imágenes.

Con respecto a los demás puntos, el Ministerio de Educación (2013) plantea que los estudiantes de cuarto año básico logran localizar la información con datos

explícitos e implícitos. En el área de reflexión son capaces de visualizar más allá del texto. Esto a diferencia de quienes se encuentran en un aprendizaje insuficiente que no logran lo anteriormente mencionado.

Entre los requisitos mínimos estipulados por el Mineduc (2013) para alcanzar un desempeño adecuado se encuentran:

- Secuenciar acciones
- Inferir intenciones, características, inferir significados de palabras, significados de expresiones, inferir función de símbolos e imágenes.
- Localizar información explícita e implícita
- Aplicar información de un texto

Todo lo anterior permite tener un estándar de educación y de cumplimiento de objetivos para mejorar el aprendizaje referente a la comprensión lectora de los y las estudiantes, al mismo tiempo entrega información a los/as docentes acerca de qué falta trabajar o qué estrategias se pueden utilizar para mejorar esa falencia. En este sentido, es relevante conocer las evaluaciones progresivas a nivel nacional, pues entrega información del alumnado referente a la comprensión lectora y su trayectoria.

2.15 Evaluación Progresiva Segundo Año Básico

La evaluación progresiva evalúa la comprensión lectora en segundo año básico y forma parte del nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes, Su objetivo es aportar información oportuna y específica a los establecimientos, respecto de los avances en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en distintas asignaturas y grados, durante el año escolar. De esta forma, permite recoger y analizar información sobre diagnóstico, monitoreo y trayectoria. (Agencia de Calidad de la Educación, 2006).

La Agencia de la Calidad de la Educación (2016) plantea que las pruebas de comprensión de lectura de 2° básico de Evaluación Progresiva aportan en el conocimiento del desarrollo de los estudiantes en los tres ejes de habilidad considerados en los Estándares de Aprendizaje de Lectura de 2° básico: Localizar, Interpretar y relacionar y Reflexionar. La prueba de diagnóstico permite evaluar el desarrollo inicial en textos simples y lectura de oraciones, en cambio, las pruebas de trayectoria y monitoreo permite saber si los estudiantes tienen un nivel adecuado, elemental o insuficiente referente a su comprensión lectora.

Referente a los resultados se analizan por establecimiento y pueden ser vistos por el equipo directivo, y tiene también resultados para docentes y resultado por estudiante lo que aporta en el mejoramiento de las estrategias para incentivar el gusto por la lectura y, por ende, su comprensión. Pero no solo los estudiantes deberían poder cumplir con los estándares, sino también los docentes, quienes, además, son constantemente evaluados.

2.16 Estándares Disciplinarios y Pedagógicos de Educación Básica, Lenguaje y Comunicación

El objetivo central de estos Estándares es indicar lo que el futuro docente debe saber y al mismo tiempo saber hacer en el aula, además de sus actitudes profesionales que debe ser capaz de desarrollar desde su formación como docente de educación básica. Puesto que, en la sociedad actual, es deseable que los futuros profesionales de la educación posean un conjunto de características que les permita desenvolverse de manera efectiva y eficiente frente a las demandas profesionales que le impone la sociedad. (Mineduc, 2013)

Para el Mineduc (2013) el futuro docente debe ser capaz de enfrentarse a escenarios cambiantes, debe tener capacidad de trabajo colaborativo, capacidad de innovar y proactividad. Al mismo tiempo, se espera que tengan una base valórica sólida, y un comportamiento ético adecuado. A su vez debe tener espíritu de superación personal y profesional.

Los estándares de los futuros docentes de enseñanza básica en el área de lenguaje constan de ítemes divididos en lectura, escritura, comunicación oral y gramática. La primera busca que el profesional conozca los procesos de lectura inicial y sea capaz de enseñarlo, a la vez que sabe hacer progresar la comprensión lectora en sus estudiantes y el gusto por la lectura. Además de promover la comprensión de textos (Mineduc, 2013).

En el área de escritura, el Mineduc (2013) especifica que los docentes deben comprender los procesos de producción escrita y ser capaces de enseñarlo, además de saber estimular la escritura y la producción oral, saber iniciar a estudiantes en producción de textos multimodales, y saber enseñar a sus estudiantes a ser escritores frecuentes. En el área de comunicación oral y gramática es relevante que el docente debe ser capaz de desarrollar la comprensión oral en sus estudiantes a la vez que potencia la producción oral y en gramática es capaz de desarrollar léxico, además de ortografía en sus estudiantes. Y es capaz de enseñar gramática textual.

Si bien los Estándares especifican que el profesorado conozca lo básico de la escritura, comunicación oral, comprensión y gramática se hace necesario que sea capaz de transmitirlo a sus estudiantes, de encantarles, y para aquello se hacen necesarias estrategias que permitan motivar y acercar a los estudiantes al aprendizaje, para adentrarse en los textos, y en la comprensión es fundamental tener propuestas didácticas.

III CAPÍTULO:

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Metodología

La presente propuesta didáctica se centra en el cuentacuentos como estrategia para la comprensión lectora en estudiantes de Tercer Año Básico, favoreciendo su imaginación y el desarrollo de su lenguaje. Se diseñarán secuencias didácticas en aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades ligadas al cuentacuentos y las evaluaciones relacionadas con el mismo.

Se diseñará la propuesta considerando la Unidad N°1 de Lenguaje, Comunicación y Literatura del Currículum Nacional, específicamente, de Tercer Año Básico, que apunta a la profundización de la comprensión lectora presente en los OA 4 y OA 23, ligados a la comprensión lectora y a la narración oral de cuentos: cuentacuentos (Currículum Nacional, 2020):

O4: Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:

- Extrayendo información explícita e implícita
- Reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia
- Describiendo a los personajes
- Describiendo el ambiente en que ocurre la acción
- Expresando opiniones fundamentadas sobre hechos y situaciones del texto
- Emitiendo una opinión sobre los personajes

OA23: Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como:

- cuentos folclóricos y de autor
- poemas
- fábulas
- mitos y leyendas

La secuencia didáctica implica una sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir, un orden), las que serán realizadas en un determinado período de tiempo. El orden y el ritmo constituyen los parámetros de la secuencia didáctica; además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma, es decir, realizadas en un contexto espacio-temporal distinto al aula (Rodríguez, 2007).

Para tal finalidad la propuesta didáctica se orienta a conocer las fuentes de las cuales se nutre el cuentacuentos: buscando en bibliografía especializada, en experiencias concretas, en los tipos de narración para luego centrarse en el cuento a tratar, buscando siempre la mejor adecuación para los estudiantes. Por otra parte, es necesario considerar las obras adecuadas según su edad e intereses.

A su vez la propuesta tendrá como base en cuanto a comprensión lectora a la autora Isabel Solé (2011) “Estrategias de lectura”. En este sentido, la propuesta didáctica se adentra a responder la pregunta ¿Cómo el docente guía la mejora de la comprensión lectora de sus estudiantes a través del cuentacuentos? Para ello es necesario:

- Crear condiciones previas
- Promover aprendizajes significativos
- Estimular el deseo de aprender

- Fomentar la escucha activa

La propuesta didáctica, basada en el currículum oficial chileno (MINEDUC, 2015), ofrece estrategias para el tratamiento didáctico de la lectura; las secuencias didácticas diseñadas responden a una de las interrogantes más comunes que circulan tanto a nivel macro como microcurricular: Por esto, la recopilación de bibliografía y diseño de propuesta didáctica, se orienta a generar una estrategia que presente una secuencia didáctica la cual considere al estudiante como centro de los aprendizajes lectoliterarios.

Para emplear el cuentacuentos, como estrategia para la comprensión lectora es necesario considerar diferentes factores:

Crear condiciones previas: Dentro del aula, es importante promover un ambiente de apoyo, es decir, preparar a los y las estudiantes para que no se sientan incapaces ni estresados por las lecturas a comprender. El rol del profesor como guía, es de vital importancia para mediar entre la lectura y sus conocimientos previos. Si el estudiante logra asociar sus experiencias previas con el texto, se está promoviendo los aprendizajes significativos.

Promover aprendizajes significativos: Promover aprendizajes significativos en cuanto a la lectura literaria, permite al estudiante conectarse con su identidad y forjar sentido de pertenencia con la comunidad. Cuando el estudiante lee y sabe para qué lee o por qué lo hace, además de comprender el valor instrumental, crea aprendizajes significativos.

Promover expectativas de éxito: garantizar el éxito de los estudiantes es de suma importancia para procesar la lectura, es decir, el profesor/a debe ser garante de que la inversión, en cuanto a esfuerzo, se traduce en éxito. La evaluación debe ser de proceso y no de producto, así se reducen emociones negativas, como la ansiedad, de los y las estudiantes.

Estimular el deseo de aprender: esta dimensión focaliza su atención en el rol del profesor desde un enfoque innovador, el/la docente como mediador y no gestor, debe, primero, ofrecer un modelo adecuado para sus estudiantes, de acuerdo con sus intereses y características; segundo, modelar el interés por aprender; tercero, generar el conflicto cognitivo desde la curiosidad y, por último, y más importante, transmitir altas expectativas respecto de ellos/as.

La selección bibliográfica y posterior diseño de la propuesta didáctica, se orientan bajo el enfoque innovador, sustentado en el enfoque constructivista de los aprendizajes y evaluación auténtica de ellos. La propuesta didáctica se divide en seis sesiones estratégicas la cual considera la Unidad 1 del Programa de Lenguaje y Comunicación de Tercer Año Básico.

La propuesta didáctica estará centrada en secuencias didácticas, desglosadas en micro secuencias, de igual forma, se trabaja con secuencias didácticas específicas y globales, se especifican contenidos a desarrollar, y se desarrolla la propuesta didáctica como unidad de doce horas pedagógicas divididas en seis clases.

CAPÍTULO IV:
PROPUESTA DIDÁCTICA

Datos y experiencias investigativas relacionadas con la Propuesta Didáctica dan a conocer que la lectura comprensiva contribuye a la formación intelectual de la persona, además refuerza y aporta en la formación de nuevos conocimientos a raíz de los conocimientos previos, la interacción con el texto y el autor. Sanz (2013) referente a lo anterior plantea que la lectura intensifica el sentido crítico y coopera, a ordenar las ideas. Además, permite la clasificación y jerarquización de lo esencial, en otras palabras, permite sintetizar, etc. Al leer de forma comprensiva, se ingresa en un camino desde lo desconocido a lo que se va a conocer, se produce una tensión de tipo intelectual que permite la comprensión y, por ende, se realiza un esfuerzo para dar sentido a lo que se lee.

Las estrategias o propuestas didácticas ligadas a la lectura permiten a los y las docentes desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes en el área además de lograr encantar a los estudiantes con la lectura, y de esa forma aportar por ejemplo en la comprensión lectora que se ha visto afectada en los últimos años.

Por la misma senda, Franco (2009) analiza el rol que tienen los docentes como figura que garantiza el apego por la lectura en niños y niñas, además de la calidad de la educación en las Instituciones a partir de las estrategias didácticas de aula que benefician el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora. Se puede complementar con lo que asevera Carreño (2008), los docentes son las personas que tienen un papel fundamental porque es el docente quien selecciona, estructura y da una secuencia adecuada a los contenidos de las asignaturas, de tal

forma que no se fragmente el conocimiento, sino que se logre una secuencia lógica de los contenidos y los niños y niñas puedan establecer relaciones y se facilite el aprendizaje.

Collins y Pressley (2002) plantean que son importantes los procesos a nivel de palabra, y también las habilidades de comprensión. Obtener comprensión de un texto implica mucho más que solo el procesamiento de palabras individuales. Por lo tanto, si los y las estudiantes no tienen destreza de vocabulario y comprensión para entender un texto oralmente, tampoco lo entenderán por escrito. Una buena lectura debería de ser siempre activa y que a su vez motive a niños y niñas para que sean activos y estratégicos mientras lee.

Para Miller (1989), el cuento presenta una importante manera de socializar en casi todas las culturas, las niñas y los niños están expuestos a escuchar narraciones de acontecimientos diarios de la vida, por lo que se encuentran familiarizados con las estructuras narrativas. La narración de cuentos y los comienzos de las prácticas de lectura, inician el acceso a los contenidos de la cultura, conocimientos y valores. A su vez ponen en movimiento importantes mecanismos vinculados con el desarrollo cognitivo, el lingüístico, y desarrollan una correcta comprensión lectora.

Genebrozo (2018) plantea que la estrategia didáctica pertinente para la lectura de cuentos en el aula de clases, será aquella que acerque al niño a lo que es más común para él, al conversar. Debido a que es la manera acostumbrada por él para lograr apropiarse del mundo que lo rodea desde la oralidad, lo que hace evidente que para el niño la conversación, como elaboración de la información, es

un instrumento que estructura ideas en el entorno cercano, abstracciones que más tarde pueden tomar cuerpo en otros formatos de expresión. Es por eso que el cuentacuentos permite una dinámica de conversación, de obtener opiniones de parte del estudiantado, reflexiones, y de esa forma adentrarnos al mundo de la lectura y su comprensión.

A raíz de lo anterior es que el objetivo del presente trabajo es diseñar una propuesta didáctica basada en el cuentacuentos, ya que, permite a los/as estudiantes desarrollar y mejorar su comprensión lectora, en el Sector de Lenguaje y Comunicación, específicamente en Tercer Año Básico.

4.1 Secuencias Didácticas

Las secuencias didácticas específicas se encuentran redactadas con un nombre creativo y contiene la innovación en los objetivos de aprendizaje. De esta manera, las secuencias se titulan:

- “Te cuento un cuento”
- “Acompáñame a leer e imaginar”
- “Con 5 dedos te cuento el cuento”
- “Somos cuentos”
- “Nuestro propio cuento”
- “Cuentacuentos”

Cada una de las secuencias didácticas mencionadas anteriormente desglosa algunas microsecuencias, o secuencias didácticas globales, las que se

encuentran detalladas en las planificaciones junto a la propuesta. En referencia a las actividades propuestas, cada una de ellas se encuentra dispuesta por medio de clases ligadas a una sesión de aprendizaje con un objetivo conceptual, procedimental y actitudinal, y con un orden establecido de activación de conocimientos previos (inicio), Desarrollo de contenidos (Desarrollo), y metacognición (cierre).

4.2 Secuencias didácticas específicas y globales

La estrategia didáctica se encuentra redactada en el planteamiento de secuencias didácticas tanto globales como específicas, estas se encuentran señaladas en la planificación de unidad y los diseños de clase, respondiendo a la realización de los objetivos y aprendizajes tanto conceptual como transversal especificados en la unidad curricular.

A raíz de lo anterior, se desglosan las secuencias didácticas globales, cuya estructura es específica y se hacen presente en cada clase, siguiendo los momentos de la misma, así como: inicio, desarrollo y cierre. De esa forma, se muestra el trabajo de aula, y el del docente. Es relevante señalar las secuencias didácticas específicas que son aquellas plasmadas en la planificación de unidad y, por ende, se encuentra en un nivel macro estructural.

En síntesis, para iniciar la presente propuesta didáctica, es necesario contar con los conceptos de secuencias didácticas tanto globales como específicas, además de contextualizar las estrategias, para de esa forma seguir una secuencia sistematizada y ordenada (Amaya, Contreras, Ibáñez, Ramírez, 2016; Espinoza,

2020).

4.3 Contenidos de la Propuesta Didáctica

La presente propuesta didáctica se desarrollará mediante actividades de tipo didácticas, basándose en una unidad de aprendizaje perteneciente a las *Bases Curriculares* Primero a Sexto básico (Mineduc,2012) actualmente vigente en Chile.

Está orientada a la comprensión lectora, desde la estrategia del cuentacuentos, incorporando los ejes de lectura y comunicación oral en el género narrativo.

Contenidos Conceptuales:

- Textos narrativos
- Comprensión lectora
- Narración oral

Contenidos Procedimentales:

- Análisis crítico de narraciones escuchadas y leídas.
- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora.
- Argumentación de ideas en forma oral y escrita.

Contenidos Actitudinales:

- Manifestar interés y una actitud activa frente a la lectura.

- Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

- Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista.

La propuesta didáctica “cuentacuentos” va acompañada de otras secuencias didácticas a favor de la estrategia y su apoyo para trabajar la comprensión lectora. La estrategia se encuentra en 6 clases que conforman una unidad de 12 horas totales que permiten que los y las estudiantes puedan potenciar la comprensión lectora y desarrollar sus conocimientos y habilidades con respecto a la misma.

4.4 Propuesta didáctica

Nombre de la propuesta	El cuentacuentos como estrategia didáctica para la comprensión lectora
Nivel educacional y/o curso	Tercer año básico
Nombre de Unidad	Unidad N° 1: Profundización de la comprensión lectora (Soñando Aprendo)
Número de horas pedagógicas	12
Objetivo General	Diseñar una propuesta didáctica centrada en el mejoramiento de la comprensión lectora de estudiantes de Tercer Año Básico a través del cuentacuentos
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el proceso de la comprensión lectora en los textos literarios. • Describir el cuentacuentos como estrategia didáctica. • Diseñar secuencias didácticas, actividades, recursos y formas de evaluación relacionadas con el cuentacuentos.
Temática	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora • Cuentos

4.5 PLANIFICACIÓN DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

Nivel: Básico	Curso: 3°	
Unidad temática: Comprensión lectora: Narración oral: Cuentacuentos.	Unidad de aprendizaje: Soñando Aprendo	
	Horas: 12 hrs. pedagógicas	
Objetivo de aprendizaje transversal: Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.		
Objetivo de aprendizaje disciplinario: Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora		
Conocimientos comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> • Identifica información básica y varios detalles dispersos en el texto oral con temática variada • información explícita e implícita • Orden Cronológico • Descripción de personajes • descripción del ambiente en que ocurre la acción • Secuencia de la historia 	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Expresarse de forma oral • Aplicar estrategias de comprensión lectora. • Escuchar y leer textos literarios • Comprender textos mediante narrativa oral • Analizar información. • Presta atención activa y sostenida dando señales verbales y no verbales según el tipo de texto oral y las formas de interacción propias de su cultura. 	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico, informado y reflexivo • Trabajo colaborativo • Desarrollo de la creatividad • Perseverancia al trabajo riguroso

<p>Objetivo de Aprendizaje:</p> <p>Identifican las características de un cuento a través del cuentacuentos</p>	<p>MOMENTO</p> <p>SD1: ¿Qué ¿Sabemos? (Aproximación al concepto, 4 hrs pedagógicas).</p>	<p>SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (NARRACIÓN)</p> <p>Nombre de la secuencia: Te cuento un cuento</p> <p>Los/as estudiantes visualizan imágenes del cuento “El gato con botas” del autor Charles Perrault y las socializan con la clase, infiriendo de que trata el cuento. A continuación, escuchan de forma activa el cuento narrado por el/la docente a medida que modela mediante el cuentacuentos estrategias para conocer características del cuento, haciendo hincapié en la ocurrencia cronológica.</p> <p>Los estudiantes participan de forma oral en el análisis. Para finalizar realizan una autoevaluación.</p>	<p>EVALUACIÓN: Formativa.</p> <p>Criterio 1: Analizan comprensivamente el Cuento.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestan preguntas que aluden a información explícita e implícita • Reconocen la voz narrativa de los personajes. • Comprenden el orden cronológico. • Responden de forma oral a preguntas relacionadas con el texto <p>Criterio 2: Manifiestan una postura crítica referente al cuentacuentos</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona críticamente sobre el cuentacuentos (centrándose en expresión, voz, postura corporal) • Elaboran opiniones respecto a la narración
---	--	---	--

<p>Objetivo de Aprendizaje:</p> <p>Infieren situaciones del texto narrado</p> <p>Describen el orden cronológico del cuento, personajes, ambiente e idea principal</p>	<p>Momento: SD2: Descubramos lo que nos ofrece la literatura (<i>Caracterización y estructura, 4 hrs, pedagógicas</i>).</p>	<p>El/la Docente modela mediante el cuentacuentos el análisis del cuento y sus predicciones. Los/as estudiantes participan mediante la escucha activa y la participación oral</p> <p>El/la docente, narra el cuento “Peter pan” del escritor James Matthew Barrie. Modelando A través de la estrategia de cuentacuentos, forma de narrar y de analizar el texto, los/as estudiantes participan mediante escucha activa, y luego EL/LA Docente Modela la guía “5 dedos para contar”. Luego los estudiantes presentan sus análisis a través de la guía que presentarán de forma oral. Para Finalizar los/as estudiantes realizan una autoevaluación.</p>	<p>Evaluación: Formativa Criterio1: Analizan comprensivamente el texto literario Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extraen información explícita e implícita • Expresan opiniones referentes a situaciones del texto escuchado de forma oral <p>Criterio: Distinguen características del cuento Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden el orden cronológico • identifican personajes y ambiente • Reconocen la idea principal • Utilizan recursos expresivos
--	--	--	---

<p>Reconocen características del cuentacuentos</p> <p>Comprenden el texto Narrado</p>	<p>SD3: “Ahora es tu turno” (Trabajo autónomo, 2 hrs)</p>	<p>El/la docente narra el cuento “Ricitos de oro” del escritor Robert Southey, el/la docente modela paso a paso cómo contar un cuento, la voz, postura, y la modulación, ocupación del espacio. Los estudiantes participan mediante la escucha activa y la observación para luego recrear alguna parte del cuento.</p> <p>El/la docente invita a los/as estudiantes a elegir un cuento que sea de su agrado y trabajarlo en grupo, deben llenar la guía 5 dedos para contar que trabaja la comprensión lectora. Luego los estudiantes deben planear su cuentacuentos en grupos, siguiendo la guía, que divide a narradores, personajes, creación de ambiente y materiales. Los/as estudiantes realizan una coevaluación.</p>	<p>Criterio: Narran un cuento mediante el cuentacuentos</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizan recursos expresivos • Comprenden el orden cronológico • Identifican personajes y ambiente • Utilizan una correcta expresión oral <p>Criterio: Analizan comprensivamente el texto</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen los personajes • identifican el ambiente • Comprenden orden cronológico
---	--	--	--

<p>Narran y personifican un cuento mediante el cuentacuentos</p>	<p>SD4: ¿Qué aprendí? (Evaluación de los aprendizajes, 2 hrs)</p>	<p>Los/as estudiantes, presentan por grupos sus cuentacuentos, y se evalúa mediante una rúbrica.</p>	<p>Evaluación: Sumativa Criterio: Narran un cuento mediante el cuentacuentos Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilizan recursos expresivos• Utilizan correcta expresión oral• Comprenden orden cronológico• Identifican personajes, ambiente y sus características
--	--	--	--

4.6 Diseño de propuesta didáctica

Diseño de clase N°1

CURSO: 3° Básico	N° DE HORAS (Ped.): 2 horas
UNIDAD TEMÁTICA: Comprensión lectora	UNIDAD DE APRENDIZAJE: Soñando Aprendo
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Identificar las características de un cuento a través del cuentacuentos.	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.
APRENDIZAJE ESPERADO(DISCIPLINAR): Examinan las características del cuento, a través de la escucha activa de un cuentacuentos.	APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSAL): Demuestran respeto por las opiniones de sus pares
Habilidades: expresar opiniones de forma oral, interpretación de significados connotativos, asociación de experiencias previas con la lectura, inferencias lectoras.	Contenidos: Comprensión lectora: introducción al género narrativo.
	Actividades claves: Cuentacuentos, interpretación de la narración escuchada.

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</p> <p>El/la docente activa conocimientos previos a través de imágenes alusivas a cuentos, y realiza preguntas como: ¿has leído o te han leído un cuento?, ¿Qué cuentos conocen?, ¿Cuáles son las partes de un cuento?</p> <p>Luego el/la docente presenta el texto, título, escritor e ilustrador. Luego revisan imágenes realizadas por distintos ilustradores en diversos períodos históricos. A partir de ellas, responden de forma oral: ¿Cómo se caracteriza al gato</p>	15 min	<p>Evaluación formativa.</p> <p>Criterio 1: Analizar comprensivamente el texto</p> <p>-Realizan inferencia asociando el lenguaje</p>

	<p>con botas cada imagen?, ¿Qué aspectos se destacan del personaje?, ¿Qué hace el gato con botas en cada imagen?, ¿Dónde se encuentra y con quién se relaciona?, ¿de qué tratará el relato que leeremos? Las predicciones que más se repiten se anotan en el pizarrón.</p>		<p>verbal y no verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interpretan el relato. -Elaboran opiniones referentes a las preguntas que se le realizan
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del problema:</p> <p>Los estudiantes reflexionan y dialogan junto a el/la docente, recordando los elementos narrativos que están presentes en el cuento, centrándose en: inicio, desarrollo, cierre y momentos claves y personajes. Y reflexionan acerca del cuentacuentos, el uso de la voz, entonación y la forma de ocupar espacios y puesta en escena.</p> <p>El/la docente les recuerda estar atentos a estos puntos durante la narración oral.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del problema:</p> <p>El/la docente realiza la lectura modelada, cuidando los aspectos involucrados en una buena calidad de lectura oral expresiva. Detiene la lectura en los momentos señalados para comprobar la comprensión e interés en el texto. Y pregunta: ¿Qué crees que hará el gato con botas con los objetos que le entregó su amo?, ¿Para qué crees que el gato fue a ver al rey?, ¿Qué intención tiene el gato al pedir esto al ogro? Los estudiantes responden durante la lectura de forma oral. Para finalizar realizan una autoevaluación referente a su comportamiento durante la escucha activa, y a su comprensión lectora.</p>	50min	<p>Criterio 2: Analizan comprensivamente el texto</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifican las partes del cuento -Reconocen las características del narrador oral -Infieren según contexto <p>Criterio3: Expresión oral</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresan su opinión referente a situaciones puntuales -Comentan situaciones

			<p>de sus vidas que se asemejan a la historia</p> <p>-expresan ideas claras</p>
	<p>S.D.G.4 Metacognición: Las y los estudiantes reflexionan acerca de los momentos del cuento y sus personajes, además de revisar sus inferencias iniciales y las comparan con lo que ahora saben del cuento. Luego responden a preguntas abiertas referidas a su aprendizaje como: ¿Qué fue lo que más te gustó de la clase?, ¿qué fue lo que más te costó?, ¿Qué aprendiste hoy y para qué te ha servido?</p>		
	<p>S.D.G.5 Sistematización: se recogen las interpretaciones de las y los estudiantes sobre la base de las respuestas a las preguntas de reflexión las cuales se organizan en la pizarra.</p>	25min	<p>Criterio4: Analizar puesta en escena del cuentacuentos</p>
	<p>Teorización: se abordan elementos que forman parte del cuento mediante una guía.</p>		<p>-expresan su opinión referente al cuentacuentos</p> <p>-Elaboran un análisis del uso de la voz y corporal de quien narra</p>

Recurso N° 1 para la comprensión efectiva de la lectura.

Educar Chile (2020). *Recursos para el Aula*. Recuperado de:

<https://www.educarchile.cl/el-gato-con-botas>

Para poner en práctica con éxito este módulo, es relevante considerar los conocimientos y experiencias previas que poseen los/as estudiantes en relación al tópico y contexto del cuento, para luego adentrarnos en el cuentacuentos. Por ende, es importante saber si conocen los cuentos, y cuáles son sus opiniones, para ellos se usarán imágenes. Se recomienda enfatizar en la S.G.D.1 respecto a la temática a abordar en la clase, esto mediante una ronda reflexiva que permita que el alumnado pueda exteriorizar sus apreciaciones y experiencias. Además, responden preguntas respecto del texto a escuchar, para trabajar la inferencia.

Imágenes para indagar en conocimientos previos:



Imágenes para inferir previo a la lectura (Antes de la Lectura):



IMAGEN 1. *El gato con botas y el ogro*, Gustave Doré, 1867



IMAGEN 2. *El gato con botas*, Giovanni Francesco Straparola, siglo XIV, XV.

- Los/as estudiantes reflexionan y dialogan junto a su docente, recordando los elementos narrativos que están presentes en el cuento: narrador, personajes; y los momentos fundamentales del relato: inicio, desarrollo, nudo o clímax y desenlace.

Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora (Durante la lectura)

- Lea en voz alta el texto cuidando dar cuenta del sentido del relato, enfatizando según signos ortográficos, respetando las pausas y expresando el sentir de los personajes.
- Detenga la lectura para corroborar la comprensión en los siguientes momentos:
- Página 2 al finalizar el primer párrafo. Pregunta: ¿Qué crees que hará el gato con botas con los objetos que le entregó su amo?
- Página 2, después del siguiente diálogo: -Puedes decirle a tu amo- respondió el rey- que se lo agradezco y que su regalo me agrada mucho. Pregunta: ¿Para qué crees que el gato fue a ver al rey?

- Página 5, después del siguiente diálogo: - ¿Imposible? -repuso el ogro-. Ya lo veréis. Pregunta: ¿Qué intención tiene el gato al pedir esto al ogro?
- Detenga la lectura también para responder preguntas sobre palabras de vocabulario que no hayan quedado claras. No obstante, es conveniente invitar a los estudiantes que tengan a mano su crucigrama con el significado trabajado antes de leer.

Después de la lectura:

- Los/as estudiantes reflexionan y dialogan junto a su docente, recordando los elementos narrativos que están presentes en el cuento: narrador, personajes; y los momentos fundamentales del relato: inicio, desarrollo, nudo o clímax y desenlace.
- Los/as estudiantes reflexionan junto al docente respecto del cuentacuentos, recordando el uso de voz e interpretación.

Elaboración propia:

Autoevaluación

¿Qué tal Lo he hecho?

Nombre: _____
Curso: _____

He escuchado con atención	😊 😊 😞 😞
He respondido a las preguntas durante la lectura	😊 😊 😞 😞
He comprendido las partes del cuento	😊 😊 😞 😞
He dado mi opinión	😊 😊 😞 😞
He escuchado las opiniones de mis compañeros/as con respeto	😊 😊 😞 😞
He comprendido el cuento	😊 😊 😞 😞
Cuanto me gusto el cuento	😊 😊 😞 😞



😊	Siempre	😊	casi siempre
😞	Un poco	😞	Nunca o Nada

Elaboración propia:

Teorización N°1

El Cuento



Es una narración breve que se desarrolla en un espacio y tiempo determinado, en la cual podemos encontrar personajes que viven situaciones o acontecimientos.

Características del cuento

Tiene personajes que pueden ser personas, animales o cosas que viven las situaciones que ocurren en el cuento. Hay principales en quienes se centra la historia y secundarios que acompañan a los personajes principales y su participación dentro de la historia es menor



Ambiente: es el lugar y momento determinado donde sucede la

historia.



¿Alguna pregunta?



Estructura del cuento



Principio o inicio:
Se muestra la situación,
personajes, tiempo y
espacio en que sucede
la acción



Desarrollo:
Se da a conocer los
hechos o problemas
que los personajes
intentan solucionar.

FINAL O DESENLACE
La situación
se resuelve y se sabe qué sucedió con los
personajes.



Diseño de clase N°2

CURSO: 3° Básico	N° DE HORAS (Ped.): 2 horas
UNIDAD TEMÁTICA: Comprensión lectora	UNIDAD DE APRENDIZAJE: Soñando Aprendo
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Infieren situaciones del texto narrado.	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.
APRENDIZAJE ESPERADO(DISCIPLINAR): Identifican características del cuento como texto narrativo.	Aprendizajes Esperados (TRANSVERSAL): Demuestran disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita
Habilidades: expresar opiniones de forma oral, interpretación de significados connotativos, asociación de experiencias previas con la lectura, inferencias lectoras.	Contenidos: Comprensión lectora: información explícita e implícita
	Actividades claves: Cuentacuentos, interpretación de la narración escuchada.

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</p> <p>El/la docente activa conocimientos previos ¿Qué características recuerdas de los cuentos?, ¿Qué es un cuentacuentos?, ¿Les gusta escuchar cuentos?, ¿Qué es lo que más te gusta del cuentacuentos?, ¿Cómo contarías tú un cuento?</p>	15 min	<p>Evaluación formativa.</p> <p>Criterio 1: Expresa sus ideas con claridad</p> <p>-Elaboran opiniones referentes a las preguntas</p>

<p>Desarrollo</p>	<p>S.D.G.2 Presentación del problema:</p> <p>El/la docente mostrará una bolsa grande y motivará a los estudiantes con preguntas acerca de qué contiene la bolsa misteriosa, ellos responderán de forma oral.</p> <p>Luego que descubran que son láminas de un cuento, realizará preguntas de predicciones como, por ejemplo: ¿Quiénes serán los personajes que aparecerán en esta historia?, ¿Cuál podría ser el título de este cuento?, ¿Dónde ocurrirán los hechos?, las predicciones que más se repiten se anotarán en la pizarra.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del problema: El/la docente modela el cuentacuentos “La aventura de los animales de la selva”, se realizarán preguntas de predicción durante la lectura que los estudiantes deben responder de forma oral, como, por ejemplo: ¿Por qué querría el león irse al zoológico?, ¿y el mono, porque querría irse al zoológico?, ¿Por qué crees que el avestruz se quiere ir del zoológico?, ¿Por qué crees que el elefante al escuchar a los animales del zoológico se puso triste? Al finalizar la docente les pide verificar si sus predicciones previas estaban cercanas al relato del cuento.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición: en grupos conversan y reflexionan acerca de: ¿Qué hubiese pasado si los animales se quedaban en el zoológico?, y acerca de lo aprendido durante la clase, con preguntas abiertas como: ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Cómo lo aprendimos?</p>	<p>50 min</p>	<p>Evaluación : formativa</p> <p>Criterio 2: Analizar comprensivamente el texto literario.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizan inferencias asociando el lenguaje verbal y no verbal. -Interpretan el relato. -Interpretan imágenes -Elaboran opiniones referentes a las preguntas que se le realizan
--------------------------	--	---------------	--

Cierre	Sistematización: se recogen las interpretaciones de las y los estudiantes sobre la base de las respuestas a las preguntas de reflexión las cuales se organizan en la pizarra. Teorización: se introduce la teorización acerca del orden cronológico en los textos narrativos, específicamente cuentos, mediante una guía.	25min	
---------------	--	-------	--

Recurso N° 2: para la comprensión afectiva de la lectura

Fuente: <http://losdinosaurios4ab.blogspot.com/2016/05/cuentos-de-animales-en-educacion.html>

Imágenes para trabajar el desarrollo de la clase específicamente el momento de problematización, donde los/as estudiantes deben generar predicciones respecto a imágenes alusivas al cuento.





Guía para El/la docente cuentacuentos:

Es importante considerar que el éxito de esta sesión radica en el vínculo que el estudiante pueda o no generar con la obra narrativa, a través de la interpretación del cuentacuentos. Es de igual forma relevante trabajar durante la lectura con sus opiniones para hacerles sentir parte del relato. “Las aventuras de los animales de la selva”, acompañado de los momentos para realizar las preguntas de predicción a los estudiantes durante la narración oral del texto

Había una vez un Elefante muy tragón. Cansado de comer las plantas de la selva, decidió irse al Zoológico.

El Elefante llamó a la Tortuga y le contó que se iba al Zoológico y le dijo que llame a los animales que quisieran ir con él, La tortuga dormilona, cansada que no la dejen dormir, le dijo:

¡Estás loco! ¿Como vas hacerlo? y el Elefante le dijo:
¡Llámalos a todos! y la Tortuga le contestó - Está bien, está bien ...ya voy.
Entonces vinieron el León malo,

Pregunta realizada por El/la docente ¿Por qué querría el león irse al zoológico?, luego de la pausa para respuesta continua:

El león triste de no tener niños para asustar y el Mono...

Pregunta realizada por el/la docente: ¿y el mono, porque querría irse al zoológico?, luego de una pausa para respuesta continúa:

el mono aburrido de comer plátanos todo el día. Todos ellos decidieron irse al Zoológico con el Elefante.

Al otro día, el Elefante los despertó a todos muy temprano para hacer el plan e ir al zoológico. Se escondieron entonces en un barco que iba a la ciudad. viajaron todo el día y la noche.

Al día siguiente el Mono se despertó y les dijo a sus amigos: ¡Llegamos amigos, Estamos en el zoológico!, ¡despierten!

Esperaron la noche para salir camino al Zoológico, cuando llegaron se encontraron con el avestruz que estaba desesperada por salir del zoológico.

Pregunta realizada por el/la docente: ¿Por qué crees que el avestruz se quiere ir del zoológico?, luego de la pausa para respuesta continua:

- Porque te quieres ir? dijo la Tortuga
- Porque no tengo espacio para correr, todo el día estoy encerrada en esta jaula
- dijo el avestruz. Y el pingüino triste dijo:
- Acá no hay frío amigos
- Si! - le dijo el Gorila fortachón desde su jaula- aquí tampoco podemos salir de nuestras jaulas, ¡tienen que ayudarnos a salir!

El Elefante al escuchar lo que le iban diciendo los animales, se puso triste

Pregunta realizada por el/la docente: ¿Por qué crees que el elefante al escuchar a los animales del zoológico se puso triste?, luego de la pausa para respuesta continua:

porque no era el zoológico como él pensaba y decidió salvar a los animales del Zoológico y ayudarlos a salir y escapar de sus jaulas... Entonces el León malo le dijo: ¡Estas loco! ¡yo no quiero regresar, yo quiero asustar niños!

¡Estás loco! dijo el Gorila - sí tú asustas a un solo niño, te dejan sin comer todo el día y te castigan mucho. Aquí los niños vienen a divertirse.

Entonces dijo el León, vámonos de aquí, ¡hay que salvarlos y salir pronto!

Así comenzaron a abrir las jaulas con las llaves que encontró el Mono en la caseta del guardia quien aún dormía y en silencio salieron todos los animales al puerto.

Al llegar, se encontraron un barco que estaba a punto de partir, corrieron y saltaron y se escondieron en el depósito del barco, para que nadie los viera.

Al llegar a la selva, todos los otros animales los esperaban felices, organizaron una fiesta y no querían volver a quejarse de lo que tenían.

FIN.

Elaboración propia:

Teorización N°2



Orden cronológico del cuento

Los acontecimientos: son los hechos o acciones que ocurren en la historia, hay acontecimientos principales, que son los más importantes, ya que van generando la historia; y los acontecimientos secundarios, que son sólo detalles, si alguno de ellos se sacara de la historia no influiría en nada
Recuerda que el cuento tiene partes: inicio-Desarrollo y Cierre



Partes del cuento:
Inicio: Se muestra la situación, personajes, tiempo y espacio en que sucede la acción.
Desarrollo: Se dan a conocer los hechos o problemas que los personajes intentan solucionar. La situación
Cierre o final: se resuelve y se sabe qué sucedió con los personajes.

Palabras claves para el lector



Diseño de clase n°3

CURSO: 3° Básico	N° DE HORAS (Ped.): 2 horas
UNIDAD TEMÁTICA: Comprensión lectora	UNIDAD DE APRENDIZAJE: Soñando Aprendo
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Describen el orden cronológico del cuento, personajes, ambiente e idea principal	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella
APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Reconocen Las partes del cuento, personajes, ambiente e idea principal	Aprendizajes Esperados (TRANSVERSAL): Demuestran respeto por las diversas opiniones y puntos de vista.
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades: expresar opiniones de forma oral, interpretación de significados connotativos, asociación de experiencias previas con la lectura, aplicar estrategias de comprensión lectora. 	Contenidos: Comprensión lectora: Orden Cronológico y estrategias de comprensión lectora.
	Actividades claves: Cuentacuentos, guía cinco dedos para contar.

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</p> <p>El/la docente activa conocimientos previos a través de imágenes alusivas a situaciones que ocurren en orden cronológico, y les pregunta A los/as estudiantes ¿Que hacemos primero al levantarnos ?,¿Qué hacemos después?, ¿Qué hacemos al final?, luego les realiza la pregunta ¿El</p>	15 min	<p>Evaluación formativa.</p> <p>Criterio 1: Expresan sus ideas con claridad</p> <p>- Elaboran opiniones referentes a</p>

	<p>cuento tiene un orden?,¿Cuándo contamos un cuento cómo comenzamos?,¿Cuáles son las partes de un cuento?</p>		<p>las preguntas que se le realizan</p>
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del problema:</p> <p>El/la docente les explica a los estudiantes que deberán escuchar el cuento y luego ordenarlo en inicio, desarrollo, cierre. Además de estar atentos a características como personajes y su importancia, ambiente, y la idea principal y presentarlo al curso de forma oral. A través de su guía 5 dedos para contar. La docente procede a narrar el cuento “Hansel y Gretel”, autor: Hermanos Grimm mediante la estrategia del cuentacuentos, modelando estrategias de lectura acompañada de la mano de “cinco dedos para contar la historia”. Durante la lectura se realizan preguntas antes-durante y después de la lectura, y se repasan los puntos que trabajaran en su guía, los estudiantes participan mediante la escucha activa, participando de forma oral durante el cuentacuentos, y también contarán con una mano de “cinco dedos para contar” para ir siguiendo la narración.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del problema:</p> <p>Los/as estudiantes trabajan con su mano de “cinco dedos para contar”, repasan en grupos y luego completan su guía. Luego en grupos centrándose en su actividad “cinco dedos para contar” y su guía socializan respecto a sus respuestas y el orden cronológico del cuento.</p>	50min	<p>Evaluación:</p> <p>Formativa</p> <p>Criterio2:</p> <p>Criterio 2: Analizar comprensivamente el texto</p> <p>-Identifican las partes del cuento</p> <p>-Reconocen los personajes y ambiente</p> <p>-Describen la idea principal</p> <p>Criterio 3:</p> <p>Expresa sus ideas con claridad</p> <p>Indicadores:</p> <p>-Elaboran opiniones y las expresan de forma fluida</p>

	<p>S.D.G.4 Metacognición: Realizan una autoevaluación, de disposición durante la escucha activa y de comprensión del cuento y de la actividad realizada, y la socializan con los compañeros/as. Luego, responden a las preguntas abiertas realizadas por el/la docente, ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Para qué te sirve lo aprendido hoy?</p>		-Recuperan y organizan información de lo escuchado
Cierre	<p>S.D.G.5 Sistematización:</p> <p>se recogen las interpretaciones de las y los estudiantes sobre la base de las respuestas a las preguntas de reflexión de su guía “5 dedos para contar”, comparten sus respuestas de forma oral, mientras muestran su guía al resto del curso.</p> <p>Teorización: Se introduce teorización acerca de la comprensión lectora, y características del cuentacuentos, mediante datos anotados en la pizarra.</p>	25min	

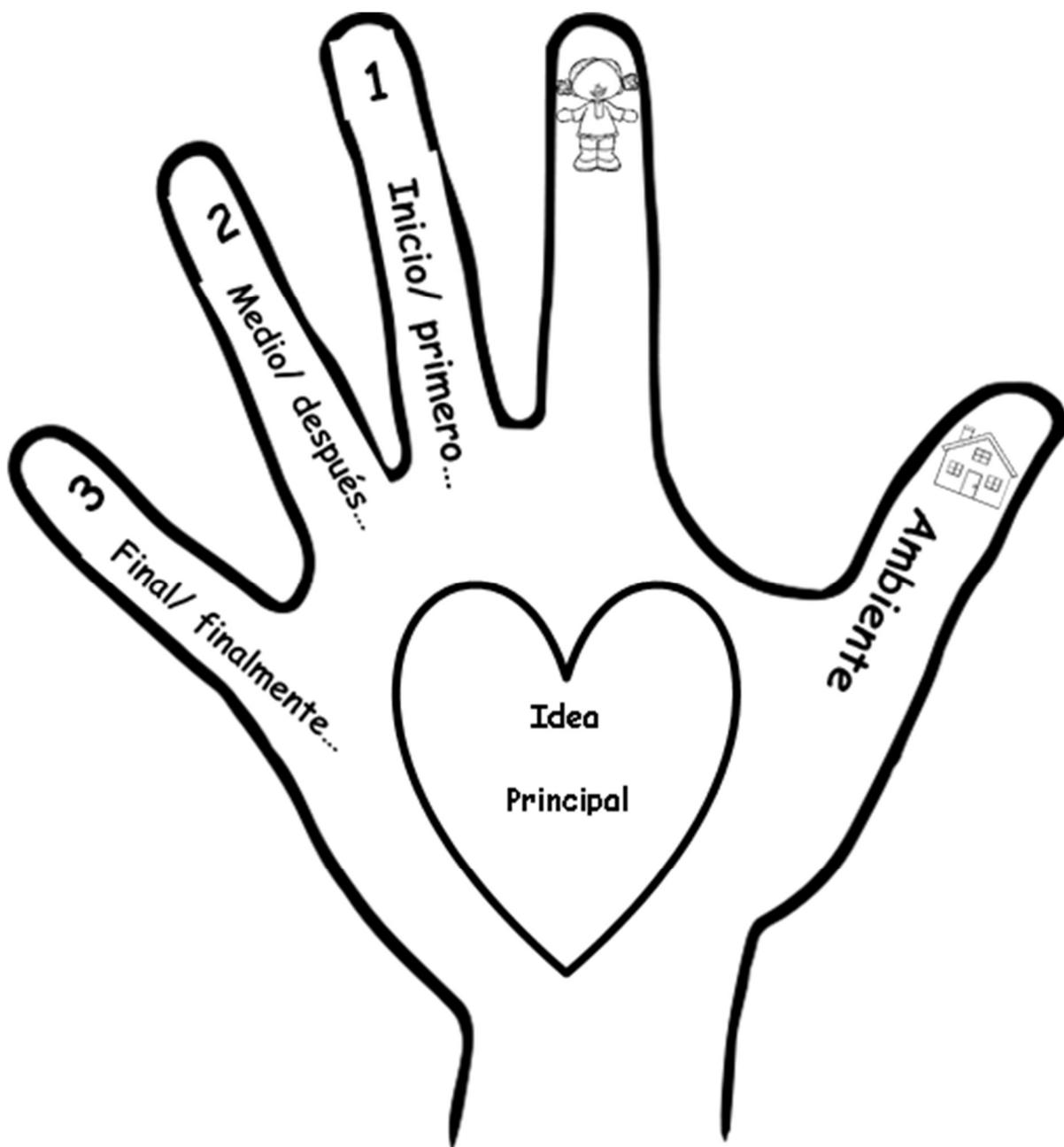
Recurso N° 3: Para la comprensión Lectora.

Guía cinco dedos para contar la historia.

Fuente: <https://profetips.com/products/%F0%9F%93%9A-fichas-de-escritura-para-la-lectura-independiente-it-includes-english-version->

El/la docente cuenta con un apoyo en versión grande para trabajar durante la lectura como parte del cuentacuentos, y los/as estudiantes cuentan con su mano en versión más pequeña, para así seguir el hilo de la historia narrada paso a paso y poder participar de forma oral, antes, durante y después de la lectura.





Guía cinco dedos para contar la Historia

Completa los cuadros que aparecen a continuación

Curso:

Fecha:

Nombre:		Título del cuento:	
			
Ambiente:		Personajes:	
			
1.Inicio	2.Medio		3.Final

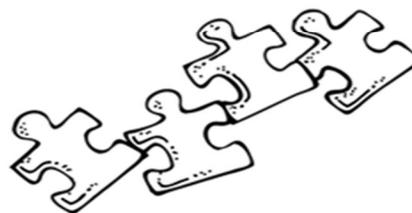
Elaboración propia:

Autoevaluación

¿Qué tal Lo he hecho?

Nombre: _____
 Curso: _____

He escuchado con atención	😊😊😞😞
He respondido a las preguntas durante la lectura	😊😊😞😞
He comprendido las partes del cuento	😊😊😞😞
He comprendido la actividad “Cinco dedos para contar”	😊😊😞😞
He escuchado las opiniones de mis compañeros/as con respeto	😊😊😞😞
He dado mi opinión	😊😊😞😞
He comprendido el cuento	😊😊😞😞
Cuanto me gusto el cuento	😊😊😞😞



😊 Siempre	😊 Casi Siempre
😞 Un poco	😞 Nunca o nada

Elaboración propia:

Metacognición

Nombre: _____

Fecha: _____

¿Qué es lo que yo?...

<p>Sabía del cuento “Hansel y Gretel” y de los cuentos</p>	<p>Me pregunto acerca del cuento “Hansel y Gretel” y de los cuentos</p>	<p>Aprendí acerca del cuento “Hansel y Gretel” y de los cuentos</p>
---	--	--

Elaboración propia:

Teorización N°3

Comprensión lectora:

- La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo.
- La comprensión se basa en datos y conocimiento previo del lector.
- Corresponde al equilibrio entre el autor texto y la interpretación del lector.
- Es una construcción de inferencias, que son comprobadas al terminar.
- Inferir: es deducir, sacar conclusiones con algunos datos o pistas que tengamos
- Se debe identificar personajes, ambiente, inicio, desarrollo y cierre además de la idea central
- Se buscan relaciones del texto con la vida propia, y también se debe ser críticos, tener una opinión respecto al texto leído o escuchado.

Cuentacuentos:

- El cuentacuentos es una persona que narra a otros con el objetivo de divertir, recrear, rescatar y difundir historias que nos hablan sobre nuestras vidas y nuestras raíces. Ellos transmiten nuestra cultura y promueven el amor por los relatos y la lectura.
- Existen tantos tipos de cuentacuentos como formas de contar una historia: algunos se apoyan en libros previamente escritos y otros recogen relatos de la tradición oral; hay quienes usan elementos para dar énfasis al relato (como escenografías, disfraces, instrumentos u objetos), y muchos solo hacen uso de la voz y el cuerpo para transportar a su público al mundo de la imaginación.
- los cuentacuentos han existido desde siempre con diferentes nombres, los aedos y rapsodas de la Grecia antigua, los trovadores y juglares durante la edad media, y los contadores de Kamishibai japoneses en la década de 1920, son algunos de los tipos de cuentacuentos que podemos encontrar prácticamente en todas las culturas.
- “Cuentacuentos” se usa para la acción de narrar o para quien narra el cuento.
- Para ser un buen cuentacuentos se debe tener conocimiento del cuento, un correcto uso de la voz y del cuerpo, una correcta entonación, pausas y suspenso.

Diseño de clase n°4

CURSO: 3° Básico	N° DE HORAS (Ped.): 2 horas
UNIDAD TEMÁTICA: Comprensión lectora	UNIDAD DE APRENDIZAJE: Soñando Aprendo
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Reconocen características del cuentacuentos	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros
APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Diferencian las características del cuentacuentos	Aprendizajes Esperados (TRANSVERSAL): Aprecian el contar cuentos como una forma de acercamiento a la lectura
Habilidades: expresar opiniones de forma oral, asociación de experiencias previas con la lectura, inferencias lectoras, observación.	Contenidos: Comprensión lectora: Reconocen las partes de un cuento, sus personajes, ambiente, narrador y orden cronológico.
	Actividades claves: Cuentacuentos, Bitácora observadora, puesta en escena del cuentacuentos

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
Inicio	S.D.G.1 Activación de conocimientos previos: El/la docente activa conocimientos previos a través de preguntas alusivas al cuentacuentos. ¿Recuerdan que es un cuentacuentos?, ¿Qué características tiene el cuentacuentos?, ¿Te gustaría hacer tu propio cuentacuentos?, ¿Cómo te lo imaginas?, los estudiantes responden a las preguntas de forma oral.	15 min	Evaluación formativa. Criterio1: Correcta expresión oral Indicadores:

			-Expresan su opinión de forma oral y con claridad
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del problema:</p> <p>El/la docente les explica a los estudiantes que deberán escuchar el cuento, y ser espectadores críticos, estar atentos a los detalles, uso de la voz, sus tonos que cambian según personajes, movimiento corporal, ocupación del espacio, oralidad, Todo esto deberán anotarlo en su “bitácora observadora” que será modelada por el/la docente, mostrando los ítems a rellenar, tales como: Voz: fuerte, suave, rápida, lenta, ¿es la misma voz para todos los personajes?, ¿Cómo son las voces de los personajes?. Movimiento corporal: en un solo sitio, ocupa varios espacios, ¿Cómo es el movimiento de los personajes?, implementos que usa, etc. Se procede a narrar el cuento “Ricitos de oro”, el/la docente modela la forma de realizar el cuentacuentos mientras los/as estudiantes participarán de forma oral durante la narración y estarán atentos a anotar detalles en sus bitácoras.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del problema:</p> <p>Los/as estudiantes trabajan en grupo con sus bitácoras, luego se procede a ensayar técnicas orales para una correcta modulación, tonos de voz, movimiento corporal y gestual.</p> <p>Los/as estudiantes elegidos al azar recrean una parte del cuento “Ricitos de oro” con la estrategia del cuentacuentos.</p>	50min	<p>Evaluación</p> <p>:</p> <p>Formativa</p> <p>Criterio2: Correcta expresión oral</p> <p>-Expresan su opinión de forma oral y con claridad</p> <p>- Elaboran opiniones y las expresan de forma fluida</p> <p>-Recuperan y organizan información de lo escuchado</p> <p>-Correcto uso de los tonos de voz</p> <p>Criterio3: Correcta interpretación</p>

	<p>S.D.G.4 Metacognición:</p> <p>Los/as estudiantes, reflexionan en grupos acerca de lo observado durante la clase, guiados por preguntas anotadas en la pizarra, por ejemplo, ¿Cómo lo has hecho hoy?, ¿Qué fue lo que más te gustó de la clase?, ¿Qué fue lo más te costó hacer o comprender de la clase?, ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Para qué lo aprendimos?</p>		<p>-Manejo escénico</p> <p>-Coherencia gestual con la narración</p> <p>-coherencia corporal con la narración</p>
<p>Cierre</p>	<p>S.D.G.5 Sistematización: posteriormente, se clasifican en la pizarra los elementos recurrentes en las bitácoras.</p> <p>Teorización: Se teorizan las características centrales del cuentacuentos y del cuento, mediante datos anotados en la pizarra.</p>		

Recurso 4: Para el apoyo a la comprensión lectora mediante le cuentacuentos. Fundación Mustakis (2020).

Fuente: <https://www.fundacionmustakis.org/cuenta-cuentos/>

Esta sesión estratégica para la comprensión efectiva de la lectura, tiene como objetivo principal interiorizar respecto a la forma de leer y de crear aprendizaje significativo a través del cuentacuentos, darle sentido a la lectura y educar a los/as estudiantes referentes a introducirse en la lectura, mediante el uso de la voz, la caracterización, y de esa forma analizar personajes, ambiente, emociones, que se viven dentro del texto y se pueden vivenciar mediante la narración oral.

Cuentacuentos:

- Volumen de voz adecuado para que todos puedan escuchar, produciendo los cambios necesarios según las necesidades de la narración que se realiza.
- Tono de voz natural, no muy agudos, ni muy graves.
- Melodía y ritmo adecuados. La velocidad con que se narra no debe ser ni muy rápida ni muy lenta.
- Modulación en forma natural, no exagerada, de las palabras.
- Las pausas deben usarse con una intención específica, para dar suspenso, provocar curiosidad, diferenciar lo que dice el personaje principal de lo que dice otro personaje, o diferenciar lo que se narra y lo que es dialogado, etc.
- La mirada está dirigida a la audiencia en su totalidad y a cada uno de los oyentes. Además, expresa su propia mirada sobre el relato.
- Gestos que complementan la narración

Cuento:

- Es un relato corto, con personajes que realizan acciones en un lugar y tiempo determinado
- No tiene tantos personajes
- Tiene inicio, desarrollo y cierre
- Personajes – ¿Quiénes?
- Espacio – ¿Cuándo?
- Tiempo y ambiente – ¿Dónde?
- Tiene una idea principal o situación principal

Diseño de clase n°5

CURSO: 3° Básico	N° DE HORAS (Ped.): 2 horas
UNIDAD Comprensión lectora	TEMÁTICA: UNIDAD DE APRENDIZAJE: Soñando Aprendo
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Comprenden el texto Narrado	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella
APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Reconocen partes del cuento, personajes, ambiente, idea principal.	APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSAL): Aprecian la lectura como fuente de conocimiento.
Habilidades: expresar opiniones de forma oral, asociación de experiencias previas con la lectura, inferencias lectoras	Contenidos: Comprensión lectora: Narración oral
	Actividades claves: Cuentacuentos, interpretación de la narración escuchada.

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</p> <p>El/la docente activa conocimientos previos a través de preguntas abiertas, ¿Recuerdas las partes y características del cuento?, ¿Qué es un cuentacuentos?, ¿Cuál ha sido tu cuentacuentos favorito de las clases pasadas?, ¿Qué cuento te gustaría contar?, ¿Cómo sería tu cuentacuentos?</p>	15 min	<p>Evaluación:</p> <p>Formativa</p> <p>Criterio1: Correcta expresión oral</p> <p>-Expresan su opinión de forma oral y con claridad</p> <p>- Elaboran opiniones y</p>

			las expresan de forma
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del Problema</p> <p>El/la docente invita a los estudiantes al centro del aula, y les pide seleccionar los cuentos que más les interesen, luego en grupos seleccionan un cuento y lo trabajan con su guía cinco dedos para contar y luego trabajar la planificación de su cuentacuentos.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del problema:</p> <p>Los/as estudiantes analizan el cuento seleccionado, para ello deben leer en forma grupal y completar la guía “cinco dedos para contar” (revisar anexo 3), luego deben planificar su cuentacuentos con su guía “Mi cuentacuentos”. Luego comparten por grupos su idea de cuento, y parte de su planificación.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición: Las y los estudiantes realizan una coevaluación, reflexionando acerca del trabajo en equipo, luego reflexionan mediante preguntas que anotaran en su cuaderno, realizadas por el/la docente como: ¿Qué es lo que más te gusta del cuentacuentos?, ¿Cómo te imaginas tu cuentacuentos?, ¿Qué aprendiste hoy y para que te sirve?</p>	50min	<p>Criterio 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analizar comprensivamente el texto -Identifican las partes del cuento -Reconocen los personajes y ambiente -Describen la idea principal <p>Criterio3: Correcta expresión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresan su opinión de forma oral y con claridad -Elaboran opiniones y las expresan de forma clara
	<p>S.D.G.5 Sistematización: Se recogen las opiniones de los estudiantes y aquellas similitudes que más se repiten referente a</p>		

	<p>considerar dentro del cuentacuentos y se anotan en la pizarra.</p> <p>S.D.G.6 Teorización: sobre la base de las respuestas de los estudiantes, se explican en detalle características del cuentacuentos, y se analiza la rúbrica de evaluación a usar la siguiente clase (revisar en teorización N°5).</p>		
--	--	--	--

Elaboración propia: **Anexo 5: Recurso N° 5:**

Guía “Mi cuentacuentos”

Nombres:

Curso:

Fecha:



TÍTULO DEL CUENTO:

Nombre de los Narradores:



Nombre de los personajes y quienes los personifican:



Tonos de voz a utilizar durante el cuentacuentos:

-Alto

-Bajo

-Medio

Espacios a ocupar:

Preguntas que se realizaran antes de comenzar el cuentacuentos:



Preguntas que se realizaran durante la narración oral:



¿Cómo finalizara el cuentacuentos?



Elaboración propia:

Coevaluación						
Nombre Alumno(a):						
Fecha:						
	Nombre integrante Del Grupo	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Tiene una actitud positiva						
Respeto las ideas de los miembros del Grupo						
Cumple con las responsabilidades que implica su rol						
Comprende la actividad						
Ayuda a cumplir los objetivos del grupo.						
Respeto los roles de sus compañeras/os.						
Reconoce características del cuento						
Identifica características del cuentacuentos						

Diseño de clase N°6

CURSO: 3° Básico	N° DE HORAS (Ped.): 2 horas
UNIDAD TEMÁTICA: Comprensión lectora	UNIDAD DE APRENDIZAJE: Soñando Aprendo
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral.	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.
APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Reconocen el cuentacuentos como apoyo para la comprensión del texto.	Aprendizajes Esperados (TRANSVERSAL): Aprecian el contar cuentos como una forma de acercamiento a la lectura.
Habilidades: expresar opiniones de forma oral, interpretación de significados connotativos, asociación de experiencias previas con la lectura, inferencias lectoras, expresión oral y escénica.	Contenidos: Comprensión lectora: Narración oral.
	Actividades claves: Puesta en escena del cuentacuentos.

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</p> <p>El/la docente activa conocimientos previos a través de preguntas alusivas al cuentacuentos. ¿Recuerdas características importantes del cuentacuentos?, ¿Para qué sirve el cuentacuentos?, ¿Recuerdas características del cuento? Luego, Los y las estudiantes escuchan las instrucciones de la evaluación,</p>	15 min	<p>Evaluación</p> <p>Sumativa</p> <p>Criterio1: Correcta expresión oral</p> <p>Indicadores:</p>

	<p>posteriormente, se les da a conocer la rúbrica de evaluación.</p> <p>S.D.G.2 Presentación del problema:</p> <p>Los/as estudiantes comparten con el resto del curso su cuentacuentos, centrándose en la voz, narración coherente, orden cronológico, personajes, además de la interacción con el resto de sus compañeros.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del problema:</p> <p>Los estudiantes comparten sus impresiones del cuentacuentos, tanto del propio como aquellos presentados por sus compañeros/as.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición: Los/as estudiantes socializan lo que más les gusta de la clase y lo que menos, reflexionan acerca de los cuentacuentos y como aporta para sus vidas.</p>	<p>-Expresan su opinión de forma oral y con claridad</p> <p>Criterio 2: Analizar comprensivamente el texto</p> <p>-Identifican las partes del cuento</p> <p>-Reconocen los personajes y ambiente</p> <p>-Describen la idea principal</p> <p>Criterio3: Correcta expresión oral</p> <p>-Expresan su opinión de forma oral y con claridad</p> <p>- Elaboran opiniones y las expresan de forma clara</p> <p>Criterio4: Correcta interpretación</p> <p>-Manejo escénico</p> <p>-Coherencia gestual con la narración</p> <p>-coherencia corporal con la narración</p>
--	---	---

Cierre	<p>Sistematización: Posteriormente, se clasifican en la pizarra los elementos recurrentes en la comprensión de un texto evidenciados en los cuentacuentos de los y las estudiantes.</p> <p>Teorización: Se realiza un mapa conceptual con las características a tener en cuenta al momento de leer un texto para su correcta comprensión.</p>		
---------------	---	--	--

Elaboración propia: **Recurso 6**

Rúbrica de evaluación

Nombre del estudiante:

Puntaje obtenido:

Fecha:

Puntaje ideal: 36 puntos.

Curso:

Nota:

Categoría	4	3	2	1
Duración	El cuento tiene una duración de 5-7 minutos.	El cuento tiene una duración de 4 a 8 minutos.	El cuento tiene una duración de 9 minutos.	El cuento dura menos de 3 minutos o más de 9.
Sabe la Historia (C.E.)	El cuentista sabe bien el cuento y habla con seguridad. No necesita apuntes	El cuentista sabe el cuento. Puede necesitar apuntes en una o dos ocasiones, pero el orador está relativamente seguro.	El cuentista sabe algo del cuento, pero parece no haberlo practicado. Puede que necesite apuntes en 3-4 ocasiones y el orador	El cuentista no puede decir el cuento sin usar apuntes.

			parece estar incómodo.	
Precisión al Contar el Cuento	El cuentista incluye todos los puntos principales, ambiente, personajes, idea, principal y varios detalles del cuento que él o ella está contando.	El cuentista incluye todos los puntos principales y 1-2 detalles del cuento que él o ella está contando.	El cuentista incluye todos los puntos principales del cuento que él o ella está contando.	El cuentista olvida los puntos principales del cuento que él o ella está contando.
Secuencia	Vuelve a relatar el cuento con una secuencia correcta sin dejar fuera partes importantes.	Vuelve a relatar el cuento en secuencia con 2-3 omisiones.	Vuelve a relatar el cuento con varias omisiones, pero mantiene la secuencia de las partes relatadas.	Vuelve a relatar el cuento fuera de secuencia.
Actuación/Diálogo	El/la estudiante usa voces, expresiones faciales y movimientos consistentes para hacer a los personajes más creíbles y al cuento más fácil de entender.	El/la estudiante usa a menudo voces, expresiones faciales y movimientos para hacer a los personajes más creíbles y al cuento más fácil de entender.	El/la estudiante trata de usar voces, expresiones faciales y movimientos para hacer a los personajes más creíbles y al cuento más fácil de entender.	El/la estudiante dice el cuento, pero no usa voces, expresiones faciales o movimientos para hacer el contar la historia más interesante o claro.

Voz	Siempre habla alto, lento y claro. Es fácilmente entendido por todos los miembros de la audiencia.	Habla alto, lento y claro. Es fácilmente entendido por todos los miembros de la audiencia casi todo el tiempo.	Habla alto y claro. Habla tan rápido, algunas veces, que la audiencia tiene problemas en entender.	Habla demasiado suave o habla entre dientes. La audiencia, a menudo, tiene problemas en entender.
Personajes	Los personajes principales son nombrados y claramente descritos (a través de palabras y/o acciones). La audiencia sabe y puede describir cómo se ven los personajes y cómo se comportan.	Los personajes principales son nombrados y descritos (a través de palabras y/o acciones). La audiencia tiene una buena idea de cómo son.	Los personajes principales son nombrados, pero la audiencia sabe muy poco sobre ellos.	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.
Contacto con la Audiencia	El cuentista mira y dice el cuento a todos los miembros de la audiencia.	El cuentista mira y dice el cuento a unas pocas personas en la audiencia.	El cuentista mira y dice el cuento a 1-2 personas en la audiencia.	El cuentista no mira o trata de involucrar a la audiencia.
Trabajo en equipo	Todo el equipo participó de cuentista y personaje	No todo el equipo participó de narrador y personaje	Solo tres del grupo participaron de narrador y personajes	Solo dos del grupo participaron como narradores y personajes

Escala de Notas para Rúbrica de Evaluación:

Fuente: <https://escaladenotas.cl/>

Nota mínima	2.0	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
Nota máxima	7.0	0.0	2.0	10.0	2.9	20.0	3.9	30.0	5.8
Nota aprobación	4.0	1.0	2.1	11.0	3.0	21.0	3.9	31.0	6.0
Exigencia	60.0	2.0	2.2	12.0	3.1	22.0	4.1	32.0	6.2
Puntaje máximo	36.0	3.0	2.3	13.0	3.2	23.0	4.3	33.0	6.4
Incremento	1.0	4.0	2.4	14.0	3.3	24.0	4.5	34.0	6.6
		5.0	2.5	15.0	3.4	25.0	4.7	35.0	6.8
		6.0	2.6	16.0	3.5	26.0	4.9	36.0	7.0
		7.0	2.6	17.0	3.6	27.0	5.1		
		8.0	2.7	18.0	3.7	28.0	5.3		
		9.0	2.8	19.0	3.8	29.0	5.5		

5. Conclusiones

1. La comprensión lectora es, sin duda, central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para la vida en general. Nos permite desarrollarnos como personas críticas y, al mismo tiempo, influye en todas y cada una de las asignaturas del currículum. A nivel nacional e internacional, nos encontramos bajo la media en el ítem de comprensión lectora, por ende, es fundamental la aplicación de estrategias didácticas que permitan el acercamiento de los/as estudiantes a la lectura para que la habilidad de comprensión lectora sea más desarrollada y, por ende, mejore. En ese camino es importante que los/as docentes puedan guiar y acompañar, siempre dando espacio a la participación y creación por parte del estudiante. Es aquí donde el cuentacuentos es una estrategia necesaria, pues, permite el modelamiento por parte del docente y la intervención del estudiante.
2. Es relevante seleccionar de forma pertinente y contextualizada los textos a trabajar en clases, debido a que, una adecuada elección favorece la edificación de un vínculo afectivo con la literatura, ya que es primordial para mediar el aprendizaje significativo en los y las estudiantes. Para aquello se debe tener en consideración el contexto social, educativo y personal, sin dejar de lado la edad.
3. El valor instrumental de las estrategias podría ayudar a que los/las estudiantes proyecten interés hacia la comprensión de la literatura y el goce de la misma. Si el estudiante es capaz de reconocer la utilidad de lo aprendido, se transformará en aprendizaje significativo. Así, sus posteriores

experiencias con la lectura se visualizarán deseables y beneficiosas.

4. La elaboración del marco teórico y revisión bibliográfica permitió comprobar que existe un campo muy acotado en la disciplina respecto del cuentacuentos para la comprensión lectora. Las referencias consultadas en cuanto al cuentacuentos, en su mayoría, pertenecen al área del teatro, y afectividad en la lectura. Si bien dentro del aula se promueve la lectura, no existen variadas sistematizaciones que promuevan la lectura desde este enfoque. Sin embargo, autores contemporáneos inician sus estudios focalizando en este tipo de estrategias.
5. La retroalimentación se podría orientar a superar las dificultades y verlas como una oportunidad y no a resaltar los errores cometidos; utilizar el error a favor de los aprendizajes, es primordial para generar confianza y promocionar la lectura en los y las estudiantes. Garantizar a los y las estudiantes que el éxito es proporcional al esfuerzo invertido. Esto se logrará mediante la evaluación formativa de procesos, pues ofrece al estudiante confianza y seguridad de lo que realiza y realizará, y conocimiento de aquello que debe mejorar, para poder desarrollarlo de mejor forma.
6. El cuentacuentos a modo personal es una estrategia ideal para la comprensión lectora y el acercamiento a la literatura. Aporta como estrategia, puesto que se pueden marcar los tiempos dentro de los cuentos, diferenciar los personajes, hacer énfasis en momentos de la lectura, además la oralidad ayuda a mejorar la forma en que los estudiantes leen, hablan, se comunican y, al mismo tiempo, interiorizan estrategias de comprensión lectora que más adelante les servirán para una correcta comprensión de textos literarios.

Además, el cuentacuentos, permite que los/as estudiantes se familiaricen con la literatura, pues invita a imaginar, a encantarse con el mundo narrativo. Esto es lo que se proyecta en la propuesta didáctica elaborada.

7. La activación de conocimientos previos es esencial, de esta podría depender el éxito de todo el diseño de la clase. Con ayuda del profesor/a, el estudiante debe ser capaz de establecer que sus experiencias previas no difieren del conocimiento que debe aprender y que, al relacionarlas, está creando aprendizajes que permanecerán en el tiempo.
8. Utilizar la literatura adecuada, en cuanto a edad y contenido dentro del aula, permite a niños y jóvenes crecer dentro del campo literario, lo que posteriormente se traduce en el goce estético con la literatura y la iniciativa de leer por el propio gusto. Debido al vínculo emocional que se forja entre sus experiencias y las de las narraciones -que son muy similares a las de ellos-, se avanza paulatinamente hacia la independencia lectora; el proceso que en un inicio podría ser tedioso, se convierte en una manifestación atrayente. Al generar lectura siguiendo la línea de la LIJ, se ofrecen oportunidades de desarrollo del conocimiento y aprendizajes significativos.
9. Como proyección, sería interesante concretar en el aula esta propuesta didáctica, utilizar estrategias que permitan el acercamiento de los/as estudiantes a la literatura, a la narrativa y su comprensión, adecuándose más a las formas de aprendizaje de niños y niñas, imaginando, creando y escuchando cuentos. Para disminuir las brechas educativas es necesario que todas/os tengan la misma estimulación en los primeros años, desarrollar la comprensión lectora ampliar su bagaje mediante la lectura de textos literarios

para extenderlo a otras unidades y niveles de enseñanza.

Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Evaluación Progresiva Segundo año Básico*. Santiago.

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe Nacional Resultados SIMCE*. Santiago.

Agencia de Calidad de la Educación (2019). Evaluaciones Nacionales e Internacional de Aprendizaje. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Final.pdf?fbclid=IwAR0sTb-L3Y6KLDYjT2HZaw1aNfrEI_N7pQQq8z43wkjQODCwz9lfaCyhJq0

Aldrich, M.C. (2000): "En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla, en Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, V.1, pp. 59-64.

Altamirano, F. (2012). El contagio de la Literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *La Palabra*, 21, 21-32.

Altamirano, F. (2016). Didáctica de la Literatura: ¿Cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, 28,155-171.

Amaya, V., Contreras, R., Ibáñez, G y Ramírez, C.(2016). *El aprendizaje inferencial lector en textos policiales: una propuesta didáctica para séptimo año básico*. (Tesis de pregrado). Universidad del Bío-Bío, Chillán

Argüelles, J. D. (2009). *Si quieres... lee*. Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras. Madrid: Fórcola

Arrendo G., Víctor Martiniano; Pérez Rivera, Graciela y Aguirre L., María Esther. (1992). *Didáctica General. Manual Introductorio*. México: ANUIES.

Ausubel, P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Barcelona: Crítica.

Beuchat, C. (2006). *Narración oral y niños*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in education: *Principle Policy & Practice*, 5 (1), 7-73. Brookh.

Bloom, H. (2000). *Cómo y por qué leer*. Barcelona, España: Anagrama.

Bono, A y Huertas, J. (2006) ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para

aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Cronía, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, 5 (1), 1-17.

Bravo, L (2007). Alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. Recuperado <http://cristyct.blogspot.com/2007/03/texto-2-la-alfabetizacin-inicial-un.htm>

Bruner, J. (1995). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza

Buenaventura Vidal, Nicolás. (2010). *Palabra de cuentero*. Guadalajara: Palabras del Candil.

Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

Calvino, I. (1993). *Cuentos populares italianos*. Madrid: Siruela.

Calvino, I. (1997). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

Camps, A. (2006). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.

Camps, Anna y Ruiz, Uri. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*.vBarcelona: Graó

Carrasco, I. Procesos de canonización de la literatura chilena. *Revista Chilena de literatura*,73,139-161.Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822952008000200006

Cerrillo, C. (2010). *Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios*. Barcelona: Anthropos.

Cerrillo, P. (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la cultura*. Madrid: CEPLI.

Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro

Cerrillo, P. (2012). Educación literaria y canon escolar de lecturas. Recuperado de: https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_acc.pdf/91651117-9779-4353-b835-dcf0d9f55a5d

Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E.; Monclus, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. España: Graó.

Catalá, G. (2007). *Evaluación de comprensión lectora*. (3ra. ed.) Barcelona, España: Graó.

Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor

Distribuciones S.A.

Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. Textos de didáctica de la lengua y la literatura. *Revista Textos*, 4,8-22

Colomer, T. (1997). *La formación del lector literario*. Madrid: FGSR.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*: Madrid: Síntesis.

Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. *Lectura y Vida*, v. 22, n. 1, 6-23.

Colomer, T. (2009). *Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de Los adolescentes*. *Lecturas adolescentes*. Barcelona: GRAÓ.

Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). *La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid. Alianza Editorial.

Contreras, J. (2008). *Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.

Cox, C. (1999). La Reforma del Currículum. En: García-Huidobro (Eds.) “et al”. *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.

De Vega, Manuel. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

Díaz-Barriga, F. Y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Segunda edición. México, DF: McGraw-Hill.

Diez, A. Y García, A. (2015). La Evaluación de la Competencia Lectora. *Lenguaje y Textos*, 35-44.

Espinoza, D. (2020). *Procesamiento afectivo de la Lectura y LIJ: una propuesta didáctica en la asignatura de Lengua y Literatura para estudiantes de 2º año medio* (Tesis de pregrado) Universidad del Bío-Bío, Chillán.

Frascara, J. (1999). *El poder de la imagen, Reflexiones sobre comunicación visual*. Buenos Aires: Infinito.

García, A. Y Huerta, J. (1999). *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid: Cátedra.

GÓMEZ. (2013). *Los géneros literarios. la narrativa*. Recuperado, de <http://www.educacionprimariaparapadres.com/moodle/mod/page/view.php?id=584>

González, N. (2001). *Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.

Iser, W. (1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.

Iturra, C. (2010) *Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile. Un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, España.

Jiménez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 103, 59-78.

Keene, E. Y Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of Thought*. Portsmouth: Heinemann.

Lada Ferreras, Ulpiano. (2003). *La narrativa oral literaria. Estudio pragmático*. Kassel: Reichenberger.

Landero, L. (1994). Experiencia pedagógica de un escritor. En: *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 63, 26-34

Lavilla, Pepa. (2012). *Taller de cuentacuentos: Una guía para ser un buen narrador de cuentos infantiles*. Barcelona: Alba Editorial.

Lerner, (1994), citado en Escalante, D.T y Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer. *EDUCERE*, Año 12, No 43. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102008000400002&script=sci_arttxt

Lomas, C. (1996). La educación lingüística y literaria. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. *Cuadernos de Formación del Profesorado*, 14-22.

Maqueo, A. (2010). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo De la teoría práctica*. México: Limusa S.A.

Martínez, L. (2006) *Comunicación y lenguaje: competencia comunicativa. Supuestos de los profesores de básica primaria*. Colombia: Universidad del Rosario.

Mato, D. (1995). *El arte de narrar y la noción de literatura oral*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo científico y humanístico.

Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica Lengua y Literatura*, 10, 233-269.

Mendoza, A. (1999): «Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de

la competencia literaria», en P. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*. Eds. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca. pp. 11-54.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-Arcadia.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia Lecto-Literaria*. Archidona, Málaga: Aljibe

Mendoza Fillola, A. (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya* 41: 53-69.

Masters, G. (2015). Rethinking formative and summative assessment. Recuperado de <https://www.teachermagazine.com.au/columnists/geoff-masters/rethinking-formative-and-summative-assessment>.

MINEDUC (2009). *Manual Para el Cra Escolar, Por una biblioteca moderna y dinámica: Enseñanza básica y media*. Recuperado de: <https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/manualcraescolar.pdf>

MINEDUC (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2342/mono1003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDUC (2012). *Lenguaje y Comunicación Programa de Estudio de Tercer Año Básico*. Recuperado de: <https://educra.cl/programa-de-estudio-lenguaje-y-comunicacion-3-basico/>

MINEDUC (2013). *Estándares de Aprendizaje de Cuarto Año Básico*. Recuperado de: <https://educra.cl/estandares-de-aprendizaje-lectura-4-basico/>

MINEDUC (2015). *Bases Curriculares de Séptimo a Segundo Medio*. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Ministerio de Educación (2006). *Evaluación para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago, Chile. Recuperado de: http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Manuales/Evaluacion_para_el_Aprendizaje_IPSM.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Ministerio de Educación. (2018). *Política del Fortalecimiento de la Evaluación. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago de Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89337_archivo_01.pdf

Munita, F. (12 de enero, 2017). *La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo*. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>

Moreno, T. (2010). *La evaluación de los alumnos en la universidad. Un estudio etnográfico*. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Morote, P. (2008). La importancia de la literatura de tradición oral. Entrevista a Pascuala Morote Magán. *Revista Educación y Pedagogía*. 20. 177-190.

Morote, P. (2010). Aproximación a la literatura oral. *Educatio Siglo XXI*, 28, 311-314.

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo, *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 2, pp. 379-392

Munita, F. y Margallo, A. (abril-junio, 2018). La didáctica de la literatura. *Perfiles Educativos*, 41 (164), p.p 154-166. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2019/n164a2019/mx.peredu.2019.n164.pdf#page=156>

Munita, Felipe y Pérez, Maritza. (2013). "Controlar" las lecturas literarias: un Estudio de casos sobre la evaluación en el plan de lectura complementaria de Educación básica. *Estudios Pedagógicos*, 39,(1), p.179-198.

Navarro Durán, R. (1996). *¿Por qué hay que leer los clásicos?* Barcelona: Ariel.

Núñez, Pilar et al. (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona. España: Octaedro

Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2015). PISA 2015: Draft Reading Literacy Framework. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S07165811201900020018700036&lng=en

Padilla, MT. Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, Año LXVI, Vol. 241, pp.467-486.

Padovani, A. (2014). *Escenarios de la narración oral. Transmisión y prácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Parodi, Giovanni. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.

Piaget, J. (1992). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Ariel.

Plymen, M. (1998). *El español como lengua extranjera: Del pasado al futuro*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

- Pozuelo, M. (1996). Canon: ¿Estética o pedagogía? *Insula*, 3-4
- Puentes de Oyenard, S. (2003). *El cuento y los Cuentacuentos*. Chile: Olmuediciones.
- Puerta, M., Gutiérrez, M. y Ball, M. (2006). *Presencia de la literatura*. Caracas, Venezuela: El Nacional.
- Puértolas, M. (1998). *La vida contada. El valor de los cuentos*. Barcelona: Cuadernos de Literatura y Juvenil.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Recuperado de <<https://dle.rae.es>>
- Rivers, Sir. (2012). Recursos Literarios. Género dramático. Características. Recuperado de <http://maerivers.blogspot.com/2012/05/genero-dramatico-caracteristicas.htm>
- Rodríguez, L. (1991). *Procesos retóricos y literarios en cuentos escritos por niños*. Caracas, Venezuela: La Casa de Bello.
- Rodríguez, C.E. (2007). *Didáctica de las ciencias económicas*, Edición electrónica gratuita Recuperado de: www.eumed.net/libros/2007c/322/
- Roulet, E. La Grammaire et L'analyse du discours dans l'enseignement-apprentissage de la Competence discursive, B. Mantecón y F Zaragoza. *La gramática y su Didáctica*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Sánchez, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, España: Paidós.
- Santalla, Z. (2000). *El sistema de memoria humana: memoria episódica y semántica*. Venezuela: Universidad Católica Andres Bello.
- Santos Guerra, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ (16^a Edición).
- Stanovich, K. (2000). *Concepts in developmental theories of Reading skill Progress in understanding Reading*. New York: The Guilford Press.
- Sullà, E. (1998). *El canon literario*. Madrid: Arcos.
- Tejerina, I. (2010). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-formacin-de-un->

nuevo-maestro-0/html/

Villalón, M. 2008. *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y Escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
Volosky, Linda. (2004). *Poder y magia del cuento infantil*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Zerpa, I. (2012). *Mujeres que cuentan y escuchan cuentos. Una apuesta común*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Wise, N., D'Angelo, N., & Chen, X. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and Writing*, 29(2), 183-205. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9585-9>

Vygotski, L (2001) *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. España: Crítica.

Zabaleta, V. (2006). *Comprensión lectora e inferencial en sujetos procedentes de diferentes estratos socioculturales*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.

